



**AVALIAÇÃO:
PROCESSOS E POLÍTICAS**
Volume 01

ORGANIZADORA

Paula Almeida de Castro

ISBN: 978-65-86901-07-8



realize
Editora

CONSELHO EDITORIAL

Abigail Fregni Lins - UEPB
Eduardo Gomes Onofre - UEPB
Francisca Geny Lustosa - UFCE
Juarez Nogueira Lins - UEPB
Laércia Maria Bertulino de Medeiros - UEPB
Luis Paulo Cruz Borges - UERJ
Marcelo Gomes Germano - UEPB
Margareth Maria de Melo - UEPB
Paula Almeida de Castro - UEPB
Roberto Kennedy Gomes Franco - UNILAB
Sandra Maciel de Almeida - UFF
Tânia Serra Azul Machado Bezerra - UECE
Thiago Luiz Alves dos Santos - UERJ
Walcéa Barreto Alves - UFF



realize
Editora

Rua Aristides Lobo, 331, Bairro: São José,
Campina Grande - PB, CEP 58400-384
<http://www.editorarealize.com.br> | contato@portalrealize.com.br

Paula Almeida de Castro

Avaliação: Processos e Políticas – Volume 01



realize
Editora

2020

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

A945 Avaliação: Processos e Políticas / organizadora, Paula Almeida de Castro. - Campina Grande: Realize eventos, 2020.
1 v. – 3978 p. : il.

ISBN 978-65-86901-07-8

1. Avaliação educacional. 2. Processos educacionais. 3. Políticas públicas. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.

21. ed. CDD 371.27

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

SUMÁRIO

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BACHARELADO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UFRN 30-44

JULIE IDÁLIA ARAUJO MACÊDO, FREDY ENRIQUE GONZÁLEZ

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR 45-59

MARIANA DO VALE MOURA, MIRIÃ NUNES PORTO LIMA

A BNCC, CURRÍCULO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 60-76

SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES

A CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE PELO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 77-91

MARCOS ANDRADE ALVES DOS SANTOS

A DES(CONEXÃO) DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DO ENSINO DE TEATRO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA 92-111

CLAUDETE GOMES DOS SANTOS

A DOCÊNCIA A PARTIR DAS “LENTE” DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA QUE FIZERAM PARTE DO PIBID 112-131

RIBBYSON JOSÉ DE FARIAS SILVA

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA A CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): A EXPERIÊNCIA EXITOSA DO CAMPUS EAD DO IFRN 132-149

ADRIANO LUCENA DE GÓIS, MAQUEZIA EMÍLIA DE MORAIS, PAULO HENRIQUE DE MORAIS, ANDRÉIA LUCENA DE GÓIS NASCIMENTO

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 150-164

SAWANA ARAÚJO LOPES DE SOUZA, MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS FREIRE

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 165-179

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS FREIRE, SAWANA ARAÚJO LOPES DE SOUZA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS EM TEMPOS DE DESAFIOS E RESISTÊNCIA - O IFFAR NESSE CONTEXTO 180-198

ANGELA MARIA ANDRADE MARINHO, ANDRÉ HELLVIG DA SILVA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NA REGIÃO DOS INHAMUNS/CE. 199-213

FRANCISCA IZABEL ALVES FERREIRA

A EFICÁCIA DA ESCOLA PÚBLICA REGULAR DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO SOBRE OS RESULTADOS ACADÊMICOS NO ENSINO MÉDIO 214-229

LUCIANO NERY FERREIRA FILHO, KENIA EDJANE BESERRA DE OLIVEIRA

A ESCOLA E O “NOVO” ALUNO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 230-249

MARIA EDIVANI SILVA BARBOSA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA INFÂNCIA E SUAS INTERFACES COM A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR 250-267

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA, JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA, VALERIA QUEIROZ FURTADO, HELLEN LIMA BURIOLLA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE 268-285

MARIA ADÉLIA DA COSTA, MÁRCIA SOARES DE OLIVEIRA

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO SERTÃO CENTRAL CEARENSE 286-301

THAIDYS DA CONCEIÇÃO LIMA DO MONTE, JOSÉ IVAN OLIVEIRA ABREU, MATEUS LEMOS BARROSO, ITAMÁRCIA OLIVEIRA DE MELO

A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 302-316

EMANUELLE OLIVEIRA DA FONSECA MATOS, CARLOS HENRIQUE DE SOUSA BARBOSA

A INVESTIGAÇÃO DA EROSÃO FLUVIAL DO RIO GUAMÁ, BELÉM (PA), VISANDO A DETECÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS EM ESTÁGIO CRÍTICO, UTILIZANDO O MÉTODO POTENCIAL ESPONTÂNEO 317-332

GILBERTO EMANOEL REIS VOGADO, GUSTAVO NOGUEIRA DIAS NOGUEIRA DIAS

A MATEMÁTICA FINANCEIRA APLICADA AO ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS PRISIONAIS COMO FERRAMENTA PARA RESSOCIALIZAÇÃO 333-347

OBERDAN MIGUEL RODRIGUES DE SOUZA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA 348-362

MARIA DO SOCORRO LOPES DA SILVA, ELCIMAR SIMÃO MARTINS, ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA, LUANA MATEUS DE SOUSA

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A APRENDIZAGEM MEDIADA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: ESCOLA, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 363-378

MARISTELA SILVA DE MORAIS

A POLÍTICA COMO TEXTO E O CONTEXTO DA PRÁTICA: UMA ANÁLISE DO TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 379-397

JOSÉ EDUARDO NOBRE MAIA, EVELINE NOGUEIRA PINHEIRO DE OLIVEIRA, JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ 398-416

MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES MARTINS, VIRNA DA CONCEIÇÃO MOURA FÉ, LUÍSA XAVIER DE OLIVEIRA, ATEUMICE MARIA DO NASCIMENTO

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS 417-434

ANTÔNIO VALMOR DE CAMPOS

A PROSÓDIA DE L2 NO CURSO DE LETRAS 435-450

LEÔNIDAS JOSÉ DA SILVA JUNIOR

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ANALISANDO OS LIVROS DA DISCIPLINA NO PNL D 2018 451-466

GUILHERME NOGUEIRA DE SOUZA, WALACE FERREIRA

A REFORMA CURRICULAR E A PROPOSTA DO PARADIGMA DA INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE 467-483

ROMINA ANDREA DE ARRUDA MOURÃO, ANDRÉ LEANDRO DOS SANTOS PEREIRA

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA AÇÃO NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL: UM CAMINHO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO 484-503

MARIA FRANCINETE DAMASCENO, DANNIELLE VIEIRA DE SOUSA BORGES

A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR, POBREZA E OS ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO 504-517

ALINE ALBUQUERQUE DA CRUZ, LUCIANA SALES DE FIGUEIREDO, JAQUELINE DE OLIVEIRA GONÇALVES, MARIA DE LOURDES ALVES RUFO

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM 518-537

LÍLIAN GLEISIA ALVES DOS SANTOS, ANA CRISTINA RAMIRES, RIZIA NAYARA CELESTINO DA SILVA, ALINE OLIVEIRA DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

538-556

SANDRA CRISTINA MORAIS DE SOUZA

**A “GESTÃO PARA RESULTADOS” COMO CONFIGURAÇÃO DE UM ESTADO
AVALIADOR E REFORMISTA** 557-572

EMANOEL LOURENÇO DA SILVA

**ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A PERCEPÇÃO SOBRE
PROJETO PEDAGÓGICO, PLANO DE ENSINO E CURRÍCULO E O DESEMPENHO
ACADÊMICO** 573-588

SIMONE SILVA DA CUNHA VIEIRA

**ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LÍNGUA
PORTUGUESA E MATEMÁTICA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ** 589-605

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES, KENIA EDJANE BESERRA DE OLIVEIRA, LUCIANO NERY FERREIRA FILHO

**ANÁLISE DE ERROS DOS SELECIONADOS PARA A UFRN VIA SISU NAS QUESTÕES
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM 2016.** 606-625

OLGA CARLA ESPÍNOLA DA HORA E SOUZA, ISAURO BELTRÁN NÚÑEZ

**ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

626-645

ARTUR BRUNO FONSECA DE OLIVEIRA , SUZANNE ROCHA BANDEIRA, ANA IGNEZ BELÉM LIMA NUNES

**ANÁLISE DOS FATORES LIGADOS AO SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR DE UM
GRUPO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS** 646-660

MARIANA VAZ LANDIM

**ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROCESSO PROMOTOR DA CONEXÃO DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS INTRACOMPONENTE** 661-680

CÍCERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ, JAQUELINE DE JESUS BEZERRA, WELLINGTON GOMES DE SOUZA

**AO ENCONTRO DO OUTRO: TECITURA DE LEMBRANÇAS DA MINHA
TRAJETÓRIA DE VIDA E APROXIMAÇÃO COM O POETA/SUJEITO DA PESQUISA**

..... 681-700

ROSILENE DA COSTA BEZERRA RAMOS, CHARLES LAMARTINE DE SOUSA FREITAS

**APRENDIZAGEM MATEMÁTICA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL: SUAS
POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS.** 701-718

FRANCISCO JUCIVANIO FELIX DE SOUSA, NÁLDIA PAULA COSTA DOS SANTOS, ANTONIA DALIA CHAGAS GOMES, MARIA APARECIDA BESERRA DE SOUSA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO MODELO EXISTENTE NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR FRANCISCO DE ASSIS PEDROSA: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA 3ª SÉRIE 719-733

CLAUDIO MARCIO MEDEIROS DE AZEVEDO, ELAINE CRISTINA GOMES AIRES DE OLIVEIRA

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 734-748

STANLEY BRAZ DE OLIVEIRA, RAIZA MACÊDO BARROS, JOSÉ DE JESUS DA SILVA

AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-2003 749-763

LÍLLIAN FRANCIELE SILVA FERREIRA, VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS, VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA, KEITY ELEN DA SILVA MELO

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 764-783

GREYCE DA SILVA RODRIGUES, JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS PROCASKO, BRUNA SILVA DOS SANTOS, LUCIANO DA SILVA RODRIGUES

AS INTERFACES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 784-798

GERMANA DE SOUSA VIEIRA, CARINE DOS SANTOS BESSA, ANTONIA SOLANGE PINHEIRO XEREZ

ASPECTOS SINGULARES DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS SURDAS 799-809

ERNANI NUNES RIBEIRO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O CURRÍCULO INTERCULTURAL: AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA EM RORAIMA 810-

829

CATARINA JANIRA PADILHA

AVALIAÇÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO SISTÊMICA 830-847

MÁRCIA LOPES LEAL DANTAS, MARIA APARECIDA MONTEIRO DA SILVA

AVALIAÇÃO CURRICULAR PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA 848-865

SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA SALA DE AULA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES? 866-879

LUCINALVA DE ALMEIDA SILVA, NATÁLIA COÊLHO BAGAGIM, MARIZA LEDJANE ALVES DOS SANTOS, ALAÍDE ESPEDITA RODRIGUES DE SOUSA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A PROVA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 880-896

LUCAS GABRIEL DA SILVA, TÂNIA CRISTINA MEIRA GARCIA

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: SAEB/PROVA BRASIL E A ESTANDARIZAÇÃO DO ENSINO 897-912

IVANA PINTO RAMOS, RONAN EUSTÁQUIO BORGES

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM À LUZ DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SOCIOINTERACIONISTA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO 913-932

ALBERES LOPES DE LIMA, RONALDO P MELO JR, MAYARA LOPES DE FREITAS LIMA, LUIZ PEREIRA DE LUCENA NETO

AVALIAÇÃO DE TEXTOS: REPENSANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS ESCOLARES 933-948

IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO, ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA, JAQUELINE DE JESUS BEZERRA, WELLINGTON GOMES DE SOUZA

AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO PROBATÓRIO: ESTUDO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASA /UFC- COMUNIDADE DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 949-968

ANDREA MOURA DA COSTA SOUZA, MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA NA PERSPECTIVA DOS ATORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 969-985

NIEYSILA SIMARA DA SILVA CASTRO BORGES, DEUZILENE MARQUES SALAZAR

AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS 986-1001

PHAGNER RAMOS TAVARES, ELAINE MAGAGLHÃES COSTA FERNANDEZ

BIOPOLÍTICA NA ERA FARMACOPORNOGRÁFICA: UMA LEITURA DE TESTO JUNKIE, DE PAUL B. PRECIADO 1002-1017

LUCIANA LIMA FERNANDES

BIOTHEATRUM: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM ATIVA E INTERDISCIPLINAR 1018-1033

AIRTON ARAUJO DE SOUZA JUNIOR, THAYSE AZEVEDO DA SILVA, MAISA ARAÚJO DE MORAIS, ANDRÉA PEREIRA DA SILVA

CAPACITAÇÃO DE MANIPULADORES DE ALIMENTOS NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR 1034-1054

JORGE MIGUEL LIMA OLIVEIRA

CLASSES HOSPITALARES: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL 1055-1069

RENATA SOUZA DE LIMA

CLASSES MULTISSERIADAS: OS SABERES DE SI E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA DA ROÇA 1070-1085

EDILANGE BORGES DE SOUZA, ÁUREA DA SILVA PEREIRA, SILMARA BISPO DE CRISTO SOUZA

COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE A LITERATURA INFANTIL NEGRA: OS (DES) ENTENDIMENTOS SOBRE A TEMÁTICA 1086-1102

MANOILLY DANTAS DE OLIVEIRA, ANDRIALEX WILLIAM DA SILVA

COMPREENSÕES E TENSÕES ACERCA DA IDENTIDADE E CULTURA SURDA: QUANDO A DIFERENÇA NOS DESAFIA 1103-1122

ALINE CLEIDE BATISTA, FRANCISCA TEREZINHA OLIVEIRA ALVES, FRANCYMARA ANTONINO NUNES DE ASSIS

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO CURSO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS E FERRAMENTAS NA VISÃO DISCENTE 1123-1141

CICERA COSMO DE SOUZA, LUÍS GOMES DE MOURA NETO

CONCEPÇÕES E RELATOS DE ALUNOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 1142-1160

TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA, NARA LUCIA GOMES LIMA, JACQUES THERRIEN, FELIPE DOS REIS BARROSO

CONDIÇÕES DE TRABALHO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A LEI DO PISO. 1161-1175

ELITA BETANIA DE ANDRADE MARTINS, DENISE RANGEL MIRANDA, ALESANDRA MAIA LIMA ALVES

CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS ELEMENTOS METADISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO: O CÓDIGO DE GLOSA 1176-1191

MÁRCIA PEREIRA DA SILVA FRANCA

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO 1192-1210

GISLENE DE ARAÚJO ALVES

CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIAS DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 1211-1229

MÁRCIA PATRÍCIA BARBOZA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SUPERVISORES: UMA REVISÃO DE PUBLICAÇÕES ENTRE 2011 E 2019 1230-1244

HENRIQUE DE PAULA REZENDE, HÉLDER ETERNO DA SILVEIRA, CHRISTINA VARGAS MIRANDA E CARVALHO

COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇOTEMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE 1245-1263

TATIANNE DOS SANTOS SOUZA

CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA-CE-BRASIL 1264-1279

1264-1279

EDSON OLIVEIRA DE PAULA, LEIDIANE PRISCILLA DE PAIVA BATISTA, THARCIA PRISCILLA DE PAIVA BATISTA MATOS

CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO 1280-1294

ITALAN CARNEIRO BEZERRA

CURRÍCULO, ANATOMIA HUMANA E EMPREGABILIDADE: À LUZ DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO DOS EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA 1295-1313

ANTÔNIA JOSILENE PINHEIRO ROCHA, WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA, MARIA DO SOCORRO DE SOUSA RODRIGUES, ALONSO ÁTILA PIRES FEITOZA

DEMOCRATIZAÇÃO, PERMANÊNCIA E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DILEMAS SEGUNDO OS JOVENS 1314-1333

FAUSTA COUTO

DESAFIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS 1334-1350

ANA PAULA PEREIRA DE ARAÚJO ROQUE, EDNALVA PEREIRA DOS SANTOS MENDES, SUÊNIA APARECIDA DA SILVA SANTOS, MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO: ESTUDO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DE UM CÂMPUS DO IF GOIÁS 1351-1367

GILMARA BARBOSA DE JESUS, YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA

DIÁLOGOS ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA COLABORAÇÃO E AS REFLEXÕES DE ZEICHNER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1368-1385

THIAGO WESLEI DE ALMEIDA SOUSA, MILTON BASTO LIRA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE 1386-1405

VALDECY MARGARIDA DA SILVA, ESMÊNIA SOARES COSTA BARRETO, OSIOLANY DA SILVA CAVALCANTI

DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOCENTE 1406-1420

AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA, KARLLA MIRELLY FERNANDES COSTA

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA 1421-1435

ANDRIALEX WILLIAM DA SILVA, TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA, ARIADNE ANANDA NEPOMUCENO GOUVEIA FREIRE NASCIMENTO

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS E DESAFIOS DA DIDÁTICA 1436-1452

TACIANA ROBERTA CORREIA CORDEIRO DE ALENCAR, GEISA GABRIELLE SANTOS, MARIA ALINE RODRIGUES DE MOURA, PÂMELA ROCHA BAGANO GUIMARÃES

DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM JORNADA AMPLIADA AO MARCO REGULATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. 1453-1468

OSVALDO LUIS BAUCH, ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA AVALIAÇÃO DAS LUTAS E DESCONTINUIDADES 1469-1483

SIMONE DA SILVA, MARIA JEANE BOMFIM RAMOS

EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE GÊNERO: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 1484-1498

KELLY MARIA GOMES MENEZES

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1499-1515

ALCI MARCUS RIBEIRO BORGES

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E VULNERABILIDADES ÀS IST'S: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 1516-1530

RICARD JOSÉ BEZERRA DA SILVA, JOSEVÂNIA DA SILVA, LEONARDO FARIAS DE ARRUDA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DO DISCENTE 1531-1549

JANAÍNA PAULA CALHEIROS PEREIRA SOBRAL, RAIANE JORDAN DA SILVA ARAÚJO, MARCELA ARAÚJO GALDINO CALDAS, CÉLIA ALVES ROZENDO

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: AÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO IFCE-CAMPUS FORTALEZA 1550-1564

JÚLIO CÉSAR FERREIRA LIMA

EDUCAÇÃO SEXUAL, DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE 1565-1583

RENATA ORLANDI, GRACIELA ALANA BRICK GRODWSKI, EMERSON MARTINS, MARIA GABRIELA PRADA DE SOUZA

EDUCAÇÃO, ESCOLA DO CAMPO E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS? 1584-1598

ISAIAS DA SILVA

EDUCAR PARA O CONSENSO EM QUAL PROJETO SOCIETÁRIO: A (DES)CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA FREIREANO NO BRASIL 1599-1618
DEYVID BRAGA FERREIRA, JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS, VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS, GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS PELA UFERSA 1619-1633
ULISSES DE MELO FURTADO, ÂNGELO GUSTAVO MENDES COSTA, KALYN KEGIA CARDOSO BEZERRA, FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA PEREZ

ELEMENTOS DO CURRÍCULO ESCOLAR E A TRANVERSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA 1634-1648
ISABELA NATHÁLIA NUNES TRISTÃO, MARAIANE PINTO DE SOUSA

ELOS E RUPTURAS CONTEXTUAIS DECORRENTE DAS LEGISLAÇÕES QUE CONSTITUÍRAM O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL 1649-1663
SHIGEAKI UEKI ALVES DA PAIXÃO

EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO DE GESTÃO EM UMA ESCOLA-CRECHE À LUZ DE DORNELAS 1664-1683
RICARDO CESAR DE OLIVEIRA BORGES

ENSINAR É MISSÃO? REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO FILME TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS. 1684-1698
GABRIEL PETTER, LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE

ENTRE VIDAS E CONVERSAS: UMA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL COM IDOSOS. 1699-1716
ALDO OTONIEL DE CARVALHO RODRIGUES, RITA DE CÁSSIA AMORIM BARROSO, JOSE DANIEL VIEIRA SANTOS

EPISTEMOLOGIA E DIDÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES PARA O ESTABELECIMENTO DO OBJETO EPISTÊMICO DA DIDÁTICA DIANTE DE CRITÉRIOS EPISTEMOLÓGICOS CIENTIFICISTAS 1717-1731
PEDRO JONATAS DA SILVA CHAVES, MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A OBSERVAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE 1732-1748
JOSÉ LINDEMBERG BERNARDO DA SILVA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ITINERÁRIO DE UMA PROFESSORA FORMADORA 1749-1764
MARIA DA CONCEIÇÃO FARIAS DA SILVA GURGEL DUTRA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DA TEORIA À PRÁTICA 1765-1776

MARIA CECILIA SILVA SOUZA, CAMILA LEITE DE MELO RUFFO, CAMILA JERSSICA SANTOS, FRANCISCO VILAR DE ARAUJO SEGUNDO NETO

ESTUDO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO, ACADÊMICO E METODOLÓGICO COMO INFLUÊNCIA NA RETENÇÃO DA EVASÃO DE ALUNOS DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 1777-1794

LORENA MARIA FREIRE SAMPAIO, KALIANA SITONIO EÇA, CLARISSA PACHECO FERNANDES NASCIMENTO, GABRIELA MOTA BERTOLDO

EVASÃO NAS LICENCIATURAS: O CASO DA UFRN NO PERÍODO DE 2015 A 2018 1795-1810

RIDALVO MEDEIROS ALVES DE OLIVEIRA, DANIELE DA ROCHA CARVALHO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: ESCRITAS DE SI 1811-1823

ÁUREA DA SILVA PEREIRA, EDILANGE BORGES DE SOUZA

FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS DO ENVELHECIMENTO E AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE 1824-1838

VÂNIA MARIA HENRIQUE LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CUMPRIMENTO DA META DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC) NO MUNICÍPIO DE ACARAÚ-CE 1839-1853

KÁTIA REGINA CARVALHO DA CRUZ OLIVEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS 1854-1868

TEREZA CRISTINA LIMA BARBOSA, PETRONIO CAVALCANTE, ANA PAULA PRACIANO NOGUEIRA AQUINO, ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESCRITA COLABORATIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA / REFLEXIVA 1869-1883

MARIA CHARLENY DE SOUSA DA SILVA, MARIANA DE JESUS FREITAS

FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO CONTRIBUIÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERAMENTO. 1884-1900

MIRIAM PAULO DA SILVA OLIVEIRA, ROSILENE PEDRO DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EJA 1901-1916

ROSIMEYRE VIEIRA DA SILVA, JÉSSICA DE SOUSA SANTOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO 1917-1953

JOSÉ LUÍS DE SOUZA, ANTONIO ROBERTO FAUSTINO DA COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS 1954-1968

VERONISE F. DOS SANTOS LIMA REBOUÇAS, YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O MAL ESTAR DOCENTE 1969-1988

IEDA FATIMA DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE 1989-2006

ANDRÉA FIRMINO DA SILVA, LYDIANE GONÇALVES DA SILVA, JOELMA DOS SANTOS TORRES

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR 2007-2021

GRACIELE MENDES DE CARVALHO

FORMAÇÃO ESTÉTICA NO BRASIL 2022-2033

EDITE COLARES OLIVEIRA MARQUES

FORMAÇÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 2034-2053

ANA CLÁUDIA TABOSA MENDES DE OLIVEIRA, EDILENE ROCHA GUIMARÃES

GÊNERO E DOCÊNCIA: O HOMEM NO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2054-2070

MARIA ELAINE ALMEIDA DO NASCIMENTO, ARILENE MARIA DE OLIVEIRA CHAVES

GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR SOBRALENSE: DA PRESENÇA CURRICULAR ÀS CONTRIBUIÇÕES “TRANSVIADAS” 2071-2089

FABRÍCIO DE SOUSA SAMPAIO

GESTÃO ESCOLAR: DILEMAS E PERSPECTIVAS DA QUESTÃO FINANCEIRA DA ESCOLA PRIVADA EM BELÉM 2090-2108

ELDILENE DA SILVA BARBOSA, GILBERTO EMANOEL REIS VOGADO, GUSTAVO NOGUEIRA DIAS NOGUEIRA DIAS

GESTÃO DEMOCRÁTICA: REVISÃO DA LITERATURA. 2109-2123

ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA, OSVALDO LUIS BAUCH

GRUPO DE ESTUDO EM ENSINO DE MATEMÁTICA: A COLABORAÇÃO VIVENCIADA POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2124-2139

FRANCISCA TEREZINHA OLIVEIRA ALVES, ALINE CLEIDE BATISTA, FRANCYMARA ANTONINO NUNES DE ASSIS

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DEBATES SOBRE AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E A CAPOEIRA COMO TEMA DE AULA 2140-2154

ISABEL CAMILO DE CAMARGO

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFAL 2155-2171

STEPHANIE SILVA WEIGEL GOMES

IFCE CAMPUS BOA VIAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO REGIONAL E LOCAL NOS SERTÕES CEARENSES 2172-2189

CESAR WAGNER GONÇALVES SIQUEIRA, FERNANDA MARIA DE VASCONCELOS MEDEIROS, RAFAELA CELI DE LIMA FIGUERÊDO

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO: INSTRUMENTOS, BENEFÍCIOS E CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO 2190-2209

MARIA AMÉLIA DA SILVA COSTA, PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA

INTERFACES E TENSIONAMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PRÁTICAS CURRICULARES 2210-2226

CHRISTINA VARGAS MIRANDA E CARVALHO, HÉLDER ETERNO DA SILVEIRA, HENRIQUE DE PAULA REZENDE

INTERFACES ENTRE SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR 2227-2240

KARLA JULIANNE NEGREIROS DE MATOS, LÍDIA ANDRADE LOURINHO

JOVENS HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR 2241-2256

JOSÉ ANIERVSON SOUZA DOS SANTOS

LEITURA DE IMAGENS VISUAIS IMPRESSAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DA CRIAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE MORALIDADE E CIVISMO 2257-2271

JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO

LER E ESCREVER COMO PROPOSTAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR MEDIADOR NA CIDADE DE HUMAITÁ-AMAZONAS 2272-2288

ARICENEIDE OLIVEIRA DA SILVA

LITERATURA INFANTIL: O ACERVO DE LEITURA DA ESCOLA PÚBLICA 2289-2303

FRANCISCA CHAGAS DA SILVA BARROSO, SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS

MAPA DE CONCEITOS: UMA FERRAMENTA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 2304-2320

JAQUELINE DE JESUS BEZERRA, IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO, CÍCERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ, WELLINGTON GOMES DE SOUZA

MECANISMOS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2321-2339

ETIENE SANTIAGO CARNEIRO, SHIRLEI PEREIRA DE SOUZA

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM - UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DO SÉCULO XXI 2340-2356

JOSINEIDE TEOTONIA DA SILVA, DAYVISON BANDEIRA DE MOURA

NARRATIVAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS A DESCOBRIR 2357-2376

ANAISA ALVES DE MOURA

NOVO PERFIL DOCENTE COM APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM BASEADA EM COMPETÊNCIAS: CASE UNIAMÉRICA 2377-2391

BLASIUS SILVANO DEBALD, FÁBIA NAPOLEÃO ANDRADE

NÚCLEO DE EXTENSÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL -NEPP: STUDIO CRIATIVO: CASO DO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE 2392-2409

MARILSON DONIZETTI SILVINO

O BRINCAR E A CRIANÇA QUE MORA EM MIM: (RE) SIGNIFICANDO O PAPEL DA BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE 2410-2427

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES, IANY BESSA SILVA MENESES

O CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ E A AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS 2428-2442

FLORA CLARISSA CARDIM PIMENTEL, HEMERSON MOURA

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE MATO GROSSO 2443-2462

SONIA MARIA DE OLIVEIRA, ALMERINDA AUXILIADORA DE SOUZA, MARIA ELIZABETE NASCIMENTO DE OLIVEIRA

O DIREITO A EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO DE UM ADOLESCENTE COM DOENÇA FALCIFORME 2463-2480

LIVIA LOPES CUSTODIO, ILVANA LIMA VERDE GOMES, JEFFERSON LOPES CUSTÓDIO

O DIREITO SOCIAL A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO FRUTO DE DISCIPLINA ELETIVA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA 2481-2494

JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS, VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS, GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA, DEYVID BRAGA FERREIRA

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O QUE A PRÁTICA DOCENTE REVELA? 2495-2514

ANA JÚLIA VIÉGAS GOMES OLIVEIRA, SUZANE CASTRO DE ARAUJO SILVA, ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE “PRETEXTOS”: A IMPORTÂNCIA DE ADOTAR CONCEPÇÕES 2515-2530

FRANCISCA DAMIANA FORMIGA PEREIRA

O ENSINO DISRUPTIVO E TICS: NOVAS GERAÇÕES E NOVOS MÉTODOS NO ENSINAR 2531-2555

LUCIANO ALVES NASCIMENTO, TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO 2556-2570

ANDRÉ LEANDRO DOS SANTOS PEREIRA, MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE, MICHELLINE DA SILVA NOGUEIRA

O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS: A VERDADEIRA ESSÊNCIA DO MOVIMENTO DE NUCLEAÇÃO. 2571-2586

KARLA VANESSA ALVES MAIA, SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO, LÚCIA EDRIANA DE SOUSA CORDEIRO

O FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – FNDEP NA AGENDA POLÍTICA BRASILEIRA DE 1988 2587-2603

ANA CAROLINA CERVEIRA TAVARES, FABIANE SILVA MARTINS, SORAYA TATIARA COSTA LOPES CHICAR

O PAPEL DOS MEDIADORES NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 2604-2621

GIOVANNA MARA CIAMPI COSTA BARROSO

O PAPEL INCLUSIVO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DO ALUNADO NO AMBIENTE ESCOLAR 2622-2641

RONDINELLI DE CARVALHO SILVA

O PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 2642-2661

CHRISTIANNE MEDEIROS

O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO COLETIVO NO ASSENTAMENTO BARRA DO LEMI/PENTECOSTE/CE 2662-2681

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO, TÂNIA SERRA AZUL

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA INDÍGENA E EM UMA ESCOLA URBANA DE PARINTINS-AM 2682-2701

IGNÊS TEREZA PEIXOTO DE PAIVA

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: AVANÇOS E/OU RECUOS DO ESTADO NEOLIBERAL? 2702-2717

VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA, RICARDO DA SILVA

O PROFESSOR FORMADOR NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO 2718-2736

MARIA ELIZABETE NASCIMENTO DE OLIVEIRA, SONIA MARIA DE OLIVEIRA, ALMERINDA AUXILIADORA DE SOUZA

O PROFESSOR INTERDISCIPLINAR: UM CONTRIBUTO À FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PARADIGMA CONTEMPORÂNEO NO PROCESSO DE ENSINO 2737-2751

DEUSILANDE MUNIZ DEUSDARÁ LUZ

O PROFESSOR REFLEXIVO: CAMINHOS PARA A MELHORIA CONTÍNUA DO APRENDIZADO ESCOLAR 2752-2766

FELIX BARBOSA CARREIRO

O PROFESSOR TAMBÉM APRENDE? A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2767-2785

BRUNA SILVA DOS SANTOS, LUCIANO DA SILVA RODRIGUES, JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS PROCASKO, GREYCE DA SILVA RODRIGUES

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: A INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES BENEFICIADOS NA ESCOLA LEANDRO ALVES CORREIA NO MUNICÍPIO DE CEDRO/CE. 2786-2801

MARIA IONETE ANDRADE FERREIRA, HÉLIS CRISTINA ALVES DE LIMA

O PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONDICIONALIDADES: UMA ANÁLISE NA ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA DA FRANCA 2802-2820

AMANDA RAQUEL MEDEIROS DOMINGOS, MARIA LETÍCIA RAMOS BATISTA, MARIA DE FÁTIMA LEITE GOMES

O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA DA INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA SAÚDE E EDUCAÇÃO. 2821-2837

DANIGLAYSE SANTOS VIEIRA, LILIAN CHRISTIANNE RODRIGUES BARBOSA, CINTHIA RAFAELA AMARO GONÇALVES ANDRADE, MARILIA VIEIRA CAVALCANTE

O PROJETO DE TRABALHO NO AMBIENTE ESCOLAR BASEADO NA AUTONOMIA DO ALUNO: LIMITES E POTENCIALIDADES A PARTIR DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA. 2838-2855

GISELLY DA SILVA PATRÍCIO, MARIO CÉZAR AMORIM DE OLIVEIRA

O REUNI NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 2856-2870

REMI CASTIONI, NORIVAN LUSTOSA LISBOA DUTRA, SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ

O USO DAS LÍNGUAS INDÍGENA E PORTUGUESA NO CAMPUS AMAJARI: UM REFLEXO DE CULTURA/ INTERCULTURALIDADE 2871-2888

JACINTA FERREIRA DOS SANTOS RODRIGUES

O USO DO MÉTODO DE CASO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

..... 2889-2903

NÁDIA OLIVEIRA DA SILVA, CANDY ESTELLE MARQUES LAURENDON

O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2904-2919

KELVILANE QUEIROZ DOS SANTOS CELIS, MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA PEREIRA

OFICINA LÚDICA ATRAVÉS DE UMA WEB RÁDIO COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO SOBRE PLANEJAMENTO FAMILIAR JUNTO AOS ESTUDANTES

2920-2934

SAMUEL RAMALHO TORRES MAIA, RAIMUNDO AUGUSTO MARTINS TORRES, EDINE DIAS PIMENTEL GOMES, ÍTALA ALENCAR BRAGA VICTOR

OS FATORES QUE POSSIBILITAM AOS PROFESSORES DE INGLÊS DO CURSO DE LETRAS, FORMAREM PROFISSIONAIS CRÍTICOS E QUE APERFEIÇOEM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 2935-2954

RICARDO JOSÉ ANDRADE SILVA, SUSANA ALICIA GIANNATTASIO DE GÉNOVA

OS IMPACTOS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – JOVEM DE FUTURO (PROEMI/JF) NOS RESULTADOS ESCOLARES DO ESTADO DO CEARÁ 2955-2971

KENIA EDJANE BESERRA DE OLIVEIRA, LUCIANO NERY FERREIRA FILHO, MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

OS SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA BUSCA POR REGISTROS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE

2972-2989

ROBERTA GOMES DE ARAUJO, FABIO FREIRE OLIVEIRA, ALYSON LUIZ SANTOS DE ALMEIDA, MARIVANIA DA SILVA FEITOSA

PERCEBENDO A GEOMETRIA EM TUDO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS 2990-3004

JULIO SANTOS DA SILVA, SYLVIA BEATRIZ RAMOS IWAMI, EVANILDA FIGUEIREDO GONÇALVES DA SILVA, RAMINA SAMOA SILVA CAMARGO

PERCEPÇÕES DE GÊNERO DAS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 3005-3024

SEBASTIANA ESTEFANA TORRES BRILHANTE, ILANE FERREIRA CAVALCANTE

PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ZONA URBANA DA CIDADE DE COELHO NETO, MARANHÃO, BRASIL 3025-3043

LUANNA LAYLA MENDES SANTOS, MARILHA VIEIRA DE BRITO, DERLENE LIMA SANTOS, ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA

PERFIL E COMPORTAMENTO DE COMPRAS ONLINE DE USUÁRIOS DO FACEBOOK 3044-3060

GUILHERME JOSÉ ARAGÃO BARBOSA, MARIA DE FÁTIMA CAMAROTTI

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DA VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE E REFLEXÃO NECESSÁRIAS. 3061-3078

RAIANE JORDAN DA SILVA ARAÚJO, JANAÍNA PAULA CALHEIROS PEREIRA SOBRAL, PAULA CRISTINA DE OLIVEIRA VILELA CANUTO, ALBA REGINA CARTAXO SAMPAIO THOME

PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO CAMPUS SANTA CRUZ DO IFRN 3079-3094

ROSÂNGELA ARAÚJO DA SILVA

PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO E O TEMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 3095-3109

VICTOR DOS SANTOS MORAES

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO: A REFLEXIVIDADE COMO TRILHA 3110-3126

NÍVEA DA SILVA PEREIRA, SOLANGE MARIA SANTOS CASTRO, MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE

PESQUISA-AÇÃO: DESVELANDO CONTEXTOS FORMATIVOS PERMEADOS POR VALORES DE TEOR PRAGMÁTICO 3127-3144

FABRÍCIA DA SILVA MACHADO

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI): CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL NO MATO GROSSO 3145-3159

SILVANA MARA LENTE

POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR (ACCOUNTABILITY) : CENÁRIOS E SEUS ATORES 3160-3177

LUÍSA XAVIER DE OLIVEIRA, MARIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES MARTINS, ATEUMICE MARIA DO NASCIMENTO, VIRNA DA CONCEIÇÃO MOURA FÉ

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA 3178-3197

ELIANE REGINA MARTINS BATISTA

POR UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOEDUCAÇÃO NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FORMAL 3198-3213

ANDERSON HENRIQUE MONTE DA SILVA, MARIA SANDRA MONTENEGRO S. LEÃO, GLEIDSON DE OLIVEIRA SOUZA, ANTÔNIO CELESTINO DA SILVA NETO

POSSIBILITANDO TRAJETÓRIAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ 3214-3233

HALISSON MOTA CUNHA, MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA, RONNY BARROSO PEIXOTO

PRA#769;TICAS AVALIATIVAS: ENTENDIMENTOS E ESCOLHAS 3234-3249

CARLOS BRUNO CABRAL DE OLIVEIRA, STELLA CHRYSTINE CÂMARA DOS SANTOS, MARIANA GUELERO DO VALLE

PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO SUBPROJETO PIBID GEOGRAFIA/UFC 3250-3264

GERLAINE CRISTINA SILVA FRANCO, FÁBIO JOSÉ DE SOUZA, MARIA EDIVANI SILVA BARBOSA, YARA MARIA CASTRO DE OLIVEIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NO PIBID-FECLESC À LUZ DA SEMIFORMAÇÃO ADORNIANA 3265-3284

DANIELE CARIOLANO DA SILVA, JACQUES THERRIEN, TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA, MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE

PRÁTICAS E DESAFIOS DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR 3285-3299

PRISCILA MENDES GRAÑA OLIVEIRA, ADRIANA ANTÔNIA DE OLIVEIRA, TÁCIO MACEDO SILVA, SIMONE TEIXEIRA DA LUZ COSTA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE EM DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL. 3300-3312

GRACILENE FERREIRA PANTOJA, YVENS ELY MARTINS CORDEIRO, GRACIETE PANTOJA ANTUNES, RAFAEL DE JESUS CORREA QUARESMA

PRÁTICAS AVALIATIVAS E ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ATUAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES EM PAUTA 3313-3329

CRISTIANE REGINA DOURADO VASCONCELOS

PROCEDIMENTOS DE ENSINO: DIAGNÓSTICO E CONTRIBUIÇÕES VIVENCIADOS NO PERCURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3330-3348

FRANCISCA VILANI DE SOUZA

PRODUÇÃO DE SABERES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EJA: DIÁLOGOS SOBRE A REALIDADE SOCIOESPACIAL DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VALE DO JIQUIRIÇÁ 3349-3368

ALINE DOS SANTOS LIMA

PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS NA SERES INICIAIS: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE SERGIPE 3369-3387

JOSEFA DAIANE DE SANTANA CRUZ, ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

PROFESSORALIDADE DOCENTE DO BACHAREL: O APRENDER A ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 3388-3403

LUIZ EDUARDO DAS NEVES SILVA

PROFESSORES INICIANTE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: VOZES SILENCIADAS 3404-3418

LIZIANI MELLO WESZ, RUDINEI ITAMAR TAMIOSSO WESZ, SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL 3419-3433

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

PROGRESSÃO OU REGRESSÃO? ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SALINAS/MG 3434-3452

EDNA GUIOMAR SALGADO OLIVEIRA, ANA CRISTINA RAMIRES, LÍLIAN GLEISIA ALVES DOS SANTOS, ALINE OLIVEIRA DA SILVA

PROMOÇÃO DE SAÚDE EMOCIONAL DE PROFESSORES: O QUE APONTAM OS ARTIGOS DA CAPES? 3453-3472

SUZANNE ROCHA BANDEIRA, ANA IGNEZ BELÉM LIMA NUNES, ARTUR BRUNO FONSECA DE OLIVEIRA

QUESTÕES DE GÊNERO FEMININO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E MATEMÁTICA NO BRASIL 3473-

3488

MARIANA FONTANA, IRINÉIA DE LOURDES BATISTA, AMANDA OLIVEIRA PROENÇA

QUESTÕES DE IDENTIDADE: UM BREVE OLHAR ACERCA DAS PERCEPÇÕES DOS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO PJU (PRISIONAL)-PB. 3489-3506

SILVANIA DA SILVA SANTOS

RECONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO 3507-3526

CLEVERSON CARLOS PEREIRA, TELMA REGINA DE PAULA SOUZA

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESEMPENHADO PELO SECRETARIO ESCOLAR NA GESTÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS GERENCIAIS APLICADAS EM AMBIENTES ESCOLARES. 3527-3543

TEREZINHA DE JESUS PERES GONDIM

**REFLEXÕES E PRÁTICAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR
COMPETÊNCIAS 3544-3558**

VERYDIANNA FROTA CARNEIRO, ANTONIO GERMANO MAGALHAES JUNIOR, ALICE MARIA CORREIA
PEQUENO

**REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM
GEOGRAFIA E PEDAGOGIA 3559-3578**

MARIA DO SOCORRO SOUSA E SILVA, MARIA DO SOCORRO DE SOUSA, ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA,
JAQUELINE GOMES DE NEGREIROS

**REFORMAS EDUCACIONAIS & AVALIAÇÕES NACIONAIS SOBRE DESEMPENHO
ACADÊMICO: DIFERENÇAS ENTRE AVALIAR ENTENDIMENTO E
CONHECIMENTO 3579-3598**

MARCELO SOARES DOS SANTOS, ANDRE DE ANDRADE FONTES, MIKEYLA ALVES DE OLIVEIRA, CAIO
CESAR SILVA LIMA

**RELAÇÕES E EQUIDADE DE GÊNERO NO SEMIÁRIDO: TECENDO REFLEXÕES A
PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS 3599-3617**

PEDRO PAULO SOUZA RIOS, ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPANHOL POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA
CEARENSE DE ENSINO 3618-3637**

GÊNESSON JOHNNY LIMA SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO MÉDIO CONSTRUÍDAS POR
LICENCIANDOS/AS EM FÍSICA E MATEMÁTICA: UM ESTUDO COMPARATIVO
3638-3657**

ANDREZA MARIA DE LIMA, GIOVANNA FERREIRA DOS SANTOS

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PEDAGOGIA: REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO
..... 3658-3677**

FRANCISCA SALVINO

**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OLÍMPICOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
INICIAL PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA 3678-3695**

ITALÂNDIA FERREIRA DE AZEVEDO, FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES

RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E DESAFIOS 3696-3717

FRANCIELLE AMÂNCIO PEREIRA, SÉRGIO INÁCIO NUNES

**REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA 3718-3734**

MÁRCIA JAÍNNE CAMPELO CHAVES, ELANE DA SILVA BARBOSA, HELDER MATHEUS ALVES FERNANDES,
DANIELE CRISTINA ALVES FERNANDES

SABERES LOCAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO E CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CONTEÚDOS CURRICULARES E AS PRÁTICAS DOCENTES. 3735-3749

KEZIA SIM?IA BARBOSA MARTINS

SUJEITO DO CAMPO: POLÍTICAS E DIRETRIZES DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 3750-3765

SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ, SANDRA REGINA SANTANA COSTA, NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ

SURDEZ, INCLUSÃO E LIBRAS: (SOBRE)VIVÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR 3766-3785

THIAGO DE SOUZA SANTOS, JULIANA FONSÊCA DE ALMEIDA GAMA, RICARD JOSÉ BEZERRA DA SILVA, LEONARDO FARIAS DE ARRUDA

TECENDO SABERES ETNOMATEMÁTICOS: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE. 3786-3805

CHRISTIANO CORDEIRO SOARES, EDVÂNIA JOSÉ DE ARAÚJO OLIVEIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 3806-3820

ALICE CLAUDINA DOS SANTOS, GRAZIELA BRITO DE ALMEIDA

TRAJETÓRIA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS FEDERAIS 3821-3839

MARCIA DE FREITAS ZAGO

TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM FÍSICA E PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO: UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU PARA UM ESTUDO DE CASO 3840-3859

MARIA DE NAZARE BANDEIRA DOS SANTOS

TRAJETÓRIAS URBANO-INDUSTRIAIS E A GEOGRAFIA ESCOLAR: PENSANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA DAS INDÚSTRIAS NO ESPAÇO METROPOLITANO DE FORTALEZA, CEARÁ 3860-3876

ALEXSANDRA MARIA VIEIRA MUNIZ, JOÃO MARCOS TAVARES CABRAL, PATRICIA MARQUES SAMPAIO

UMA AÇÃO EDUCATIVA E SAÚDE VOCAL: ANÁLISE DO PROGRAMA CUIDANDO DO MESTRE, SOBRAL-CEARÁ 3877-3893

EDINE DIAS PIMENTEL GOMES, MARIA PETRÍLIA ROCHA FERNANDES

UMA ANÁLISE DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DO MARANHÃO PÓS-SINAES EDIÇÃO 2014 3894-3910

ANA LÚCIA CUNHA DUARTE, RAFAEL MENDONÇA MATTOS, VITÓRIA DA SILVA SOUSA

UNIVERSIDADE E ESCOLA: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO 3911-3925

MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL

USOS PEDAGÓGICOS DOS DADOS DO SPAECE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

ANTONIO SABINO GUERRA 3926-3945

LEANDRO CARLOS OLIVEIRA SALES

VISITANDO DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE CURRÍCULO E DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 3946-3963

BRENA KECIA ANDRADE DE OLIVEIRA, MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA

“TÁ RINDO DE QUÊ?”: O GÊNERO MEME E A RECONFIGURAÇÃO DO RACISMO NO AMBIENTE VIRTUAL 3964-3978

ADEILMA MACHADO DOS SANTOS

PREFÁCIO

Avaliação: Processos e Políticas

Prefácio

A coletânea “Avaliação: Processos e Políticas”, publicada em 3 volumes, reúne artigos vinculados às temáticas dos grupos de trabalho do Congresso Nacional de Educação. A publicação está pautada na discussão sobre os aspectos relacionados à avaliação da educação passando pela educação básica, o ensino superior e a pós-graduação.

Os índices educacionais (brasileiros) comprovam que, apesar dos esforços em assegurar equidade e qualidade aos processos educacionais, há ainda muito que se fazer para além de manter as crianças nas escolas. Estar presente na sala de aula, sem que seja criado um espaço de aprendizagem, implica somente numa presença física, onde o aluno não vê sentido no fazer pedagógico. Neste cenário, destacam-se, ainda, os direcionamentos implicados nos processos de avaliação em diferentes segmentos da Educação.

A avaliação envolve os processos de ensino e aprendizagem na escola de educação básica, os parâmetros das avaliações em larga escala, o acesso ao ensino superior e a avaliação qualificada da pós-graduação direcionando a produção do conhecimento. As discussões estão situadas em torno dos instrumentos, processos e implicações que a avaliação tem para os sujeitos, os índices e a produção do conhecimento. Observa-se que, na maioria das vezes, a avaliação serve para apontar a insuficiência de rendimentos dos alunos, em que a qualidade fica expressa nos indicadores educacionais. Por esse modelo, os instrumentos avaliativos são postos a serviço de apontar a não-qualidade educacional, a partir de seus resultados numéricos.

Novos direcionamentos para pensar a avaliação podem pautar-se, por exemplo, em estratégias colaborativas em que a qualidade não esteja expressa exclusivamente em números, mas em um sistema formativo que envolva as diferentes etapas dos processos de ensino e aprendizagem até a chegada à avaliação. É igualmente necessário, pensar em sistema que direcione as práticas docentes para um fazer pedagógico, que assuma um compromisso com a revisão de processos e sistemas formativos, a partir

das demandas observadas no cotidiano das interações entre os sujeitos escolares.

As múltiplas possibilidades, de alinharmos avaliação e fazer docente, são apresentadas nos três volumes que compõem a coletânea, originária das contribuições dos autores vinculadas aos grupos de trabalho do CONEDU. O volume 1 traz as contribuições dos grupos de trabalho Formação de Professores; Didática e Currículo; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Educação e Relações Étnico-Raciais; Gênero, Sexualidade e Educação; Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. O volume 2 é composto pelas contribuições dos grupos de trabalho História da Educação; Fundamentos da Educação; Educação Matemática; Ensino de línguas; Linguagens, Letramento e Alfabetização; Educação Infantil e Educação Especial. O terceiro volume traz os artigos pautados nas temáticas dos grupos de trabalho Educação Ambiental; Ensino de Ciências; Ensino e suas intersecções; Educação Emocional; Tecnologias e Educação e Educação Profissional e Tecnológica.

Os artigos que compõem cada volume destacam, também, a importância do protagonismo docente para a melhoria das práticas e, conseqüentemente, resultados educacionais. Entendemos que é pela formação de recursos humanos, com visão crítica e reflexiva, que poderemos alcançar diferentes realidades com suas especificidades educativas. Somado a isso, esperamos que essa publicação aproxime as produções de profissionais de diferentes instituições do país e do Mercosul, amplie as redes de conhecimento e trocas interinstitucionais.

Paula Almeida de Castro

Coordenadora do Congresso Nacional de Educação

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BACHARELADO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UFRN

Julie Idália Araújo Macêdo¹
Fredy Enrique González²

RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar algumas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem realizada para diagnosticar os conhecimentos construídos pelos estudantes do Bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Adotamos a metodologia qualitativa realizando uma pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo a alguns autores que discutem a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Recorremos a autores como Veiga (2005), Luckesi (2002), Furlan (2007), Vasconcelos (2006 e 2003), Berbel (2006), Freitas (1995), Kenski (2005), Morin (2000 e 2003), entre outros, além disso, analisamos o que é proposto no Projeto Pedagógico do curso e no Regulamento dos cursos regulares de graduação da UFRN. Conclui-se que a avaliação no ensino superior ainda está voltada aos aspectos quantitativos que ressaltam os erros e acertos de modo que sobrepõem à análise qualitativa e à orientação do aluno. De modo que é apontada a necessidade de mudanças não apenas no que diz respeito ao método de avaliar, mas também ao processo didático e a postura docente.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Ensino Superior, Bacharelado em C&T.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a escrita deste texto acerca da temática da avaliação é necessário caracterizar o curso de graduação onde as práticas de avaliação da aprendizagem foram postas em prática, de modo a situar o leitor a respeito da singularidade do bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No bacharelado ingressam anualmente 1.120 (mil cento e vinte) discentes por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sendo 330 vagas por semestre no turno diurno e 230 vagas por semestre para o turno noturno. Conforme o Projeto Pedagógico do curso (2017), o Bacharelado tem uma

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, juliidalia@yahoo.com.br

² Professor orientador, vinculado a UFRN, Doutor em Educação pela Universidade de Carabobo, Valencia, fredygonzalezdem@gmail.com

carga horária total de 2.400 horas com duração de seis semestres letivos para os ingressantes no turno diurno (MT) e sete semestres letivos para os ingressantes no turno noturno (N). Da carga horária total, um subtotal de 1.380 horas (das quais 120 horas são de atividades integradoras de formação) constitui um núcleo comum de componentes curriculares obrigatórios do curso para todos os discentes (UFRN, 2017, p.9).

No bacharelado em Ciências e Tecnologia os discentes inicialmente devem concluir 1.380 horas referentes ao núcleo comum de componentes obrigatórios do curso. Neste núcleo comum encontram-se as disciplinas das áreas da matemática, física e informática. Justamente os componentes curriculares obrigatórios do bacharelado que apresentam maior taxa de reprovação e retenção, são da área da matemática, dentre ele, Pré-cálculo, Cálculo I, Cálculo II, Cálculo III; todos ministrados em auditórios para cerca de 130 alunos, caracterizando o ensino em turmas grandes.

A Escola de Ciências e Tecnologia conta com uma boa estrutura física para a realização das aulas: 6 auditórios, com capacidade para até 140 lugares; 4 salas de aula, com capacidade para até 120 lugares; 4 salas de aula, com capacidade para até 60 lugares e 1 auditório para até 80 lugares com recurso de video-conferência. Além disso, há outros espaços onde são ministradas aulas experimentais: 4 laboratórios de informática, 2 laboratórios de física, 1 laboratório de química, 1 laboratório de eletrotécnica e 1 laboratório de ciência dos materiais.

Após a conclusão dos componentes curriculares obrigatórios do núcleo comum; o discente deverá oficializar a escolha de um percurso formativo: 1. Formação Interdisciplinar Geral; 2. Formação Interdisciplinar Direcionada e 3. Formação para Engenharias. Para efeito de caracterização de cada uma dessas opções de percurso formativo, consultamos o Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências & Tecnologia (2017) para apresentar alguns dos seus caracteres gerais:

- Formação interdisciplinar geral – A primeira possibilidade é a de continuar a formação interdisciplinar sem preparação específica para o reingresso em um curso de segundo ciclo. Nesse caso, todos os componentes curriculares cursados nos semestres posteriores serão de livre escolha do aluno dentre aqueles designados como optativos na estrutura curricular;
- Formação interdisciplinar direcionada – A segunda possibilidade é a de continuar a formação interdisciplinar em um eixo de conhecimento específico. A organização curricular desses componentes permite ao graduando decidir entre distintos eixos de conhecimento, que compõem formações distintas. Nesse caso, o aluno deverá cursar, nos semestres posteriores,

uma carga horária de componentes obrigatórios e um grupo de componentes optativos específicos ao eixo de conhecimento escolhido, a saber:

- a) Neurociências;
 - b) Negócios Tecnológicos;
 - c) Computação Aplicada
- Formação para engenharias – A terceira possibilidade levará o estudante ao reingresso específico de segundo ciclo em um dos cursos de Engenharia da UFRN que têm o bacharelado em Ciências e Tecnologia como curso de primeiro ciclo, a saber:

- a) Engenharia Ambiental;
- b) Engenharia Biomédica;
- c) Engenharia de Materiais;
- d) Engenharia de Petróleo;
- e) Engenharia de Telecomunicações;
- f) Engenharia da Computação;
- g) Engenharia Mecânica;
- h) Engenharia Mecatrônica.

Para os estudantes que optarem pela terceira possibilidade, haverá um segundo conjunto de componentes obrigatórios, definidos como núcleo tecnológico. Para esses casos, e em função da escolha do curso subsequente, os alunos terão componentes curriculares obrigatórios e optativos durante os semestres posteriores definidos em conjunto com os Colegiados dos Cursos de segundo ciclo.

Portanto, a motivação que nos levou ao estudo realizado nesse artigo são os questionamentos dos estudantes ingressantes do bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acerca da metodologia avaliativa que os docentes adotam, não levando em consideração que muitos discentes não tiveram uma formação sólida na educação básica, especialmente na área da matemática. Entende-se que levantar a discussão a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino superior é importante na medida em que a produção acadêmica sobre essa problemática, ainda é reduzida. Neste caso, para a escrita da presente artigo um desafio inicial se deu ao longo da pesquisa bibliográfica, tendo em vista que ao buscar na literatura especializada fundamentos necessários para entender a avaliação da aprendizagem, percebeu-se que há um grande número de autores preocupados com a questão da avaliação e do processo ensino-aprendizagem da Educação Básica. Percebe-se que o ensino superior, no tocante aos estudos acerca da avaliação da aprendizagem, ainda não obteve a mesma atenção.

Diante do exposto, o objetivo do artigo é apresentar algumas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem realizada para diagnosticar os conhecimentos construídos pelos estudantes do Bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para a realização deste estudo de cunho qualitativo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de modo que o artigo apresenta inicialmente a presente introdução de modo a situar o leitor acerca do tema e do objetivo do estudo; no segundo momento há a explanação da metodologia adotada; posteriormente tem-se os resultados e discussões; por fim, as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Neste estudo foi adotada a abordagem qualitativa e fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

A presente investigação qualitativa tem os fundamentos e procedimentos metodológicos apoiados na pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

De modo que recorremos a alguns autores que discutem a avaliação da aprendizagem no ensino superior e a formação dos universitários. Temos como referencial Veiga (2005), Luckesi (2002), Furlan (2007), Vasconcelos (2006 e 2003), Berbel (2006), Freitas (1995), Kenski (2005), que auxiliaram na compreensão e análise da avaliação no ensino superior. Por sua vez, a pesquisa documental trabalha com a consulta de diversos tipos de arquivos públicos e particulares.

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

Consultamos o projeto Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado (2017) e o Regulamento dos cursos regulares de graduação da UFRN de modo a entender como o processo de avaliação da aprendizagem está previsto em tais documentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da universidade, percorre uma longa trajetória desde sua origem, passando pelos grandes acontecimentos ocorridos na Europa, sua chegada na América e por fim sua implantação no Brasil. A instituição que veio a ser chamada de Universidade se constituiu na Idade Média, no contexto do renascimento comercial e urbano do início do segundo milênio.

A Universidade moderna, que rompeu com Universidade medieval, nasceu no início do século XIX, em Berlim, capital de uma pequena nação periférica, a Prússia. Difundiu-se, depois, pela Europa e pelo mundo. Agora, é ela que precisa ser reformada (MORIN, 2003, p.101).

As universidades do Brasil têm um histórico bastante recente quando comparadas às universidades da Europa. Por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, é reorganizado o ensino secundário e o superior na República; em seu artigo 6º dispõe a respeito da instituição de uma universidade, “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

No Brasil a universidade foi desenvolvida apenas na primeira metade do século XIX, em “contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós independência, como o Chile” (SAMPAIO, 1991, p.1). Apenas através do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, é instituída a Universidade do Rio de Janeiro, dando execução ao disposto no art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. De modo que pode-se afirmar que “na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (FÁVERO, 2006, p.22).

Na segunda metade do século XX que se desenvolve o embrião do que seria a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição renomada da região Nordeste, reconhecida pela excelência em ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - origina-se da Universidade do Rio Grande do Norte, criada pela Lei Estadual nº 2307, de 25 de junho de 1958, e federalizada pela Lei nº 3849, de 18 de dezembro de 1960. Foi instalada em 21 de março de 1959 e constituída a partir de faculdades e escolas de nível superior já existentes em Natal, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia, entre outras. A partir de 1968, com a reforma universitária, a UFRN passou por um processo de reorganização que marcou o fim das antigas faculdades e escolas e consolidou a atual estrutura organizacional (PDI – UFRN, 2010).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, inicialmente Universidade do Rio Grande do Norte, criada pela Lei Estadual nº 2.307, de 25 de junho de 1958 e federalizada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960. Atualmente a UFRN, está presente em 2 campi em Natal, Campus Central e Campus da Saúde; e em 5 campi no interior: Campus de Caicó (CERES); Campus de Currais Novos (CERES); Campus do Cérebro – Instituto do Cérebro; Campus de Macaíba, Escola Agrícola de Jundiá (EAJ) e Campus de Santa Cruz, Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA).

Ao longo da história o ensino superior brasileiro tem sido alvo de sucessivas tentativas de reconfiguração, as mais marcantes, foram a reforma universitária de 1968 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Pode-se afirmar que as diretrizes dos organismos multilaterais influenciaram a reconfiguração da educação superior brasileira, a qual lentamente vem alterando a natureza das instituições através de marcos normativos (RIBEIRO & CHAVES, 2011, p. 129). A mais recente destas iniciativas de reconfiguração do ensino superior é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; além disso, propõe a “criação de novas modalidades de graduação”, dentre as quais estão os bacharelados interdisciplinares (BRASIL, 2007).

Aderindo ao REUNI, no ano de 2008 é que a UFRN passa a oferecer o Bacharelado Interdisciplinar, como uma nova opção de formação universitária, algo inovador se resgatarmos o histórico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No que se refere ao REUNI, o Programa ganhou grande destaque em meio as políticas do governo federal, utilizando-se do discurso de expansão e democratização do ensino superior no Brasil. Porém faz necessário alertar que a

reforma da Universidade não poderia contentar-se com uma democratização do ensino universitário e com a generalização do status de estudante. Falo de

uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento – ou seja, pensar. A reforma de pensamento exige a reforma da Universidade (MORIN, 2003, p.83).

Conforme o Regimento da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT), ela é Unidade Acadêmica Especializada, integra a estrutura acadêmica e administrativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estando definida, nos termos do Art. 9º do Estatuto da UFRN, como unidade de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, congregando os Cursos e Programas conexos, nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação, sendo disciplinada pelos princípios e normas deste Regimento. A Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, unidade acadêmica especializada, foi criada em meio ao REUNI em 2008, através da Resolução nº 012/2008 do Conselho Universitário (CONSUNI), de 01 de dezembro de 2008.

Art. 1º Aprovar a criação da Unidade Acadêmica Especializada - Escola de Ciências e Tecnologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, bem como do seu Regimento Interno, que é parte integrante desta Resolução.

A Escola de Ciências e Tecnologia foi criada objetivando a implantação e o funcionamento do bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), curso de primeiro ciclo, criado através da Resolução nº 083/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 27 de maio de 2008. Como já foi mencionado na introdução desse artigo, no bacharelado ingressam anualmente 1.120 (mil cento e vinte) discentes por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sendo 330 vagas por semestre no turno diurno e 230 vagas por semestre para o turno noturno.

Desde a homologação da Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012 foi instituído e regulamentado o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior dele participantes. O ingresso nas universidades públicas brasileiras ocorre por meio de um processo avaliativo unificado composto pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e é levado em conta a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse exame verifica a aprendizagem dos alunos em relação a todos os conteúdos ensinados ao longo do Ensino Médio.

Entretanto o sucesso efetivo deste sistema depende de que as provas do ENEM sejam bem formuladas, apresentando questões consistentes com a

avaliação das habilidades e competências preconizadas para o Ensino Médio, garantindo a mobilidade pretendida através da diversidade entre os ingressantes (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015, p.2).

Ao ingressarem nessa nova etapa de formação, os alunos entram em novo espaço destinado a construção do saber, no qual as metodologias adotadas pelos docentes são diferentes e os conteúdos são muito mais extensos do que na Educação Básica. A partir disso, é necessária uma adequação, por parte do estudante, ao novo ambiente.

No ensino superior, os bons resultados do ensino e da aprendizagem vão depender em muito do empenho pessoal do aluno no cumprimento das atividades acadêmicas, aproveitando bem os subsídios trazidos seja pela intervenção dos professores, seja pela disponibilidade de recursos pedagógicos fornecidos pela instituição de ensino (SEVERINO, 2007, p.37).

Diante da inserção do aluno no ensino superior, o professor também tem um papel muito importante, cabe a ele a responsabilidade maior, em formar um bom profissional. A Universidade deverá assumir, como uma de suas funções primordiais, a construção de saberes e de habilidades essenciais para os estudantes realizarem sua inserção como profissional no mercado de trabalho.

O modelo tradicional de avaliação da aprendizagem predominante está relacionado com desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas que ganharam importância principalmente durante a década de 1960 do século XX. A avaliação da aprendizagem assumiu, durante décadas, esta identidade de instrumento para análise de desempenho final. O processo de avaliação é uma prática comum instituições escolares que oferecem Educação Básica e também nas instituições que ofertam ensino superior no Brasil. Leva-se em consideração que “o ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida humana, estamos admitindo que ele também está presente em todos os momentos vividos em sala de aula” (KENSKI, 2005, p. 139). Entende-se que a avaliação deve estar compatível com o ambiente escolar em que está inserido, não comparando ou obtendo modelos em outras instituições, mas estabelecendo critérios próprios, compatíveis com sua realidade.

O Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado (2017) destaca o processo de avaliação da aprendizagem, com ênfase na realização de exames.

A realidade de turmas grandes do BCT inibe a adoção de algumas metodologias de avaliação individual, como arguições orais e seminários. Outra dificuldade é a aplicação de avaliações integradas a diferentes turmas de um mesmo componente curricular, por razões de logística. Em vista

desses complicadores, cada componente curricular se organiza livremente conforme o estilo da equipe (Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado, 2017, p.38).

Associar o ato de avaliar somente a aplicação de instrumentos e exames nos remete à visão antiga, da pedagogia tradicional ou pedagogia dos exames. Não é levado em conta o processo de construção dos conhecimentos, porque o que acaba predominando é a ênfase na nota.

A característica que, de imediato, se evidencia na nossa prática educativa é que a avaliação de aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame (LUCKESI, 2014, p.137).

É importante destacar que a avaliação da aprendizagem “deveria servir como uma forma de guiar o processo de ensino e ser vivenciado pelo aluno, como uma experiência que traz desenvolvimento individual e intelectual” (FURLAN, 2007, p.69). Em contrapartida é posto nos Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais” (BRASIL, 2010) que “a sistemática de avaliação da aprendizagem deverá incluir processos de naturezas diagnóstica, formativa e somativa. O projeto de formação deve, ainda, incluir proposta de avaliação reconhecedora e certificativa de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outros espaços e contextos”.

Em contrapartida, o Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado (2017) destaca ainda que há iniciativas pontuais da utilização de diferentes instrumentos avaliativos e adotando outras perspectivas.

Há também metodologias alternativas sendo experimentadas, tais como: produção de texto, exercícios ou conteúdo eletrônico de forma individualizada a cada aula; testes objetivos ou discursivos aplicados regularmente como instrumento de avaliação formativa; apresentação de seminários em grupo; elaboração e apresentação de vídeo em grupo, etc. (Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado, 2017, p.38).

Percebeu-se que a avaliação deve adotar a perspectiva de processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, permitindo que o professor possa identificar os pontos de retomada dos conteúdos de modo a garantir que esse aluno avance para níveis mais elevados de conhecimento.

A avaliação se transforma, assim, em dinâmica que orienta a prática. Como processo de investigação permanente, todas as atividades devem ser discutidas, planejadas, executadas e servir de impulso para novas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

realizações. O processo avaliativo percorre, como fio condutor e propulsor, cada um desses momentos de interação professor/aluno e de conhecimentos a serem trabalhados no espaço escolar (KENSKI, 2005, p. 139).

Diferentes autores destacam que apesar das práticas e teorias diversificar-se e proporem inovações no Ensino Superior e na formação dos profissionais, geralmente o tratamento avaliativo não costuma variar muito, ou seja, o procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova”, aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomençar mais uma vez o trabalho acadêmico e pedagógico.

Na maioria dos casos, cada professor escolhe a metodologia a ser empregada em sua turma. Em geral, segue-se a metodologia tradicional de se avaliar apenas o resultado final de um bloco de conteúdos aplicando-se, ao longo do semestre, 2 ou 3 instrumentos avaliativos (Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado, 2017, p.38).

Na Educação Básica observam-se esforços para buscar processos que melhor diagnostiquem os conhecimentos do aluno e dão indícios relevantes para o planejamento de novas atividades. Em relação a avaliação da aprendizagem é necessário criar uma estratégia alicerçada em

um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho” (MORIN, 2000, p. 90).

É por meio de uma observação cuidadosa que se pode refazer rotas, modificar cenários, reduzir o nível de redundância em favor da variação que estimula a criação. Por outro lado, não se pode dizer o mesmo quando se refere à educação superior, pois conforme afirma Sousa (2004), a avaliação do estudante do ensino superior parece ser a área em que a avaliação apresenta as maiores resistências à mudança. Não se pode referir a mudanças muito significativas, na área tecnológica e das ciências exatas, prevalece o emprego de instrumentos de verificação quantitativa de aprendizagem, que acaba refletindo uma concepção mecanicista de avaliação.

Nas licenciaturas, essa questão da avaliação torna-se ainda mais delicada: esses cursos formam professores e, assim, devem preparar de forma mais aprofundada os futuros profissionais no que se refere à avaliação da aprendizagem, bem como possibilitar a eles a vivência de práticas

diferenciadas e inovadoras de avaliação (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2006, p.137).

Em oposição a concepção tradicional e autoritária na qual a avaliação é vista como um instrumento disciplinador e gerador de uma aprendizagem de submissão e reprodução social; autores como Freitas (1995), Vasconcelos (1995) e Luckesi (2002) tem se dedicado a investigar, discutir e propor um enfoque crítico e formativo. Para Luckesi a avaliação “deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (2002, p.81). Por sua vez Veiga (2005), destaca que a avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.

A avaliação formativa, embora voltada para o aluno, pode constituir-se em excelente meio para o professor obter as informações necessárias para proceder aos ajustes ou à reorganização de seu processo pedagógico, quando verdadeiramente comprometido com a aprendizagem de seus alunos (BERBEL; OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2006, p.150).

È i a maior parte dos docentes do Bacharelado em C&T são engenheiros e bacharéis em física, há apenas (4) quatro licenciados em matemática, de modo que eles assumem a profissão de professores universitários e em função de uma ausência de formação didático e pedagógica acabam reproduzindo a forma como foram avaliados ao longo de sua trajetória escolar, ou mesmo acabam criando, a partir da experiência, formas de se avaliar o desempenho dos seus alunos. A ausência de preparação didático pedagógica acaba levando os docentes a adoção de uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados. Essa prática acaba dialogando com a concepção de educação bancária criticada pelo autor Paulo Freire, na qual a educação ‘é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos’. A avaliação dentro da tendência tradicional não consegue orientar o aluno, para situá-lo frente as exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina assume sua formação. Vemos que na Resolução nº 171/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 5 de novembro de 2013 que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte há o destaque para avaliação enquanto processo formativo contínuo.

Art. 91. Entende-se por avaliação da aprendizagem o processo formativo contínuo que compreende diagnóstico, acompanhamento e somatório da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo estudante, mediado pelo professor em situação de ensino, expressa em seu rendimento acadêmico e na assiduidade.

Porém ao adentrar a especificidade do curso de graduação podemos perceber que em pleno século XXI, percebe-se a manutenção de modelos tecnicistas de avaliação vinculado a uma pedagogia do exame do que de uma avaliação propriamente dita. Nesse sentido, concorda-se com Luckesi (2002) na concepção de que o uso da avaliação da aprendizagem não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos. Educação, universidade, docentes, discentes não são coisas prontas e acabadas; mas acontecimentos históricos e socioculturais, frutos de um processo, realidades complexas perpassadas pelas contradições sociais, em processo constata de constituição e superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto acerca da avaliação da aprendizagem no bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ficamos com a convicção de que as formas de se avaliar os discentes devem ser repensadas. Deve-se levar em consideração o fato dos ingressantes possuírem diferentes perfis, além de ser formado por jovens recém-egressos do ensino médio, com integral dedicação ao estudo, há um número considerável de alunos que já estão no mercado de trabalho, têm família constituída, e, conseqüentemente, pouca disponibilidade para atividades extraclasse; todos se adaptando a vida acadêmica. Com base nessas análises teóricas, consideramos que ao avaliar um aluno, é essencial ao professor romper com o tradicional modelo de acertos e erros e a visão classificatória, utilizando de diferentes instrumentos avaliativos.

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p.93).

É fundamental que o corpo docente considere a concepção de processo na avaliação, agindo de forma a contribuir para a mediação e superação de ações e de concepções,

elaborando atividades capazes de gerar uma aprendizagem significativa. Entende-se que quando um aluno se sente responsável e protagonista na construção de seus conhecimentos, o interesse pela aprendizagem cresce, sem que necessariamente tenha um instrumento avaliativo que o “pressione” a estudar em determinadas épocas do semestre. Conclui-se que a avaliação no ensino superior ainda está voltada aos aspectos quantitativos que ressaltam os erros e acertos de modo que sobrepõem à análise qualitativa e à orientação do aluno. De modo que é apontada a necessidade de mudanças não apenas no que diz respeito ao método de avaliar, mas também ao processo didático e a postura docente na sala de aula do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: maio, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL. MEC. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968** - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL/SESu. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2010.

BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. **Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 135- 158, set./dez. 2006.

BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K. Características da investigação qualitativa. *In*. ____ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994, p. 47-62.

CASTANHO, S. Ainda avaliar? *In*: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**. In: MOROSINI, M. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001.

CONSEPE. **Resolução nº 171/2013**. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.28, pp.17-36.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

KENSKI, V. M. **Repensando a Avaliação da Aprendizagem**. In: Ilma Veiga. (Org.). *Repensando a didática*. 22ed. Campinas: Papyrus, 2005.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: GOLDEN-BERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). *O clássico e o novo: tensões, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MOREIRA, A. F. **Currículos e Programas no Brasil**. 5ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, E.. **A cabeça bem feita**. 8 ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo** / Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 5.ed. – Porto Alegre : Sulina, 2015. 120 p.

SOUSA, C. P. de. (2004). **Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula**. Anais do XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Curitiba 1(1),131-138.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências e Tecnologia** – Bacharelado. Natal, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L.de P.. **Currículo e Avaliação no Ensino Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SILVEIRA, F. L. da; BARBOSA, M. C. B. ; SILVA, R. da . **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica**. Revista Brasileira de Ensino de Física (Online) , v. 37, p. 1-5, 2015.

VARGAS, M.R.V.; VALENTINI, M. T. P. ; LEINEKER, M. S. L. . **Avaliação da Aprendizagem e institucional: promoção de visibilidade educativa e melhoria de qualidade de vida**. Analecta (UNICENTRO), Guarapuava, p. 35 - 50, 01 jan. 2008.

RIBEIRO, M. E.da S.; CHAVES, V. L. J.. A gestão gerencialista na universidade pública brasileira: o mercado como centralidade do processo educacional. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. D.; CHAVES, V. J. **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, J. S. da; CASTRO, A. M. D. A. **Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do REUNI: a implementação do programa na UFRN**. HOLOS, [S.l.], v. 6, p. 206-224, fev. 2015.

UFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019**. 2010.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR

Mariana do Vale Moura¹
Miriã Nunes Porto Lima²

RESUMO

O presente artigo, a partir do tema das políticas educacionais e da formação de professores, pretende investigar de que maneira a BNCC – Base Nacional Comum Curricular colabora para a criação de novo perfil de professores pela ótica neoliberal. Baseamo-nos no Materialismo Histórico-dialético para realizar uma pesquisa bibliográfica que tenta compreender como a BNCC corrobora para a criação de um novo perfil de professor que atenda as demandas apontadas pelo capital enquanto prioritárias e urgentes para melhorar a economia dos países do globo, especialmente das nações em desenvolvimento. O caminho percorrido teoricamente perpassa a contextualização temporal da BNCC; as relações entre as políticas públicas e os desígnios promovidos pelo Estado e pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial, a Unesco, entre outros) para difusão da lógica neoliberal por meio da educação; e a explicitação das estratégias usadas para se valer da epistemologia da prática enquanto base para formação docente. Por fim, enquanto resultados, destacamos que a epistemologia da práxis parece-nos o melhor caminho de resistência para pensar a educação de maneira contra hegemônica e para lutar contra a redução da função social da educação.

Palavras-chave: BNCC; Políticas educacionais; Formação de professores; Epistemologia da práxis.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora para a criação de um novo perfil de professor que atenda as demandas apontadas pelo capital enquanto prioritárias e urgentes para melhorar a economia dos países do globo, especialmente das nações em desenvolvimento. Abordaremos o recorte temático proposto, que é composto pelas políticas educacionais e formação dos professores, por uma

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, nanavmoura@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, mirianunesporto@gmail.com;

perspectiva histórica e socialmente situada. Assumimos o método norteador do Materialismo Histórico-dialético ao fazer uma pesquisa bibliográfica que tenta dar conta da complexidade do tema proposto. A questão que norteia o artigo apresenta-se da seguinte maneira: De que maneira a BNCC colabora para a criação de novo perfil de professores pela ótica neoliberal?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte de um grande movimento de mudanças nas políticas públicas para a educação que iniciou ainda no Governo Lula, ampliou-se no Governo Dilma, sobretudo a partir da aprovação do PNE (2014-2024), mas que tomou força após a destituição da presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016. Porém, de acordo com Andrade; Neves; Piccinini (2017) esse movimento tem como marco histórico mais amplo a década de 1990 com a adoção de políticas públicas que seguiam as diretrizes propostas por organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, que foram divulgados a partir de documentos oficiais como o relatório Jacques Delores, por documentos advindos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, entre outros.

Esses documentos buscavam orientar uma educação de qualidade que levasse ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais, desenvolvimento social e econômico, equidade e a universalização do acesso à educação (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017). A educação brasileira tentou se estruturar por essas diretrizes que estavam sendo difundidas para vários países do globo, principalmente os países em desenvolvimento. Uma grande parte dessas mudanças aconteceu no decorrer dos últimos anos no Brasil e podem ser vistas atualmente nas reformas educacionais.

De acordo com Dourado; Oliveira (2018) alguns avanços aconteceram nas políticas educacionais como a ampliação da educação obrigatória para toda a Educação Básica; a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, por meio da Lei n. 13.005; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e outras modalidades de educação. Porém, os autores afirmam que

No Brasil, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 38)

Esses retrocessos também foram percebidos pelos autores em relação à educação, como a BNCC, a reforma do Ensino Médio, a criação da residência pedagógica, entre outros. Partes dessas mudanças podem ser consideradas positivas para a educação e para a sociedade brasileira. Porém, outras partes também podem ser consideradas negativas. E cabe, a esse artigo, entender como a BNCC e formação de professores relacionam-se entre si e a um contexto macro de reformas para educação.

Justifica-se a presente pesquisa pela relevância do tema proposto na medida em que o objeto de pesquisa a que nos debruçamos, a BNCC, é uma política educacional que tem como objetivo nortear todos os currículos escolares nos âmbitos municipais, estaduais e federais na educação infantil e no ensino fundamental. Entender o que é a BNCC e a forma como ela altera a formação de professores com o intuito de criar um outro tipo de professor é essencial para vislumbrar o futuro da educação nacional e para então ser possível pensar em formas de resistência.

A última e terceira versão da BNCC, que discorre sobre a educação infantil e ensino fundamental, foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, após aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Já a versão do ensino médio foi lançada no site oficial do MEC em abril de 2018 e foi aprovada pelo CNE em dezembro do mesmo ano.

O processo histórico que levou a criação da BNCC demorou cerca de 2 anos para redigir três versões distintas do mesmo documento, passar por consultas públicas, pela análise das consultas e audiências públicas. É um tempo histórico muito curto se compararmos com outras leis que demoraram mais de décadas para serem aprovadas, como a LDB de 96, por exemplo. O que pode demonstrar que fortes interesses políticos estavam em disputa para que o documento fosse aprovado.

A partir do percurso histórico da BNCC podemos deduzir que houve uma tentativa de democratização na participação da população em geral no processo de feitura e reflexão sobre o texto, principalmente na primeira versão em 2015. Com o passar dos anos os canais de acesso e de consulta pública foram se estreitando, saindo de uma plataforma online, passando pelo envio de e-mails até chegar às audiências públicas que aconteceram/acontecem (na versão do ensino médio) em uma cidade de cada região do país. Essa falsa democratização pode ter gerado uma sensação de pertencimento em todas as pessoas que fizeram suas contribuições, mas é extremamente complicado mensurar em que medida essas contribuições foram escutadas ou

acatadas. Acreditamos que as contribuições populares não tenham sido levadas em conta, por causa do curto espaço temporal que foi destinado para a sua análise.

Além disso, percebemos o papel do Estado em acelerar a produção de um documento oficial que foi criado, quase que exclusivamente, pela pressão feita por empresários, banqueiros, donos dos meios de comunicação de massa, que percebem na educação um potencial nicho de mercado e o lócus privilegiado de produção de mão de obra qualificada aos moldes neoliberais.

Sendo assim, no dia 15 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou por meio do parecer CNE/CP nº 15/2017 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tendo o parecer homologado na portaria nº 1.570 publicada no Diário Oficial da União no dia 21 de dezembro de 2017. A criação e a implementação da BNCC gera e ainda vai gerar muitas reverberações na educação nacional em curto, médio e longo prazo, no ponto de vista da formação docente, dos currículos, do planejamento, do trabalho pedagógico, dos financiamentos, das avaliações internas e externas, entre outros. Refletir sobre a BNCC é um desafio pela sua atualidade, mas também é passo importante para compreender as políticas públicas para a educação, bem como o papel dos educadores frente a um currículo e documento de orientação pedagógica.

EXPECTATIVAS NEOLIBERAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

Ao refletir sobre as políticas públicas as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habilitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por um lado revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromettimentos com as distintas forças sociais de confronto. (p. 8)

Percebe-se a educação enquanto política pública social entre esses distintos lados defendidos pelo Estado – um lado que está alinhado aos interesses do capital, e o outro que

mantem a obrigação de se comprometer com os aspectos do social para manter as forças sociais em equilíbrio, evitando assim, confrontos. Apesar dos dois lados coexistirem na estrutura estatal percebe-se que ambos corroboram para a manutenção da ordem hegemônica, qual seja o capitalismo em sua face neoliberal. O neoliberalismo é conceituado por Harvey da seguinte maneira:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) de vem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2005, p. 9).

O neoliberalismo foi criado para superar o liberalismo e para fortalecer a economia capitalista. Ele introduz uma nova forma de relação entre Estado e mercado porque ao tornar o Estado mínimo faz com o mercado possa se desenvolver sem amarras de acordo com os interesses do capital. Quanto menor o Estado, maiores são as possibilidades de liberdade de mercado e de comércio.

A educação é um campo de disputas diversas, sejam elas políticas, ideológicas, político-partidárias, sociais, econômicas, entre outras. Ao se tornar um campo de disputas a educação se vê entre os desígnios de diversos agentes como: o Estado; as instituições não estatais, como empresas, organizações não governamentais, organismos internacionais; bem como, com agentes contra hegemônicos que tentam pensar a educação por outra via, como professores do ensino básico e do superior, as entidades ligadas ao ensino e a pesquisa, entre outros.

As políticas públicas são uma das estratégias desses agentes, principalmente do Estado, para legitimar e consolidar seus interesses sendo que, principalmente a partir dos anos de 1990,

no país foi vista uma forte penetração dos interesses dos ideais neoliberais. O marco histórico é delimitado pós anos 1990 com as diretrizes sobre a educação apresentadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, Unesco, OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros, e pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A partir de então as políticas neoliberais foram implantadas em todo o país, inclusive na educação. Sobre esse período Shiroma, Moraes e Evangelista afirmam que

Tática e estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais. A escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, os modelos prevaletentes de universidade, são considerados obsoletos. Demanda-se, agora, uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um novo modelo de ensino em todos os níveis. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças e requalificações tornam-se imperativas. O desenvolvimento de “competências” exige níveis sempre superiores de escolaridade, posto que repousam no domínio teórico metodológico que a mera experiência é incapaz de garantir.” SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 11)

Desde os anos de 1970 a racionalidade técnica que predominava na educação escolar do país já se voltava para a preparação de mão de obra “qualificada” que soubesse ler, escrever e fazer cálculos básicos, e que desta maneira atendia as necessidades do mercado. Schön afirma que a racionalidade técnica “diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p.15).

Após os anos 1990, saber ler, escrever e fazer contas já não era suficiente para atender as demandas de um capitalismo avançado tanto economicamente quanto tecnologicamente, o que demandou a reformulação da escola para atender essas novas diretrizes e criar essa mão de obra com competências e habilidades distintas.

Surge então uma nova racionalidade para a educação, a racionalidade prática, ou a epistemologia da prática, que é a pedagogia voltada para que os alunos tenham competências e

habilidades específicas para atender a demanda de mercado. Schön (2000) afirma que a epistemologia da prática

Pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) que os profissionais desenvolvem em situação de incerteza, singularidade e conflito. (SCHÖN, 2000, p. 15)

A epistemologia da prática, pensada especificamente na educação, foca no saber prático, na reflexão-na-ação, nas competências e habilidades que os professores devem ter para transmitir aos alunos. O professor deve então conseguir lidar com os problemas e dilemas do dia-a-dia a partir do seu talento, de sua capacidade de aprender pela prática e na prática.

Ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego. Gradativamente as relações entre educação e trabalho, foram sendo respostas para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 06)

A epistemologia da prática corrobora para a manutenção do ideal utilitarista e reducionista da educação, como se o seu único fim fosse a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Não são quaisquer profissionais, são aqueles competentes, flexíveis, que sabem resolver problemas e inventar soluções, são aqueles que fomentam a economia. O fator complicador é que se esse profissional não consegue ser formado pela escola, a culpa recai sobre a educação que não é de qualidade e sobre o professor que não cumpre seu papel.

BNCC E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR

De acordo com Saviani (2016) a discussão sobre uma base comum nacional se deu no Brasil na década de 1970 em um movimento que pensava a reformulação dos cursos de

formação de professores, sendo que esse movimento culminou na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, e posteriormente deu suporte para a criação de comitês e comissões que se transformaram na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em 1990.

Saviani (2016) afirma que o debate em torno de uma base caminhava mais para o lado de negação do que de afirmação, porque se acreditava que a discussão não deveria ser feita por meio de um currículo mínimo ou comum pensado e concretizado pelo Governo Federal ou por intelectuais da educação, mas sim nos contextos locais nos quais a educação se materializava, a partir das suas realidades e experiências específicas.

Apesar de haver um entendimento amplo que negava a ideia de uma base nacional comum, Saviani (2016) aponta que a Lei 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 indicavam que os currículos deveriam ter uma base nacional comum. Para cumprimento dessas leis foi aprovada em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que têm como objetivos

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8)

Ou seja, as DCNs têm como objetivo orientar uma formação comum, por meio do currículo, das escolas de todo o país, bem como dar suporte para a criação dos Projetos políticos-pedagógicos e orientação para os cursos de formação inicial e continuada. Vale salientar que a palavra chave que esses objetivos apontam é a “orientação”, um documento para orientar os currículos. Já a BNCC foi criada e aprovada apenas 7 anos após a aprovação das DCNs, um tempo histórico pequeno considerando que as mudanças na educação brasileira se delongam por décadas.

Sendo assim, apesar da existência das DCNs e das orientações curriculares que ela propõe, surgiu em meados dos anos de 2013, um movimento defendendo a criação de uma base

nacional com uma perspectiva diferente da prevista nas DCNs, conforme percebemos na introdução do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A diferença está no fato das DCNs serem orientações e da BNCC ter um caráter normativo, ou seja, caráter de padronização e de obrigatoriedade, que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos na educação básica. Essas aprendizagens essenciais são dispostas a partir de competências e habilidades que os alunos devem ter ao sair da educação básica, o que explicita uma concepção de educação baseada na racionalidade prática. A questão posta não é melhorar a qualidade da educação ao estabelecer conhecimentos mínimos e comuns em todo o território, mas sim estabelecer maneiras de aumentar o controle e difusão dos ideais neoliberais na educação.

Sobre o início da discussão em torno a BNCC Andrade, Neves e Piccinini afirmam que

A partir dos anos 2013, a reivindicação e a organização de um “novo” movimento de recriação de um currículo nacional com perspectivas a homogeneização curricular, não inédita, mas sem precedentes em relação ao volume de mobilizações e atores envolvidos no processo. Tomando as rédeas de condução do processo, além do MEC – via comitê gestor – encontramos o expoente do reformismo da educação básica: O Movimento pela Base Nacional Comum (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 5)

Apesar de não ser novo o movimento em prol de um currículo nacional, discussão que foi iniciada na década de 1970, as autoras afirmam que nunca houve um movimento com tanta força e com tantos atores envolvidos no processo. O Movimento pela Base Nacional Comum (MPB)³ seria, portanto, o principal ator dessa reforma

³ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: junho de 2018.

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. O grupo que compõe o Movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. (MPB, 2018, s/p, “quem somos”)

Podemos citar dentre a diversidade de pessoas e de instituições que formam o MPB: o Banco Itaú, Fundação Lemann, Grupo Globo, Nestlé, Instituto Ayrton Senna, Todos pela educação, Grupo Mathema, André Stábile, Magda Soares, Thiago Peixoto, entre outros nomes que podem ser consultados no site do grupo.

Além disso, podem ser encontradas diversas informações no site do MPB como a linha do tempo da BNCC, dúvidas frequentes, processo de construção e implementação da base, entre outras informações que estão claramente e didaticamente expostas através de gráficos, textos curtos e objetivos, imagens fáceis e de rápida compreensão para a população em geral acessar e entender. Entender o MPB é um dos elementos necessários para compreender a BNCC porque ele indica quais os agentes que estão por trás do processo, e ao saber dos agentes, sabemos de suas intenções e dos discursos que são sustentados por eles.

Em 2015 foi lançada a primeira versão da BNCC, momento em que o Brasil passou por um conturbado quadro social e político, que envolveu queda do PIB, aumento da inflação, altos índices de desemprego, escândalos de corrupção e o impeachment da presidenta Dilma (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 6-8). As autoras apontam, também, que seria muito complicado aprovar a primeira versão da base em um quadro tão instável tanto do ponto de vista social, político, econômico, quanto do ponto de vista do debate interno na área de educação; e que na tentativa de criar uma legitimidade para o processo foi aberta uma consulta pública pela internet que registrou mais de 12 milhões de contribuições.

Sendo que em maio de 2016 a segunda versão da BNCC foi lançada, considerando as contribuições feitas pela consulta pública. Em abril de 2017 a terceira versão da BNCC foi divulgada e em dezembro de 2017 teve a sua versão para educação infantil e ensino fundamental homologada. A BNCC foi criada e está sendo implementada em um contexto de crise no cenário político do Brasil. A BNCC se baseia na epistemologia da prática como referencial teórico o que gera um currículo pensado para estimular o mercado e melhorar a economia dos países.

A BNCC pretende a partir de um currículo nacional pautar a formação de um novo tipo de professor que consiga moldar um novo tipo de trabalhador que seja adequado ao mercado de trabalho. Mercado de trabalho que exige um trabalhador flexível, que saiba ler e escrever, que saiba dominar as tecnologias, que seja multitarefas e que tenha inteligência emocional para lidar e resolver as situações de crise. Ou seja, um professor com competências e habilidades ligadas aos ideais neoliberais. É um trabalhador neoliberal formando outros trabalhadores neoliberais. A maneira como esse novo formador está sendo formado é por meio da epistemologia da prática ou pelo nome mais conhecido da pedagogia das competências.

Esse professor neoliberal se torna alienado do seu próprio trabalho na medida em que perde a autonomia de decisão sobre o que ensinar, como ensinar, do porquê ensinar, e acaba tendo que seguir os modelos das avaliações nacionais e internacionais impostas pelo Estado e pelos organismos internacionais. O fruto do seu trabalho se torna algo estranho para ele. E nesse sentido, o professor alienado pode acabar gerando o consenso ativo.

O consenso ativo é entendido como “processo de regulação social, cujo objetivo é produzir concordâncias em relação às políticas educacionais neoliberais” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014). Então quanto mais professores são envolvidos na teia neoliberal da epistemologia da prática mais haverá a propagação dos seus aspectos ideológicos e, por conseguinte, mais professores serão cooptados até chegar o momento que será unânime a condição da educação baseada nas competências e habilidades.

Porém, a educação que acreditamos deve ser baseada na epistemologia da práxis, que é o completo oposto da epistemologia da prática. Souza (2014) por meio do conceito de Bildung de educação e da formação docente constrói uma série de indicadores para a qualidade da educação. O conceito de Bildung diz respeito a um paradigma não hegemônico no qual o professor é o mediador nos processos de autonomia e emancipação dos alunos com o intuito de transformar as realidades individuais e coletivas dos sujeitos.

A formação docente, nesse sentido, implica uma ruptura paradigmática com o pensamento da epistemologia da prática para que a formação se dê pela práxis e pela poiésis, ou seja, que a formação se pautar em uma educação para a libertação, para a emancipação. Souza (2014) baseada no pensamento de Rancière indica que o mestre explicador, que em aulas expositivas fala e não escuta, deve ser deixado de lado. E que no lugar do mestre explicador deve se abrir espaço para novas formas de se ensinar e aprender, para ser e estar no mundo, em comunicação com os sujeitos que fazem parte do processo educacional.

Na epistemologia da práxis os professores são mediadores que caminham com os alunos rumo à autonomia e emancipação. O docente é crítico, é autônomo, tem consciência do seu tempo e do tempo histórico, compreende as contradições. Não prepara sujeitos para o mundo do trabalho, mas para o mundo. O mundo da vida, dos afetos, do conhecimento de si e do outro. Porém, esse trânsito entre epistemologia da prática e da práxis não é tranquilo, ele exige ruptura paradigmática. Isso quer dizer que exige o rompimento com o pensamento do paradigma dominante neoliberal que está presente em todos os aspectos da sociedade desde a educação até a saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista hegemônico a BNCC pode ser considerada um avanço porque leva para as escolas o projeto de nação neoliberal que está em desenvolvimento pelo atual bloco político que se encontra no poder. Do ponto de vista contra hegemônico a BNCC é um retrocesso porque corrobora para a manutenção do status quo da sociedade capitalista atual.

Porém, dos dois pontos de vista, hegemônico e contra hegemônico, não podemos deixar de mencionar que o sistema educacional brasileiro que ainda está em gestação necessita de uma melhor organização e de políticas e programas públicos que assegurem de fato o direito de todos à educação e à escola. Se por meio da BNCC for garantida a universalização do ensino e o cumprimento da obrigatoriedade da escola para crianças e adolescente de 4 a 17 anos, teremos conseguido uma vitória, já que grande parte da população no Brasil ainda não tem acesso à educação.

Talvez, o que esteja em questão são a forma e o conteúdo dessa organização do sistema educacional. Ambos os lados, da epistemologia da prática e da epistemologia da práxis, concordam que a educação enquanto sistema e enquanto ação com uma função social, precisa ser transformada, mas cada um defende um caminho e um fim distintos para essas transformações.

Vale ressaltar, que a nosso ver, as instituições que são a favor da BNCC – MPB, Fundação Lemann, entre outros já supracitados - estão muitos passos a frente que as instituições que são contrárias a BNCC se consideramos a produção de informação e o alcance dessas informações sobre a BNCC. Isso porque as instituições favoráveis investiram e investem com força na melhoria e criação de sites, na criação de documentos que explicam o que é a BNCC,

que indicam como ela deve se implementada, fizeram vídeos, fotos, uma série de matérias e materiais com informações sobre a BNCC que são fáceis de ser acessados e compreendidos por toda a população. Muitas vezes foram criadas informações para diferentes públicos, como, por exemplo, um e-book para auxiliar os professores a lidar com a BNCC em sala de aula e outro especificamente para os gestores educacionais implementarem a BNCC nas escolas. As estratégias dessas instituições juntadas a uma série de propagandas veiculadas pelo governo acabam alcançando e pode tornar a opinião pública favorável sobre a BNCC.

Entrementes, foi percebida uma movimentação das instituições contrárias ao lançarem notas, artigos científicos e livros falando sobre o tema. Porém, tudo pouco acessível para a população que está fora do circuito da academia. Talvez, seja o momento de pensar em estratégias para que a comunidade em geral entenda o que é a BNCC e escolha se ela é um avanço ou retrocesso. Temos que nos fazer compreendidos fora das universidades, e um caminho pode ser pela via de uma comunicação acessível, que pode ser compreendida por todos.

Além disso, temos consciência que o processo de efetivação e implementação da BNCC é incerto devido ao momento político atual em que temos como presidente Jair Bolsonaro. Não há certezas de que esse governo vai levar adiante a implementação da BNCC, nem de que a manterá nos moldes que se encontra hoje. Ainda sim estudar a BNCC é importante porque faz parte da compreensão de um tempo histórico e de uma política pública que foi gestada para a educação brasileira.

A educação não é a salvação para os problemas da sociedade, mas é um dos caminhos para a melhoria dessa sociedade. É por uma sociedade melhor que temos que lutar e o caminho da educação foi o escolhido por todos os profissionais que se dedicam a educação.

Sendo assim, nosso papel enquanto educadores é o de estarmos atentos às mudanças nas políticas educacionais, aos movimentos dos organismos internacionais, as reformas que estão sendo feitas na educação básica e no ensino superior, para que consigamos criar formas de resistência e de luta que impeçam o desmonte da educação que está em andamento no nosso país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. 2017 In: COLEMARX <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. MPB. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em julho de 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOARES, Jackeline Império. HEGEMONIA DISCURSIVA E CONSENSO ATIVO. *Olhar de Professor*, v. 17, n. 2, p. 135-148, 2018.

MPB. Movimento pela Base Nacional Comum. **Quem somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: julho de 2018

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MARAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda de. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A mística da profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24. <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>

SOUZA, Ruth Catarina C. R. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014

A BNCC, CURRÍCULO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Rodrigues Batista Mendes ¹

RESUMO

O pensamento de uma base curricular nacional remonta ao Manifesto dos Pioneiros (1932), implicando por parte do Estado um olhar minucioso para sua realidade sociocultural. Nesse sentido, uma abordagem reflexiva sobre efeitos da BNCC para o território faz-se necessária, nesse sentido tem-se intenção de promover uma discussão sobre o desafio do Território Roraima para implantar um currículo que acolha e der conta de sua diversidade cultural, característica de sua formação social, tendo como ponto de partida a formação de professores. Um olhar partir de Aguiar (2018, Macedo (2018), CANDAU (2014) e DCRR (2019). Assim, espera-se que o Documento curricular de Roraima possibilite a superação da compreensão de currículo como um compêndio, para pensá-lo como dimensão política, social e cultural, que se materializa no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: BNCC, Diversidade, Currículo, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O pensamento de uma base curricular nacional remonta ao Manifesto dos Pioneiros (1932), implicando por parte do Estado um olhar minucioso para sua realidade sociocultural. A elaboração de uma base curricular vem se concretizar 82 anos depois, com advento da Lei 13.005 de 2014- Plano Nacional de Educação (PNE) composto por vinte (20) metas, a serem atingidas no período de dez anos. A BNCC está recepcionando as metas 2.1 e 3.2 que tratam do ensino fundamental e ensino médio fundamentando-se na garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem. Cabe ressaltar que,

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na

¹Doutora em Ciências da Educação, Profª da Rede Estadual de Roraima, Profª Colaboradora na Licenciatura Intercultural (UFRR) Assessora Técnica da UNDIME/RR, Profª Convidada Univesdida Evangélica del Paraguay(UEP);simonebatista810@gmail.com

atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. (CARDENOS BNCC, p.16, 2081)

Desde então, a proposta tornou-se objeto de debate entre os educadores, com vistas a construção de uma nova política educacional curricular para as escolas da educação básica do território brasileiro, orientando Estados e Municípios para construção de currículos considerando a BNCC. Mesmo com a base, o currículo ainda é um desafio para as redes educacionais haja visto, a diversidade sociocultural que o país apresenta. O certo é que a BNCC a partir de sua homologação deve “ ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”, sem desconsiderar a diversidade própria do país, sem se tornar homogeneizadora. (BNCC, 2018,)

Assim, uma abordagem reflexiva sobre a BNCC e Documentos curriculares faz-se necessária, nesse sentido tem-se intenção de promover uma discussão sobre o desafio do Território de Roraima para conceber um currículo que acolha e der conta da sua diversidade cultural, característica de sua formação social. O documento do Ministério da Educação da BNCC afirma que,

[...] a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNC é uma importante iniciativa a que o Brasil se dedica hoje e que coloca o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano como fundamento central na construção dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas. O principal objetivo da Base Nacional Comum Curricular é contribuir para que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seja assegurado a todos os educandos brasileiros e estrangeiros residentes no País. Entende-se que o direito à educação efetiva-se mediante a garantia do acesso à escola por todos os cidadãos/ãs e de condições para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento, ao longo da vida. (BNCC, 2015, p-2-30).

Assim, entende-se que um currículo para garantir aprendizagem e o desenvolvimento integral do sujeito, pode e deve seguir uma base, mas também, deve ser pensado e construído nas instituições educativas e escolas com a participação de todos os seus segmentos, considerando as histórias de vida desse cotidiano, bem como, concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. De modo que a “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”, pois BNCC não é currículo. (MEC, 2017, p.16)

Com objetivo de refletir sobre os desafios da implementação do currículo, nos atemos ao contexto do estado de Roraima que em 2018 elaborou e 2019 aprovou seu Documento Curricular de Roraima- DCR a luz da BNCC, documento que carrega o desafio de concretizar uma educação para diversidade e afirmação identidade cultural, compreendendo-o currículo como fenômeno social que está para transformar uma sociedade que segrega e exclui uma determinada camada social.

A BNCC, CURRÍCULO E DIVERSIDADE

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), hoje constitui-se como documento normativo para todo território brasileiro, homologada por meio da Portaria Nº 2 1.570, de 20 de dezembro de 2017, trouxe definições sobre o conjunto de aprendizagem que os estudantes devem apreender e desenvolver ao longo da educação básica nas suas etapas e modalidade. Nesta perspectiva, a BNCC pode ser compreendida como base e não como currículo, é preciso “reafirmarmos que a BNCC não tem como vocação prescrever, tão pouco reformar os currículos, ela vem para apontar caminhos, propostas curriculares a serem construídas por cada escola, considerando os direitos de aprendizagem que cada aluno”. (DCRR, 2019.p.15).

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção a garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, as condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais. (BRASIL, 2016, p.24-25).

Como documento de referência vocacionado para garantia do direito a educação, agrupou as áreas de conhecimento e os respectivos componentes curriculares trazendo também a provocação de reconfigurar as práticas pedagógicas e docentes, dos valores e da própria vida escolar, principalmente no que tange trabalhar com a complexidade característicos do lócus escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs); (MEC/ BNCC,2017, p .9)

Como norma a BNCC estabeleceu que as redes de ensino orientem suas unidades escolares para o exercício da autonomia na construção de seus projetos curriculares, mostrando que é preciso empreender propostas pedagógicas que reconheçam as diferenças a diversidade, conforme preconizam a CF (1988) e a LDB (1996). Para tanto elaborou e organizou um conjunto de 10 competências² que perpassam toda educação básica e, são consideradas como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e integral do sujeito:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e

² Retiradas do Documento Referência da Base Nacional Curricular Comum: site basenacionalcomum.mec.gov.br.

- promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências propõem desenvolver habilidades que auxiliem a: construção do conhecimento, pensamento crítico, científico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e por fim responsabilidade e cidadania, trabalhadas a partir da concepção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável inclusiva, sustentável e, que acima de tudo, respeite e promova a diversidade e os direitos, capazes de despir-se de qualquer preconceito para o outro.

Contudo, tem como desafio questões essenciais que envolvem a escola e todo sistema que se proponha a atender de maneira responsiva aos interesses coletivos como a diversidade e diferença, concepção pedagógicas emergentes e sua defesa é crescente em várias áreas do conhecimento e segmentos sociais constituindo-se em um fenômeno mundial e nacional. O cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas as suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global, trabalhando com tudo que estas dimensões oferecem. Um grande desafio a ser vencido, visto que a educação não é neutra e responde a interesses ideológicos.

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento

da dimensão histórica e social que a escola está chamada a se situar. (CANDAU, 2008, p. 14).

A diversidade que compõe a escola, para o efetivo cumprimento dos objetivos de uma educação para desenvolvimento integral do sujeito, precisa ser considerada e reconhecida. “O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação” (DCNs, 2010, p.19). As diversidades devem fazer parte do currículo, precisam ser valorizadas e trabalhadas de maneira transdisciplinar no currículo e, principalmente, precisam ser respeitadas como válida e importantes para a formação dos alunos. Caso contrário corremos o risco de consolidar visões históricas - representações estereotipadas. Segundo Candau (2014):

O currículo deve ser [...] capaz de: promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, [...], romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; conceber as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2014, p. 28):

Segundo Arroyo (2013), a diversidade, coletivo compreendido pelo senso comum e, detentora de saberes comuns, força a escola a compreendê-la e os docentes a identificar-se com os seus saberes, cultura, classe, raça que compõe o cotidiano da escola, diversidade essa que passou a ter direitos conflitantes e os assegurou: direito à herança cultural, intelectual, estética, saberes, valores, linguagens e formar modos próprios de ser viver. Assim, o respeito à diversidade é fundamental para uma escola acolhedora e, uma educação transformadora.

De forma que, a BNCC se constitui hoje em um alicerce para os profissionais da educação, tornando-se também elemento constitucional para os seres humanos e cidadãos que estamos formando nas escolas e, como normativa, não dever se negar como estágio fundamental para a transformação das condições político-sociais, principalmente, quando relacionadas à garantia de direitos de minorias que compõe as diferenças, contudo, a tarefa a ser realizada não é tão simples.

RORAIMA: DESAFIO E POSSIBILIDADE FRENTE AO NOVO CURRÍCULO

Roraima é um Estado com aproximadamente 576.6 mil habitantes (BRASIL, 2017) Sousa (2013) antes de se tornar estado em meados dos anos 1980, o Território Federal de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Roraima, apresentava uma população 79 mil habitantes, já início da década de 1990, na condição de Estado, mostrava uma população superior a 217 mil habitantes. Estado com características diversas em relação ao restante do país. Tendo como fronteiras a Guiana e Venezuela, formado por 15 municípios, tem uma população marcada por movimentos migratórios. O incremento populacional de Roraima levou-o a uma “nova” configuração espacial e política, em especial a partir de 1992”. (Souza,2013, p.1)

Atualmente o estado sofre os efeitos do processo migratório de venezuelanos, nos últimos cinco anos, segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e a Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), cerca de quatro milhões de venezuelanos deixaram seu país, ainda de acordo com a coordenação da Operação Acolhida em Boa Vista, operação liderada pelo exército brasileiro, afirma que já entrou em Roraima “nada menos de 260 mil imigrantes venezuelanos dos quais pouco mais de 100 mil já saíram para outros estados, inclusive nas ações de interiorização”³

O estado de Roraima por ser uma das fronteiras vem concentrando o maior número de emigrantes venezuelanos que entram em solo brasileiro, sobrecarregando os principais serviços públicos do estado como: educação, saúde e segurança, urgindo de uma política emergencial pois, sozinho não conseguirá atender a essa demanda. Para atender crianças e jovens em idade escolar os sistemas (estadual e municipal) vem transformando todos os espaços em sala de aula (bibliotecas, sala de leitura, sala de professores).

Outro aspecto a considerar é que o estado possui 46 % de suas terras demarcadas para os povos indígenas, com o maior percentual indígena do Brasil de acordo com censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010. 11% da população se declarou indígena, apresentando assim, o maior percentual do País. Segundo o censo o estado tem 55.922 indígenas distribuídos em todo seu território. Vale ressaltar que a época em que o censo foi realizado sua população geral era de 450.479 pessoas. Esses números estão representados abaixo, sendo que a maior população indígena é da etnia Macuxi.

Tab. 1 – Etnias indígenas do estado de Roraima.

Fonte: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/roraima/populacao_indigena.htm

Etnia	Dados Informativos
Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 índios vivem

³ **FONTE: BLOG LUIZ VALÉRIO** <https://www.ecoamazonia.org.br/2019/07/260-mil-imigrantes-venezuelanos-entraram-roraima-desde-2018>.

	no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil índios e mais de 12 mil no território brasileiro. Destes, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
Y'ekuana	Dos 4.000 Yekuana, cerca de 3.600 índios vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e do rio Uraricoera. Yekuana ou Mayongong, são índios de origem Karib, e vivem a noroeste de Roraima.
Macuxi	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
Wapichana	São cerca de 4.000 na Guiana e cerca de 6.500 em Roraima. Nesse estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak vivem a norte e leste de Roraima
Taurepang	A maior parte dos 21.000 índios vive na Venezuela. Dessas, cerca de 500 habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.
Wai-wai	Dos cerca de 2.150 índios Wai Wai uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.
Waimiri-atroari	Waimiri-atroari, índios de origem Karib, vivem ao sul de Roraima divisa com o Amazonas. Têm aproximadamente 830 pessoas, eles ficaram conhecidos internacionalmente pelos conflitos na abertura da BR 174, que liga Manaus a Boa Vista.
Patamonas e os Carafauianas	Que têm pouco contato com os não índios “Brancos”. Eles vivem juntos com os índios Wai-wai, no sul do estado de

	Roraima, e lutam pela demarcação de suas terras “Trobetas/Mapuera”.
--	---

Um estado diverso, formado por etnias que habitam a região desde o início de sua colonização, concentrando-se nas regiões dos lavrados e nas serras. Com esse cenário Roraima se destaca como um dos estados da federação que vem construindo um diálogo constante com os povos indígenas, inclusive com participação nas assembleias de lideranças realizadas pelos conselhos, organizações e associações de professores indígenas, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e a Sociedade de Defesa dos Indígenas Unidos de Roraima (SODIUR).

Diante desse contexto, o território Roraima tem grandes desafios de implantar um currículo à luz da BNCC, sem perder de vista a diversidade e um dos primeiros passos para concretizar o currículo é pensar na formação de professores, visto que é um dos agentes de transformação social, assim, repensar a formação dos professores nas dimensões inicial e continuada deverá ser uma ação imediata dos sistemas e agências formadoras.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS

Os sistemas educacionais municipal, estadual, distrital e federal, bem como as instituições de ensino (IES), com as mudanças emendadas pela BNCC devem pensar e repensar a formação de professores contemplando as novas formas de aprender e ensinar, ela traz “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (INTRODUÇÃO BNCC).

Gatti (2014) considera que as instituições de ensino têm como desafio fazer a revolução na formação de professores, é preciso investir fortemente na formação inicial e continuada desse profissional, já que o modelo de formação vigente não dá conta da contemporaneidade social. “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo, educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (INTRODUÇÃO BNCC).

Nesse contexto, a formação de professores apresenta-se em tema de grande relevância dentro das políticas públicas para a educação, tendo em vista, os desafios enfrentados pela escola, que exige um trabalho educativo diferente e superior ao existente na atualidade. Há de se pensar

a formação como um dos alicerces para melhoria da qualidade da educação, uma formação que veja:

[...]a competência como algo inerente ao ser humano, constituindo-se como uma capacidade que o indivíduo possui para responder a determinadas situações sem reações subtraídas de algum repertório, uma capacidade improvisar e inventar o novo, sem lançar de mão de uma lista preestabelecida, tendo como foco ação prática do homem. (GÉGLIO,2006,17)

Além da perspectiva das competências, os programas de formação de professores devem ultrapassar nível de “desenvolvimento de habilidades cognitivas” e os ensinar também “a pesquisar, orientar, avaliar, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivo”, uma formação alicerçada em princípios para auxiliar na construção do sujeito integral. (Parecer nº 07/2010/CEB/CNE)

A construção de um currículo referência, pactuado entre estado e municípios para o território de Roraima, apresenta a necessidade das instituições de ensino (IES) e as redes municipal, estadual, federal e privada unam-se com objetivo de repensar suas políticas de formação de professores. A comunidade educativa (professores, gestores e técnicos) dos territórios carecem, em caráter de urgência, de um plano de formação que atenda as novas diretrizes dos documentos curriculares, direcionado para a educação infantil e ensino fundamental, tendo como premissas desenvolver os objetivos de aprendizagens e as habilidades dos estudantes prenunciado para os novos currículos.

Para tanto, princípios básicos como: formação como política de estado, alinhamento entre as redes, formação contextualizada, escola com locus de formação, uso dos resultados das avaliações nacionais, locais e de aprendizagem como forma de rever o processo, e por fim, monitoramento e avaliação do processo de implementação do currículo e da própria formação, devem permear por todo plano de formação. Nesse sentido, os sistemas foram orientados a construir seus planos de formação observando os princípios⁴ descritos no Guia de Implementação da BNCC referenciado no capítulo de formação de professores.

1. Continuidade: a escola como principal espaço de formação e a interação frequente com formadores são essenciais para uma formação efetivamente continuada e permanente. O processo de desenvolvimento não é linear e depende da reflexão, mudança e

⁴ Fonte: Guia de Implementação da BNCC no capítulo de formação continuada: Revisão literária da Fundação Carlos Chagas sobre formação continuada eficaz e documento 2017 do GT CONSED de formação continuada. .

- aprimoramento contínuo da prática. Nesse sentido, este Guia orienta para que as formações aconteçam não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também no dia-a-dia de cada escola, como nas reuniões pedagógicas entre professores e equipes gestoras;
2. **Coerência:** para apoiar efetivamente os professores, as formações devem contemplar o contexto em que cada professor está inserido. Para isso, devem não apenas ser norteadas pelo currículo, mas também considerar os Projetos Pedagógicos e os materiais didáticos utilizados pelas escolas.
 3. **Alinhamento com as políticas de formação das redes:** no planejamento das ações de formação continuada para o novo currículo deve-se mobilizar as equipes das redes que já atuam com as políticas de formação, de forma a garantir o alinhamento entre as ações e apoiar de forma efetiva na revisão dessas políticas.
 4. **Uso de dados:** a formação continuada deve apoiar os professores na análise dos resultados educacionais das turmas e no (re) planejamento de aulas à luz do progresso dos estudantes e,
 5. **Monitoramento e avaliação:** a formação continuada para implementação do novo currículo deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências relativas ao desenvolvimento dos educadores, aos resultados educacionais dos estudantes e às devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas promovidas.

Diante dos desafios, a formação de professores do território educacional de Roraima precisa considerar a diversidade e, prezar pela construção e valorização da identidade cultural, desafio ressaltante dado as condições geopolíticas do estado que são bem adversas apesar de possuir apenas 15 municípios.

A convergência da teoria curricular com o campo constituído pela formação de professores caracteriza uma delimitação conceitual necessária para circunscrever os fundamentos voltados à compreensão de quais serão as transformações que a BNCC empreenderá sobre a estruturação para cursos de formação inicial continuada para professores. (BRASIL, 2015, 245-247).

Há necessidade de uma ação conjunta entre os entes para realização da formação de professores, com vistas, consolidação e concretização de um currículo real. Assim, os sistemas devem se mobilizar para garantir a convergência de ações, como forma efetiva de revisão da política pública de formação, ajustando-a ao novo currículo. “Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se

necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional”. (DCNs, 2013, p.19)

Fig. 1 - Reunião Ampliada do Fórum Estadual de Educação de Roraima. Fonte: Acervo pessoal.



Como tratativa, o Fórum Estadual de Educação de Roraima (FEERR) vem realizando reuniões ampliadas e audiências públicas com as IES e demais setores que atuam no campo da educação sobre BNCC, Currículo e Formação de professores, com objetivo de promover o debate e estimular “a construção de espaços de participação direta, indireta e representativa, nos quais a sociedade civil possa atuar efetivamente na definição, gestão, execução e avaliação de políticas públicas educacionais”, bem como, repensar o processo de formação dos professores .

PERCURSO: CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR

O Documento Curricular de Roraima (DCRR) foi aprovado em 2019 por meio de dois pareceres do Conselho Estadual de Educação de Educação de Roraima. PARECER CEE/RR Nº 03/2019 de 19/02/2019 e PARECER CEE/RR nº 10/2019 de 21/05/2019(republicação em função de correção de dados). As atividades de elaboração do DCR tiveram início em abril de 2018 com a constituição da equipe de gestão e de redatores do currículo estadual nomeados através da Estadual Portaria Nº. 1040/18/SEED/GAB/RR publicada no Diário Oficial de 02 de abril do mesmo ano. De acordo com o DCRR (2019, p.8),

o processo de planejamento das ações propostas, conforme Termo de Referência e Plano de Trabalho, foram organizados a partir de um cronograma de atividades mensais, alinhado a macro ações do ProBNCC/MEC, CONSED e UNDIME, em sete etapas:

- 1) Indicação de bolsistas em abril/2018;
- 2) Mobilizações e encontros presenciais, de maio a novembro;
- 3) Consolidação da 1ª versão do currículo em 30 de junho, Plataforma de consulta pública de 23 de julho a 17 de setembro;

- 4) 2ª versão do Documento Curricular, a luz das contribuições da Consulta pública em 31 de outubro;
- 5) realização dos seminários regionais para discussão e consolidação do DCR de 06 a 09 de novembro;
- 6) sistematizações das contribuições pós seminários em novembro e;
- 7) Entrega da versão final ao Conselho Estadual de Educação em 13 de novembro.

A equipe de Gestão de Roraima é composta por Coordenador do Conselho Nacional do Secretários Estaduais (CONSED) nomeando com a função de representar o sistema de educação estadual, Coordenador da União do Dirigentes Municipais de Educação de Roraima (UNDIME) conjugando as ações dos municípios e Articulador do Regime de colaboração e mais 22 redatores (especialistas dos componentes curriculares) da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais das áreas de linguagens, ciências humanas, ciências naturais, e matemática e educação infantil, oriundos da esfera federal, estadual municipal.

Como documentos referenciais para elaboração do documento curricular de Roraima seguem-se a diretrizes emendas do Guia de implementação dos currículos (MEC), Plataforma-Educação é a base (basenacionalcomum.mec.gov.br), vídeos formativos (youtube) disparado pela equipe de coordenação do MEC, além das estratégias de formações na modalidade presencial e distância promovida pelo Ministério da Educação realizadas ao longo do ano de 2018.

Ao longo do processo de construção do DCRR foram usadas diversas estratégias de mobilização para incrementar a participação dos vários segmentos, foram organizados grupos de estudos e trabalho nas IES, consultas públicas via Plataforma, estudos e discussões nas escolas, seminários regionais e estadual. Com objetivo de promover a participação com contribuições de professores, gestores e a comunidade escolar, visando a construção de currículos contextualizados que possa atender às expectativas e necessidades específicas de cada rede, e agregar a diversidade dos territórios ao documento. Como resultado dessa participação teve-se:

Tab. 2 – Resultado das consultas públicas para cada componente curricular. Fonte: Coordenação Geral BNCC (Roraima)

Componente Curricular	Quantidade de Contribuições por componente curricular
Arte	140

Ciências	189
Educação Física	90
Geografia	156
História	171
Língua Inglesa	43
Língua Portuguesa	247
Matemática	194
Educação Infantil	333
Total de contribuições	1.563

Os dados apresentados são os resultados da participação via Plataforma (MEC) que abriu link para cada estado, com objetivos perquirir contribuições de alunos, pais, professores e demais profissionais da educação, com vistas, a construção da proposta curricular para o cada território. A consulta pública contou com escolas públicas, privadas de todos os municípios, além das instituições de ensino superior pública e privada. Uma etapa fundamental para que propósito fosse alcançado e, esses segmentos sentissem contemplados no seu olhar e percepções.

A primeira etapa da construção do DCRR deu-se no decorrer de 2018, compreendendo estruturação da Governança, equipe de gestão, escolha de redatores, formação dos redatores (MEC), escrita do documento foi via processo redatores por áreas auxiliados por profissionais de várias instituições que formaram os grupos de trabalhos. Em 2019 ficou planejado a implementação com duas grandes ações a: formação de professores e elaboração e/ou reelaboração das Projetos Pedagógicos das escolas das redes.

Para socializar e divulgar o documento curricular –se usado várias estratégias e espaços, buscado consolidar e materializar o DCRR a luz da BNCC, discutindo nos fóruns, seminários ,nas escolas e nos cursos de licenciatura da universidades locais, compreendendo como uma

base e não um currículo homogêneo, afinal cada escola reagirá de maneira própria, com ajustes no currículo para respeitar toda diversidade cultural característica do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo territorial alinhando a BNCC traz grandes desafios para os estados, no caso de Roraima, estado marcado pela diversidade cultural, implementá-lo é um grande desafio, para concretizá-lo existe um caminho longo e árduo, principalmente quando se pretende acolher e dar visibilidade a toda diversidade cultural experimentada pelo território, como meio de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento humano integral. Considerando que “os sistemas de ensino continuam a gozar de autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas e as escolas, em obediência ao que determina explicitamente o artigo 14 da LDB, devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) com a participação dos profissionais da educação”. (MENDONÇA 2018, p, 37)

Nessa perspectiva espera-se que o currículo construído pelo território de Roraima auxilie a superar questões de ordem cultural e também de fragmentação das políticas educacionais entre os sistemas. A questão da territorialidade é um avanço, pois possibilita as três esferas de governo trabalhem em conjunto. “[...]o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (MACEDO, 2018, p. 30).

Em síntese, o direito à educação efetiva-se com a garantia do acesso à escola por todos, com condições para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento, ao longo da vida. Cabendo ao sistema educacional promover essas condições e, para tanto, a escola precisa apresentar um currículo capaz de respeitar e valorizar a diversidade cultural comum aos espaços escolares. “Todas essas proposições se articulam a garantir a democratização do acesso e permanência do estudante nas instituições educativas com condições de participação e aprendizagem e desenvolvimento, visando superar as sérias assimetrias regionais e sociais”. (AGUIAR, 2018, p, 14)

A questão da territorialidade é um avanço, pois possibilita que as três esferas de governo trabalhem em conjunto na construção do currículo para Roraima, implicando dizer que este recolherá a diversidade do Estado, respeitando pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, que tem valores, tradições, saberes singulares, e que têm o direito de serem educadas na sua língua, de terem sua identidade cultural incorporada aos conhecimentos e

modos de funcionamento da escola, possibilitando a superação da compreensão de currículo como um compêndio, para pensa-lo em sua dimensão política, social e cultural, que se materializa no processo de ensino aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Aguiar, M. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos.** A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão** revista. Brasília: MEC, abr.2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012

_____. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: SEF/MEC, 2002

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica.** Secretaria da Educação da Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. DF, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios.** In. MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é?. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Documento Referência da Base Nacional Curricular Comum. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

MENDONÇA, E. *PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018

A CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE PELO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO¹

Marcos Andrade Alves dos Santos²
Antônio Jefferson Teixeira Sousa³

RESUMO

Dadas suas características e as dimensões que assume, o estágio pode ser determinante na trajetória profissional do professor em formação inicial, assim como experiência pertinente no campo da formação continuada do professor. O contato com a escola pode despertar no estagiário em licenciatura, a partir da orientação adequada, a perspectiva investigadora – uma característica amplamente defendida pelos teóricos da educação na formação de professores. Com efeito, o objetivo deste trabalho é refletir como o estágio pode contribuir para o desenvolvimento do perfil do professor crítico reflexivo na formação inicial, a partir do relato de experiência e da análise documental do relatório de estágio do autor. Reflito que estabelecer uma relação efetiva entre a experiência e a capacidade reflexiva é uma necessidade para o professor, uma vez que a busca pela construção de caminhos para articular teoria e prática na atividade pedagógica contribui para ampliar suas capacidades. Este investimento apoia-se nas reflexões sobre a formação do professor dentro da profissão, destacando que o estágio é um espaço formativo fundamental nessa articulação. As reflexões construídas neste estudo demonstram que o estágio constitui-se num campo de conhecimento para a trajetória do professor, sobretudo quando constrói condições para refletir sobre os processos que desenvolve. A experiência do estágio nos cursos de licenciatura contribui para construir nos processos de formação dos professores contextos em que a realidade da universidade possa dialogar com a realidade da escola de ensino básico. Esta relação aprofunda algumas questões e contribui para despertar o olhar investigativo do professor em formação inicial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Escola; Prática reflexiva; Perspectiva investigadora.

INTRODUÇÃO

A experiência no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – ESEF é fundamental no processo de articulação entre os saberes aprendidos no âmbito das disciplinas do curso de licenciatura e seu exercício na escola, onde efetivamente acontecem as relações que oportunizam a construção da identidade docente. Não obstante, o estágio constitui-se numa experiência desafiadora para licenciandos, pois para muitos significa a primeira aproximação real com os problemas inerentes à realidade escolar.

¹ Este artigo foi apresentado no V Congresso Nacional de Educação, ocorrido em Recife – PE. As discussões foram atualizadas e melhoradas para esta publicação.

² Mestrando no Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará – PPGS/UECE, marcos.andrade@aluno.uece.br;

³ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará, campus da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE, sousa.jefferson@aluno.uece.br.

Estas condições implicam que os estagiários em licenciatura disponham de referências coerentes para analisar as situações que despontam como desafios na prática docente, pois como registra Zabala (1998) a compreensão da realidade da escola requer a apropriação de referências coerentes. Não é fortuito acrescentar que essa apropriação ocorre por meio de diferentes estratégias durante a formação profissional do professor nos cursos universitários, no entanto convém afirmar que essa aprendizagem pode ocorrer em outros espaços de atuação do sujeito.

Dadas suas características e as dimensões que assume, o estágio pode ser determinante na trajetória profissional do professor em formação inicial. O contato com a escola pode despertar, a partir da orientação adequada, a perspectiva investigadora – uma característica amplamente defendida pelos teóricos da educação na formação de professores (NÓVOA, 1992). Sem dúvidas que o estágio é um espaço de ação propício ao cultivo do perfil professor investigador de sua prática.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação no parecer nº 21 de 2001, o estágio configura-se no instante formativo no qual se possibilita condições de efetivar teoria e prática no processo de ensino aprendizagem. Nestas condições, é possível visualizar a importância do estágio na trajetória do professor em formação inicial, mas também para os professores supervisores que auxiliam no processo de desenvolvimento do professor mais jovem. Em diferentes momentos da trajetória docente, o estágio possibilita reflexões sobre o processo pedagógico e sobre como cada sujeito se situa nele.

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER Nº 21, 2001).

Neste contexto, a articulação da díade teoria/prática desafia o estagiário, pois os aspectos do cotidiano parecem questionar o plano teórico e desfazer as certezas projetadas. Portanto, este exercício como sugere Zabala (1998) demanda a apropriação de referenciais que colaborem para a compreensão da realidade da escola. De todo modo, procura-se defender aquilo que Freire (2002) e Nóvoa (1992) relacionam na formação do professor como o investimento na construção de um profissional crítico, reflexivo, investigativo e certamente capacitado para construir sua práxis de forma autônoma.

Assim o estágio assume papel central na construção deste investimento, oportunizando condições para gerar conhecimentos por meio de experimentações. Esse conhecimento prescreve o envolvimento com

o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 55).

A sistematização destes modos de construção da práxis do professor em sua formação inicial, certamente estrutura uma prática que esteja mais próxima da realidade da escola e coerente com as preocupações contemporâneas acerca da reflexividade na prática docente. Com efeito, o objetivo deste trabalho é refletir como o estágio pode contribuir para o desenvolvimento do perfil do professor crítico reflexivo na formação inicial, a partir do relato de experiência e da análise documental do relatório de estágio do autor.

Este trabalho possui particular relevância por procurar acrescentar elementos para a discussão sobre a relevância do estágio supervisionado para a formação do professor. Um aspecto que merece destaque é que o estágio contribui para os diversos momentos dessa formação, seja a inicial ou a continuada, relacionando universidade e escola de ensino básico. Esse movimento promete gerar condições de articulação teoria prática. Por outro lado, ao escrever sobre as experiências do estágio, o licenciando exercita a escrita como uma prática artesanal de reflexão sobre o processo pedagógico, enquanto constrói possibilidades nas quais o perfil professor crítico reflexivo pode emergir.

METODOLOGIA

Este empreendimento parte das experiências do autor no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – ESEF, disciplina obrigatória para a conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Ceará - UECE, campus Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, que fora realizado numa escola de ensino básico do município de Itapipoca, interior do Ceará.

A escola onde o estágio ocorreu possui uma localização periférica, atendendo públicos que pertencem a diferentes segmentos sociais, em sua maioria de baixa renda, geralmente associados à pobreza e a vulnerabilidade social pelos documentos oficiais da escola e pelos profissionais. Possuía 612 alunos matriculados regularmente no Ensino Fundamental II, numa estrutura escolar insuficiente para as necessidades de aprendizagem. A

estrutura física da escola contrasta com as expectativas dos profissionais que trabalham nela. Não é difícil flagrar discursos de professores insatisfeitos com as condições de trabalho ofertadas pela prefeitura. Assim apresenta muitos problemas que chamam a atenção ao tempo que remetem aos problemas que, de modo geral, marcam a educação brasileira.

A partir destas provocações, esta pesquisa se desenvolve na perspectiva do relato de experiência, agregando a análise do documento do relatório de estágio produzido e apresentado pelo autor ao término da disciplina. O relato de experiência é uma metodologia que preconiza a análise e reflexão das experiências que sejam significativas para a construção de olhares sobre determinado fenômeno. Lopes (2012, p.1) discorre que “um relato de experiência pertence ao domínio social, fazendo parte das experiências humanas, devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas”. Assim o autor assinala que “este tipo de estudo é importante para a descrição de uma vivência particular que suscitou reflexões novas sobre um fenômeno específico” (idem).

A partir desta compreensão, é válido associar outros recursos metodológicos que visem contribuir para aprofundar as reflexões tecidas a partir das experiências do pesquisador, sobretudo quando estas se dão no terreno do ensino. Assim, a análise documental do relatório de estágio do autor contribui para ampliar as intenções deste estudo, trazendo aspectos que poderiam ficar esquecidos. Gil (2008) reflete que tradicionalmente a pesquisa documental vale-se de registros cursivos, podendo ser recuperados outros objetos que possam ser utilizados para a investigação de determinado fato ou fenômeno.

Neste estudo, o relatório de estágio foi submetido à análise de conteúdo de Bardin (2011) primando pela categoria professor crítico reflexivo, de modo a consolidar uma análise sobre a prática docente a partir de diferentes ângulos oferecidos pelas experiências do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (ESEF).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões que fazem parte deste empreendimento são balizadas por uma compreensão dinâmica do estágio, a qual recupera características fundamentais, como a relação entre profissionais reconhecidos e aluno estagiário e sua dimensão pedagógica. No bojo desta relação escavam-se as possibilidades de reconstrução dos saberes que serão úteis no processo de profissionalização dos professores em formação inicial.

A aproximação real do estudante de licenciatura com a escola por meio do estágio supervisionado permite perceber como as teorias são experimentadas no ambiente mais

imediatamente, onde efetivamente se dão as múltiplas relações de ensino/aprendizagem. Essa aproximação remete aquilo que Pimenta e Lima (2006) pensam sobre estágio, isto é, não apenas uma disciplina obrigatória do currículo senão um instrumento pedagógico que permite superar a dicotomia teoria/prática.

No entanto, a aproximação do estudante de licenciatura com a escola pode ser problemática, sobretudo quando os estagiários sentem que não estão suficientemente preparados para exercer suas atividades na escola. Esse sentimento de despreparo geralmente surge numa relação que define que os saberes teóricos aprendidos na Universidade não se confirmam na prática, quando não estão muito distantes do seu contexto de realização na escola. Portanto, essa aproximação gera conflitos, desperta medos, provoca angústias e isso não apenas para os estagiários como também para os professores da educação básica que são indispensáveis nesse processo.

Entretanto, o estágio pode atuar como uma perspectiva integradora, criando condições de surgimento de conflitos que ao serem dimensionados corretamente podem ser fonte de aprendizagem para o estagiário e os professores em formação continuada (os da universidade como os da educação básica). Esta relação pode ser muito relevante: como professores em formação inicial e professores em formação continuada podem aprender reciprocamente através dos estágios de licenciatura?

Seja como for, essa perspectiva que insere o professor em formação inicial no cotidiano da escola para aprender sobre a prática a partir da percepção e do fazer de outros professores mais experientes, em certo sentido, recupera as provocações de Nóvoa (2009) a respeito das características de uma formação de professores eficiente. Para o autor essa formação tem de ser construída dentro da profissão. O autor adverte que a formação dos professores está afastada da profissão docente, de suas peculiaridades cotidianas e que a aproximação é essencial na construção da identidade docente. A partir deste reconhecimento traça caminhos que inspirem uma formação docente que se relacione intimamente com a profissão do professor.

As situações experimentadas no estágio e que servem de mote para as reflexões nesta pesquisa, em certo contexto, confirmam as provocações de Nóvoa (2009), quando no contato com o professor do ensino fundamental, ocorre o alerta de que enquanto estagiários desconhecemos o jogo cotidiano das relações escolares. Cresce, nesse sentido, a percepção que estamos afastados da prática docente, no sentido de compreender como as nossas teorias ganham vida nos mais diversos contextos pedagógicos, que ao invés de serem atraentes, antes geram medo e angústia. Somos advertidos por professores do ensino básico que nada sabemos

na prática, pois esta na concepção deles é diferente da teoria com a qual entramos em contato na Universidade.

No entanto, aqui concerne acrescentar que discussões deste tipo assumiram importância na sala de aula da Universidade, quando nos reuníamos para pensar coletivamente estes problemas que emergiam do campo de estágio. Deste modo, se tornou possível reconfigurar as estratégias dimensionadas pelo professor orientador, como a intervenção pedagógica na escola, nos permitiu uma aproximação com aquilo que Zabala (1998, p. 16) concebe como prática, ou seja, “algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”.

Estas características inerentes à prática pedagógica desafiam os professores mais experientes, podendo se tornar, por um lado, limitações consideráveis para os estagiários, quando não se estimula o desenvolvimento da investigação na formação docente. Por outro ângulo, estes desafios podem se tornar possibilidades de ampliar as reflexões do professor em formação inicial e dos mais experientes no que se refere à construção de sua prática.

Para que isto assuma forma, creio que as aulas na universidade deveriam se deter mais sobre as problemáticas que envolvem a atividade docente na escola. Certamente que nas aulas de estágio ainda nos detemos na análise e discussão de questões que, por vezes, não estão comprometidas com o universo mais cotidiano da escola.

Certamente que o investimento na reflexão dentro da universidade sobre os problemas que marcam a vida dos professores na escola, pode contribuir no processo que considera a “prática de Ensino e o estágio essenciais para motivarem o processo dialético de reflexão do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento da práxis pedagógica” (PELOZO, 2007, p. 1).

É sobre a experiência da Intervenção pedagógica que este relato de experiência se dobra a fim de compreender suas implicações para a construção da reflexão pelo estagiário em docência. Convém salientar que este esforço traz para a discussão diversos conflitos e pretende discorrer sobre eles a partir da emergente necessidade do professor, desde a formação inicial, de refletir sobre a própria prática.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica compreendeu uma atividade de campo com teor significativo, no que se refere à inserção como estagiários na sala para realizar uma sequência didática criativa e envolvente para os alunos. Esta atividade, embora tenha sido realizada em equipe, suscitou perspectivas de análise e de vivência amplamente diferentes para cada participante. O trabalho realizado em sala de aula, a interação imediata com os alunos revela uma face complicada do processo de ensino-aprendizagem, quer dizer, a dificuldade de envolver a todos na construção coletiva da aprendizagem.

Cabe destacar que a compreensão de intervenção pedagógica recuperada nesta análise considera que o uso do termo intervenção tem sido considerado problemático, conforme discute Freitas (2007; 2010). Sem me deter, neste relato, às razões pelas quais essa tensão tem sido articulada, refiro-me de uma vez que prefiro nomear a atividade que realizamos por Sequência Didática, visto que o caráter da ação condiz com as implicações listadas por Zabala (1998).

O autor, ao se preocupar com a dimensão reflexiva da prática do professor, destaca que esta ocorre processualmente, apresentando um antes e um depois que estão estreitamente ligados. Por estas condições, Zabala (1998, p. 17) acrescenta que “o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente”, pois compreende que o que ocorre nas aulas no que se refere à intervenção pedagógica “nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (idem).

Neste contexto, Zabala (1998, p. 18) reflete sobre a sequência didática como “unidade preferencial para a análise da prática, que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclua as fases de planejamento, aplicação e avaliação”. Partindo desta ideia basal, começo a tecer algumas considerações sobre a sequência didática, a qual foi aplicada na classe de 7º de uma escola de ensino básico de Itapipoca, município do interior do Ceará, durante a aula de Ciências no dia 04 de junho de 2018.

A sequência foi planejada a partir da composição de um projeto de Intervenção Pedagógica. O tema escolhido estava relacionado com a Educação Ambiental, abordando o Lixo e suas implicações sócio ambientais. Entendendo que essa problemática atravessa a vida dos alunos, originando diversas implicações em seus contextos sociais, este tema é relevante de ser trabalhado em sala de aula.

O objetivo da sequência didática consistia em *ampliar a percepção prática da Educação Ambiental, e especificamente sobre a problemática do lixo, para alunos de 7º da, por meio de um jogo didático simples e criativo que dialoga com questões ligadas à*

sustentabilidade. Durante o planejamento foi delineada que a avaliação seria processual, considerando as etapas nas quais as atividades tomaram forma.

A metodologia utilizada na sequência didática foi o jogo didático. A utilização do lúdico nesta sequência está intimamente relacionada com as proposições de Kishimoto (2006) sobre a relevância do jogo do desenvolvimento da aprendizagem. Maluf (2009) faz uma crítica ao modo como a educação escolar tem desconsiderado o papel da brincadeira, do jogo como metodologias de construção da aprendizagem, afirmando que:

“É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições.” (MALUF, 2009, p. 28).

Partindo deste reconhecimento acerca do jogo didático foi estruturado sob uma compreensão de criatividade, sendo propositivo para discutir Lixo com os alunos do 7º. O jogo foi composto por perguntas e desafios que levam os alunos a refletirem coletivamente sobre a problemática proposta. A avaliação da participação dos alunos ocorreu por meio da resolução das atividades e das interações que os alunos realizam no sentido de construir a aprendizagem. Por estas razões ficamos muito atentos as falas dos alunos, suas contribuições, mesmo aquelas dos alunos que ainda não havia chegado a vez de falar.

No dia da realização da sequência didática, a participação dos alunos mostrou-se um desafio, provocando alguns incômodos e incertezas. Esses sentimentos foram socializados entre a equipe de estagiários e, certamente, notados pelo professor da escola. No entanto, procuramos não sabotar o momento, procurando por diversos meios alcançar a participação de todos os alunos na atividade.

O fato é que 3 alunos se recusaram a participar das atividades em equipe, participando apenas dos momentos de explicação conduzidos por nós estagiários para apresentar o tema, os objetivos, os recursos e os mecanismos de avaliação propostos. Este fato provocou um estranhamento, pois parecia certo que o jogo atrairia a todos. Entretanto, isto revela que a diversidade de alunos desafia a atividade do professor, mesmo quando estamos trabalhando numa perspectiva construtivista, buscando motivar os alunos e apresentar a relevância daquele conhecimento em sua vida (ZABALA, 1998).

Procuramos auxílio do professor supervisor para realizar a inserção dos alunos na atividade, porém este não quis levar a questão adiante. Num exercício posterior, questionamos as razões que motivavam os três alunos a não participarem da atividade e, por outro lado, os motivos que levavam o professor a insistir em deixá-los de fora e continuarmos a experiências com os demais estudantes. Quem eram aqueles alunos? De onde vinham? Que histórias

contavam de suas famílias, de seu lugar social? Quais expectativas mantinham com relação à escola? E como a escola recebe estes alunos e lida com suas necessidades e expectativas?

É possível construir algumas reflexões pautadas pelas observações iniciais sobre a escola, as quais compõem o diagnóstico da instituição. A escola se situa na periferia da cidade, atendendo predominantemente alunos que se deslocam das proximidades, geralmente retratados pelo professor como pobres, expostos à violência e a desestruturação familiar. Além disso, os alunos que não participaram da sequência didática são adolescentes negros e esse marcador social atua de modo diferenciado na construção de oportunidades para eles. Adolescentes negros são racializados por meio de um processo violento, conhecendo a realidade social a partir do racismo que se manifesta de distintos modos.

Certamente que o racismo pode limitar as chances dos alunos negros no sistema escolar, pois como aponta Bourdieu (2003) a escola se apresenta como instituição social que mantém as desigualdades sociais. Talvez as estruturas introjetadas do racismo nos fizeram abandonar aqueles alunos, ainda que mantivéssemos uma angústia pela não participação deles na atividade pedagógica. Talvez isso faça com que sempre eles sejam excluídos da realidade escolar, das principais oportunidades e serem construídos como adolescentes marginalizados. Talvez eles mesmo introjetem as estruturas do racismo e se excluam por serem informados desde o princípio que não são importantes e que não vão conseguir.

Essas reflexões são importantes na medida que nos coloca diante de questões que não podem passar despercebidos, pois eles estruturam uma realidade social marcadamente desigual. Cumpre aqui reavaliar qual o nosso papel, enquanto professor, quando se trata de refletir sobre as desigualdades sociais e propor alternativas que consigam ressignificar o papel da escola? Em última instância questionar qual o papel da escola numa sociedade como a nossa, estruturada desde o princípio a partir de desigualdades. Certamente que é necessário um outro investimento no sentido de repensar o papel da escola na sociedade brasileira.

Neste caso, entretanto, depois da insistência de todos os estagiários presentes, decidimos continuar a sequência didática por causa do interesse dos demais alunos, embora em alguns momentos voltássemos a refletir sobre os alunos dispostos no final da sala e chamá-los para o jogo.

No geral, a sequência didática contou com boa participação das outras equipes. O trabalho em equipe proporcionou associações valiosas entre os alunos para resolverem os desafios e questões propostas, situando o compartilhamento de saberes e de responsabilidades. Esse modo de organização não excluiu, no entanto, o trabalho individual, permitindo que

acompanhásemos como professores o desenvolvimento das ações de cada aluno (ZABALA, 1998).

Os alunos se dispuseram a arriscar respostas, a errar, a acertar, a aprender com entusiasmo. O jogo didático possibilitou a partir da perspectiva lúdica (KISHIMOTO, 2006) a construção de relações de aprendizagem mais atraentes, no que concerne a experiência do aprender por meio do jogo, da alegria, da incerteza. A temática do lixo ganhou contornos reais na percepção dos alunos e de nós professores à medida que explicávamos dúvidas. Este exercício de aprender ensinando configura-se uma possibilidade de reflexão para o professor. Este aspecto, quando posto em prática pelo professor contribui para melhorar sua formação.

Refletir sobre a própria prática concerne numa característica fundamental para aquilo que Freire (1991) defende como essencial na formação do professor crítico reflexivo. Durante o planejamento, a aplicação, avaliação e depois da realização da sequência didática, procuramos refletir sobre nossas práticas de modo coletivo e individual, assim como nas aulas na universidade.

Realizar no estágio uma sequência didática em equipe foi algo oportuno, embora isto não se aconteça normalmente numa sala de aula do ensino fundamental. A distribuição das atividades, a construção de caminhos coletivos para socialização da temática *Lixo*, as aproximações com os alunos a partir de mais entradas colaborou para tornar a aula mais dinâmica. Certamente que esta prática trouxe uma visão mais próxima da sala de aula, porém desativou alguns problemas que existiriam, caso a atividade fosse proposta individualmente por cada estagiário.

Como profissionais da educação, assim como outros, estamos sujeitos que “entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas” (ZABALA, 1998, p. 13). Assim, analisando a partir da interpretação processual da sequência didática aplicada, é possível afirmar que ela foi uma experiência válida, mas que precisa ser melhorada em alguns aspectos, como na inserção dos alunos que, por ventura, se excluem dela. Entretanto, a recepção na turma é algo necessário a se destacar, tendo em vista a ampla participação das equipes, que envolve a resolução das questões e desafios através do compartilhamento de saberes e das dúvidas que desfizemos em momentos oportunos.

Esta experiência reflete que estabelecer uma relação mais clara entre a experiência prática e a capacidade reflexiva é uma necessidade para o professor, uma vez que a busca pela construção de caminhos para articular teoria e prática na atividade pedagógica contribui para ampliar sua capacidade. Este investimento, se apoia nas reflexões de Nóvoa (2009) sobre a

formação do professor dentro da profissão, visualizando que o estágio é um espaço formativo fundamental à esta articulação.

Pelos discursos dos alunos ao final da sequência didática foi notório que a metodologia de ensino utilizada, o jogo didático, transformou seus cotidianos na sala de aula. Essa transformação refletiu-se também nas palavras do professor supervisor, muito apegado à aula expositiva. Durante as observações de aula do professor, foi possível identificar que este se apega a uma pedagogia tradicional de ensino, privilegiando a aula expositiva como metodologia. Esta foi uma das razões que nos influenciou na construção de um projeto de sequência didática que valorizasse outras metodologias de ensino e outra abordagem dentro da área de ciências da natureza. Desta forma, produziríamos uma realidade de aprendizagem que fosse diferente do que os alunos estão acostumados habitualmente. Certamente que esta é uma transformação que precisa acontecer mais vezes, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizado mais dinâmico, criativo, atraente, envolvente.

Essa experiência demonstra que pelas características do trabalho do professor, a reflexão pautada em referenciais seguros contribui para que ele mesmo conheça sua prática e questione o papel que desempenha, as atitudes que toma, os valores que institui. Seguindo a sabedoria Paulo Freire,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

O mestre da educação brasileira situa, portanto, o deslocamento fundamental entre teoria-prática, qual seja, o movimento dialético entre fazer e pensar. Nessa relação, o trabalho do professor ganha sentido como exercício crítico, criativo e sempre aberto a novas disposições a medida que pensar sobre a prática implica em questionar como ela pode ser constantemente melhorada. Outro ponto consiste em afirmar que o professor possui uma particularidade formativa, isto é, uma formação permanente, que continua, prossegue a medida que esse amadurece no exercício da profissão, se desloca pelas mudanças sociais que ganham expressão cada vez maior em sala de aula.

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Neste esforço explicitaram-se algumas problemáticas que merecem, oportunamente, se tornaram objeto de reflexões mais profundas. O estágio, nesta perspectiva, vem a ser um momento formativo no qual tais apontamentos podem ser feitos, a fim de que sejam desenvolvidos no curso da formação do professor. Isso é possível na medida em que consideramos o estágio como um campo de conhecimento, pois conforme aponta Pimenta e Lima (2006)

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 6).

Essa compreensão de estágio tornam possíveis as reflexões deste trabalho, pois em seu bojo é possível reconfigurar as tarefas a que o estágio se propõe. Historicamente o estágio é visto sob uma perspectiva tecnicista e burocrática, o que acaba enfraquecendo seu potencial como campo amplo de pesquisa e experimentação. Na esteira destas contribuições, também se destaca que quando o estágio é percebido como atividade de pesquisa o escopo da reflexão é enriquecido, ampliado. Nesta configuração, criam-se condições oportunas para a construção de uma prática reflexiva pelo professor.

Portanto, este exercício colabora na estimulação de um perfil profissional do professor crítico reflexivo, aquele que pensa e discute sua própria prática na procura de construir uma prática alicerçada com fundamentação teórica. Para Pimenta e Lima (2012) é responsabilidade dos cursos de formação criar condições para que os futuros professores possam compreender a complexidade de suas atividades. Isto sugere uma articulação do estágio com as demais disciplinas e a construção do espírito investigativo, a fim de formar professores críticos e reflexivos.

Por outro lado, outra relação que deve ser fomentada nesse sentido é a da Universidade com a Escola de Ensino Básico. Parece que o único elo que liga professores da educação básica com a universidade ainda é o estágio em licenciatura e mais especificamente o estagiário. Essa relação, do meu ponto de vista é problemática. Por vezes o estagiário sofre desconfianças por parte da escola. Creio que alguma coisa dessa desconfiança pode ser pensada nos termos da ansiedade que a escola sente em relação a uma resposta mais efetiva da Universidade através do estagiário. Que outros elos podem construir uma relação mais forte de intercâmbio da Universidade com a Escola? Como a Universidade pode aprender com a Escola? E como isso pode ser uma relação sempre de reciprocidade?

O estágio não pode ser apenas um momento de extração de informações da escola de ensino básico, na verdade os saberes que são produzidos a partir do estágio deveriam ser mais bem traduzidos para a escola e uma fonte de estímulos para a construção de outras relações de trocas de saberes. Que resposta a Universidade oferece a escola? Esta é uma pergunta que pode orientar a construção de canais de trocas de conhecimentos, que funcione de ambos os lados e impactem criticamente na educação.

Como disse anteriormente, o estágio pode funcionar como um momento integrador no qual as complicações são relevantes por que permitem que interações sejam construídas em razão de uma aprendizagem compartilhada entre universidade e escola. Não podemos esperar relações não problemáticas, creio que é no conflito que se cria melhores condições de aprendizagem. Assim, o estágio pode ser também um espaço para dimensionar os conflitos que surgem na relação entre escola e universidade, entre formação inicial e continuada e, nesse sentido, criar condições de ampliar as capacidades reflexivas dos sujeitos envolvidos nestes processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas neste estudo demonstram que o estágio é um momento formativo fundamental para a trajetória do professor, sobretudo quando constrói condições para refletir sobre seus processos. A experiência do estágio nos cursos de licenciatura contribui para implementar nos processos de formação dos professores contextos em que a realidade da universidade possa dialogar com a realidade da escola de ensino básico. Esta relação aprofunda algumas questões e desperta o olhar investigativo do professor em formação inicial.

A aproximação com a escola revela problemáticas que precisam ser contextualizadas mediante a complexidade e diversidade dos contextos em que o magistério acontece (IMBERNÓN, 2014). A profissão docente é uma prática social complexa que exige do professor a capacidade crítico/reflexiva para lidar com os questionamentos e desafios que surgem. Deste modo, o estágio apresenta-se como locus de preparação para este exercício. No entanto, a formação docente deve ser contínua e recuperar constantemente esse investimento crítico.

As experiências vivenciadas no estágio permitem construir saberes a partir da experimentação na realidade da escola de ensino básico, mas também através da reflexão processual do que é feito nas aulas na universidade ou por meio de leituras complementares.

Estas configurações oportunizaram uma formação que articulasse teoria e prática, no sentido de perceber que a prática docente não ocorre desvinculada do conhecimento teórico da realidade (PIMENTA E LIMA, 2012).

A apropriação dos referenciais para analisar as ações dos estagiários e as problemáticas da escola é indispensável, aqui principalmente para orientar a reflexão sobre a sequência didática desenvolvida. Isso corrobora a defesa de Zabala (1998) quando discorre sobre a importância dos professores disporem de referenciais para analisar suas práticas. O professor reflexivo emerge como uma necessidade na tarefa de elevar a qualidade da educação, sendo assim sua formação é questão central (NÓVOA, 1992).

Freire (2002) reitera que a postura do professor reflexivo exige de sua atuação não apenas o saber fazer, mas também que ele saiba transmitir e construir pontes em que o conhecimento seja conscientemente acessível ao aluno, favorecendo que o currículo seja debatido e aplicado na prática cotidiana do professor através de estratégias que investem na reflexão. A partir dos processos desenvolvidos no estágio, a necessidade de reflexão sobre como situamos nossas práticas na educação básica se tornou indispensável.

No atual contexto político de ameaça a educação, com os cortes lamentáveis de recursos, as contingências próprias às disputas entre grupos hegemônicos e dominados, refletir sobre os processos que ocorrem na escola constitui-se num exercício fundamental para os professores. Esse exercício ao ser socializado com as reflexões de outros agentes sociais que estão na escola e fora dela arrisca tornar possível a construção de estratégias de resistência contra o desmonte da educação e limitação da escola como espaço de construção do pensamento crítico.

A escola mais do que nunca se tornou objeto de disputas sociais em torno de projetos políticos. Bem por isso, ela não pode se eximir do debate e como fizeram os alunos secundaristas nas ocupações de escolas em São Paulo e pelo país, deve construir resistências. Temos condições de refletir sobre como os professores podem se situar nessa tarefa histórica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70: LDA, 2011.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: Escritos de Educação, Petrópolis : Vozes, 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 21/2001.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Vertentes, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico Cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** / Antônio Carlos Gil. – 6. Ed. – SÃO Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHIMOTO T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M. V. O. **SOBRE ESTUDOS DE CASOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, 2012. Acesso em 2 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027983001>>.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PELOZO, R. C. B. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão**. Revista Eletrônica de Pedagogia, Ano V – Número 10 – Julho de 2007.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis – Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

A DES(CONEXÃO) DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DO ENSINO DE TEATRO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA

Claudete Gomes dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o desenvolvimento das formações continuadas ofertadas pelas redes públicas de ensino, em especial a do Município de João Pessoa, buscando refletir sobre de que forma as exigências atuais inerentes ao século XXI, e de amplo acesso às informações efêmeras, estão inseridas nas capacitações. Assim, através deste estudo de campo, confirmou-se a hipótese de que há uma discrepância entre a função do aperfeiçoamento profissional ofertado às escolas municipais da capital paraibana e o que estabelece as instâncias normativas educacionais. Desta forma, pode-se perceber uma desconexão da formação continuada com a realidade e necessidades dos(as) profissionais da educação da rede municipal de ensino de João Pessoa.

Palavras-chave: Formação Continuada, Teatro, Instâncias Normativas, Competências para o Século XXI.

INTRODUÇÃO

É indiscutível que vivemos num mundo acelerado, com o qual “nos relacionamos, quase que obrigatoriamente, de forma virtual”. Um mundo onde várias coisas acontecem concomitantemente, onde pode-se saber de tudo, pois “têm-se acesso a tudo e informação para tudo”, basta ter a tecnologia adequada. Nesse contexto, formular uma teoria educacional sem reconhecer a complexidade do hoje, da vida contemporânea, sem estar entrelaçada com a realidade de seu tempo, é inconcebível. “Educação, em resumo, precisa se relacionar com a cultura do presente. Do contrário, transforma-se em prática de adestramento” (BONDÍA, 2005).

Porém, mesmo com todo aparato tecnológico e uma enorme quantidade de dados estando à disposição – em teoria – de todas as pessoas: seja por meio dos veículos de comunicação de massa, seja pelas redes sociais, pelas diversas mídias existentes e principalmente pela Internet, que traz toda “facilidade à informação”; será que esta consegue consolidar-se e ser sinônimo de fonte geradora de conhecimento para a atualização profissional dos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro que lecionam nas escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa,

¹ Mestra em Artes – PROFARTES/UFPB; Especialista em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares/UEPB; Arte-Educadora do Governo do Estado da Paraíba (atuando como Assessora Pedagógica da Metodologia SER EJA Cidadã, implantado pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba); e Prefeitura Municipal de João Pessoa - PB, claudethgsantos@gmail.com;

visando a oferta do desenvolvimento, qualitativo, do ensino de Teatro? Foi com esta indagação, ante as urgentes e emergentes obrigações impostas pelo mundo globalizado e pela realidade – dificuldades e necessidades – encontrada nas escolas da Rede Pública Municipal da capital paraibana, que busquei verificar de que forma eles mantinham-se atualizados e até que ponto a formação continuada (FC), ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa – SEDEC, oferece subsídio e suporte para o desenvolvimento da área para a qual prestaram concurso: Artes Cênicas e/ou Teatro.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Antes de iniciar a apresentação dos percursos metodológicos adotados, cabe ressaltar que, mesmo valendo-me de um levantamento, prioritariamente, quantitativo, o qual favoreceu a tabulação, sistematização e tratamento estatístico dos dados coletados, a pesquisa também consiste em uma análise qualitativa das condições impostas para o desenvolvimento do ensino de Teatro nas escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa.

Segundo Goldenberg (2004, p. 62, grifo nosso):

A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que **não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano. [...] É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar.** Cada pesquisador deve estabelecer os procedimentos de coleta de dados que sejam mais adequados para o seu objeto particular. O importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos [...]

Portanto, ressalvo que a investigação proposta **foi além de um levantamento** a partir do momento em que busquei o aprofundamento analítico das questões que embasam a argumentação apresentada pelos docentes, ao porquê ou porquês do ensino de Teatro ser desenvolvido da forma que eles o expõem em seus discursos. Assim, afirmo que a pesquisa se configura em um estudo de campo, pois, segundo Gil (2002, p 52-53):

O estudo de campo apresenta muitas semelhanças com o levantamento. Distingue-se, porém, em diversos aspectos. De modo geral, pode-se dizer que o levantamento tem maior alcance e o estudo de campo, maior profundidade. Em termos práticos, podem ser feitas duas distinções essenciais. Primeiramente, o levantamento procura ser representativo de universo definido e oferecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.

A pesquisa sugerida procurou identificar os fatores reais que corroboraram com a forma de oferta do ensino de Teatro. Assim, destaco que a investigação das condições para o desenvolvimento da subárea artística em questão, ministrado pelos docentes supracitados, ainda consta como sendo uma temática pouco explorada, configurando, então, esta pesquisa, como explicativa:

Essas pesquisas [explicativas] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2002, p. 43)

Outrossim, faz-se necessário frisar que, como instrumento para coleta de dados, junto aos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, que trabalhavam unicamente em sala de aula regular, utilizei a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Ainda segundo Gil (2002, p. 117):

[...] entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso [...].

Portanto, a realização do estudo de campo proposto demandou uma análise criteriosa e detalhada. Para tanto, durante todo o andamento da pesquisa foram realizados estudos, através de pesquisa bibliográfica, seguidos de leituras e discussões de temas que se mostraram pertinentes para o desenvolvimento do trabalho.

Inicialmente, foram realizadas leituras e discussões a respeito de procedimentos de pesquisas, com especial destaque para textos de Goldenberg (2004) e Gil (2002). Concomitantemente, foi imprescindível a dedicação à leitura, discussão e reflexão acerca das instâncias normativas educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e Resoluções – e artigos correlatos.

Todavia, para iniciar a coleta de dados, empreendi um levantamento prévio, junto à SEDEC, com a finalidade de listar os docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro,

responsáveis por turmas de EF II e suas respectivas escolas de lotação, para que os sujeitos, público alvo da pesquisa, fossem delineados e, assim, esses tornassem-se alvos da coleta de dados. A princípio, pretendia tomar como informantes somente os docentes responsáveis por turmas dos 6º aos 9º anos – EF II –, como supracitado, e que lecionassem exclusivamente Teatro. Entretanto, conforme foram surgindo entraves para o andamento da coleta de dados, esta foi redirecionada para todos os efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro que tivessem prestado o concurso para provimento de vagas em cargos da carreira dos profissionais em educação, abertos nos anos de 2007 – professor de educação básica 2: Artes Cênicas – e de 2013 – professor de educação básica 2: Teatro, publicados até junho do ano de 2015 no Semanário Oficial do Município de João Pessoa e que estavam atuando em sala de aula regular das escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa.

Essa reestruturação possibilitou a localização de todos os docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro que estavam atuando em sala de aula regular do EF, permitindo, portanto, a realização de um levantamento completo da real situação e condições para o desenvolvimento do ensino de Teatro, ministrado por esses, nas escolas municipais da capital paraibana.

Como exposto anteriormente, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Porém, para que pudesse ser aplicada, foi necessária a elaboração das questões que a direcionou, enquanto instrumento eficaz para o levantamento das informações a serem analisadas, e a colaboração e disponibilidade dos docentes que se encaixavam no perfil dos sujeitos, público alvo da pesquisa. Entretanto, antes que as entrevistas fossem levadas a campo, empreendi, no final de maio e início de junho do ano de 2015, uma aplicação piloto, com 10 docentes da Educação Infantil, para que pudesse ser avaliada, preliminarmente, sua adequação e validade enquanto ferramenta eficaz de coleta para esta investigação.

Assim, ao final da aplicação piloto, foi possível ajustar as questões da entrevista, na busca de informações específicas que subsidiassem a análise das condições para o desenvolvimento de ensino de Teatro nas escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa. Em decorrência aos ajustes, optei por elaborar duas categorias de entrevistas²: 1- Entrevista Semiestruturada 1, com 16 questões, destinada aos docentes que prestaram o concurso aberto no ano de 2007; e 2- Entrevista Semiestruturada 2, com 14 questões, destinada aos docentes que prestaram o

² Esta subdivisão se justifica devido os docentes efetivos em Teatro, os quais prestaram o concurso aberto no ano de 2013, terem sido convocados a assumirem seus cargos no início do ano de 2015 – ano em que se realizou a coleta de dados (entre os meses de julho e agosto) deste estudo de campo e que, portanto, em teoria, os docentes ainda não haveriam participado da FC ofertada pela SEDEC.

concurso aberto no ano de 2013 – ver Entrevistas Semiestruturadas 1 e 2 em Apêndices B e C. Deste modo, a coleta de dados ocorreu durante os meses de julho e agosto do ano de 2015.

Porém, após a transcrição, tabulação e sistematização dos dados coletados – o que ocorreu a partir do mês de setembro do ano de 2015 –, senti a necessidade de levantar algumas informações complementares acerca dos docentes efetivos em Teatro. Para isto, elaborei uma terceira entrevista³: 3- Entrevista Semiestruturada 2, 2ª Etapa, com 4 questões, destinadas aos docentes que prestaram o concurso aberto no ano de 2013 – ver Entrevista Semiestruturada 2 (2ª Etapa) em Apêndice D. Tais questões foram aplicadas em março do ano vigente e os dados foram tabulados logo em seguida.

Cabe destacar que a aplicação das Entrevistas Semiestruturadas 1 e 2 (1ª Etapa) ocorreu de forma presencial em quase sua totalidade, havendo apenas uma que foi realizada via *chat*, devido a disponibilidade desse docente ser em dias e horários em que também leciono⁴ – o que não permitiu o contato presencial. Assim, optei por anotar, por escrito, as respostas dos colegas às questões indagadas. Já para a aplicação da 2ª etapa da Entrevista Semiestruturada 2, todas elas foram realizadas por meio da utilização de redes sociais (*WhatsApp* e *chat* do *Facebook*), devido à mudança no regime de trabalho em que leciono⁵.

Ressalto que foi feita a opção pela entrevista semiestruturada com questões abertas, para, em caso de algo mais significativo ou que necessitasse de maior esclarecimento, poder elaborar mais perguntas acerca do que estava sendo abordado. No entanto, mantive na transcrição a formatação inicial das entrevistas para facilitar possíveis comparações, categorizações e, sempre respeitando as informações dos docentes, reorganizei suas declarações – como, por exemplo, nos casos em que, ao responder a questão de nº 7 das Entrevistas Semiestruturadas 1 e 2 (1ª Etapa), o docente também respondeu a questão de nº 8. Destaco ainda que não havia a pretensão de uma análise linguística dos dados, de modo que a transcrição privilegiou o conteúdo das falas dos educadores. Assim, optei por respeitar a formulação dos entrevistados, as suas construções de frases etc., em transcrições na ortografia padrão. E, em caso de palavras subentendidas, preferi explicitá-las nas transcrições, acrescentando-as entre colchetes.

³ Cabe ressaltar que as informações complementares a que se destina essa entrevista são especificamente acerca da FC ofertada pela SEDEC, devido os docentes efetivos em Teatro, durante a execução da 1ª etapa da coleta de dados, ainda não terem participado da formação porque assumiram seus cargos no início do mesmo ano.

⁴ O não afastamento de nossas funções é condicionante para a seleção e a permanência no PROFARTES.

⁵ No ano de 2016, após seleção interna realizada pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, passei a lecionar na Escola Cidadã Integral Técnica de João Pessoa Pastor João Pereira Gomes Filho, a qual possui um sistema de funcionamento integral e infraestrutura diferenciada das demais escolas estaduais – para maiores informações, ver <http://paraiba.pb.gov.br/educacao/>.

Ao longo do artigo, utilizei negrito, aspas ou itálico para destacar tópicos e subtópicos do texto e as informações consideradas mais relevantes, passíveis de serem discutidas e analisadas. Entretanto, ressalto que, para não haver nenhum tipo de constrangimento ou até mesmo represália aos que participaram como sujeitos deste estudo de campo, e também por questões éticas, utilizei o critério de identificação impessoal tanto para as escolas quanto para os docentes entrevistados, de modo que estes receberam números sequenciais conforme a ordem de execução das entrevistas para que a transcrição e tabulação dos dados pudessem ser realizadas posteriormente.

Após a transcrição e tabulação dos dados coletados, frente às leituras, estudos e discussões desenvolvidos ao longo de toda a pesquisa, e que foram sendo apontados como pertinentes, busquei realizar uma análise qualitativa do material para a elaboração desta dissertação. Contudo, cabe sublinhar que, tenho consciência de que, assim como aponta Goldenberg (2004, p. 59), somente uma parte bem reduzida da totalidade existente estará representada nos dados coletados e, como esses podem gerar conhecimentos provisórios de uma realidade circunstanciada pelos contextos inerentes, empreendi uma busca por um conjunto de referenciais teóricos, o qual julguei mais apropriado para dialogar e embasar as análises levantadas acerca desta investigação, assim, estando ciente de que “quanto mais bem-formado e informado for o pesquisador, maior a riqueza de suas análises” (GOLDENBERG, 2004, p. 93).

Enfatizo que, a princípio, não se pretendia realizar uma coleta de dados exaustiva, pois, como supracitado, somente os docentes efetivos que lecionassem Teatro, no EF II, serviriam como sujeitos, portanto, seriam público alvo das entrevistas. Entretanto, devido a alguns entraves e dificuldades ocorridos durante o processo de desenvolvimento deste estudo de campo – os quais serão apresentados abaixo –, todos os docentes efetivos de Artes Cênicas e/ou Teatro que estavam exercendo regularmente suas funções, ou seja, estavam em sala de aula regular, serviram como informantes a esta investigação. Essa reestruturação demandou, à coleta de dados, mais tempo do que se pretendia, porém, possibilitou um levantamento em forma de censo das condições para o desenvolvimento da subárea da Arte em questão.

Segundo Gil (2002, p. 51), “quando o levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo pesquisado, tem-se um censo. [...] São extremamente úteis, pois proporcionam informação gerais acerca das populações, que são indispensáveis em boa parte das investigações sociais” – no caso deste estudo de campo, educacional. Contudo, faz-se necessário ressaltar que não pretendo, mesmo assim, esgotar as questões relativas ao ensino de Teatro ofertado pelas escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa.

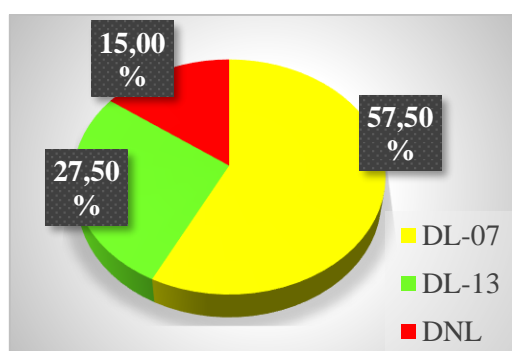
A DES(CONEXÃO) DA FORMAÇÃO CONTINUADA: REALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA

Ao expor, de forma analítica, os dados coletados, os quais trazem elementos concretos das vivências dos docentes entrevistados, pude verificar de que forma eles mantinham-se atualizados e até que ponto a FC, ofertada pela SEDEC, oferecia subsídio e suporte para o desenvolvimento da área para a qual prestaram concurso: Artes Cênicas e/ou Teatro.

Nessa busca, pude ilustrar que dos 40 docentes entrevistados, 34 declararam que estavam lendo algo na sua área de formação ou atuação. Sendo que desses, 1 afirmou:

“Sempre estou [lendo]! Leio, mas poucas coisas do universo educacional.” (informação verbal de um dos docentes, nº 36, ao ser indagado sobre estar lendo algo na área de formação ou atuação)

Gráfico 1 - Comparativo Porcentual de Docentes Efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro X Leitura na Área de Formação ou Atuação

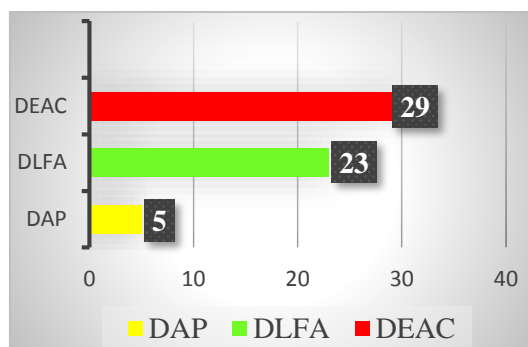


Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DL-07 – Docentes que prestaram concurso aberto no ano de 2007 e que informaram estar Lendo algo na área de formação ou atuação; DL-13 – Docentes que prestaram concurso aberto no ano de 2013 e que informaram estar Lendo algo na área de formação ou atuação; DNL – Docentes que informaram que Não estavam Lendo algo na área de formação ou atuação.

Ressalto que, nesse quantitativo de 34 docentes que afirmaram que estavam lendo algum livro ou outra fonte de leitura na sua área de formação ou atuação, estão incluídos 100% dos efetivos em Teatro, os quais prestaram o concurso aberto no ano de 2013. Contudo, percebo, ante os dados apresentados acima, que, mesmo poucos (17,74%) efetivos em Artes Cênicas, os quais prestaram o concurso aberto no ano de 2007, terem informado **adotar livros ou outra fonte** enquanto recurso didático para planejar suas aulas, 79,31% desses, declararam estar **lendo algo na área de formação ou atuação**.

Gráfico 2 - Comparativo dos Docentes Efetivos em Artes Cênicas X Adoção de Livro para Planejar e Leitura na Área de Formação ou Atuação



Legenda: DAP – total de Docentes que informaram Adotar livro para Planejar aula; DLFA – total de Docentes que informaram que estavam Lendo algo na área de Formação ou Atuação; DEAC – total de Docentes Efetivos em Artes Cênicas entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela abaixo elenca, em porcentagem, os autores ou as fontes de leitura indicadas, livremente, pelos 85% dos efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro entrevistados:

Tabela 1 – Demonstrativo Porcentual dos Autores ou Fontes de Leitura na Área de Formação ou Atuação

ORDEM	AUTORES OU FONTES	PORCENTAGEM
1	Denis Guénoun	23,53%
2	Flávio Desgranges	23,53%
3	John Dewey	23,53%
4	Viola Spolin	17,65%
5	Augusto Boal	11,76%
6	Pesquisa na Internet (autores não identificados)	8,82%
7	Carlos Cartaxo	5,88%
8	Graça Proença (<i>História da Arte</i>)	5,88%
9	Olga Reverbel	5,88%
10	Ricardo Japiassu	5,88%
11	Rudolf Laban	5,88%
12	Ana Mae Barbosa	2,94%
13	Bertold Brecht	2,94%
14	Edgar Morin (<i>A Cabeça Bem Feita</i>)	2,94%
15	Fátima Freire Dowbor (<i>Quem Educa Marca o Corpo do Outro</i>)	2,94%
16	Jerzy Grotowski	2,94%
17	John Gassner	2,94%
18	Paulo Freire	2,94%
19	Patrice Pavis	2,94%
20	Os indicados pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (autores não identificados)	2,94%
21	Outros ⁶	50,00%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ressalto, assim como supracitado, que 11 (27,5%) entre os 40 docentes entrevistados, informaram que estavam se preparando para prestar seleção ao exame nacional de acesso ao PROFARTES, aberto no ano de 2015, sendo desses 8 docentes efetivos em Artes Cênicas e 3 efetivos em Teatro – dos 11 que prestaram seleção, 5 obtiveram êxito.

⁶ Refere-se aos autores, livros ou pesquisas e leituras não especificadas, como por exemplo, acerca da formação dos contadores de história.

Destaco, não só o percentual (85%), mas a diversidade de autores consagrados, no tocante ao reconhecimento do desenvolvimento de teses, estudos, pesquisas e publicações acerca do teatro, assim como do ensino da Arte e da educação de forma geral, apontados como sendo as fontes de leitura voltadas para área de formação ou atuação dos sujeitos entrevistados. Todavia, é necessário que esses educadores se apropriem dos diversos conhecimentos gerados através dessas leituras, fundindo-os com seus próprios saberes. Segundo Libâneo (2006, p. 106, grifos nossos):

[...] é necessário que o professor domine profundamente o conteúdo da matéria. Não é suficiente saber o que diz o livro didático. É conveniente ter outros livros à mão [...]; estar atualizado com o noticiário; conhecer as características da vida das crianças (onde moram, o que os pais fazem, o que as crianças fazem etc.). **Além disso, é necessário o domínio de métodos e técnicas didáticas e é ter útil um livro que trate disso.** Em muitos casos, o professor terá algumas dificuldades em atender a estes requisitos, **mas uma coisa é certa: se ele mesmo não desenvolver um pensamento independente e autônomo, o gosto pelo estudo e a capacitação profissional, não conseguirá uma aprendizagem satisfatória dos seus alunos.**

Ainda segundo Libâneo (2006, p. 56, grifo nosso):

□ A eficácia do trabalho docente depende da filosofia de vida do professor, de suas convicções políticas, do seu preparo profissional, do salário que recebe, da sua personalidade, das características da sua vida familiar, da sua satisfação profissional em trabalhar com crianças etc. Tudo isto, **não é uma questão de traços individuais do professor, pois o que acontece com ele tem a ver com as relações sociais que acontecem na sociedade.**

Assim, intuo que é importante reconhecer o fato de vivermos num universo de informações, efêmeras, que são veiculadas pelas mídias como verdades e necessidades absolutas, intrínsecas à sobrevivência nesse “novo mundo: moderno, plugado, acelerado”; mas que, no entanto, são substituídas com a mesma velocidade com que são apresentadas. Contudo, são essas informações que chegam – da forma mais ampla que se possa compreender esse chegar – até os nossos educandos. Implica-se, portanto, perceber a necessidade de investir em um processo de atualização constante para que se possa oferecer um ensino que vise capacitar os educandos de forma integral, consciente, sustentável, ou seja, um ensino que propicie conhecimentos que ofereçam condições de sobrevivência frente às novas exigências da sociedade em que vivemos. Desta forma, exige-se que o docente se mantenha atualizado em sua prática pedagógica, a fim de que os objetivos traçados, não só, mas também, ao desenvolvimento do

ensino de Teatro, possam ser alcançados de forma eficaz ao contexto educacional em que a comunidade escolar se insere, buscando formar não apenas espectadores passivos, mas indivíduos críticos prontos para atuarem e transformarem o meio social no qual estão incluídos.

Hoje, o acesso às informações acerca de quase todo assunto – se não todo – é facilitado com o avanço das tecnologias. Entretanto, pressupor que todas as pessoas utilizam e, indo mais fundo, que sabem utilizar ou têm acesso às novas tecnologias é generalizar imprudentemente tal afirmação. Além disso, Bondía (2002, p. 21) coloca que a informação toma lugar da experiência, e sendo esta que nos propicia conhecimento, pois “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, significa dizer que, portanto, informação não é conhecimento. Tal concepção é o ponto de partida para uma das inquietações deste estudo de campo: como se configura a FC dos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro das escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa, ofertada pela SEDEC?

Investimento patrocinado (formação continuada)

Cabe sublinhar que a legislação vigente, especificamente a atual LDB, em seu Art. 62, Parágrafo 1º, estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 21). Para tanto, em seu Art. 62-A, Parágrafo Único, garante que a FC seja realizada “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 22) – o que amplia o alcance da FC, incluindo os cursos em nível de mestrado e doutorado.

Outrossim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso) considera, entre outras questões, “a importância do profissional do magistério e de sua **valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada**, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” para instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Assim, em convergência com o Parágrafo 1º do Art. 62 da LDB, estabelece que:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, **a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades**

de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso)

Ressalto que, também, está estabelecido no Art. 63, Inciso III da supracitada Lei, que “os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 22). Assim como, em seu Art. 67, especifica que a valorização dos profissionais da área de educação será promovida pelos sistemas de ensino, assegurando-lhes:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; (BRASIL, 1996, p. 22)

Destaco, ainda, que, o Inciso III do Parágrafo 3º, contido no Art. 87 da mesma Lei, que trata das disposições transitórias, assegura que “**o Distrito Federal, cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando também, para isto, os recursos de educação à distância**” (BRASIL, 1996, p. 27, grifo nosso). Não obstante, o Parágrafo 3º do Art. 3º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, estabelece que:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser **assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino** e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso)

Portanto, está mais do que comprovado que a FC não é um favor, mas sim um direito garantido pelas instâncias normativas educacionais aos profissionais da educação que estejam exercendo suas funções, atingindo, assim, os docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, sujeitos deste estudo de campo.

Desta forma, ao que tange a FC ofertada pela SEDEC, cabe lembrar que, como supracitado, para a coleta de dados deste estudo de campo optei por elaborar duas categorias de entrevistas: 1- Entrevista Semiestruturada 1, com 16 questões, destinada aos docentes que prestaram o concurso aberto no ano de 2007; e 2- Entrevista Semiestruturada 2 (em duas etapas), 1ª Etapa, com 14 questões, e 2ª Etapa, com 4 questões, destinadas aos docentes que

prestaram o concurso aberto no ano de 2013 – ver Entrevistas Semiestruturadas 1 e 2 (1ª e 2ª etapas) em Apêndices B, C e D.

Assim, no tocante às informações apresentadas pelos docentes efetivos em Artes Cênicas, os quais prestaram o concurso aberto no ano de 2007, pude constatar que dos 29 educadores entrevistados, 23 (79,31%) declararam participar da FC, no entanto, 1 desses, nos dois últimos anos à entrevista, frequentou a formação destinada aos gestores escolares; os 6 (20,69%) professores restantes, em um ou dois anos anteriores à coleta de dados, encontravam-se dispensados da FC por cursarem pós-graduação ou algum curso ofertado⁷, também, pela SEDEC.

Portanto, dos 22 docentes efetivos em Artes Cênicas que cursaram a FC voltada para tais: 14 (63,64%) informaram que a FC ofertada pela SEDEC **não é pautada na área para qual eles realizaram concurso**, mas sim que é ministrada de forma genérica, superficial, repetitiva e polivalente, englobando as demais subáreas do ensino da arte. Porém, 19 (86,36%) declararam que, também, ela **não se pauta nas necessidades cotidianas da escola, mas em teorias distantes da realidade da sala de aula**. Desta forma, intuo que, 5 dos 6 docentes que informaram que a FC era voltada para a área a qual prestaram concurso no ano de 2007 (Artes Cênicas), também afirmaram que ela não atende às necessidades cotidianas da unidade escolar e/ou sala de aula em que estão inseridos. E isso pode ser evidenciado na fala de alguns:

“Sim [a FC é pautada na área do concurso]. Mas não acho que ela me ajude a dar Teatro em sala [de aula].” (informação verbal de um dos docentes, nº 03, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“É de Artes Cênicas, mas não contribui como orientação de recurso para escola. Não atende às necessidades da disciplina na escola.” (informação verbal de um dos docentes, nº 06, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Foca em Teatro. Mas não para sala de aula. Não para atividade específica com as crianças! [São] Mais atividade prática para o professor enquanto ator.” (informação verbal de um dos docentes, nº 16, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“[A FC] Não funciona! Continua desfocada da realidade, apesar de ter sido separada por área.” (informação verbal de um dos docentes, nº 22, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

⁷ Um exemplo de curso ofertado pela própria SEDEC, e que conta também como formação continuada, são os destinados à inclusão digital, em parceria com o Governo Federal.

Todavia, há docentes que declararam tirar proveito, de alguma forma, do que é proporcionado pela FC – o que fica evidente nas falas referentes ao momento de encontro e integração entre os educadores:

“O nome deveria ser: encontro onde os professores conversam sobre as experiências!”
(informação verbal de um dos docentes, nº 13, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Há uma generalização, mas dá para adaptar a experiência do colega. Não há nada de novo, mas o que é bom é a troca de experiência!” (informação verbal de um dos docentes, nº 25, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

Segundo Desgranges (2003, p. 70) “a integração entre professores de diferentes escolas, que enfrentam desafios semelhantes com seus alunos, possibilita um rico intercâmbio de experiências e informações”. Porém, não se pode esquecer que, nesse caso específico, a FC deve ser voltada para realidade cotidiana das escolas. E, isso, segundo a grande maioria (quase 90%) dos 22 docentes efetivos em Artes Cênicas que informaram frequentar a FC destina à sua área, não ocorre.

Todavia, há 1 entre esses 22 docentes que expressou:

“Sim, amo [participar da FC]! [É] Perfeita! Traz a oportunidade de desenvolver exercícios práticos, os quais suprem a falta de infraestrutura da escola.” (informação verbal de um dos docentes, nº 25, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

E há, também, aqueles docentes que, independentemente de terem sido, ou não, dispensados no ano anterior à FC, chamam a atenção para a forma em que essa vinha sendo ministrada:

“Deveria ser voltada para dinâmica de grupos, voltados para a realidade [da escola]. Vejo [na FC] pessoas com valores antigos, cruéis, racistas... o que vê [na FC] é incompatível à realidade das escolas. Tive que reestruturar tudo! A realidade é totalmente diferente. Elas [as FC] não são específicas... muito superficiais!” (informação verbal de um dos docentes, nº 12, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Está sendo colocada como obrigação e poderia ser voltada ao nosso dia a dia, à nossa realidade. [A FC é] Muito superficial... [tem] imposição de horário, obrigação de ir... Não funciona!” (informação verbal de um dos docentes, nº 15, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Não é voltada para o trabalho da sala de aula... não condiz com a realidade. Muito voltada para teoria... não centraliza nada! Se não fosse obrigatória, eu não participaria.” (informação verbal de um dos docentes, nº 23, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“No ano passado, optei por fazer o curso do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. [A FC] Não trouxe novidade... gostaria que fosse mais prática, com dança... a mesmice da universidade! Não [é pautada nas necessidades da escola]. É [ministrada] de forma generalizada, voltada para os professores de Teatro, enquanto atores, mas não para as necessidades da escola.” (informação verbal de um dos docentes, nº 28, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

Ressalto que, apesar de estar estabelecida dentro da Política Pública de Educação Brasileira, enquanto garantia de direitos e valorização dos profissionais da área, conforme supracitado, para estimular um maior número de adesão e interesse dos docentes, efetivos ou não, a frequentarem e concluírem algum curso de capacitação ou a própria FC, no Município de João Pessoa, vincula-se uma premiação anual: Programa Escola Nota 10⁸ (PMJP, 2008a). Desta forma, compreendo, como aponta as falas acima citadas de alguns educadores, que participar da FC ofertada pela SEDEC não é algo que se possa opinar, mas sim efetivar: 1º- porque consta como política pública governamental; 2º- porque, ao final de cada ano letivo, as escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa são avaliadas dentro dos critérios do programa municipal de incentivo à elevação dos índices de aprendizagem e qualidade de ensino, concorrendo ao “Prêmio Escola Nota 10⁹”.

Destaco que o Programa premia os funcionários de cada escola com o 14º salário se a unidade escolar atingir o índice de, no mínimo, 50% de excelência educacional e para esta obtenção, a participação, não só, mas também, dos docentes em algum curso de capacitação ou na FC, ou em curso de pós-graduação, ofertado por Instituição de Ensino Superior, é um dos critérios exigidos (PMJP, 2009a). Assim, percebo que são os interesses pessoais – **não educacionais** –, movidos, seja por desejo próprio ou imposição dos gestores escolares ou pressão dos demais colegas de trabalho¹⁰, que acabam sendo os fatores impulsionadores para as inscrições e frequências nas FC ofertadas pela SEDEC.

Intuo, portanto, através da análise parcial das informações prestadas às entrevistas semiestruturadas pela maioria (86,36%) dos docentes efetivos em Artes Cênicas entrevistados, que a FC, ofertada pela SEDEC, é baseada na transmissão de informação, tendo os educadores como receptáculo dessas. Assim, de modo geral, por estarem pautadas na transmissão de conceitos teóricos, desvinculados da realidade das unidades escolares, não atentando para

⁸ O Programa foi instituído pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008 (PMJP, 2008a).

⁹ O prêmio é regulamentado pelo Decreto nº 6.492, de 17 de março de 2009, no qual foi instituído e normatizado o Índice de Excelência em Educação no Município de João Pessoa (PMJP, 2009a).

¹⁰ A falta de comprovação da conclusão de algum curso de capacitação e ou da frequência na FC, ofertados pela SEDEC ou em cursos de pós-graduação, implica na nota em que as unidades escolares recebem na avaliação para o Prêmio Escola Nota 10 (PMJP, 2009a).

unidade teoria-prática, ou seja, para um dos “princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p. 2), as formações não geram conhecimento e nem atingem seu propósito de manter os educadores capacitados de forma sistemática, a fim de que os mesmos estejam qualificados e atualizados ante as exigências inerentes ao mundo globalizado.

Desta forma, compreendo que, conforme aponta Bondía (2013) e as falas de alguns docentes acima citadas, as capacitações ou formações estão sendo impostas por um sistema de controle político, com base em um discurso que enfatiza que há uma desconexão entre o mundo de hoje, os jovens e a escola; os jovens não estão motivados a permanecer na escola, são todos desinteressados; a escola está atrasada quanto aos seus procedimentos de ensino e aprendizagem, precisa modernizar-se, acompanhar os avanços tecnológicos etc. Pautando-se nesse discurso, as FC são atribuídas para justificar os recursos financeiros gastos, “investidos”, na educação brasileira, de forma redentora, buscando a melhora na qualidade do ensino – o que na prática, não ocorre.

“[A FC é pautada na sua área de concurso?] Não. Tem a formadora... que é muito boa... mas tem muita teoria. Se ganha muito dinheiro em cima disso... finge-se que se ensina e finge-se que se aprende!” (informação verbal de um dos docentes, nº 24, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

Cabe enfatizar que a SEDEC investiu, no ano de 2015, o “valor global **1.040.000,00** (Um milhão e quarenta mil reais) na contratação da Instituição de Ensino Superior ganhadora da concorrência pública para execução da formação continuada dos trabalhadores da educação da Rede Municipal de Ensino” (PARAÍBA, 2015, p. 23, grifo nosso).

No entanto, ante a repulsa à forma com que a FC, ofertada pela SEDEC, vinha sendo – e, segundo este estudo de campo, ainda é – ministrada, espontaneamente, 4 (13,79%) docentes efetivos em Artes Cênicas entrevistados fizeram sugestões da forma com que ela deveria ser ofertada:

“Acho que era para ser o ano todo... planejar aula com a realidade dos alunos, trocar experiência... um diagnóstico [da situação].” (informação verbal de um dos docentes, nº 21, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“A FC deveria ser com aula prática e a título de uma especialização... sistemática. Não ser uma coisa pontual! Deveria ser voltada para a realidade... sem fantasia! Teoria a gente já sabe. Sonhar é bom! Mas tem que arregaçar as mangas e ir para coisa mais prática.” (informação verbal de um dos docentes, nº 24, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Deveria dar a possibilidade de criar um planejamento bimestral... contínuo. Por área [de ensino da arte] e série... de forma coletiva – já que não possui um livro específico para Rede [Municipal de Ensino de João Pessoa].” (informação verbal de um dos docentes, nº 26, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Seria interessante a parceria da Prefeitura [Municipal de João Pessoa] com o Bacharelado de Teatro da UFPB [Universidade Federal da Paraíba]. Seria uma forma de reciclar.” (informação verbal de um dos docentes, nº 28, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

Contudo, no tocante às informações acerca da FC ofertada pela SEDEC, apresentadas pelos docentes efetivos em Teatro, os quais prestaram o concurso aberto no ano de 2013, cabe lembrar, conforme supracitado, que essas foram coletadas em duas etapas: a 1ª entre julho e agosto do ano de 2015 e a 2ª em março do ano vigente; devido a necessidade de informações complementares, já que durante a execução da 1ª etapa, esses educadores ainda não haveriam participado da formação por terem assumido seus cargos no início do ano de 2015.

Assim, na 1ª etapa das entrevistas semiestruturadas, foi questionado aos 11 docentes efetivos em Teatro entrevistados as suas expectativas acerca da FC. A tabela abaixo elenca, em porcentagem, as expectativas projetadas para a FC, ofertada pela SEDEC, pelos docentes efetivos em Teatro, entrevistados:

Tabela 2 – **Demonstrativo Porcentual de Expectativas dos Docentes Efetivos em Teatro para a FC ofertada pela SEDEC**

ORDEM	EXPECTATIVA	PORCENTAGEM
1	Não ser voltada para conhecimentos teóricos	100%
2	Dialogar com a realidade da escola e necessidades dos educandos, trazendo possibilidades a serem aplicadas em sala de aula	63,63%
3	Dispensa por estar cursando mestrado ou outro curso ofertado pela SEDEC	36,36%
4	Trocar experiência com os demais colegas	18,18%
5	Ministrante com experiência em teatro e em sala de aula do ensino regular, em nível da educação básica	18,18%
6	Ver coisas novas	9,10%
7	Ser pautada por especificidade de área de atuação (Teatro)	9,10%

Fonte: Elaborada pela autora.

Destaco, conforme análise da tabela acima, o percentual (100%) de rejeição por uma formação voltada para conhecimentos teóricos e a porcentagem (63,63%) de docentes efetivos em Teatro que informaram esperar que a FC dialogasse com a realidade da escola e necessidades dos educandos, trazendo possibilidades aplicáveis em sala de aula. Entretanto, cabe lembrar, conforme supracitado, que 86,36% dos educadores efetivos em Artes Cênicas

declararam que a FC **não se pauta nas necessidades cotidianas da escola, mas em teorias distantes da realidade da sala de aula.**

Porém, para poder analisar, de forma comparativa as expectativas dos docentes efetivos em Teatro com a realidade vivenciada na FC, assim como, também, com as respostas apresentadas, à mesma, pelos docentes efetivos em Artes Cênicas, conforme supracitado, foi aplicada a 2ª Etapa da Entrevista Semiestruturada 2. No entanto, cabe ressaltar que, para a aplicação dessa 2ª Etapa – como mencionado anteriormente, realizada por meio da utilização de redes sociais –, somente 9 docentes efetivos em Teatro foram localizados. Desses: 3 foram dispensados da FC por estarem, na época, cursando mestrado – sendo 1 no PROFARTES.

Assim, pude constatar que dos 6 docentes efetivos em Teatro que frequentaram a FC ofertada pela SEDEC: 3 informaram que suas **expectativas não foram atingidas**, 2 que foram atendidas e 1 que **foram superadas**. Contudo, enfatizo que o único docente efetivo que informou ter sua expectativa superada foi, também, o único a dizer que “o desenvolvimento da mesma foi pautado em questões práticas e voltado para elaboração de um programa educacional comum” para todos os presentes, a ser seguido em sala de aula. Entretanto, devido à sua disponibilidade de horário, o referido educador afirmou ter frequentado a “FC específica para professores de Dança” – reforço que o docente prestou concurso para Teatro.

Enfatizo, portanto, que mesmo que todos os efetivos em Teatro, que frequentaram a FC, ofertada pela SEDEC no ano de 2015, tenham afirmado que ela **se pautou na área para qual eles realizaram concurso** (Teatro), a grande maioria (83,33%) – assim como apontou 86,36% dos docentes efetivos em Artes Cênicas – também, declarou que ela **não é pautada nas necessidades cotidianas da escola, mas em teorias distantes da realidade da sala de aula**. Todavia, cabe destacar as respostas de alguns docentes efetivos em Teatro entrevistados:

“O que percebi é que existem professores com nível de conhecimento muito díspares. Não sei se por isso nivelam a formação por baixo?” (informação verbal de um dos docentes, nº 30, ao ser indagado sobre a Formação Continuada)

“Acho que teve um rumo muito intelectual para algumas pessoas que estavam cheias de textos e livros. Para mim, que estava com cabeça nos estudos, foi bom! Mas tornava-se cansativo porque as atividades eram sempre produções extensas de textos.” (informação verbal de um dos docentes, nº 34, ao ser indagado sobre a expectativa para a Formação Continuada)

“Foi bom conversar com a galera, ouvir novas possibilidades... [São os] Mesmos questionamentos... A formadora é boa, comprometida, mas...” (informação verbal de um dos docentes, nº 36, ao ser indagado sobre a expectativa para a Formação Continuada)

“Pessoas pagam por cursos de aperfeiçoamento. Temos essa oportunidade e não damos valor.” (informação verbal de um dos docentes, nº 37, ao ser indagado sobre a expectativa para a Formação Continuada)

Destaco, ainda, que, não é somente o docente nº 34 que elogiou a ministrante da FC ofertada pela SEDEC, outros 5 educadores efetivos em Artes Cênicas também fizeram o mesmo. Contudo, independente do elogio à formadora, pautando-me nas informações apresentadas pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, às entrevistas semiestruturadas, notadamente a FC **não atinge a seu propósito de manter os professores capacitados de forma sistemática**, a fim de que os mesmos estejam qualificados e atualizados ante às exigências inerentes ao mundo globalizado e as competências e habilidades para o século XXI. É imprescindível compreender que, “a FC é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227) – entretanto, a que a SEDEC vem oferecendo, não propicia isso.

CONCLUSÃO

Notadamente, há, ao longo da construção do texto, algumas considerações elencadas. Todavia, não poderia deixar de expor, aqui, mais algumas concepções percebidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. No entanto, enfatizo que este escrito não foi projetado nem executado para apontar erros, tampouco soluções. Pretendi, sim, levantar questões sobre as quais pudéssemos – eu e os colegas docentes – refletir acerca das formações continuadas ofertadas para atualização das práticas docentes e da organização escolar através da análise de nossas práxis versus o ideário, estabelecido pelas instâncias normativas educacionais, e, quem sabe, mediante debate de ideias e respeito às divergências, propor novos rumos para o desenvolvimento dos cursos de aperfeiçoamento dentro de nossos contextos educativos.

Diante da apresentação descritiva e analítica dos dados coletados através da aplicação das entrevistas semiestruturadas, os quais possibilitaram o aprofundamento do diálogo acerca da realidade de como se configura as condições para o desenvolvimento do ensino de Teatro nas escolas da Rede Pública Municipal de João Pessoa, ministrado pelos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro, pude constatar que a FC ofertada pela SEDEC, de modo geral, os comentários foram negativos, pois, pautada na transmissão de informações teóricas, ela fica distante do contexto da realidade das escolas e, assim, não propicia nenhuma ação significativa

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

que faça relação das informações apresentadas à vida cotidiana escolar, ou que permita, aos docentes, uma apropriação destas como conhecimento. Particularmente, parto do princípio que só se capacita, se atualiza aquela pessoa que esteja aberta, disposta e receptível para acréscimos à sua formação inicial. No entanto, uma capacitação pautada na transmissão, no repasse de informações – assim como apontaram os sujeitos entrevistado, acerca da FC ofertada pela SEDEC – não exercerá a sua finalidade.

Compreendendo que são as experiências que possibilitam formações ou transformações e essas podem ocorrer “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, e, assim sendo, se por experiência concebe-se a ação que nos acontece e nos move, tão significativamente, ao ponto de nos formar e transformar (BONDÍA, 2002, p. 25-26), frequentar a FC ofertada pela SEDEC, torna-se algo sem sentido ou, nas palavras de Bondía (2013), uma **experiência não significativa**. Portanto, o que é ofertado, ou melhor, imposto é uma capacitação desconexa da realidade e necessidades dos docentes efetivos em Artes Cênicas e/ou Teatro e dos cotidianos escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa.

Entretanto, é possível afirmar, com base nos dados coletados, que a FC que vem sendo ofertada é imposta por um sistema hierárquico, no qual as normas estabelecidas pelas instâncias educacionais são empurradas numa escala de “poder governamental”, perpassando, verticalmente, da esfera federal para a estadual e desta para a municipal, na tentativa de que cada governo cumpra com o seu dever. Cabe lembra que a ofertar de FC é dever dos governos e direito dos profissionais da educação, estando garantida nas políticas de valorização dos profissionais da educação: “**a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada**” (BRASIL, 2015, p. 15, grifo nosso). Contudo, concluo que a FC ofertada pela SEDEC **não atinge seu propósito maior**: capacitar, de forma sistemática, os profissionais da área de educação para que estes estejam “qualificados e atualizados” com as exigências inerente ao mundo globalizado e, em sendo assim, ofertem um ensino de melhor qualidade, o qual prepare os educandos para a vida, em sua integralidade, enquanto cidadãos. Entretanto, é importante frisar que a oferta de um ensino qualitativamente melhor não está única e exclusivamente vinculada ao papel, ao desempenho dos educadores.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n. 19, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. **Desafios da Educação**. [15 maio 2013]. Entrevistador: Ederson Granetto. Entrevista concedida a UNIVESP TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. A Escola e o Supermercado dos Prazeres. **Boletim UFG**, ano 32, n. 1506, 27 out. 2005. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1506/quinta.shtml>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. atual. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução no 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=sdow_nload&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 ago. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Revisão de Ana Paula Tadeu Massara, Simone Brito de Araújo e Liege Marucci. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Magistério 2o grau; Série Formação do professor).

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Lei no 11.607, de 23 de dezembro de 2008**. Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do Município de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa: Gabinete do Prefeito, 2008a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1160/11607/lei-ordinaria-n-11607-2008-institui-o-programa-escola-nota-10-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Decreto no 6.492, de 17 de março de 2009**. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei Municipal no 11.607, de 23 de dezembro de 2008. João Pessoa: Estação Cabo Branco, 2009a. Disponível em: <http://www.joao Pessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/05/decr_6492.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

A DOCÊNCIA A PARTIR DAS “LENTES” DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA QUE FIZERAM PARTE DO PIBID

Ribbyson José de Farias Silva ¹

RESUMO

A docência tem a cada dia se tornado interesse nas pesquisas e análises em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Mas, este debate ainda tem sido silencioso, quando pensamos nas ciências exatas, em especial, a física. Portanto, nosso objetivo foi conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do curso de licenciatura em física, que faziam parte do PIBID, em uma universidade pública do interior de Pernambuco. Nos aportamos no processo de constituição da docência (Nóvoa, 1991); A profissionalização docente e a formação de professores, com um olhar para formação de professores de física (Gatti, 2009a; 2009b; Bicudo, 1996) e na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). O corpus foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, com dez estudantes. Todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de MP3 e transcritas a partir das recomendações de Marcushi (2003). Ao analisarmos os discursos dos/as estudantes sobre a docência, percebemos que embora vários/as tenham optado pela licenciatura, a maioria deles/as nunca pensou em exercer a função de professor/a; que após se formar, pretendem abandonar a profissão docente no ensino básico e migrar para áreas. Os/as mesmos/as percebem a importância do papel social do/a professor/a, no processo de mediação do conhecimento, porém relatam que, atualmente, não há condições apropriadas de trabalho para ser docente do ensino básico, pois existe uma grande desvalorização por parte dos órgãos oficiais da educação e da sociedade.

Palavras-chave: Docência, Discurso, Física, PIBID.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre a docência passou a ser tema de interesse nas pesquisas e análises em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Porém, quando trazemos esse debate para o campo das ciências exatas, em especial da Física, poucos registros são encontrados na literatura. Os cursos voltados para formação inicial de docentes no Brasil são muitos e estão distribuídos em diversos estados do país como mostra a pesquisa realizada no Instituto Lobo (ANÍBAL, 2013). Para Leme (2012) no nordeste brasileiro, há um número considerável de instituições de ensino superior que têm como objetivo formar docentes, porém quando os/as alunos/as dos cursos de licenciatura são questionados sobre sua atuação na sala de aula, após o término do curso, ou mesmo durante o curso, poucos afirmam querer seguir a carreira de professor na Educação Básica.

Os estudos de Kussuda (2012) e Leme (2012), demonstram que há um número crescente de professores que abandonam a Educação Básica e isso coloca em questão a

¹ Doutorando em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, ribbyson@gmail.com.

capacidade de atração da sala de aula atual. Estas mesmas pesquisas, indicam que esses altos índices de desistência estão relacionados a fatores como: baixos salários, insatisfação no trabalho e desprestígio profissional. Essas condições são bem discutidas entre os estudantes. Os mesmos que desistem desta profissão procuram outra formação profissional para atuação, ou, em alguns casos, optam por uma carreira docente no ensino superior. Isso reforça o que Kussuda (2012, p.115), relata: as condições de trabalho não têm sido suficientemente atrativas para os licenciados continuarem no magistério.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Aníbal (2013), pode-se perceber que entre 2010-2011, a cada ano, cerca de 17% dos alunos matriculados nos cursos de licenciaturas abandonam a universidade e mais de 41% não chegam a se formar. No estado de Pernambuco, o percentual de evasão chega a ser de aproximadamente 19%. Cerca de 46% dos matriculados nas licenciaturas não se formam. A situação ainda é mais agravante nas licenciaturas específicas, principalmente nas chamadas ciências exatas, pois são nesses cursos onde se apresenta o maior número de desistentes.

Nos cursos de Licenciatura em Física do Brasil, um outro fator é a evasão. Um relatório (2008) apresentado pela Universidade de Brasília, à comissão de graduação do Instituto de Física, aponta as dificuldades de acompanhar o ritmo das disciplinas como elemento fundamental para este fato. Também foi verificado que parte desta evasão acontece por influência da família e/ou amigos que incentivam os docentes a seguirem outra carreira, devido aos baixos salários direcionados a profissão, além das dificuldades/insatisfações vivenciadas durante o curso.

Física é uma área do conhecimento que visa compreender os fenômenos da natureza, dá sustentação a vários processos de desenvolvimento de novas aplicações tecnológicas dos últimos séculos e tem uma forte ligação com outros campos. Além disso, tem considerada uma ciência socialmente construída, influência da sociedade para sua disseminação e transmissão para todas as gerações. Contudo, tem-se percebido que o número de docentes formados na área para transmissão deste conhecimento específico é insuficiente. Dessa forma, essa disciplina acaba sendo lecionada por profissionais que não possuem formação pedagógica específica. Ristoff (2013) destaca "que cerca de metade dos professores da Educação Básica são improvisados, isto é, não foram formados para ensinar o que ensinam.

Segundo o autor, no Brasil, entre os anos de 2010-2011, cerca de 27% dos discentes dos cursos de licenciatura em Física desistiram do curso e 60% não chegaram a se formar. Ristoff (2008) chama atenção que há uma demanda que se aproxima de 60.000 docentes de Física na educação básica, o que significa mais de três vezes o número de licenciados em 25

anos no país. O estudo também mostra que as universidades brasileiras licenciam anualmente, uma média de 18.158 professores/as na área, dentre eles/as apenas 6.000 costumam continuar atuando na carreira docente do ensino básico.

Cury (2001) aponta em seus estudos que alguns pontos precisam ser (re)pensados e melhorados quando nos referimos a formação de professores, como por exemplo: 1) os tipos de avaliação utilizadas pelos formadores dos futuros professores de Física; 2) a excessiva valorização dos aspectos quantitativos (matemáticos); 3) as poucas oportunidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre a Física a cognição, a afetividade, a cultura, a sociedade, a história, a economia, as políticas públicas educacionais; 4) a desvalorização da formação pedagógica do/a estudante em detrimento da excessiva ênfase na formação específica, supervalorizando disciplinas típicas do curso de Bacharelado. Vale suscitar que estes aspectos permanecem em vigência, no contexto atual, em paralelo às políticas de incentivo desenvolvidas pelo Ministério da Educação - MEC, para despertar o interesse dos alunos para atuarem em salas de aula no ensino básico como, por exemplo, o programa PIBID – Programa de Iniciação a Docência. Ristoff (2012), baseado em dados do Censo da Educação Superior, indica o aumento de bacharéis e diminuição de licenciados em Física e, sobre esta observação, declara sua opinião na Revista Educação (2013), Os programas existentes da Capes, apesar de serem bons e necessários, não conseguem interferir na falta de atratividade das licenciaturas. As universidades precisam ajudar, redesenhado com coragem os seus projetos pedagógicos de licenciatura, entendendo que nesses cursos há que se preparar o futuro professor e não o bacharel. (RISTOFF, 2013, p. 41)

Durante minha graduação no curso de Física-Licenciatura, sempre escutava discentes comentarem coisas do tipo: “Por que temos que cursar tantas disciplinas pedagógicas, se estou no curso de Física?”, ou ainda, “Essa cadeiras pedagógicas não me servirão de nada futuramente, não sei para que estudá-las e tê-las na grade de disciplinas como obrigatória!”. Em relação aos docentes a área específica, ouvimos muitas vezes dizerem aos graduandos do curso: “Vocês têm é que pagar cadeiras da Física Pura”, vocês estão fazendo Física ou Pedagogia?”. Isso causou uma série de questionamentos em relação ao perfil de formação do curso de licenciatura em física: Qual o perfil do/a profissional que se pretende formar neste curso? Quem são os alunos/as que estão entrando no curso? Quais as práticas pedagógicas mais valorizadas pelos/as seus docentes?

Portanto, o objetivo é conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do Curso de Licenciatura, que faziam parte do PIBID, em uma universidade pública

do interior de Pernambuco, visando conhecer também o nível de (des)valorização da docência entre estes atores sociais.

Falar sobre a formação inicial de licenciados, é pensar e refletir sobre nossa formação acadêmica específica e sobre o campo pedagógico estudado, pois além de exercer o papel de docente com conteúdos específicos, o professor tem um importante papel social e político no campo escolar. O desenvolvimento deste trabalho é relevante tanto para os docentes e discentes do curso de Física da instituição referida, quanto para o meio acadêmico de forma geral, pois oferece uma reflexão acerca do perfil dos mesmos, de como vem sendo (des/re)construída a identidade docente no âmbito deste curso, o que pode ser uma via para (re)pensar suas posturas dentro do ambiente da Universidade. Também podem trazer contribuições e implicações em nível de Brasil, pois a cada dia, se percebe uma crescente inquietação sobre a temática, por parte de pesquisadores e gestores, refletida em constantes matérias sobre o tema nos veículos de comunicação e em políticas de incentivo à docência desenvolvidas pelo MEC, como as propostas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

APORTES TEÓRICOS

Neste tópico, faremos um breve levantamento sobre a história da docência no Brasil, sobre alguns aspectos da profissionalização docente e a formação de professores, com um olhar para formação de professores de física, além de discutir alguns pressupostos básicos da teoria do discurso proposta por Laclau e Mouffe,(2015).

O trabalho docente está imerso num contexto que envolve um conjunto complexo de processos e práticas de produção, organização, difusão e assimilação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos, sejam eles escolares ou não, em uma determinada época histórica. Neste sentido, podemos definir o termo docente como um indivíduo que está em interação com outro(s) sujeito(s) com vistas à ação educativa, ou seja, a interação entre os/as mesmos/as se constitui a partir do processo de ensino, de aprendizagem e da pesquisa em qualquer contexto educativo. Nessa perspectiva, Libâneo (2007) nos diz que o conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, mas toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO, 2007 p. 23).

Nóvoa (1991), ao estudar o processo de constituição da docência na Europa, aborda a gênese do desenvolvimento da docência como profissão, a partir da institucionalização da

educação, na segunda metade do século XVIII, onde o Estado tomou para si a responsabilidade pela escolarização. O autor salienta que a docência, foi construindo-se e se estruturando como profissão, na medida em que havia a necessidade de definir a quem competiria a educação.

Em meados século XVI, o papel de professor, até então, era ministrado, em sua maioria, por religiosos e o ensino estava a cargo da Igreja Romana, sendo esta, a principal responsável pela a educação formal. Porém, quando a educação se tornou responsabilidade do Estado, uma série de fatores, aos poucos, foi associada ao trabalho docente, dentre eles: a elaboração de currículos, o domínio de técnicas pedagógicas, o desenvolvimento de competências na área de gestão, a elaboração de políticas educacionais, a reflexão sobre direitos humanos, justiça, economia, cultura etc, tornando a habilitação de professor/a (formação em licenciatura) um requisito fundamental para sua atuação profissional.

Ainda de acordo com o autor, o Estado foi implementando, paulatinamente, um conjunto de medidas que foram fixadas por meio de regulamentos da profissão. Estes regulamentos concediam a permissão para que as pessoas tivessem autorização para o ensino. Os indivíduos tinham que atender requisitos de idade, bom comportamento moral, ética, habilidades específicas para ensinar, além de ter que realizar concursos públicos.

Durante o século XIX, Nóvoa (1991), destaca algumas características sobre a atividade docente, a qual nomeou de “etapas da profissionalização”: 1) a progressiva substituição de um corpo docente religioso, com controle da Igreja Romana, por um corpo que não possui religião, ou está sob o controle do Estado, 2) a atividade docente passou a ser exercida como ocupação principal de mestres, 3) o estabelecimento de um suporte legal e normativo para exercer a profissão, 4) a criação de instituições específicas de formação docente – conhecidas como Escolas Normais – e 5) a constituição de associações profissionais de docentes.

No Brasil, assim como outros países, teve a educação, desde seu início, nas mãos das congregações religiosas, que dentre outras coisas, detinham o poder da transferência do papel educativo para as comunidades e as famílias, sendo supervisionado pela Igreja Romana. Para Nóvoa (1991), as mudanças sociológicas ocorridas no decorrer dos séculos no processo de constituição da docência, desencadearam na criação de associações profissionais. Tais associações criaram as condições para o “funcionamento” da profissão docente e reivindicaram o controle da educação pelo Estado. Em meados do século XIX houve, no Brasil, um período de intensificação dos debates sobre o processo de escolarização e

propostas educacionais, porém estas propostas beneficiavam, apenas, uma porção da sociedade.

Há uma ligação entre o processo de escolha da profissão e a inserção no mercado, onde são geradas contratações, e isto, no leva a pensar que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente social e cultural em que o indivíduo está inserido. Segundo Gatti (2009a) fatores extrínsecos e intrínsecos se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação. Além disso, as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. (GATTI, 2009a, p.9)

As questões apontadas acima estão intimamente ligadas à escolha para seguir o magistério. Em estudos realizados por Gatti (2009b) a falta de atratividade pela carreira docente está ligada a fatores como: a) a massificação do ensino, b) a feminização no magistério, c) as transformações sociais, d) as condições de trabalho, e) o baixo salário, f) a formação docente, g) as políticas de formação, h) a precarização e a flexibilização do trabalho docente, i) a violência nas escolas, j) a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

Nacarato (2004) destaca como um dos principais desafios na formação de professores, exatamente, o professor formador de professores, pois não se pode apenas saber o conteúdo específico. Na maioria dos cursos de licenciatura, os professores agem de forma mecanicista. O que evidencia a necessidade de um maior envolvimento com os saberes pedagógicos por parte dos formadores. Vale ressaltar que não só, os professores da área pedagógica são responsáveis por formar professores, mas sim todo corpo docente que atua nos cursos de licenciatura. De acordo com Gatti (2009) outros desafios a serem enfrentados na formação docente são as desigualdades culturais extremas que envolvem o conhecimento, o momento socioeconômico, a cultura e o próprio meio científico. Estas condições afetam o ambiente escolar e nos trazem dúvidas no que diz respeito à construção do currículo para formação dos futuros docentes. Que valores e práticas se relacionam com os aspectos educacionais? Que didática devemos utilizar, mudar ou priorizar? De acordo com Gatti (2009a, p.97) dois aspectos também precisam ser considerados como influências na qualidade dos cursos de formação de professores/as: 1) a ausência nos cursos de licenciatura e entre seus docentes formadores/as, de um perfil profissional claro de professor/a enquanto profissional (em

muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando professores/as e 2) a falta de integração das áreas de conteúdo específicos com as disciplinas pedagógicas.

Essas questões acabam sendo um problema político e social, pois requer uma revisão de como estão sendo pensadas a estrutura e as posturas adotadas nos processos de formação de professores, das condições de trabalho dos/as professores/as, para exercer sua atividade, a valorização de sua profissão e os seus salários. Na maioria dos estados e municípios a remuneração dos/as professores/as, do ensino básico, é baixa e não compensatória. Em muitos casos, os/as professores/as tem que trabalhar em mais de uma instituição de ensino para poder sobreviver e sustentar sua família. Isto vai contribuindo para o desestímulo. Nacarato (2004, p.20) ressalta que é muito comum os órgãos oficiais de educação usarem termos como “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “trabalho coletivo na escola”, dentre outros, porém como isso poderá acontecer se os professores não possuem o mínimo de condições para desenvolver seu trabalho, atuam com altas cargas horárias, classes com número elevado de alunos, entre outros problemas já citados. O autor também destaca a exigência de formação continuada e, em paralelo, a ausência de horário e atividades sistemáticas com este fim. Além disso, o pesquisador lembra que os salários dos/as docentes são tão baixos que não permitem sequer a compra de livros, periódicos, jornais na sua área de trabalho. O INEP (2003) reconhece o trabalho docente e faz uma reflexão sobre sua importância, precariedade e baixos salários, salientando que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla da pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões. É no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento técnico e científico. O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores (INEP, 2003, p. 43).

A problemática da formação de professores para o campo da física é um tema bastante relevante, pois, no Brasil, nos últimos anos, as universidades públicas não conseguem formar a quantidade de professores de física, suficiente, para suprir as necessidades nas escolas. Para Arroyo (2008) a precariedade das condições salariais e de trabalho dos professores, principalmente nas escolas públicas, faz com que muitos profissionais acabem saindo do sistema, e quando não ingressam em cursos de pós-graduação, acabam se dirigindo à rede privada de ensino ou mesmo de atividades mais vantajosas do ponto de vista financeiro. Esses fatores acabam trazendo reflexos e consequências na preparação do/a professor/a para execução do seu trabalho. Juntando o fato de a física ser considerada uma disciplina difícil,

onde poucos/as têm “acesso” e às desvalorizações da profissão docente podemos dizer que estes dados podem estar relacionados com a baixa procura dos cursos de licenciatura em geral, especialmente a de física (BICUDO, 1996).

Existem demandas sobre a formação do/a Licenciando/a em Física, em termos de saberes que ele precisa dominar. Obviamente, nenhum curso de formação básica – por melhor que seja – é capaz de “cancelar” esses saberes, que se renovam continuamente. Muito menos, a formação deve ser compreendida em termos de uma “quantidade de saberes” pré-determinada. Além disso, exige-se cada vez mais do/a professor/a formador/a um posicionamento frente às questões que surgem a cada dia. A oferta de oportunidades de formação inicial de professores na área de Física tem que propiciar o diálogo também com perspectivas teóricas e com abordagens pedagógicas.

É possível perceber então, que tanto o processo de constituição da docência, quanto a formação de professores é atravessado por questões políticas e pelas relações de poder, nesse sentido trazemos a teoria do discurso como fundamentação. De acordo com Mesquita, Oliveira e Oliveira (2013) a teoria do discurso tem proporcionado aos estudiosos, analistas e pesquisadores da área educacional artifícios relevantes para se investigar e conhecer as diversas identidades emergentes na contemporaneidade, as demandas, movimentos e atores sociais (p.1042). Dentro dessa concepção, percebemos o caráter anti-essencialista da teoria, que põe em xeque os modelos tradicionais de análise social e enfatiza o modo descentrado e plural das identidades.

Nesse sentido, para compreendermos esta proposta de discurso, precisamos levar em consideração alguns pontos importantes: a pluralidade de posições que o sujeito pode ocupar nas sociedades contemporâneas; os antagonismos próprios das práticas sociais, visto que em sua concepção o social é ontologicamente político; o caráter aberto do social e finalmente a articulação das demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade, sendo este sentido sempre inesgotável, o que o torna contingente e temporário. Oliveira, A. (2009) em interlocução com as ideias da Escola de Essex, ressalta que: a experiência humana é estruturada no discurso, os discursos são contingentes, os significados dos objetos e das ações são construídos historicamente por sistemas específicos de regras (p.37).

Segundo Oliveira, A. (2009), discurso pode ser entendido como um sistema específico de significados e práticas das sociedades, constituintes das identidades dos sujeitos e objetos, que são construídos ao longo de suas histórias. Ainda em consonância com a autora, o discurso não se restringe à fala ou escritos, é um conjunto de vários elementos fundamentais

que se inter cruzam como em um jogo. O discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Toma como pressuposto a ideia de que a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível. Fora do discurso, há existência, porém não existe significação.

A partir das ideias de Laclau e Mouffe (2015), podemos considerar que para quem trabalha com a teoria do discurso é preciso, primeiramente, problematizar o que pretende-se investigar, procurando conhecer quais os discursos emergentes, na sociedade, sobre seu objeto de estudo, como o problema foi construído e quais as propostas de soluções, possíveis, estão articulados a estes discursos. Dessa forma, percebemos que os discursos são constituintes da realidade vivida e que a problematização de uma pesquisa, deve estar intrinsecamente ligada a escolha dos diferentes recursos e técnicas a serem utilizadas, mediante a metodologia definida.

METODOLOGIA

Na constituição dos dados, seguimos as orientações de Bauer e Aarts (2002): a seleção de um corpus ligado aos objetivos do estudo. Estes autores apresentam três critérios básicos para construção de um corpus, nas ciências sociais: que tenham relevância, que sejam homogêneos e sincrônicos. O primeiro critério aconselha que sejam selecionados assuntos teoricamente relevantes e que os materiais de um corpus, tenham o foco, num tema central. A questão da homogeneidade, num corpus, sugere que não se misture materiais diferentes – imagens, entrevistas individuais, entrevistas em grupo. No tocante à sincronicidade, recomenda-se que cada corpus deve incluir nos seus dados, fenômenos sociais que aconteceram dentro de um mesmo momento histórico.

Para alcançar o objetivos almejado, o corpus deste estudo foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, com 10 estudantes de física que fizeram parte do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, em uma universdade pública do interior de Pernambuco.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 34), a entrevista do tipo semi-estruturada: “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. É um contexto, semelhante à de uma conversa informal. A entrevista ganha vida desde o início do encontro entre duas pessoas, porque se constrói, durante sua realização, o diálogo e a interação entre quem entrevista e o entrevistador (LUKDE; ANDRE,1986). O que facilita o entrevistador estar atento, não

apenas, às respostas obtidas ao longo da conversa, mas em observar os gestos, expressões, sinais e entonações, partindo do ponto de vista que toda captação, enriquece a compreensão do que foi falado, cabendo ao entrevistador procurar a melhor forma de estimular o entrevistado, para obter mais informações. Os questionamentos feitos a partir da temática abordada deve seguir uma ordem lógica e psicológica, iniciando com perguntas mais simples e se tornando mais complexas.

As entrevistas foram registradas com o auxílio do MP3 e transcritas, a partir das recomendações de Marcushi (2003). Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Livre Consentimento, dando autorização para sua participação nos estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo é conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do curso de licenciatura em física, que faziam parte do PIBID, em uma universidade pública do interior de Pernambuco. Neste sentido, primeiro iremos apresentar uma breve caracterização sobre os/as estudantes e em seguida apresentaremos quais os discursos sobre a docência em física. A idade dos/as participantes está entre vinte e vinte oito anos, sendo 5 deles na faixa etária de 20-22 anos, dois deles entre 23-24 anos, mais dois deles entre 25-26 anos e apenas um com idade de 27-28 anos.

Percebemos que os/as estudantes do curso de física, desta universidade, veem de diferentes cidades de Pernambuco. Neste trabalho, especificamente, foram abrangidas seis cidades do Agreste Pernambucano: Gravatá, Caruaru, Pesqueira, Jataúba, Bezerros e São Caetano, uma região da zona da Mata: Vitória de Santo Antão, além da região do Grande Recife. Dos/as entrevistados/as nove relataram ser solteiros/as e apenas um do sexo masculino é casado. Quando questionados/as sobre a religião, mostra-se que todas as mulheres que participaram da entrevista se assumiram católicas, enquanto que dos sete homens participantes, dois afirmaram ser católicos, um evangélico, e quatro afirmaram não possuir religião definida. Vale ressaltar que foi possível perceber durante a entrevista, a dúvida e o medo de alguns/as estudantes em posicionar-se em relação a uma religião. Uma hipótese plausível é de que poderia haver entre os mesmos um conflito com relação às ideias bíblicas e as ideias propostas pelos teóricos das ciências naturais, no que concerne à criação do mundo e alguns fenômenos da natureza.

Com intuito de preservar o sigilo em relação à identidade dos/as voluntários/as que participaram das entrevistas, foram conferidos códigos para nos remeter aos/às mesmos/as.

Atribuimos à letra A e um número para representar cada entrevistado/a, de modo que utilizamos os seguintes códigos: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10. No intuito de responder aos objetivos deste estudo, as perguntas elaboradas durante a entrevista abordaram os seguintes temas: 1) motivos que levaram a escolher o curso de Física, em específico, a Física-Licenciatura; 2) vantagens/desvantagens hoje de ser um professor/a e de ser professor/a de Física; 3) a trajetória escolar do/a aluno/a durante o ensino médio, 4) suas experiências como aluno/a do programa PIBID, 5) suas vivências, enquanto docentes em outros espaços.

Ao pedir aos/as bolsistas que narrassem sobre o que lhes motivaram a ingressar no curso de Física-Licenciatura, alguns relataram que foi devido ao interesse/identidade pelas ciências exatas, pelos fenômenos naturais ou da natureza, outros disseram que não pensavam em cursar licenciatura em Física, mas devido às condições de localização, locomoção e financeira, optaram por ingressar no referido curso. De forma geral, os/as estudantes pareciam ansiosos com a entrevista. A seguir, destacamos as narrativas dos/as entrevistados/as A1, A2 e A8.

A1: (+) hum.: na verdade eu sempre gostei da área de: de exatas, sempre me dei bem matemática, física, um pouco química também' e::: (++) FÍSICA (+) por si próprio já me chamava muito atenção,(+) pelos fenômenos naturais que: me interessavam e::: (+) por' gostar dessa área tanto foi que eu decidi (+) optar pelo curso de física.

A2: /.../ no no no ensino médio (++) eu fui incentivado pelos professores, assim, não para fazer física, mas para fazer uma faculdade né' /.../ PRA SER SINCERO EU QUERIA FAZER UMA FACULDADE (++) só isso mesmo, aí física.: / quando eu fiz duas/ quando eu fiz o o:: / quando fiz faculdade no caso (+) eu fiz para duas (+), fiz para administração na UPE, e fiz para física. aí eu passei.: NAS DUAS, só que na UPE você pagava entendeu", você pagava por ela ser estadual né', na época que fiz pagava: oitenta reais e alguma coisa, aí como eu não tinha condições, aí tinha passado em física aqui também, aí escolhi física.

A8: o desafio'(+++) tipo assim" (++) a minha primeira opção que eu gostaria é psicologia, mas psicologia a noite era muito caro, (+) para caruaru né', aí.: a segunda opção era uma engenharia(+), só que engenharia era pela manhã e pela tarde, e eu não poderia, porque eu eu.: sempre precisei e gostei de trabalhar então' então' aí a hora que mais.: me trouxe desafio foi física, passei também lá: em.: na upe, lá em Garanhuns, só que' não tinha condições financeiras para ir para lá então', vim para cá.

Nestes três fragmentos de textos podemos perceber que nenhum/a dos/as entrevistados/as, buscou ou tinha como primeira opção o curso de Licenciatura em Física. O/a entrevistado/a A1 ao discorrer sua narrativa, diz que sempre foi interessado/a por “Física” e/ou pelos “fenômenos naturais”, porém não se remete ao fato de ter escolhido um curso de formação docente, mas ao curso de “Física”. No trecho de A2, percebemos que ele/a foca na

sua vivência pessoal e diz que nem seus próprios professores lhe incentivaram a fazer o curso de “física”, ou seja, de licenciatura em física. O/a entrevistado/a A8 deixa claro sua preferência por outro curso, e só ingressou na Licenciatura em Física, devido a suas condições financeiras. Durante as entrevistas, os/as entrevistados/as relataram que apesar de nunca terem pensado em fazer o curso de Licenciatura, estão satisfeitos/as, pois para alguns/as o curso abriu as portas do mercado de trabalho. Enfatizaram, ainda, que são muitos os obstáculos durante a vivência no curso, no ambiente de trabalho e as condições precárias de trabalho e salários, mas reconhecem o valor de um/a professor/a mediante uma sala de aula. Este fato está associado ao que Gatti (2009b) chama a atenção ao investigar a atratividade da carreira docente no Brasil, na visão de alunos/as concluintes do ensino médio, onde a mesma verificou que apesar de toda a nobreza e de todo o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente, a mesma não se apresenta efetivamente como uma escolha profissional para a maioria dos/as alunos/as. Outro enunciado que chamou a atenção foi o da entrevistada A5:

A5: é:: quando eu penso assim/ que: (++) eu vou ser professora (+) um (+) / a primeira coisa que me vem é satisfação porque (++) é: o sentimento de:: um objetivo (+) alcançado, porque assim/ mesmo ainda na graduação quando eu dou aula eu me sinto muito bem porque é aquilo que eu queria (+) e é aquilo que eu gosto de fazer, (+) eu gosto de ensinar (++) e: (++) eu me sinto feliz em fazer (incompreensível) isso. lógico que às vezes você dá uma aula, que a turma não colabora muito e você fica (+) meio chateado, mas eu não me vendo (+), eu não me vejo fazendo outra coisa.(+) EU SEI pode até parecer prepotência, mas eu sei que eu nasci para ser educadora, independente de se é educadora ensinando numa escola ou sei lá” educando minha sobrinha, eu sei que eu nasci para aquilo(+), minha vocação é essa, se existe vocação, minha vocação é essa, é ser professora, porque eu amo” fazer isso’. e é:/ para mim a melhor coisa é estar lá dando aula.

Esta foi à única entrevistada que fez todo seu discurso enfatizando que, mesmo diante de dificuldades em sala de aula, o seu desejo pessoal em ser professora é maior que estes problemas. Este dado se coaduna com os de Gatti (2009b, p.10), que constatou no seu estudo que as motivações para o ingresso no magistério apontadas pelos/as professores/as se encontram imersos no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira.

Ao serem questionados sobre que qualidades “um bom professor ou uma boa professora” de física deveria ter, todos disseram que precisam de fato saber física e saber passar esses conteúdos. Outros elementos levantados como repostas a essa questão foi que os professores devem buscar novas práticas pedagógicas, trazendo dinâmicas que despertem o

interesse dos alunos. Também foi ressaltado o fato de que o professor deve (re)conhecer seus alunos em suas limitações em relação aos conteúdos, mantendo uma boa relação com os mesmos e um bom professor tem que “saber avaliar” os seus alunos. Destaco os seguintes fragmentos:

A1: na verdade eu não considero que exista um / somente uma:: (++) UMA FÓRMULA PRONTA (+), mas existem caminhos, acredito eu, PRA SE TRABALHAR física, por exemplo, de:::/ de uma maneira mais interessante pra os alunos né'. é::: você trazer coisas novas, é fazer com que eles se interessem” em querer saber a respeito daquilo, não só chegar passar o conteúdo, mas em fazer BUSCAR que eles se interessem, fazer com que eles busquem esse tipo de conhecimento, trazer coisas novas, eu acredito que na área de física tem muito aquela questão dos experimentos pra sala de aula, que é um tipo de aula diferente, e trazer visões também diferentes, então::: na minha concepção juntam vários aspectos para se ter um bom professor de física, mas claro que não é uma receita pronta.

O entrevistado A1, no fragmento acima, discorre dizendo que apesar de a construção docente ser algo pessoal, típico de cada pessoa, os professores devem buscar algo novo para seus alunos, algo que chame e prenda a atenção desses alunos, buscando novas práticas de ensino, como por exemplo, o uso ou a construção de experimentos de física em sala de aula. Destaca-se também o seguinte trecho:

A4: (4.0) eu acho que o professor pra ele ser considerado um professor muito bom (++) , aquele professor que tem um bom relacionamento com o aluno (+)/ que procura ter (+) bom relacionamento com o aluno, (+) um professor que tem domínio de conteúdo, (++) um professor que sabe avaliar”, eu acho que isso é muito importante, porque ainda:::’ essa questão da avaliação ainda pega muito::: pesado assim na::: (+) na::: mente de todo mundo, porque::: (++) é o / é o grande’, eu acho que é o grande medo de todo mundo é ser reprovado, é::: fazer uma prova e alguma coisa desse tipo /.../ porque eu acho que um bom professor ele tem isso, ele tem além de conteúdo, ele procura sempre se relacionar bem com os alunos, ser um professor simpático, ser um professor agradável, E ELE É JUSTO NA AVALIAÇÃO.

E: (++) Certo, eu fiquei pensando o que é saber avaliar e o que é ser justo numa avaliação?

A4: saber avaliar é um professor que cobra aquilo que ele deu, exatamente no nível que ele deu (++) é::: é: saber procurar ver se realmente o aluno aprendeu (++) e::: diferente formas, então eu acho que um / (++) SABER AVALIAR eu acho que” / AVALIAR é você procurar realmente se o aluno aprendeu aquilo, E PRA ISSO ele tem vários instrumentos e não somente um” que muitas vezes é o que massacra o aluno, e nesse instrumento que estou falando que é a prova /.../.

Nesta fala o/a bolsista A4, reconhece a importância de uma relação afetiva dos/as professores/as para com seus/suas alunos/as, enfatizando que além de saber passar os conteúdos de física, este professor/a tem que conhecer os/as seus/suas alunos/as, não apenas passar os conteúdos, mas enxergar suas dificuldades, temas já discutidos anteriormente

quando citamos os estudos de Cury (2001) e de Nacarato (2004), que salientam que é preciso moderar a excessiva valorização dos aspectos quantitativos e do “saber o conteúdo específico”. Nesse sentido, Gatti (2009a) ressalta que para se avaliar a qualidade da formação dos professores é preciso reconhecer a formação do/a aluno/a como centro do processo educativo.

O/a mesmo/a estudante salientou ainda que é papel do/a docente realizar uma avaliação que esteja em consonância com suas aulas, que busquem outras formas de avaliação e não utilizar-se, apenas de provas tradicionais. Cita a sua vivência na universidade, para mostrar que este é ainda um ambiente que se utiliza de métodos tradicionais. Tais dados nos dão pistas para a necessidade de se desenvolver, ao longo da formação dos estudantes de física, atividades pedagógicas onde os conteúdos e exercícios sejam trabalhados de maneira mais dinâmica e que sejam incrementadas estratégias que focalizem mais no desenvolvimento do raciocínio e da criatividade do que, apenas, na memória dos/as alunos/as.

Os/as entrevistados/as consideram que “um professor ruim” é aquele que não vai em busca de novos métodos pedagógicos para compartilhar o conhecimento com seus alunos, que não utiliza de uma linguagem acessível aos seus ouvintes ou aquele que não tem o conhecimento da física e ainda aquele professor que não acompanha o processo de aprendizagem de seus alunos. Para os mesmos, os professores de física devem evitar aulas e formas de avaliação tradicionais, com foco apenas na prova e sem utilização de dinâmicas em sala. Outro ponto levantado foi que os/as docentes em física não devem ser arrogantes e precisam acreditar no potencial de cada aluno/a. Vejamos o trecho a seguir:

E: Para você que defeitos um professor/a de física deve evitar? Por quê?

A4: (+) *arrogância*, (++) *achar que::: ele é o dono da verdade*, (+) *achar que ele é o melhor professor do mundo*, (+) *achar que::: os outros professores não são importantes*, *achar que o aluno não sabe de nada*, *chamar o aluno de burro*, (++) *dizer que o aluno não é capaz*, *faltar aula*, *não comunicar que vai faltar aula* ((risos))(++), *está sendo uma terapia né* ((risos)) *eu acho que estou desabafando muita coisa.*

O/a estudante A4 apresenta no seu enunciado, uma espécie de desabafo sobre sua vivência pessoal. No decorrer de sua fala sorri nervosamente como forma de defesa psicológica. Ele reconhece que um professor de física tem que ter o “pé no chão”, e saber que outras disciplinas, outros professores, também são importantes e precisam da mesma atenção que este professor precisa. Parece que este discurso está intimamente ligado ao processo cultural construído e que é atribuído aos professores de exatas, que os mesmo possuem ou

precisam ter um posicionamento rígido, neutro e áspero em relação a seus/suas alunos/as. Enfatiza ainda que o papel do professor perpassa uma formação meramente baseadas em conteúdos, mas requer uma visão mais humana diante de suas salas de aula.

Ao responderem o questionamento sobre as principais vantagens de ser professor nos dias atuais, alguns apresentaram dúvidas se havia uma vantagem, realmente, em ser professor, enunciando que não vê vantagens em ser professor do ensino básico. Alguns responderam que seria o fato do reconhecimento do trabalho docente por partes dos alunos e o reconhecimento da importância do papel docente para sociedade, outros apontaram que uma das vantagens que pode existir é uma realização pessoal pela profissão, salientando ainda que, hoje em dia, há uma melhor preparação dos professores nos cursos de licenciatura. Observemos o trecho abaixo.

A1: (++) vantagens né” (+++) a meu ver as vantagens de de de ser um professor’ eu acredito que está muito ligado, primeiramente, A SUA VONTADE em ser professor (++)), segundo eu vejo:: (+) é:: como uma vantagem você puder ajudar uma outra pessoa a também trilhar seu caminho profissional, você::: poder:: (+) ESTÀ presente na vida das pessoas, e também inclusive trabalhar isso com elas né’. você:: (+) acontece de ter um reconhecimento de alguns alunos, claro /.../.

O fragmento acima mostra que o entrevistado, percebe como principal vantagem de ser professor o desejo pessoal em seguir a profissão, e completa sua fala relatando a importância do profissional da educação na vida cotidiana dos membros de sua sociedade e, além disso, afirma que é na atuação docente onde podemos enxergar novos caminhos pedagógicos, se renovando e reconstruindo a cada dia nossos pensamentos. Percebemos estes mesmos elementos na pesquisa de Gatti (2009b) onde a mesma mostra que o fator mais atraente para a escolha da carreira docente é a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos, e essa atividade parece estar ligada ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro (p.58). Outro discurso que despertou a atenção foi o seguinte:

A10: (+++) vantagens rapaz, vantagens é difícil viu, eu acho que: : é vantagem hoje em dia velho (++)), porque é um profissional tão pouco priorizado né’, é:: (+) vamos ver (++) eu acho que: (+) as vantagens de ser um/ um professor hoje em dia, não só de física né, professor em si né’, olha (++) não é um profissional reconhecido (++) infelizmente (++) /.../ para ele se manter aqui, tem que ter paixão pelo ensino, se ele tiver um comprometimento com a educação, se ele se sentir feliz em contribuir de alguma forma para formação que passa para ele, eu acho que isso ai é uma vantagem de/ UMA VANTAGEM DE TER UMA SATISFAÇÃO PESSOAL, mas eu não acredito que vantagens financeiras, expressivas nessa área não.

Neste fragmento, A10 deixa explícito que não consegue ver vantagens na atuação docente, pois o professor é pouco valorizado, não há o reconhecimento adequado da profissão e só conseguem seguir nesta carreira profissional quem realmente tem “amor”, ou satisfação pela profissão.

Narrando sobre as vantagens de ser um professor de física hoje, muitos não veem diferença entre vantagens de ser professor e ser professor de física, mas reconhecem que existe uma necessidade/carência de docentes de física no ambiente escolar e as diversas práticas que podem ser utilizadas em sala de aula na disciplina de física para ministrar os conteúdos e ajudar na compreensão dos alunos. Vejamos o que diz o/a entrevistado/a A2:

A2: (++) PRONTO, o que tem de vantagem de ser um professor de física hoje é que primeiramente existe uma deficiência muito grande né', em relação a a.: professores de física (+), então assim' que quer:./ quem faz o curso de física (++) é:: porque não quer/ QUER TER UM EMPREGO NÉ, MEU CASO, (++) vai conseguir com certeza, eu vejo pessoas que entram no curso: (+++) / pronto tem pessoas que nem entraram no curso ainda já estão dando aula, é:: em escolas particulares(+), então essa é vantagem que você tem de: de fazer o curso de física, É A DEFICIENCIA, É A FALTA NÉ, de professores que não existem /.../.

Acima, A2 discorre sua fala expondo que a formação em licenciatura em física, dá muitas oportunidades para atuação nas escolas, pois é grande o déficit de profissionais na área e que as pessoas ao entrarem no curso, passam a ter oportunidades de atuação. Esta concepção já é muito disseminada na sociedade, pois a licenciatura em física é tida como um curso para “poucos” e nem todos tem “inteligência” suficiente para ingressar no mesmo. Uma fala que chamou bastante atenção foi a da entrevistada A7, que ao discorrer sobre as vantagens de ser professor/a de física, disse o seguinte:

A7: vantagem de ser um professor de física (4.0) a vantagem de ser um professor de física é você (4.0), será que eu vou saber responder essa pergunta, as vantagens de ser um professor de física(+++), PRIMEIRO VANTAGEM DE SER PROFESSORA NÉ num ambiente que só tem homem, (+) então você já consegue ser uma das poucas mulheres na área (+) é::: (+++)/ e física porque é uma matéria completa né'(++) , PARA MIM eu estou aprendendo tanta coisa assim' tanto de física a pessoa aprende coisa de física, matemática, química (++) então por ser uma matéria completa está me trazendo muito conhecimento assim' é em em eu poder lecionar essa disciplina EU ESTOU APREDENDO MUITA COISA DE MATEMATICA, porque eu não vou estar:: passando coisa errada para os meninos. Então a vantagem de ser professor HOJE de física', eu estou aprendendo através da física muito mais coisa.

A entrevistada sente-se lisonjeada pelo fato de ser uma mulher, professora de física, em um universo masculino. A sua fala reforça a ideia de que física é a “disciplina” para poucos/as, pois trata-se de uma disciplina complexa que envolve outras áreas do

conhecimento. Quando a mesma diz: “EU ESTOU APREDENDO MUITA COISA DE MATEMÁTICA, porque eu não vou estar:: passando coisa errada para os meninos”, podemos nos remeter aos pensamentos tradicionais de ensino de física, onde os professores focam na parte matemática e esquecem de discutirem os fenômenos existentes por trás das equações físicas.

Sobre as principais desvantagens de ser professor/a ou em ser professor/a de física, todos os entrevistados apontaram a questão salarial como a principal desvantagem para seguir na carreira docente, da mesma forma como foi ressaltado por Arroyo (2008). Destacam-se ainda nos enunciados dos alunos: a falta de reconhecimento por parte dos órgãos superiores da educação e de uma parcela da sociedade, as condições de trabalho, a falta de interesse dos alunos nas salas de aula e o processo de desconstrução, que o professor deve realizar com seus alunos, dos paradigmas em torno da disciplina de física, como por exemplo: que física não é matemática, não é uma disciplina difícil. O participante A7 relata que:

A7: A DESVANTAGEM (++) é que é uma profissão que você trabalha muito (+++), você traz o trabalho para dentro de casa e é mal remunerado (+++), a desvantagem que eu acho é essa, porque: (+) tudo bem que você (++)/ e o que o que/ teoricamente o que importa mais é::: (++)/ claro você tem que ter o prazer de está fazendo aquilo, só que: também o lado financeiro pesa um pouquinho né'(++)), mas a desvantagem de ser professor(+++) é::: você trabalhar muito (+++), é::: às vezes você está (++) ter que escutar piadinha de aluno dentro da sala de aula(++), às vezes está cansando, saturado, chega dentro da sala e e vê aluno que::: (++) que não lhe respeita lá dentro(++), não lhe respeita não no sentido assim de lhe xingar, alguma coisa, mas no sentido de” não colaborar(+) com o andamento da da:: (++) da disciplina, MAS É UM CASO QUE JÁ/ é geral né, é um problema geral, porque toda escola tem (++) então:: (++) a desvantagem eu acho que é mais essa, é o cansaço (++)), mesmo você tendo o prazer de fazer aquilo, mas chega uma hora que você:: (++) que você pensa assim EU EU eu não quero ser professor de escola pública (++) eu não quero, o PIBID me trouxe (+++) essa realidade assim' (+), participar do PIBID me fez ter a certeza que eu não quero/ EU JÁ NÃO QUERIA, E DEPOIS DO PIBID é que eu não quero mesmo. (+++)/.../.

Podemos perceber neste trecho que A7, foca como desvantagem a questão salarial, e diz que mesmo se gostarmos da profissão ao chegarmos às salas de aulas, iremos nos deparar com a quantidade de trabalho excessivo e com a indisciplina de alguns alunos e que chega o momento em que esses fatores causam uma fadiga do trabalho e afirma que depois da experiência adquirida no PIBID, em uma escola da rede pública, não pensa em seguir a carreira docente no ensino básico. Alguns bolsistas relataram que após enfrentarem dificuldades durante a graduação, com relação aos conhecimentos básicos em física e em matemática, o nível de exigência de alguns professores, a falta de tempo para estudar determinadas disciplinas, estes fatores associados às condições de trabalho docente, fazem

com que os mesmos repensem qual carreira profissional almeja seguir. Na narrativa abaixo, o entrevistado aponta algumas desvantagens de ser um professor de física.

A5: a desvantagem de ser um professor de física é que (++) se tornou uma:: disciplina que ninguém gosta' (++) a gente já vem com:: (+++) um conceito predefinido de que física é uma disciplina difícil (++) e física depende de matemática e eu não sou boa em matemática, então eu não vou saber, não vou:: saber:: as coisas que:: eu preciso pra passar em física. (+) então' quando o aluno chega no oitavo ano (++) no nono ano desculpa' (+) ai ele já chega pra'/ com os coleguinhas e diz assim (++) puxa olha' física é muito difícil visse' É TANTA CONTA PRA VOCÊ FAZER TANTA CONTA parece mais matemática /.../.

Nesse trecho, A5 discorre sobre um discurso bastante comum entre alunos, de que física é uma disciplina difícil e que por não terem propriedade sobre matemática, não gostam e não conseguem assimilar os conteúdos de física. Dessa forma, isto se torna uma barreira para que os/as alunos/as consigam avançar em relação aos conteúdos. A maioria dos participantes disseram ter ingressado no PIBID, por estarem sem trabalho e que a bolsa paga pelo programa os ajudaria com nos seus gastos na universidade. Sobre as experiências pessoais como docentes disseram ter enfrentado algumas dificuldades em relação à falta de experiência docente, pois o curso foca muito nas teorias específicas e poucos fazem relação com o que iriam encontrar nas salas de aula. Também ressaltam a indisciplina de alguns alunos e o fato de estarem inseridos em ambientes que não gostariam de estar. Muitos acreditam que a evasão nos cursos de física tem relação com a facilidade de ingressar no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os discursos dos/as estudantes sobre a docência, percebemos que embora vários tenham optado pela licenciatura, a maioria deles nunca pensou em exercer a função de professor/a e ingressaram no curso devido à facilidade de deslocamento entre seus municípios e a instituição de ensino, a oportunidade de ter um diploma de nível superior e com isso conseguirem melhores salários e oportunidades de emprego. A maioria afirmou que após se formar, pretendem abandonar a profissão docente no ensino básico, e migrar para áreas das engenharias, física pura, física médica ou a docência no ensino superior.

Os/as mesmos/as percebem a importância do papel social do professor, no processo de mediação do conhecimento, porém relatam que, atualmente, não há condições apropriadas de trabalho para ser docente do ensino básico, pois existe uma grande desvalorização por parte dos órgãos oficiais da educação e da sociedade. Um elemento unânime nas falas foi à

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

questão da má remuneração desta classe, porque de acordo com eles, os/as professores/as trabalham na escola, e levam trabalho para casa, além de estarem em salas de aulas lotadas, sem a mínima condição de poder se aproximar de todos os alunos.

Ao se remeterem a experiência de iniciação à docência em física, os/as entrevistados/as relatam que após enfrentarem as dificuldades do curso, ir para uma sala de aula, onde não há condições de trabalho é fator desanimador para seguir a carreira docente. Os/as mesmos/as ressaltam que para ser um bom professor de física é preciso conhecer e utilizar-se de práticas pedagógicas (jogos, experimentos, softwares) que despertem nos/as alunos/as um maior interesse pela disciplina, visando uma quebra nos mitos negativos construídos em torno da disciplina de física. Alguns dos participantes afirmaram ser indispensável o/a professor/a, prestar a atenção a como estão se relacionando com seus/suas alunos/as, pois este é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem, e que professores/as devem ser humildes e não achar que podem ignorar as realidades que vivência. Apesar do caráter exploratório e introdutório, este estudo sinaliza para caminhos investigativos que necessitam ser trilhados por pesquisa futuras. É preciso desenvolver análises sobre as políticas públicas que estão sendo pensadas/implantadas pelos órgãos superiores da educação para maior atratividade para a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANIBAL, F. **Evasão em Licenciatura chega a 39%**. Mogi das Cruzes, SP, julho de 2013. Disponível em: [http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&tit=Eva sae-em-licenciatura-chega-a-39](http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&tit=Eva%20sao-em-licenciatura-chega-a-39). Acesso em 25 de set. de 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007**. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC/INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000**. Brasília, 2003.

CURY, H. N. (Org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 190 p

IBGE-PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 200**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

KUSSUDA, S. R. **A Escolha Profissional de Licenciados em Física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2012.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo.** 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **A transcrição de conversações.** In: MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação.* São Paulo: 2003.

MESQUITA, R. G.; OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. A Teoria do discurso da Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Realidade**, n. 4, v.38, out./dez., 2013. P.1041-1063.

NACARATO, A. M. **A Formação do Professor que Ensina Matemática: Perspectiva e Desafios frente às Políticas Públicas.** In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 8., 2004. Recife. *Anais...* Recife. p. 15-29.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** *Teoria e Educação.* 1991, nº 4, p. 109-139.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar.** Tese de Doutorado em Educação, do Centro de Educação da UFPE, 2009. p. 271.

RISTOFF, D. **A Educação em Guerra. Conferência Nacional de Educação Básica.** Brasília, abril de 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/dilvo_ristoff.pdf. Acesso em 27 de set de 2019.

RISTOFF, D. I., BIANCHETTI, L. A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. DOSSIÊ: Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação.** vol. 17, n.3, p. 787-824, nov., 2012.

RISTOFF, D. **Educação em guerra.** Conferência Nacional de Educação Básica, MEC, Brasília, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA. **Relatório à Comissão de Graduação do Instituto de Física: Um Estudo da Evasão no Curso de Graduação em Física da UnBl.** 2008. 138p.

TABAK, F. **O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA A CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): A EXPERIÊNCIA EXITOSA DO CAMPUS EAD DO IFRN

Adriano Lucena de Góis ¹

Andréia Lucena de Góis Nascimento ²

Maquézia Emília de Moraes ³

Paulo Henrique de Moraes ⁴

RESUMO: A presente discussão compreende a educação como complexo social materializado por meio da política social de educação, sendo a capacitação continuada dos/as professores uma demanda urgente. Assim como pode ser percebido nas experiências de pós-graduações lato senso que tem sido promovidas pelo Campus Ead do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, tal demanda tem na educação à distância uma estratégia para sua efetivação, sendo que as problematizações apresentadas nesse artigo foram realizadas a partir de pesquisa e revisão bibliográfica de autores/as que estudam a temática educação, educação à distância e capacitação continuada. O estudo trás como objetivos investigar qual a potencialização do IFRN EaD frente a formação continuada de professores da Rede Pública e Privada de Ensino Básico. E ainda analisar políticas da Educação Brasileira frente à oferta desses cursos. E ainda estudar qual relação se tem ensino híbrido e as condições de estudar em casa. Conclui-se que diante da dívida histórica que o país possui no que se refere à efetivação da educação pública e de qualidade, sendo a formação de professores um dos pilares necessários para tal, a educação à distância, e aqui destaca-se iniciativas semelhantes às realizadas pelo Campus Ead do IFRN, deve ser percebida como estratégia viável e exitosa para que tal formação, sobretudo, a de caráter continuado seja concretizada não apenas de forma pontual, mas como uma ação permanente.

Palavras-chave: Educação à distância. Capacitação. Professores(as).

INTRODUÇÃO

A educação expressa como direito social e materializada por meio de políticas sociais, que no caso brasileiro possui como principal marco legal a constituição federal, especificamente seu artigo 205, tem importante papel no processo de reprodução das relações sociais e do desenvolvimento da sociedade.

¹ Mestre em cognição, tecnologias e instituições na Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA, lucenaadriano@hotmail.com;

² Mestra em serviço social e direitos sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, andreialucena1@hotmail.com;

³ Mestra em educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, maquezia@hotmail.com;

⁴ Mestre em cognição, tecnologias e instituições na Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA, paulomoraiss@gmail.com.

Por sua vez, a formação continuada dos/as professores/as se faz imprescindível como parte integrante e estratégica para a materialização de uma educação de qualidade e comprometida com a transformação social.

Ser professor sempre foi um desafio, desde as primeiras Escolas oficializadas se existiram dificuldades de efetivar os fazeres deste profissional. Acredita-se que as dificuldades só aumentam a cada novo momento. E nos dias de hoje estas tem se caracterizado de diferentes formas, colocando o professor em uma posição de constantes buscas pela superação dessas dificuldades e desafios.

Ressalta-se que uma das dificuldades mais enfrentadas nesse momento da educação é de qualificação dos professores, uma vez que a base oferecida na academia não tem sido, ou nunca foi suficiente frente à subjetividade de uma sala de aula. Essa diversidade tem feito com que o professor esteja a todo o momento procurando se aperfeiçoar, para que assim possa dá o retorno esperado enquanto agente do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto a formação continuada hoje ainda é um desafio, haja vista o tempo do docente e ainda o pouco investimento da política pública frente a sua efetivação.

Contudo, embora seja amplamente conhecido a importância da manutenção de uma política sistematizada de formação continuada para o corpo docente do Brasil, as ações do Estado para viabilizar essa política ainda não atingiram o alcance que deveriam.

Em virtude dessa dificuldade por parte do Estado de fomentar e viabilizar uma política sistematizada, contínua e ampla de capacitação dos(as) professores, apresenta-se nessa discussão a educação à distância como ferramenta estratégica para materialização desse dever do Estado e consequente minimização da dívida que o Brasil possui com a educação de modo geral.

O estudo trás como objetivos investigar qual a potencialização do IFRN EaD frente a formação continuada de professores da Rede Pública a e Privada de Ensino Básico. E ainda analisar políticas da Educação Brasileira frente à oferta desses cursos. E ainda estudar qual relação se tem ensino híbrido e as condições de estudar em casa.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa que se volta para tomar alicerce em outros textos já produzidos antes. Então o fazer dessa pesquisa se dá a partir dos resultados de outros estudos feitos anteriormente, que tenham alguma ligação com a problemática que está sendo discutida. A pesquisa se trata de um estudo voltado para a perspectiva bibliográfica, tomando

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

por base outras pesquisas que já foram realizadas antes em diferentes momentos, por pesquisadores diversos. Traina; Júnior (2009, p. 1):

Realizar uma pesquisa bibliográfica faz parte do cotidiano de todos os estudantes e pesquisadores. É uma das tarefas que mais impulsionam nosso aprendizado e amadurecimento na área de estudo. Atualmente, as bibliotecas digitais têm facilitado e simplificado muito essa tarefa, pois trazem recursos de busca e cruzamento de informações que facilita a vida de todos. Nesse artigo, o enfoque será em como utilizar bem os recursos amplamente disponíveis, de modo que o usuário encontre o apoio bibliográfico que necessita para realizar sua pesquisa, para compará-la com seus pares e buscar motivação para continuá-la.

Então segundo a visão dos autores se percebe a importância que traz a pesquisa bibliográfica para a ciência de uma maneira geral, potencializando os saberes dos diferentes pesquisadores, frente ao entendimento das mais diversas temáticas.

As buscas se deram em diferentes bancos de dados de pesquisas científicas. Estas se efetivaram de dezembro de 201 até março de 2019. Sendo encontradas cinquenta obras que continha no resumo uma das palavras “educação”, “estado”, “política”, “educação a distância”, “ensino híbrido”, formação de professores”. Uma vez que estas foram as palavras de buscas. Ao ler-se as obras decidiu-se fazer uso para a efetivação da pesquisa quinze textos, entre livros, artigos e outros.

É importante ressaltar que não foram citados durante o texto os trinta e três trabalhos, mas ambos foram lidos e discutidos algumas vezes para que pudesse da o embasamento e fundamentação para a construção desse estudo.

Quadro de obras usadas na construção do texto

Autor	Obra	Tipo/Ano	Conteúdo
Brasil	DECRETO N° 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005	Decreto/2005	O documento vem instituir a criação de cursos de pós-graduação na modalidade a distancia pelo IFRN, sendo implementados no campus a distancia na capital do Estado do Rio Grande do Norte.
Brasil	Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014	Lei/2014	Este documento vem garantir a expansão dos cursos de pós-

			graduação já instalados no campus do IFRN EaD, espancando assim os cursos, e consequentemente as vagas.
Elaine Rossetti Behring; Ivanete Boschetti	Política Social: fundamentos e história.	Livro/2006	O livro vem abordar assuntos que tem relação direta com políticas sociais, estando estas fundamentadas na história.
Armando Junior Boito	Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos.	Livro/2007	A obra vem abordar aspectos relacionados ao Estado brasileiro, a política da época e elementos atuais. Assim como assuntos relacionados a classes sociais, dentre outros problemas que são discutidos ao longo da obra.
CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL	Subsídios para a atuação de assistente sociais na Política de Educação.	Livro/2011	Essa é uma obra que trás de um modo bem claro como acontece o trabalho do assistente social em alguns espaços, na nos espaços escolares, traçando fazeres e práticas.
Friedrich Engles; Trad. de H. Chaves.	A origem da família, da propriedade e do Estado.	Livro/s/d	O livro fala sobre a família como primeira escola da criança, toda a questão de práticas que são ou que devem ser ensinadas no convívio familiar. Assim como as concepções que o sujeito passa a pertencer ao Estado e Estado pertence ao sujeito.
Gaudêncio, Frigotto	Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira	Artigo/2011	O estudo vem falar das formas que se deram e se dão Educação nesse

	década do século XXI.		século.
Octavio, Ianni	Estado e Capitalismo	Livro/2004	Esse trazer a relação que é tão importante entre Estado e Capitalismo, apontado para aspectos que relacionam os dois.
Ernest, Mandel	O capitalismo Tardio.	Livro/1986	O livro vem abordar a percas para os povos quando as políticas públicas são tardias, ou falhas.
Ernest Mandel	Manuscritos econômico filosóficos	Livro/2009	Trata principalmente da filosofia que fundamenta em vario momentos os processos de Ensino e de Aprendizagem.
Ernest Mandel	A ideologia Alemã	Livro/2009	Trata de diferentes ideologias, assim como a Alemã e interferência na Educação.
Hugues Trad Portelli; Angelina Peralva	Gramsci e o Bloco Histórico	Livro/1977	O autor em seu livro trata de vários aspectos que constituem a educação de forma micro e macro.
Ivo Tonet	Educação contra o Capital	Livro/2012	Aborda a educação não apenas como uma mercadoria, mas como um investimento necessário.
Carlos Caetano Traina Et al	Como fazer pesquisa bibliográfica	Artigo/2009	Vem mostrar como o pesquisador deve seguir em pesquisas bibliográficas.
István Mészáros	A educação para além do capital	Livro/2005	Bem parecido com o obra citada mais acima, neste a educação aparece para derrubar mitos.
Ana Beatriz Carvalho	Os múltiplos papéis do professor em educação à distância: uma abordagem centrada na Aprendizagem.	Artigo/2007	O texto vem discutir como se efetivam os papéis do professor na EaD frente aos fazeres que proporcionam a Aprendizagem dos alunos.

Otto Peters Trad. Leila Ferreira de S. Mendes.	A educação à distância em transição: tendências e desafios.	Artigo/2004	O artigo ressalta de forma sistemática com se deu a transição e efetivação da EaD no Brasil.
Michael Moore. Greg. Tradução de Roberto Galman Kearsley.	Educação à distância: uma visão integrada.	Artigo/2007	A EaD nesse texto surge como uma visão que integra modalidades de Ensino, podendo assim ser a distancia e presencial.
Guilherme Martins. Marcela Amaral. Tibúrcio Gonçalves.	Tendências do ensino superior no século XXI: a educação à distância em discussão.	Artigo/2010	O texto trata como a EaD surgiu como tendência em meados do século XXI.
Maria Luiza Belloni.	Educação à distância.	Artigo/1999	O texto aponta para elementos e aspectos que configuram a EaD como modalidade de Ensino.
Vanessa Battestin Nunes.	Papel do tutor na educação à distância: o estado da arte.	Artigo/2013	Discutir o que faz o tutor na EaD é o foco desse trabalho. Enfatizando assim quais os papéis destes nesta.
Jaime Giolo.	A educação à distância e a formação de professores.	Artigo/2019	A EaD como potencializadora da formação de professores é de onde parte as discussões desse trabalho.
Porfírio Amarilla Filho.	Educação à distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais.	Artigo/2011	Os ambientes virtuais e a EaD se apresentam como os pontos importantes da discussão traga nesse artigo.
Arieira, Jailson Oliveira Et al.	Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes ensaio: Avaliação e políticas públicas em	Artigo/2009	Como se efetiva a avaliação na EaD vem ser discutida e problematizada nesse texto.

	educação		
Grossi Gomes Et al.	A construção de um ambiente virtual de aprendizagem para educação à distância: uma estratégia educativa em serviço.	Artigo/2013	Como os ambientes virtuais podem contribuir com a EaD e se configura como espaços de Aprendizagem vem ser o foco desse estudo.
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.	Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.	Artigo/2003	O texto vem apontar e mostrar a potencialização da internet e extensões que a esta se ligam como facilitadoras do processo de Ensino e de Aprendizagem.
Tatiana Ghedine.	Compreendendo as iniciativas de educação à distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil.	Artigo/2006	A abordagem do trabalho se volta para perceber a realidade de duas empresas frente as formas que usam EaD nos dias a dia.
Joana Peixoto.	A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação à distância.	Artigo/2008	A obra vem destacar pontos que apontam para a EaD como uma inovação pedagógica no processo de Ensino e de Aprendizagem.
Maria Luiza Belloni	Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.	Artigo/2002	O texto trás um reflexão voltada para aspectos que efetivaram o processo de implementação e efetivação da EaD no Brasil.
Graças Medeiros Tavares de Et al.	Avaliação da educação superior na revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: ênfases e tendências ensaio: avaliação e políticas públicas	Artigo/2011	O texto trata de uma discussão voltada para perceber aspectos nos modos de avaliar a EaD como política pública na Educação.

	em educação.		
Andréa Brandão Lapa	Educação à distância como mídia da educação.	Artigo/2012	O artigo vem potencializar discussões que se voltam para tratar a EaD como mídia na Aprendizagem.
Lane Primo	Auto-avaliação na educação a distância uma alternativa viável.	Artigo/2019	Tratar como se da a auto-avaliação da EaD enquanto uma alternativa ou extensão do processo de Ensino e Aprendizagem.
Agma Juci Machado Traina, Carlos Caetano Traina Júnior.	Como fazer pesquisa bibliográfica.	Artigo/2009	O texto aborda aspectos de como seguir com a pesquisa bibliográfica.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância – EaD hoje tem se caracterizado como uma realidade no meio do processo de ensino e aprendizagem e, pode ser definida “como um processo educativo sistemático que permite o estudo individual ou em grupo por meio do uso de tecnologias, exigindo múltiplas vias de comunicação entre os participantes” (GROSSI; KOBAYASHI, 2013). Em especial no que diz respeito às possibilidades que esta oferece e que a educação tradicional não possibilita. Como por exemplo, a comodidade de assistir as aulas em casa, de ser o próprio sujeito que decide quando e que horas irá estudar. Ressalta-se que é essa a proposta que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte disponibiliza aqueles que desejam da continuidade a sua formação. E essa pós formação s dá de forma híbrida, por meio do Ensino a distância, mas ainda de forma presencial. Destaca-se o que destaca (GLEDINE, 2006, p. 2):

A partir da segunda metade do século XX a evolução no tratamento da informação vem ocorrendo em diversas áreas, destacando-se, entre elas, as áreas de comunicação e de processamento de informações (Soares, Lemos e Colcher, 1995). A conjunção dessas duas áreas está revolucionando a sociedade atual, abrindo fronteiras com novas formas de comunicação, onde as redes de computadores atuam como uma das fontes propulsoras de uma nova ordem geopolítica (globalização), tecnológica — computação em rede aberta e centrada no usuário — e organizacional — mercado dinâmico, aberto e competitivo (Tapscott e Caston, 1993).

Veja-se que a educação a distância surge como sendo um avanço no cenário brasileiro, dando então novas maneiras de se mediar o processo de ensino e aprendizagem de diferentes grupos de estudantes em diferentes níveis de ensino. A educação a distância é a prova viva de que estamos vivendo em um cenário onde as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs modificaram e também melhoraram nossas vidas em diferentes aspectos. Todavia nosso foco aqui é discutir a importância do IFRN na modalidade a distância frente à formação continuada de professores da rede básica de ensino.

Deve-se ter em mente que na Educação a Distância existe uma distância física e temporal entre alunos e professores, e as Tecnologias da Informação e Comunicação se trata de uma ferramenta capaz de facilitar a comunicação dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, vale lembrar, que a modalidade EaD exige uma nova postura por parte do professor e dos alunos.

Percebe-se nas palavras dos autores a importância desse desenvolvimento para a sociedade como um todo, trazendo ganhos significativos também para a educação e para a mediação dos saberes e conhecimentos.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E A REALIDADE CAPITALISTA BRASILEIRA

A educação enquanto complexo social, configura-se como direito social, inscrito no solo da emancipação política, cujo reconhecimento e efetivação encontram-se marcados pela contradição capital-trabalho e pela conseqüente disputa entre classes e interesses opostos.

Com efeito, sua efetivação enquanto direito social, materializado por meio das políticas sociais e até mesmo seu direcionamento e funcionalidade são tensionados pela estrutura econômica, política e social na qual a educação está inserida.

Em linhas gerais, é possível apontar que a educação é capaz de proporcionar apropriação de todo o arcabouço de conhecimentos e práticas desenvolvidas e descobertas pela humanidade ao longo de sua evolução, e ao possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do ser humano, possui em seu cerne o potencial de contribuir para a construção de vivências emancipatórias (MÉSZÁROS, 2008).

A educação tem suas expressões, funcionalidades e direcionamentos mediados pelas relações sociais e de produção do tecido histórico na qual encontra-se inserida, acabando por sofrer rebatimentos que podem escamotear seu potencial criativo e emancipatório, a depender dos interesses da sociabilidade na qual é desenvolvida, podendo, inclusive, ser funcional ao modelo de sociedade estabelecido, tendo em vista sua capacidade de promover a

internalização de valores, concepções e visões de mundo, bem como contribuir para o processo de oferta/preparação da força de trabalho necessária (FRIGOTTO, 2010).

Em virtude dessa constatação, analisar a categoria educação, como direito e política social, requer uma reflexão acerca dos aspectos econômicos, políticos e sociais que fundamentam a estrutura da sociabilidade na qual nos encontramos.

Afinal, corroboramos com a compreensão de que “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência” (MARX, 2009, p. 130).

No tocante à política de educação brasileira em suas especificidades esta foi reconhecida como direito social no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente regulamentada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que foi elaborada em meio a um jogo de forças que representavam interesses e perspectivas opostas de educação, tendo, de um lado, a perspectiva apresentada por grupos de trabalhadores(as) da educação que defendiam o ideal de educação ampliada, de caráter público, gratuito, de qualidade e baseada na perspectiva politécnica enquanto que, por outro lado, a perspectiva era de “adequar” a política de educação à lógica da racionalidade financeira, atendendo às requisições neoliberais (SAVIANI, 2008).

Em meio à correlação de forças que se estabelecia como representação da própria contradição de interesses de duas classes opostas, prevaleceu a lógica mercadológica que permitiu, à iniciativa privada, livre acesso a todos os níveis da educação, previsão estabelecida já na Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB de 1996 (MOURA, 2010).

Com efeito, a LDB de 1996 foi criada com os ranços de uma educação que atenda aos interesses da lógica contábil. Seu texto legal vem delimitar a configuração da educação nacional, definindo competências e responsabilidades de cada esfera governamental no que diz respeito à organização dos sistemas de ensino.

Além de estabelecer, entre outras coisas, os níveis e modalidades de ensino, a que se destina o Título V- “Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino”, que delimita a educação em dois níveis, quais sejam: a educação básica (composta pela Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) e educação superior; bem como determina quais instituições integram os Sistemas de Ensino Federal, Estadual e Municipal. Dentre outros

aspectos, a LDB também traz em seu texto legal as responsabilidades financeiras federais, estaduais e municipais na manutenção dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Vivencia-se uma conjuntura na qual a educação deixa de ser vista como direito social para ser relegada pelo Estado ao *status* de mercadoria lucrativa para a burguesia. A educação pública passa a ser delegada a grandes empresas, que têm a educação como sua principal mercadoria, ou às iniciativas filantrópicas do capital, em processos de privatização e desfinanciamento dessa política pública, conforme orientações e ditames de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Cabe destacar que tais organismos assumem, a partir da década de 1990, o papel de “promotor” da educação para todos/as nos países de capitalismo periférico, atuando a partir do fornecimento de empréstimos que têm como moeda de troca o ajuste fiscal a ser realizado nos países devedores, ajustes realizados por meio de orientações alicerçadas em modelos de gestão e monitoramento e que usam como garantia de pagamento da dívida a entrega da educação à lógica e interesses da esfera privada (SANTOS *et al.*, 2013).

Por essa razão, a política de educação brasileira ingressa, nos anos de 1990 e primeiros anos de 2000, vivenciando um verdadeiro processo de desmonte do papel social do Estado, enquanto garantidor dessa política. Contexto no qual o patrimônio público do Brasil sofre com uma incisiva privatização, seguindo os interesses internacionais de manutenção e ampliação do processo de subordinação do país ao capital estrangeiro, cumprido à risca pela gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FRIGOTTO, 2011).

Inserida na política pública educacional, a educação ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) sofre os rebatimentos provocados por uma sociedade cindida em duas classes, cuja hegemonia estabelecida até o presente momento é marcada pela valorização do mercado e dos lucros em detrimento dos direitos e políticas sociais.

Cabe destacar que no caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a expansão no número de *campi* é iniciada em 2006, seguida de sua transformação em Instituto Federal. Atualmente o IFRN conta com 21 (vinte e um) *campi* espalhados pelo Estado e vivencia, em seu dia a dia, a contraditória relação de ofertar uma proposta de educação integral e que se pretende *omnilateral*, conforme estabelecido em seus documentos orientadores, e em contraposição, sofre os rebatimentos e

pressões para atender às requisições do mercado de trabalho para a formação de profissional de cunho apenas técnico, isolado de uma base crítica e ampliada de educação.

Por sua vez o Campus Ead do IFRN tem o início de suas atividades registrado a partir de 2010 e desde então vem sendo o responsável pela oferta e ampliação dos cursos, técnicos, subsequentes, de graduação e de pós-graduação do IFRN.

Ao todo o Campus Ead do IFRN, que no final de 2018 ganhou o *status* de campus autônomo por parte do MEC, passando a se chamar Campus zona-leste a partir daí, vem ofertando diversos cursos de capacitação continuada na modalidade EAD, tendo os docentes das redes municipais, estadual e federal como público-alvo, dentre esses cursos, é possível citar à especialização em língua portuguesa e matemática, especialização em educação ambiental e geografia do semiárido, especialização em ensino da matemática para o ensino médio e o curso de aperfeiçoamento para professores dos municípios do Rio Grande do Norte.

Tal iniciativa do IFRN vem como resultado da sua adesão à chamada pública UAB nº 01/2013, de 14 de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (MEC/CAPES), para a oferta de cursos de especialização por meio da Educação à Distância.

Cabe destacar que o conceito de Educação a Distância no Brasil foi estabelecido a partir do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p.) que prevê:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Sendo assim, observamos que a proposta da EAD se foca no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor o mediador que faz o uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos. (BRASIL, 2005).

A despeito de todas as críticas que possam ser feitas à gestão do PT e suas tímidas mudanças no que diz respeito aos interesses hegemônicos no Brasil, há que se destacar que a criação da Rede Federal de Educação, a ampliação das instituições de ensino federais e a manutenção da sua histórica qualidade no ensino, requisitaram o financiamento por parte do governo federal.

Com ênfase para o período correspondente aos mandatos de Lula e Dilma nos quais, a exceção de 2015 devido à conjuntura política de crise instaurada no país, o orçamento

destinado ao MEC foi significativamente superior à inflação, chegando a atingir o total de recursos 25% maior que a inflação do ano anterior, conforme aponta Amaral, 2017.

Há de convir que existe uma relação direta entre um aumento no orçamento destinado ao MEC de 2002 a 2015 e a criação e evidente expansão da Rede Federal de Educação. Além de outras ações e projetos, como o Brasil profissionalizante, que visaram ampliar o acesso à educação pública e, embora ainda não da forma ideal, iniciaram um processo de efetivação do direito à educação básica, preocupação que nunca foi prioritária para a elite desse país e os gestores que a representavam.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO IMPORTANTE ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante de tudo que foi problematizado até aqui destaca-se que a política social de educação deve ser compreendida a partir do contexto econômico, político e social no qual está inserida, tendo em vista que sua efetivação é mediada por essas forças sociais.

Em meio à política de educação e todos os rebatimentos e mediações que interferem em sua efetivação, é preciso destacar a importância de uma política sistemática de formação de professores da educação básica, sobretudo, por ser essa demanda mais uma dívida histórica que o Brasil tem com a educação.

Por sua vez, compreende-se à formação continuada de professores, “[...] como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.” (BRASIL, 2015).

Mormente o Plano Nacional de Educação 2014-2024 tenha previsto em suas metas 15 e 16 estratégias de formação inicial e continuada para professores da educação básica, ainda não é possível identificar a destinação de ações sistemáticas e continuadas do Estado voltadas ao alcance dessas metas.

Diante dessas problematizações a educação à distância deve ser vista como uma importante estratégia para contribuir com essa formação dos professores da educação básica, sobretudo, no que se refere à educação continuada.

Nesse aspecto destaca-se que as ações desenvolvidas pelo Campus *Ead* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, que vem disponibilizando curso de aperfeiçoamento e de especialização destinados a docentes da rede

de ensino do Estado, deve ser percebida como uma experiência exitosa e que serve para indicar a educação à distância como a melhor estratégia para a materialização de uma política de formação continuada de professores.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O BOM DESEMPENHO E A VALORIZAÇÃO DO DOCENTE O PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO COMO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA REDE BÁSICA

A docência é uma tarefa árdua, as dificuldades que são encontradas frente a efetivação dos fazeres neste campo das práticas não são novas, pode-se dizer que elas sempre existiram. Mas com o passar do tempo, as mudanças que se concretizam, estas aumentaram e tomaram formas dentro dos espaços formais onde acontecem processos de ensino e de aprendizagem. Pereira (2014, p. 8) traz a seguinte fala:

A sociedade coloca uma grande responsabilidade sobre os professores eles devem ser capazes de atrair os jovens e mudar a sociedade para melhor, mas muitas das vezes o saber não se torna tão atrativo quanto às redes sociais e outros mecanismos que acabam distanciando os alunos do conhecimento, tudo isso acaba frustrando os professores que se sentem mal por não atingirem as expectativas depositadas neles.

Os professores sempre tiveram, e ainda tem uma grande responsabilidade diante da sociedade, e aí entra uma série de aspectos, como a desestrutura das famílias, que como consequência acaba não dando o devido suporte do aluno na Escola, deixando toda responsabilidade do educar apenas com o professor. Este não necessariamente tem as reais condições de desenvolver esses muitos papéis, dada que sua formação inicial não supre todas as especificidades de uma sala de aula, e a educação continuada até hoje é um desafio no Brasil, frente à necessidade que tem o docente de muitas vezes trabalhar mais de um expediente, dentre outras atividades que acaba o impedindo de efetivar uma formação continuada.

Diante das dificuldades listadas de se fazer a formação continuada do professor se aponta para o quanto importante é esta formação, uma que dá para esse especialista

possibilidades de caminhos a serem percorridos em buscas de diferentes objetivos no processo de Ensino e de Aprendizagem.

O docente só consegue um melhoramento na sua prática quando estuda, e a forma de estudar é dando continuidade na sua formação, e o IFRN enquanto ferramenta EaD tem sido um grande suporte nessa efetivação da formação continuada.

TABELA 2- CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO IFRN

Curso	Campus
Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar	Educação a Distância
Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, numa Abordagem Interdisciplinar	Educação a Distância
Especialização em Literatura e Ensino	Educação a Distância
Especialização em Gestão Pública	Educação a Distância
Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio	Educação a Distância
Curso de Aperfeiçoamento para Professores do Município do Rio Grande do Norte – CAPROM	Educação a Distância
Curso de Aperfeiçoamento em Gestão EaD Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância	Educação a Distância
Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA	Educação a Distância

Fonte: **elaborado pela autora, com base na pesquisa realizada**

O IFRN ainda disponibiliza de outros cursos, mas se resumirá a esses expostos na tabela. Estes se dão de forma híbrida, de modo que o aluno tem aulas à distância, que talvez se somem noventa por cento do curso, e o restante se dá de forma presencial, que basicamente se resume as avaliações do bloco e a defesa do trabalho de conclusão do curso. Vale destacar que os cursos são de grande qualidade, e vão desde o campo da pedagogia, até a administração pública, dentre outros.

CONCLUSÃO

Conclui-se que diante da dívida histórica que o país possui no que se refere à efetivação da educação pública e de qualidade, sendo a formação de professores um dos

pilares necessários para tal, a educação à distância, e aqui destaca-se iniciativas semelhantes às realizadas pelo Campus Ead do IFRN, deve ser percebida como estratégia viável e exitosa para que tal formação, sobretudo, a de caráter continuado seja concretizada não apenas de forma pontual, mas como uma ação permanente.

A EaD surge como uma extensão potencializadora do processo de Ensino e Aprendizagem, a oportunidade dada de estudar de forma mas cômoda e respeitando horários e deslocamento, pode permitir ao docente um maior interesse pela formação continuada, uma vez que não vai precisar para de lecionar para inserir-se no campo da Aprendizagem.

Enquanto resultado, ou conclusão o que se pode perceber é que o IFRN tem importância frente à formação continuada de professores da rede básica em todo o Estado do Rio Grande do Norte, e até em toda região próxima ao Estado, uma vez que nesses muitos cursos se tem alunos de outros Estados. Pode-se afirmar pelo menos de momento que hoje o IFRN é um potencializador da formação continuada de professores que estão na rede básica. Ou seja, os professores que formam os alunos para irem a Universidade.

A formação continuada se apresenta como alternativa para o bom desempenho do professor na sala de aula, lhe proporcionando saberes metodológicos que poderão se tornar em saberes empíricos na sua prática diária na Escola. O professor desse século precisa dominar diferentes tecnologias leves e duras, e essa formação oferecida pelo IFRN lhe oferece essa possibilidade de ser um docente atualizado, e traga estímulos para sua aula, fixando a atenção de seu aluno, mas com tudo que não fuja do vigor e da seriedade que tem que ser a Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2005. DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso: 11 de março de 2019.

BRASIL, 2014. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 11 de março de 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **POLÍTICA SOCIAL: FUNDAMENTOS E HISTÓRIA**. São PAULO: Cortez Editora, 2006.

BOITO, Armando Junior. **ESTADO, POLÍTICA E CLASSES SOCIAIS: ENSAIOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS**. São Paulo: UNESP, 2007, pags. 247-261.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTE SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO**. Brasília: CFESS, 2011.

ENGLES, Friedrich. **A ORIGEM DA FAMÍLIA, DA PROPRIEDADE E DO ESTADO.** Trad. de H. Chaves. 4ª Edição. Portugal- Editorial presença: Livraria Martins Fontes, s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **OS CIRCUITOS DA HISTÓRIA E O BALANÇO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI.** IN: Revista Brasileira de Educação. V. 16, nº 46. Minas Gerais, 2011. Pag. 235-274.

IANNI, Octavio. **ESTADO E CAPITALISMO.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MANDEL, Ernest. **O CAPITALISMO TARDIO.** IN: Os Economistas, 2ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARX, Karl. **PARA A QUESTÃO JUDAICA.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **A IDEOLOGIA ALEMÃ.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PORTELLI, Hugues. **GRAMSCI E O BLOCO HISTÓRICO.** Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1977.

TONET, Ivo. **EDUCAÇÃO CONTRA O CAPITAL.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CARVALHO, Ana Beatriz. **OS MÚLTIPLOS PAPÉIS DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM CENTRADA NA APRENDIZAGEM.** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

GIOLO, Jaime. **A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 15 de março de 2019.

FILHO, Porfírio Amarilla. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA E DIDÁTICA A PARTIR DOS AMBIENTES VIRTUAIS.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.02 | p.41-72 | ago. 2011.

OLIVEIRA, Arieira, Jailson Et al. **AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A VISÃO DOS DISCENTES ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO,** vol. 17, núm. 63, abril-junio, 2009, pp. 313-339. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil.

GOMES Grossi Et al. **A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA EM SERVIÇO.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 47, núm. 3, junio, 2013, pp. 756-760. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INTERNET: ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES DOS AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

GHEIDINE, Tatiana. **COMPREENDENDO AS INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA VIA INTERNET: ESTUDO DE CASO EM DUAS GRANDES EMPRESAS NO BRASIL.** RAP Rio de Janeiro 40(3):427-55, Maio/Jun. 2006.

PEIXOTO, Joana. **A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO META DOS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA.** EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2008, pp. 39-54. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

BELLONI, Maria Luiza. **ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

TAVARES, Graças Medeiros de Et al. **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REVISTA ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: ÊNFASES E TENDÊNCIAS ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO,** vol. 19, núm. 71, abril-junio, 2011, pp. 233-258 Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil.

LAPA Andréa Brandão. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MÍDIA DA EDUCAÇÃO.** Perspectiva, Florianópolis. V. 30, n. 1. 175-196, jan/abr 2012.

PRIMO, Lane. **AUTO-AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UMA ALTERNATIVA VIÁVEL.** Núcleo de Educação a Distância - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac. Av. Tristão Gonçalves, 1245 – 60015-002 – Fortaleza – CE – Brasil.

NUNES, Vanessa Battestin. **PAPEL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O ESTADO DA ARTE.** ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013.

TRAINA, Agma Juci Machado, JUNIOR, Carlos Caetano Traina. **COMO FAZER PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.** ICMC-USP São Carlos. Agosto de 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.
MARTINS, Guilherme; AMARAL, Marcela; GONÇALO, Tibúrcio. **TENDÊNCIAS DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DISCUSSÃO.** Mossoró, RN: Edições UERN, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO INTEGRADA.** Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

PETERS, Otto. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TRANSIÇÃO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS.** Trad. Leila Ferreira de S. Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹

Sawana Araújo Lopes de Souza²
Miriam Espíndula dos Santos Freires³

RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivo dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais e a questão intercultural na educação infantil, articulando-as com as políticas educacionais. Neste sentido, têm-se como problemática: quais são as orientações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil diante da normativa nacional? A metodologia aponta na abordagem qualitativa, do tipo documental e em autores que vêm investigando sobre a educação das relações étnico-raciais, a educação infantil, interculturalidade e as políticas educacionais. Ressaltamos a importância de conhecermos a legislação da educação nacional como bem prevê o Parecer CNE/CP 003/2004, bem como a utilização de materiais pedagógicos sobre a temática. Entretanto, cabe ao docente buscar a sua inserção na prática pedagógica a fim de que tenhamos criança mais valorizadas e com a sua identidade racial respeitada.

Palavras-chave: Educação das Relações étnico-raciais, Educação Infantil, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil é uma discussão necessária e que deve estar a partir de então atrelada ao cotidiano escolar, pela relevância no processo de formação da e para a cidadania. A educação infantil como acesso inicial da criança na vivência institucional escolar representa um dos primeiros espaços nos quais esta terá contato com os diferentes grupos sociais pra além do familiar. Entendemos que a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil requer uma formação inicial e continuada no que tange aos docentes.

Diante do exposto, os profissionais da educação e os demais envolvidos nesta causa urge buscar desmitificar estereótipos assim como democratizar o diálogo entre culturas, ou seja, desconstruir a pseudo ideia de que a cultura do outro é ‘mais valorizada socialmente’ do

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, sawanalopes@gmail.com

³ Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba mira.espindula@gmail.com

que a minha. Assim, têm-se leis nacionais que legitimam a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, entendemos que este debate sobre a questão da interculturalidade e as relações étnico-raciais no espaço escolar, ainda se faz premente. Também precisamos estabelecer e desenvolver estratégias de ação conjunta e articulada entre todos os profissionais da educação e estudiosos a fim de que a temática seja incorporada em nossa vivência e convivência diária, desencadeando assim posturas e atitudes antirracista.

O presente trabalho visa dialogar sobre a educação para as relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa e do tipo documental, pois a nossa intenção consiste em compreender sobre como está a discussão dessa temática nos documentos. Sendo assim, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: caracterização da metodologia, um diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais e o diálogo intercultural e a educação infantil. Posteriormente, os resultados e as discussões e, por último, as considerações finais.

Percebemos que a discussão desta temática e a sua efetivação no ambiente escolar ainda demanda esforços e comprometimento por parte de todos que compõem o tecido social, com destaque para a educação institucionalizada. Desta feita, a discussão se faz premente, posto que a educação da e para as relações étnico-raciais contribui na relação entre os negros e os não negros, assim como na formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito ao outro, sabendo que este tem direito a diferença.

METODOLOGIA

Diante o objetivo proposto, optamos pela abordagem qualitativa, posto que seja definida pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo”, ou seja, neste tipo de pesquisa iremos analisar como está a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais na educação (MINAYO, 2013, p. 23). Além disso, a pesquisa documental, também, consta neste estudo devido ao documento ser uma “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Neste sentido, na tabela 1 apresentamos o corpus desta investigação.

TABELA 1- Corpus da investigação

DOCUMENTO	EMENTA
Lei Federal nº 8069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Constituição Federal de 1988	Constituição Federal de 1988
Lei nº 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.639/2003	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"
Resolução nº 1/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Lei nº 11645/2008	Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".
Resolução CNE/CP Nº 5/2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Lei nº 13005/2014	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação aos procedimentos e análise dos dados procedemos à investigação desses elementos através da Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011). Esta concepção de investigação caracteriza-se por três fases: a primeira conhecida por pré-análise que consiste em uma leitura geral acerca do que trata cada documento e cada entrevista. Em seguida, segue-se para a segunda fase a exploração do material que se define pela [...] aplicação sistemática das decisões tomadas [...] e, por último, temos a fase da interpretação o qual visa compreender como está ocorrendo a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais nestes documentos (BARDIN, 2011, p. 131).

O PROCESSO DE EDUCABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa da educação básica de suma importância para a educação brasileira e, por sua vez, a cultura é um campo educacional que precisa ser discutido e promovido desde o início do processo educacional. Mas, para atingirmos essa obrigatoriedade a educação infantil passou por muitos avanços e conquistas, dentre as quais a inserção desta etapa na educação básica.

Essa nova cultura é uma recente conquista para a educação infantil, pois por muito tempo esta foi invisibilidade pela nossa história (SARMENTO, 2007). Neste sentido, Sarmiento (2007, p. 26) informa sobre a inexistência do "sentimento da infância" até o dealbar

da modernidade. Além disso, o autor sinaliza que a infância significava aquele sujeito que não emite uma palavra. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de darmos notoriedade às crianças pequenas em nossos estudos.

Kuhlmann Junior (1988) registra que devido ao desenvolvimento industrial, a partir de meados do século XIX, e a inserção de mulheres no ambiente de trabalho desencadeia discussões sobre a necessidade de instituições destinadas ao atendimento de crianças, numa perspectiva assistencialista. No cenário brasileiro, o ingresso da mulher no trabalho em fábricas e a necessidade do cuidado dos filhos nestas instituições tornou-se uma questão de cunho social.

Seguindo com a historicização, no período republicano a educação infantil caracterizou-se como “[...] iniciativas isoladas de proteção a infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época [...]” (OLIVEIRA 2002, p. 92). Além disso, o período de urbanização e industrialização

[...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002, p. 94-95).

Um fato importante foi a criação do Regulamento de Saúde Pública em 1932, o qual previa a construção de creches em fábricas para atender aos filhos das trabalhadoras. Entretanto, esta ação foi abolida em 1950, sob a justificativa das instalações serem inadequadas, dispendiosas e pela ausência de profissionais para trabalharem (SOUZA, 1996). Diante tal cenário, os movimentos sociais começaram a reivindicar a retirada das crianças das fábricas, bem como seu acesso à educação. Dessa forma, Oliveira (2002, p. 100), salienta que o modelo de jardim de infância criado por Froebel “seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educativas”.

Gomez (1994) salienta que a vivência da criança foi alterada na contemporaneidade através da reflexão sobre seu processo de aprendizagem, bem como a maneira mais adequada para sua educabilidade e escolarização. Neste sentido, Kramer (2006, p.14) registra que

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Kramer (1998) salienta que no período contemporâneo diferenciou-se a criança do adulto, posto que a “educação das crianças que acontecia diretamente à vida nas reuniões de trabalho e lazer foi substituída pela aprendizagem escolar”. Assim sendo,

A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também de adultos que se estende até os dias atuais e vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (KRAMER, 1998, p. 94)

Observa-se a partir dessa breve historicização do processo de educabilidade da criança, um aspecto se destaca que o processo de reconhecimento e de valorização da criança e desta etapa da educação básica, que passam a serem inseridas no rol de legislação e inclusão na sociedade de forma decisiva. As crianças pequenas constituem-se cidadãs a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, os seus consequentes efeitos jurídicos. Além disso, salientamos que a discussão cultural nessa etapa de ensino torna-se um elemento fundamental para que haja a promoção de uma educação cidadã. Com base nesse argumento iremos iniciar a próxima discussão.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL: uma breve discussão

Pesquisar sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais na Educação Infantil é de fundamental importância devido às culturas que clamam e lutam por seu reconhecimento na prática docente. Essa discussão precisa estar inserida nas escolas de forma equiparada, sem sobreposição e sem nenhum nivelamento entre os sujeitos a fim de que seja possível promover o seu reconhecimento no espaço escolar, haja vista que “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Além disso, Santos (2010, p.456) enfatiza a importância de um debate intercultural que enfatize “[...] culturas foram sempre interculturais [...]”. Quijano (2005, p.16) problematiza que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]. Esse deve ser um exercício diário nas escolas e em um diálogo intercultural”. Nesse sentido, a creche torna-se mais um espaço de formação para que a criança se aproprie com a mediação do professor de sua e demais culturas.

A luta pela implementação da interculturalidade e das relações étnico-raciais por meio da prática dos professores vem se constituindo como um dos “[...] direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização.” (APPLE, 2006, p. 71). Perante esse direito dos diferentes povos à educação, defende-se que cada sujeito social precisa conhecer, entender e analisar a cultura do outro e, ao mesmo tempo, compreender como esta cultura pode ser inserida na sua cultura de origem.

Silva (2007) garante que essas culturas podem ser trabalhadas pelos professores e devem permear o cotidiano escolar e entre os sujeitos que estão inseridas no espaço escolar. Um posicionamento que seja substancial e coerente com a necessidade de se dialogar sobre a cultura das crianças torna-se emergente e indispensável (GOMES, 2005; SARMENTO, 2004)

Esse posicionamento dá-se em primeiro lugar, devido à necessidade de conhecer o “outro” e, em segundo lugar, devido às interações entre culturas que são inevitáveis nos diversos espaços escolares. Neste sentido, Barbosa (2014, p.651) ratifica que “[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem”. Daí a importância de se problematizar com os professores como eles estão materializando a interculturalidade e as relações étnico-raciais em sua prática docente.

Para Candau (2013, p.148) a perspectiva intercultural e das relações étnico-raciais dá-se no combate: “[...] *la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes em las sociedades latino-americanas*[...]”. Nesta perspectiva, os educadores necessitam de uma formação que esteja em consonância com as necessidades das escolas.

Essa identidade docente torna-se precisa à medida que se temos uma cultura escolar que está sendo inserida e clamam por uma inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar. Além disso, Walsh (2009) salienta a respeito do papel do Estado a fim de que as políticas nacionais estejam presentes no cotidiano escolar.

Entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades. Sendo assim, para inserir-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas para que seja constantemente inserida na sociedade. Percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares.

A polarização entre os sujeitos dominantes e dominados torna-se evidente ao longo da história e precisamos diminuir a distância entre estes sujeitos. Dessa forma, Santos (2010) e Quijano (2010) geram reflexão sobre o pós-colonialismo, bem como sobre a necessidade de voltar-se para os movimentos sociais e os processos de globalização contra hegemônico. Estes movimentos se constituem baseadas nas relações de poder entre os dominados e os dominantes, bem como nas classificações sociais de quem detém mais poder.

Partindo desse pressuposto, Quijano (2010, p. 120) afirma sobre a classificação social que “[...] adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo de “raça branca” e a todos os dominados/ inferiores “não- europeus” o atributo de “raça de cor”” para que a raça não seja uma forma de segregar os sujeitos, mas de lutar por uma educação que efetive e aglutine as diferenças que, por ventura, possam existir na comunidade escolar.

Assim, a escola assume função primordial na democratização, no fortalecimento do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. A escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas.

No intuito de promover tal fortalecimento o Parecer CNE/CP 003/2004 apresenta três princípios os quais as instituições educativas devem observar para uma efetiva mudança no que tange as atitudes, forma de pensar e perceber as relações étnico-raciais. Trata de uma “[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 2). O primeiro princípio ressalta a “consciência política e histórica da diversidade”, entendida como condutores para uma

igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados. (BRASIL, 2004, p.18).

O “fortalecimento de identidades e de direitos” é o segundo princípio apontado no referido documento, que prevê

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os 40 estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p.19).

A “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação” é o terceiro princípio previsto o qual ressalta a

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnicoraciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.19).

Quando da análise deste Parecer CNE/CP 003/2004 observamos sua importância no que se refere a instalação de uma política antirracista, que apresenta um compromisso solidário dos vários níveis da educação assim como das redes de ensino públicas. Dentre as providências previstas no Parecer destacamos a que trata da

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados (BRASIL, 2004, p.16).

Como observamos se faz necessário que os profissionais da educação tenham ciência da legislação que norteia seu trabalho pedagógico, a fim de que possam desenvolver uma prática pedagógica comprometida com as relações étnico-raciais e interculturais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO DA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões iniciais

A partir dos anos 90 passamos por um processo de mudanças políticos, sociais e econômicos no qual a educação da e para as relações étnico-raciais adquiriu mais espaço na sociedade brasileira, mediante marcos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a garantia e obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação infantil, de zero a cinco anos de idade. Com relação a temática racial observamos que este documento assegura que deve ser trabalhada desde a educação infantil.

Em 1990 houve a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu com base em uma mobilização social e que visa a garantia da proteção à criança. Nesse documento constatamos que existe uma preocupação com a cultura ao assegurar que “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]” (BRASIL, 1990).

Em 1996 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica tendo como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade[...]”. Esta definição demonstra que esta etapa caracteriza-se pelo desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo afetivo da criança. Estabelece ainda a faixa etária, carga horária e a avaliação dessa etapa de ensino. No art. 26 o mesmo documento torna obrigatória a discussão da educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil.

A partir da aprovação da LDBEN (Lei nº 9394/1996) e com a representatividade da população negra em órgãos federais, houve a aprovação da Lei nº 10.639/2003 “[...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

providências”, tornando obrigatória a temática racial no cotidiano escolar, instituindo o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Entendemos que esta lei significou um avanço para a educação das relações étnico-raciais, pois partiu de uma demanda social do movimento negro em torno do seu reconhecimento e valorização no espaço escolar. Neste sentido, a referida lei resulta da

[...] luta do Movimento Negro brasileira que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial (MULHER; COELHO, 2013, p.44)

A discussão intercultural contribui para que a educação das relações étnico-raciais seja concretizada no cotidiano, pois uma cultura precisa valorizar os povos que o formaram. Sendo assim, em 2004 houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o qual estabelece no Art. 8

Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004)

Com base nessa afirmação constatamos sobre a necessidade de uma maior articulação entre a família e a escola, pois com esses sujeitos podemos avaliar sobre como inserir a temática racial e intercultural no cotidiano escolar. Posteriormente, houve em 2008 a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que resultou na inserção da população indígena no currículo escolar e essa inserção surgiu a partir da mobilização dessa comunidade.

A Resolução CNE/CP nº 5/2009 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na parte da concepção de proposta pedagógica. A Resolução apresenta como discussão “[...]com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial,[...]” (BRASIL, 2009, p.17). Ressalta a necessidade de rompermos com essa subordinação racial e de que existe uma prevalência de uma cultura branca. Neste sentido, o diálogo intercultural está contribuindo para a desconstrução dessa superioridade racial.

Assim, segundo Walsh (2008, p.138) salienta que há “[...]Una perspectiva es la que parte del derecho de reconocimiento y reparación –la que se refleja en las luchas por derechos colectivos y por la acción afirmativa– luchas que se enraizan en la existencia, la igualdad y la

humanización como individuos y colectivos, y en la inclusión[...]” a fim de que a temática racial não continue com este caráter de subordinação.

Outro documento analisado para este estudo foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)⁴ que na meta sete o qual está relacionada a educação básica, sendo composta pela educação infantil estabelece sobre como devemos implementar a educação das relações étnico-raciais e, por consequência o diálogo intercultural. Neste sentido, está meta assevera a respeito de

[...]garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das [Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), e [11.645, de 10 de março de 2008](#), assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil [...] .(BRASIL, 2014, p.18)

Sendo assim, essa ação conjunta torna-se mais um passo para que haja a implementação da educação das relações étnico-raciais no campo educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que parte de uma deliberação de outros documentos reforça e menciona a Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 sem estabelecer nenhuma forma como implementar essas leis no cotidiano escolar. Acreditamos que a temática da educação das relações étnico-raciais deve ser inserida desde a educação infantil. Outra discussão inferida na BNCC é a de que as

[...]as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural

⁴ O Plano Nacional de Educação parte de uma deliberação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece [...] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Com base nessa discussão na BNCC constatamos que o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais, ainda enfrentam barreiras para sua efetivação no cotidiano escolar. Esse debate representa um antagonismo, visto que “[...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p.54). Portanto, essa problematização acerca do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais devem ser construídos pelos professores em parceria com a família a fim de que essa temática seja de fato inserida na escola.

Não há como negar que intenções permeiam e estão intrínsecas na política educacionais brasileira. As políticas educacionais constroem subjetividades. As políticas podem conter vícios de iniciativa que reverberem em práticas discriminatórias, caso sejam mal interpretadas pelos professores e demais profissionais da educação. Souza (2002) em estudo realizados na educação para a infância identificou que, dentre os efeitos do racismo o que mais é ressaltado é a rejeição de meninos e meninas negras pela sua aparência, com destaque para os cabelos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi ampliar o diálogo sobre a educação da e para as relações étnico-raciais, bem como articular o diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. Para cumprirmos esse objetivo estruturamos esta investigação nos seguintes momentos: em um primeiro momento foi feita uma discussão metodológica acerca dessa investigação, em uma segunda etapa dialogamos sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais e na terceira fase apresentamos as nossas análises.

Com base nessa estrutura constatamos que a educação das relações étnico-raciais é uma discussão obrigatória desde a educação infantil, cujo avanço relevante pode ser observado através das políticas educacionais destinadas a tal temática. Compreendemos que existe uma grande distância entre o que está escrito na legislação e a prática escolar. Além disso, ressaltamos a necessidade de termos mais materiais didáticos voltados para a educação infantil e que contemplem a temática racial em uma perspectiva intercultural para que esta discussão esteja no cotidiano do professor.

Outra conclusão abstraída a partir da realização desta investigação dá-se sob a perspectiva da socialização deste material pedagógica por meio de formações continuadas que são promovidas pelas secretarias municipais de educação para em seguida problematizar sobre a sua inserção na prática pedagógica. Portanto, sinalizamos alguns caminhos para que o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais encontrem-se presente na educação infantil, basta que cada docente busque a sua implementação a fim de que cada criança tenha a sua identidade racial respeitada e valorizada desde a educação infantil.

Nesta perspectiva, a educação infantil é percebida como etapa na qual esta temática deve ser trabalhada a fim de que sejam desenvolvidas entre as crianças atitudes de respeito ao outro e as diferenças raciais. Neste processo a criança desenvolve cidadania, afinando os aspectos que tratam do seu reconhecimento e valorização quanto em perceber a diferença como constitutiva de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13005/2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMEZ, Margarida Maía Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade.** Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1994.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER. Sônia. LEITE, Maria Isabel F. P. Infância e produção cultural. Sonia Kramer e Maria Isabel F.P. Leite (orgs). Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN.** v. 5, n. 11. p. 29-54. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224\(2\).pdf](file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224(2).pdf). Acesso em 20 dez. 2018

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALOMÃO, Júlio César. **A infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Ana Maria da Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, Y. C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹

Sawana Araújo Lopes de Souza²
Miriam Espíndula dos Santos Freires³

RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivo dialogar sobre a educação das relações étnico-raciais e a questão intercultural na educação infantil, articulando-as com as políticas educacionais. Neste sentido, têm-se como problemática: quais são as orientações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil diante da normativa nacional? A metodologia aponta na abordagem qualitativa, do tipo documental e em autores que vêm investigando sobre a educação das relações étnico-raciais, a educação infantil, interculturalidade e as políticas educacionais. Ressaltamos a importância de conhecermos a legislação da educação nacional como bem prevê o Parecer CNE/CP 003/2004, bem como a utilização de materiais pedagógicos sobre a temática. Entretanto, cabe ao docente buscar a sua inserção na prática pedagógica a fim de que tenhamos criança mais valorizadas e com a sua identidade racial respeitada.

Palavras-chave: Educação das Relações étnico-raciais, Educação Infantil, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais na educação infantil é uma discussão necessária e que deve estar a partir de então atrelada ao cotidiano escolar, pela relevância no processo de formação da e para a cidadania. A educação infantil como acesso inicial da criança na vivência institucional escolar representa um dos primeiros espaços nos quais esta terá contato com os diferentes grupos sociais pra além do familiar. Entendemos que a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil requer uma formação inicial e continuada no que tange aos docentes.

Diante do exposto, os profissionais da educação e os demais envolvidos nesta causa urge buscar desmitificar estereótipos assim como democratizar o diálogo entre culturas, ou seja, desconstruir a pseudo ideia de que a cultura do outro é ‘mais valorizada socialmente’ do

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, sawanalopes@gmail.com

³ Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba mira.espindula@gmail.com

que a minha. Assim, têm-se leis nacionais que legitimam a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, entendemos que este debate sobre a questão da interculturalidade e as relações étnico-raciais no espaço escolar, ainda se faz premente. Também precisamos estabelecer e desenvolver estratégias de ação conjunta e articulada entre todos os profissionais da educação e estudiosos a fim de que a temática seja incorporada em nossa vivência e convivência diária, desencadeando assim posturas e atitudes antirracista.

O presente trabalho visa dialogar sobre a educação para as relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa e do tipo documental, pois a nossa intenção consiste em compreender sobre como está a discussão dessa temática nos documentos. Sendo assim, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: caracterização da metodologia, um diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais e o diálogo intercultural e a educação infantil. Posteriormente, os resultados e as discussões e, por último, as considerações finais.

Percebemos que a discussão desta temática e a sua efetivação no ambiente escolar ainda demanda esforços e comprometimento por parte de todos que compõem o tecido social, com destaque para a educação institucionalizada. Desta feita, a discussão se faz premente, posto que a educação da e para as relações étnico-raciais contribui na relação entre os negros e os não negros, assim como na formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito ao outro, sabendo que este tem direito a diferença.

METODOLOGIA

Diante o objetivo proposto, optamos pela abordagem qualitativa, posto que seja definida pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo”, ou seja, neste tipo de pesquisa iremos analisar como está a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais na educação (MINAYO, 2013, p. 23). Além disso, a pesquisa documental, também, consta neste estudo devido ao documento ser uma “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Neste sentido, na tabela 1 apresentamos o corpus desta investigação.

TABELA 1- Corpus da investigação

DOCUMENTO	EMENTA
Lei Federal nº 8069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Constituição Federal de 1988	Constituição Federal de 1988
Lei nº 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.639/2003	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"
Resolução nº 1/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Lei nº 11645/2008	Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".
Resolução CNE/CP Nº 5/2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Lei nº 13005/2014	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação aos procedimentos e análise dos dados procedemos à investigação desses elementos através da Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011). Esta concepção de investigação caracteriza-se por três fases: a primeira conhecida por pré-análise que consiste em uma leitura geral acerca do que trata cada documento e cada entrevista. Em seguida, segue-se para a segunda fase a exploração do material que se define pela [...] aplicação sistemática das decisões tomadas [...] e, por último, temos a fase da interpretação o qual visa compreender como está ocorrendo a discussão da interculturalidade e das relações étnico-raciais nestes documentos (BARDIN, 2011, p. 131).

O PROCESSO DE EDUCABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa da educação básica de suma importância para a educação brasileira e, por sua vez, a cultura é um campo educacional que precisa ser discutido e promovido desde o início do processo educacional. Mas, para atingirmos essa obrigatoriedade a educação infantil passou por muitos avanços e conquistas, dentre as quais a inserção desta etapa na educação básica.

Essa nova cultura é uma recente conquista para a educação infantil, pois por muito tempo esta foi invisibilidade pela nossa história (SARMENTO, 2007). Neste sentido, Sarmiento (2007, p. 26) informa sobre a inexistência do "sentimento da infância" até o dealbar

da modernidade. Além disso, o autor sinaliza que a infância significava aquele sujeito que não emite uma palavra. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de darmos notoriedade às crianças pequenas em nossos estudos.

Kuhlmann Junior (1988) registra que devido ao desenvolvimento industrial, a partir de meados do século XIX, e a inserção de mulheres no ambiente de trabalho desencadeia discussões sobre a necessidade de instituições destinadas ao atendimento de crianças, numa perspectiva assistencialista. No cenário brasileiro, o ingresso da mulher no trabalho em fábricas e a necessidade do cuidado dos filhos nestas instituições tornou-se uma questão de cunho social.

Seguindo com a historicização, no período republicano a educação infantil caracterizou-se como “[...] iniciativas isoladas de proteção a infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época [...]” (OLIVEIRA 2002, p. 92). Além disso, o período de urbanização e industrialização

[...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002, p. 94-95).

Um fato importante foi a criação do Regulamento de Saúde Pública em 1932, o qual previa a construção de creches em fábricas para atender aos filhos das trabalhadoras. Entretanto, esta ação foi abolida em 1950, sob a justificativa das instalações serem inadequadas, dispendiosas e pela ausência de profissionais para trabalharem (SOUZA, 1996). Diante tal cenário, os movimentos sociais começaram a reivindicar a retirada das crianças das fábricas, bem como seu acesso à educação. Dessa forma, Oliveira (2002, p. 100), salienta que o modelo de jardim de infância criado por Froebel “seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educativas”.

Gomez (1994) salienta que a vivência da criança foi alterada na contemporaneidade através da reflexão sobre seu processo de aprendizagem, bem como a maneira mais adequada para sua educabilidade e escolarização. Neste sentido, Kramer (2006, p.14) registra que

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Kramer (1998) salienta que no período contemporâneo diferenciou-se a criança do adulto, posto que a “educação das crianças que acontecia diretamente à vida nas reuniões de trabalho e lazer foi substituída pela aprendizagem escolar”. Assim sendo,

A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também de adultos que se estende até os dias atuais e vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (KRAMER, 1998, p. 94)

Observa-se a partir dessa breve historicização do processo de educabilidade da criança, um aspecto se destaca que o processo de reconhecimento e de valorização da criança e desta etapa da educação básica, que passam a serem inseridas no rol de legislação e inclusão na sociedade de forma decisiva. As crianças pequenas constituem-se cidadãs a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, os seus consequentes efeitos jurídicos. Além disso, salientamos que a discussão cultural nessa etapa de ensino torna-se um elemento fundamental para que haja a promoção de uma educação cidadã. Com base nesse argumento iremos iniciar a próxima discussão.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL: uma breve discussão

Pesquisar sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais na Educação Infantil é de fundamental importância devido às culturas que clamam e lutam por seu reconhecimento na prática docente. Essa discussão precisa estar inserida nas escolas de forma equiparada, sem sobreposição e sem nenhum nivelamento entre os sujeitos a fim de que seja possível promover o seu reconhecimento no espaço escolar, haja vista que “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Além disso, Santos (2010, p.456) enfatiza a importância de um debate intercultural que enfatize “[...] culturas foram sempre interculturais [...]”. Quijano (2005, p.16) problematiza que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]. Esse deve ser um exercício diário nas escolas e em um diálogo intercultural”. Nesse sentido, a creche torna-se mais um espaço de formação para que a criança se aproprie com a mediação do professor de sua e demais culturas.

A luta pela implementação da interculturalidade e das relações étnico-raciais por meio da prática dos professores vem se constituindo como um dos “[...] direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização.” (APPLE, 2006, p. 71). Perante esse direito dos diferentes povos à educação, defende-se que cada sujeito social precisa conhecer, entender e analisar a cultura do outro e, ao mesmo tempo, compreender como esta cultura pode ser inserida na sua cultura de origem.

Silva (2007) garante que essas culturas podem ser trabalhadas pelos professores e devem permear o cotidiano escolar e entre os sujeitos que estão inseridas no espaço escolar. Um posicionamento que seja substancial e coerente com a necessidade de se dialogar sobre a cultura das crianças torna-se emergente e indispensável (GOMES, 2005; SARMENTO, 2004)

Esse posicionamento dá-se em primeiro lugar, devido à necessidade de conhecer o “outro” e, em segundo lugar, devido às interações entre culturas que são inevitáveis nos diversos espaços escolares. Neste sentido, Barbosa (2014, p.651) ratifica que “[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem”. Daí a importância de se problematizar com os professores como eles estão materializando a interculturalidade e as relações étnico-raciais em sua prática docente.

Para Candau (2013, p.148) a perspectiva intercultural e das relações étnico-raciais dá-se no combate: “[...] *la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes em las sociedades latino-americanas*[...]”. Nesta perspectiva, os educadores necessitam de uma formação que esteja em consonância com as necessidades das escolas.

Essa identidade docente torna-se precisa à medida que se temos uma cultura escolar que está sendo inserida e clamam por uma inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar. Além disso, Walsh (2009) salienta a respeito do papel do Estado a fim de que as políticas nacionais estejam presentes no cotidiano escolar.

Entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades. Sendo assim, para inserir-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas para que seja constantemente inserida na sociedade. Percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares.

A polarização entre os sujeitos dominantes e dominados torna-se evidente ao longo da história e precisamos diminuir a distância entre estes sujeitos. Dessa forma, Santos (2010) e Quijano (2010) geram reflexão sobre o pós-colonialismo, bem como sobre a necessidade de voltar-se para os movimentos sociais e os processos de globalização contra hegemônico. Estes movimentos se constituem baseadas nas relações de poder entre os dominados e os dominantes, bem como nas classificações sociais de quem detém mais poder.

Partindo desse pressuposto, Quijano (2010, p. 120) afirma sobre a classificação social que “[...] adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo de “raça branca” e a todos os dominados/ inferiores “não- europeus” o atributo de “raça de cor”” para que a raça não seja uma forma de segregar os sujeitos, mas de lutar por uma educação que efetive e aglutine as diferenças que, por ventura, possam existir na comunidade escolar.

Assim, a escola assume função primordial na democratização, no fortalecimento do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. A escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas.

No intuito de promover tal fortalecimento o Parecer CNE/CP 003/2004 apresenta três princípios os quais as instituições educativas devem observar para uma efetiva mudança no que tange as atitudes, forma de pensar e perceber as relações étnico-raciais. Trata de uma “[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 2). O primeiro princípio ressalta a “consciência política e histórica da diversidade”, entendida como condutores para uma

igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados. (BRASIL, 2004, p.18).

O “fortalecimento de identidades e de direitos” é o segundo princípio apontado no referido documento, que prevê

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os 40 estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p.19).

A “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação” é o terceiro princípio previsto o qual ressalta a

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnicoraciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.19).

Quando da análise deste Parecer CNE/CP 003/2004 observamos sua importância no que se refere a instalação de uma política antirracista, que apresenta um compromisso solidário dos vários níveis da educação assim como das redes de ensino públicas. Dentre as providências previstas no Parecer destacamos a que trata da

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados (BRASIL, 2004, p.16).

Como observamos se faz necessário que os profissionais da educação tenham ciência da legislação que norteia seu trabalho pedagógico, a fim de que possam desenvolver uma prática pedagógica comprometida com as relações étnico-raciais e interculturais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO DA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões iniciais

A partir dos anos 90 passamos por um processo de mudanças políticos, sociais e econômicos no qual a educação da e para as relações étnico-raciais adquiriu mais espaço na sociedade brasileira, mediante marcos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a garantia e obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação infantil, de zero a cinco anos de idade. Com relação a temática racial observamos que este documento assegura que deve ser trabalhada desde a educação infantil.

Em 1990 houve a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu com base em uma mobilização social e que visa a garantia da proteção à criança. Nesse documento constatamos que existe uma preocupação com a cultura ao assegurar que “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]” (BRASIL, 1990).

Em 1996 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) que instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica tendo como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade[...]”. Esta definição demonstra que esta etapa caracteriza-se pelo desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo afetivo da criança. Estabelece ainda a faixa etária, carga horária e a avaliação dessa etapa de ensino. No art. 26 o mesmo documento torna obrigatória a discussão da educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil.

A partir da aprovação da LDBEN (Lei nº 9394/1996) e com a representatividade da população negra em órgãos federais, houve a aprovação da Lei nº 10.639/2003 “[...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras

providências”, tornando obrigatória a temática racial no cotidiano escolar, instituindo o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Entendemos que esta lei significou um avanço para a educação das relações étnico-raciais, pois partiu de uma demanda social do movimento negro em torno do seu reconhecimento e valorização no espaço escolar. Neste sentido, a referida lei resulta da

[...] luta do Movimento Negro brasileira que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial (MULHER; COELHO, 2013, p.44)

A discussão intercultural contribui para que a educação das relações étnico-raciais seja concretizada no cotidiano, pois uma cultura precisa valorizar os povos que o formaram. Sendo assim, em 2004 houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o qual estabelece no Art. 8

Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004)

Com base nessa afirmação constatamos sobre a necessidade de uma maior articulação entre a família e a escola, pois com esses sujeitos podemos avaliar sobre como inserir a temática racial e intercultural no cotidiano escolar. Posteriormente, houve em 2008 a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que resultou na inserção da população indígena no currículo escolar e essa inserção surgiu a partir da mobilização dessa comunidade.

A Resolução CNE/CP nº 5/2009 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na parte da concepção de proposta pedagógica. A Resolução apresenta como discussão “[...]com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial,[...]” (BRASIL, 2009, p.17). Ressalta a necessidade de rompermos com essa subordinação racial e de que existe uma prevalência de uma cultura branca. Neste sentido, o diálogo intercultural está contribuindo para a desconstrução dessa superioridade racial.

Assim, segundo Walsh (2008, p.138) salienta que há “[...]Una perspectiva es la que parte del derecho de reconocimiento y reparación –la que se refleja en las luchas por derechos colectivos y por la acción afirmativa– luchas que se enraízan en la existencia, la igualdad y la

humanización como individuos y colectivos, y en la inclusión[...]" a fim de que a temática racial não continue com este caráter de subordinação.

Outro documento analisado para este estudo foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)⁴ que na meta sete o qual está relacionada a educação básica, sendo composta pela educação infantil estabelece sobre como devemos implementar a educação das relações étnico-raciais e, por consequência o diálogo intercultural. Neste sentido, está meta assevera a respeito de

[...]garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das [Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), e [11.645, de 10 de março de 2008](#), assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil [...] .(BRASIL, 2014, p.18)

Sendo assim, essa ação conjunta torna-se mais um passo para que haja a implementação da educação das relações étnico-raciais no campo educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que parte de uma deliberação de outros documentos reforça e menciona a Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 sem estabelecer nenhuma forma como implementar essas leis no cotidiano escolar. Acreditamos que a temática da educação das relações étnico-raciais deve ser inserida desde a educação infantil. Outra discussão inferida na BNCC é a de que as

[...]as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural

⁴ O Plano Nacional de Educação parte de uma deliberação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece [...] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Com base nessa discussão na BNCC constatamos que o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais, ainda enfrentam barreiras para sua efetivação no cotidiano escolar. Esse debate representa um antagonismo, visto que “[...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p.54). Portanto, essa problematização acerca do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais devem ser construídos pelos professores em parceria com a família a fim de que essa temática seja de fato inserida na escola.

Não há como negar que intenções permeiam e estão intrínsecas na política educacionais brasileira. As políticas educacionais constroem subjetividades. As políticas podem conter vícios de iniciativa que reverberem em práticas discriminatórias, caso sejam mal interpretadas pelos professores e demais profissionais da educação. Souza (2002) em estudo realizados na educação para a infância identificou que, dentre os efeitos do racismo o que mais é ressaltado é a rejeição de meninos e meninas negras pela sua aparência, com destaque para os cabelos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi ampliar o diálogo sobre a educação da e para as relações étnico-raciais, bem como articular o diálogo intercultural na educação infantil e a sua relação com as políticas educacionais. Para cumprirmos esse objetivo estruturamos esta investigação nos seguintes momentos: em um primeiro momento foi feita uma discussão metodológica acerca dessa investigação, em uma segunda etapa dialogamos sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais e na terceira fase apresentamos as nossas análises.

Com base nessa estrutura constatamos que a educação das relações étnico-raciais é uma discussão obrigatória desde a educação infantil, cujo avanço relevante pode ser observado através das políticas educacionais destinadas a tal temática. Compreendemos que existe uma grande distância entre o que está escrito na legislação e a prática escolar. Além disso, ressaltamos a necessidade de termos mais materiais didáticos voltados para a educação infantil e que contemplem a temática racial em uma perspectiva intercultural para que esta discussão esteja no cotidiano do professor.

Outra conclusão abstraída a partir da realização desta investigação dá-se sob a perspectiva da socialização deste material pedagógica por meio de formações continuadas que são promovidas pelas secretarias municipais de educação para em seguida problematizar sobre a sua inserção na prática pedagógica. Portanto, sinalizamos alguns caminhos para que o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais encontrem-se presente na educação infantil, basta que cada docente busque a sua implementação a fim de que cada criança tenha a sua identidade racial respeitada e valorizada desde a educação infantil.

Nesta perspectiva, a educação infantil é percebida como etapa na qual esta temática deve ser trabalhada a fim de que sejam desenvolvidas entre as crianças atitudes de respeito ao outro e as diferenças raciais. Neste processo a criança desenvolve cidadania, afinando os aspectos que tratam do seu reconhecimento e valorização quanto em perceber a diferença como constitutiva de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13005/2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMEZ, Margarida Maía Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade.** Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1994.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER. Sônia. LEITE, Maria Isabel F. P. Infância e produção cultural. Sonia Kramer e Maria Isabel F.P. Leite (orgs). Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN.** v. 5, n. 11. p. 29-54. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224\(2\).pdf](file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224(2).pdf). Acesso em 20 dez. 2018

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALOMÃO, Júlio César. **A infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Ana Maria da Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, Y. C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS EM TEMPOS DE DESAFIOS E RESISTÊNCIA - O IFFAR NESSE CONTEXTO

Ângela Maria Andrade Marinho ¹
André Hellvig da Silva ²

RESUMO

Este artigo apresenta de forma entrelaçada três momentos acerca da temática central: a) breve historicidade sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil; b) os fundamentos defendidos pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) sobre as ações institucionais em EPT; c) o contexto atual e as políticas educacionais para as Instituições Federais Brasileiras. Partimos de uma análise bibliográfica realizada sobre o tema, cujo viés qualitativo nos leva a apresentar, de forma dialética, o cenário educacional que se desenha no Brasil. Apresentamos alguns desafios postos para a EPT na atualidade decorrente do impacto das Políticas de Estado que afetam sobremaneira os princípios fundamentais que deveriam servir de guia para o governo de uma nação, as ações educacionais desenvolvidas nas Instituições Federais. Constatamos que os rumos sinalizados se aproximam de antigas apostas, o que nos remete a redobrar a atenção, aprofundar as discussões quanto ao direcionamento da EPT no Brasil e, sobretudo comprometermo-nos pela defesa dos Institutos Federais de modo a assegurar a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, para que evitemos retrocessos que incidem em barbáries através do terreno fértil da educação, já que a concebemos como um bem público.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais, Educação pública.

INTRODUÇÃO

Para fazer a introdução desta temática, parafraseamos o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1996, p.25), que de forma muito esclarecedora diz que teoria sem prática vira 'verbalismo', e prática sem teoria, vira ativismo, porém, quando alinhamos prática e teoria temos a práxis que é uma ação criadora e modificadora da realidade. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. Para que a práxis se concretize necessitamos saber o que fomos, para, então, refletir sobre o que seremos. É nesse viés que propomo-nos trazer a teoria, a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica, dos IFs, em especial, do IFFar para que possamos refletir sobre formas de enfrentamento ao contexto educacional atual considerando os impactos de algumas Políticas de Estado pensadas para o cenário educacional nos últimos anos.

¹ Mestre em Educação, Docente Instituto Federal Farroupilha/IFFar, angela.marinho@iffarroupilha.edu.br;

² Mestre em Educação, Docente Instituto Federal Farroupilha/IFFar, andre.hellvig@iffarroupilha.edu.br;

Para isso, situamos o leitor sobre o nascedouro da EPT no Brasil, suas transformações e expansão ao longo dos 110 anos de existência. Focaremos nosso estudo, na expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o advento da Lei Nº 11.892/2008, em especial no contexto de abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, considerando algumas proposições aprovadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026.

Inicialmente, pontuamos que a EPT compreende, de acordo com o parágrafo 2º, do artigo 39, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, um amplo leque de atuação, abrangendo os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

As instituições que hoje, formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) surgiram quando o presidente Nilo Peçanha, através do Decreto-Lei Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada estado da Federação, exceto no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal.

A criação dessa rede de escolas era voltada especificamente para os menos favorecidos, para os desvalidos da sorte, com oferta de uma educação profissional, mecânica e pragmática, em oposição a uma rede de escolas voltada para a educação propedêutica, enciclopedista e intelectualizada, destinada aos mais ricos. No campo da educação, identificamos claramente a dualidade educacional no Brasil, com propostas de criação de sistemas de ensino diferenciados para a classe dirigente e a classe trabalhadora, em contraposição ao que defendemos: uma escola única para todos, haja vista que o papel da escola democrática é o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, consoante o princípio para se libertar da dominação, considerando que os “dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 1999, p. 66). Contudo,

O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência. (ARROYO, 1980, p. 23)

Esse modelo de educação dual também é identificado em vários países capitalistas mundialmente. Na Itália, Gramsci denunciava a dualidade educacional no século XX e defendia a escola unitária, que deveria ser um tipo único de escola preparatória (elementar-

média), que conduziria os jovens para a escola profissional, evitando a multiplicação de diferentes tipos de escolas profissionais (GRAMSCI, 1978), destacando-se como um desafio para a EPT, tendo em vista que a superação da dualidade escolar transcende a criação das primeiras escolas enquanto política educacional nacional.

Com a expansão industrial, nos idos da década de 30, a Lei Nº 378/1937, transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais e, nos anos seguintes, tem alterada sua denominação para Escolas Industriais, em todo o território nacional, com a responsabilidade de expandir o ensino profissional.

Na segunda metade da década de 50, por meio da Lei Nº 3.552/1959, as Escolas Industriais deram origem às Escolas Técnicas Federais. Com maior autonomia administrativa e escolar, essas instituições preparariam os jovens para o exercício de uma atividade especializada, em nível médio. Além disso, essa lei estabelecia que os cursos deveriam adequar-se às exigências do mercado de trabalho da região. Em virtude da qualidade de formação a ser ofertada, nos anos de 1960-1970, as Escolas Técnicas Federais passaram a atender demandas de grandes empresas privadas ou estatais. De acordo com Frigotto,

A visão tecnicista da educação responde duplamente à ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, a nosso ver, numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar. Saviani demonstra em suas análises, que a perspectiva tecnicista da educação emerge como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses da educação. Indica, por outra parte, que esta concepção, se articula com o próprio parcelamento do trabalho pedagógico, que, por sua vez, decorre da divisão social e técnica do trabalho no interior do sistema capitalista de produção (2005, p. 169).

Em 1994, a Lei Nº 8.948 permitiu a transformação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com a finalidade de, além de ofertar ensino profissionalizante, inclusive em nível superior, realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico para criação de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e a sociedade. Felizmente, em 2008, com a Lei Nº 11.892, são definidas novas mudanças no perfil institucional, e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a ter objetivos norteadores bem mais abrangentes e complexos. Em palestra proferida durante a Reditec Sul 2019, realizada no *Campus Frederico Westphalen* - IFFar, Eliezer Pacheco diz:

Os IFs são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso País. É o que se aproxima daquilo que Freire chama de “Inédito Viável”. Fruto de um debate democrático, envolvendo os CEFETs, as

Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e Agrotécnicas Federais. Coordenados pela SETEC /MEC, os IFs se tornaram a mais importante iniciativa governamental da história educacional brasileira. Este debate foi intenso, mas conduzido pelo firme propósito de construir uma nova institucionalidade, comprometida com os trabalhadores, os excluídos e com um Projeto de Nação Soberana e Inclusiva, rompendo com o elitismo das políticas historicamente implementadas no País.

Legalmente, podemos dizer que os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Detentores de autonomia³ administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e, para efeito de avaliação e regulação da oferta de cursos superiores, equiparados às universidades, os Institutos Federais também atuam como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, de acordo com a mesma lei. Em decorrência desse perfil identitário e da premissa de interiorização da Rede Federal, ocorre uma ampliação significativa na oferta de cursos e o aprofundamento no nível de complexidade dos objetivos atrelados às atividades de pesquisa e extensão.

Os objetivos definidos na Lei Nº 11.892/2008 alteram o perfil institucional em todas as dimensões de atuação dos Institutos Federais. Em relação à dimensão do ensino, compreendemos que a formação obtida na instituição deve contribuir para o desenvolvimento e a emancipação humana, para além da perspectiva do crescimento econômico ou da acumulação de capital privado. Referente à pesquisa e à extensão, devem ser fortalecidos o incentivo e o apoio necessários ao desenvolvimento de pesquisas aplicadas à geração de inovações, à cultura de proteção da propriedade intelectual e ao estabelecimento de contratos de transferência ou licenciamento de tecnologias com o setor produtivo, à inserção dos egressos no mundo do trabalho, à difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e à internacionalização e reconhecimento institucional junto à sociedade.

Aspecto relevante é o processo de interiorização da educação profissional através dos IFs, especialmente, porque descentraliza a oferta educacional para municípios do interior, algo antes concentrado em grandes centros urbanos. Os Institutos Federais, com seus *campi* inseridos pelos rincões do Brasil, indiscutivelmente contribuem para qualificar o nível da

³ Para Pacheco, o conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonomação. Exprime também certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

educação básica das redes públicas municipais e estaduais, uma vez que as parcerias para ações locais são marcas do processo de implantação dos *campi*, sem considerar, é claro, a qualidade ofertada nas mais de 650 unidades envolvidas diretamente com a oferta de EPT.

Resta evidente o entendimento de que a elevação do nível de qualificação, em longo prazo, contribuirá para a redução das disparidades socioeconômicas existentes entre cidades e, do ponto de vista macro, também entre estados e regiões. É notório, ainda, o pressuposto de que a educação de qualidade e a geração de oportunidades tenderão a atenuar as desigualdades estruturais existentes e as carências que sofrem os sujeitos estigmatizados ao longo da história.

A função social dos Institutos Federais, alinhada com as diretrizes expressas no Plano Nacional de Educação (PNE), confere papel fundamental à atuação da Rede Federal na geração de novas e qualificadas oportunidades de formação para milhões de brasileiros, preocupando-se com a inclusão e a diversidade cultural de forma responsável e comprometida. Por conseguinte, é oportuno entender o histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar e, *a posteriori*, falar das compreensões devidamente fundamentadas e contribuições na sua área de abrangência.

O IFFar é uma instituição pública e gratuita vinculada ao Ministério da Educação, criado, pela Lei nº 11.892/2008. Nasceu da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (criado em 1954), de sua unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos (cujo funcionamento iniciou em 2008), da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (criada em 1954), e do acréscimo da unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto (cujo funcionamento iniciou em 2007), que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e detentores de autonomia são equiparados às universidades.

O IFFar é composto pela Reitoria e 11 *campi* distribuídos pelo interior do Rio Grande do Sul, onde oferta cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação em articulação com as demandas do território de atuação, proporcionando a verticalização do ensino. A atuação pedagógica está voltada para a plena formação do cidadão-profissional, perpassando pela articulação do ensino-pesquisa-extensão.

No ano de 2009 o IFFar iniciou as suas atividades com os *Campi* Alegrete, Júlio de Castilhos, Santo Augusto e São Vicente do Sul. Nesse ano, também foi constituída a Reitoria,

no município de Santa Maria. Articulado com a Lei Nº 11.892/2008, o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia propiciou a ampliação da atuação do IFFar a partir de 2009. No ano de 2010, entraram em atividade os *campi* Santa Rosa, São Borja e Panambi. Entre 2013 e 2014, foram inaugurados os *campi* Jaguari, Avançado Uruguaiana, Santo Ângelo e Frederico Westphalen .

Em 2018, o IFFar e a Rede Federal de EPT completaram 10 anos. Esta década foi marcada pela interiorização da educação pública, gratuita e de qualidade que gerou a oferta de milhares de vagas em cursos presenciais e a distância, promovendo desenvolvimento pessoal e social a milhares de brasileiros.

No IFFar, o ensino tem ênfase na integração de uma formação geral e laica, com princípios humanistas e de base cultural ampla, partindo de contextos regionais, e de uma formação voltada para o mundo do trabalho que ocorre por meio de Cursos de Formação Inicial Continuada, Educação Básica Integrada à Educação Profissional, PROEJA, Cursos Técnicos Subsequentes, Cursos Superiores de Graduação, Pós-Graduação e Cursos de Extensão, todos atendendo, preferencialmente, às necessidades locais e regionais. A oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em todos os *campi*, formaliza o entendimento de que o Ensino Médio Integrado (EMI) é um forte instrumento na construção da educação profissional, incluindo espaço da descoberta, da crítica e da proposição de relações mais democráticas, bem como de superação de relações de exclusão. Revela que abre caminho para metodologias integrativas e que a permanência e o êxito dos estudantes estão articulados com práticas e estudos referenciais nessa área.

A oferta de formação de professores e de cursos de licenciatura vai além das áreas demarcadas na base legal com o propósito de atender aos anseios do território de atuação. A oferta de cursos de Pós-Graduação se fortaleceu ao aderirmos ao ProfEPT, mestrado em rede pioneiro no país. Os cursos superiores (de licenciatura, de tecnologia e bacharelados), têm sido avaliados com conceitos que denotam a qualidade advinda do esforço institucional coletivo, evidenciando conceitos 4 e 5 em uma escala de 1 a 5, referendando avaliação com conceito 4 no Índice Geral de Cursos (IGC), reconhecimento que comprova a excelência do trabalho realizado. Nessa década de ofertas de oportunidades a tantos jovens e adultos, não só os cursos presenciais foram marca do IFFar. A Educação a Distância, desde 2007, é ofertada através do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil/MEC) e, a partir de 2011, pela Rede e-Tec, pelo PRONATEC e pelo Médio-TEC, nos *campi* e nos Centros de Referência IFFar. A oferta de cursos de graduação por meio da Universidade Aberta do Brasil

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

- UAB teve início em 2018, assim como cursos técnicos e de graduação institucionalizados, evidenciando o propósito de ampliação da oferta própria de cursos EaD. Aqui reside mais um desafio, pois em 2019 esses programas governamentais vêm paulatinamente sendo descontinuados, ocasionando a desassistência às políticas EaD nos municípios de abrangência.

O IFFar possui mais de cem cursos aprovados pelo CONSUP, sendo mais de 70 cursos técnicos e quase 60 cursos superiores, com o atendimento de aproximadamente, quinze mil alunos em 2019. É inequívoco o avanço nestes dez anos, e igualmente inequívoco que há muito a consolidar, por isso resistir desenvolvendo a consciência social através da educação formal e enfrentar de forma articulada com os movimentos sociais os desafios postos, como o contingenciamento orçamentário que coloca em risco o regular funcionamento desta instituição e de tantas outras que promovem a EPT ao longo de 110 anos de existência e sobretudo, nas mais de 650 unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT).

Voltemo-nos para o Art. 39 da LDB Nº 9.394/96, que preconiza: a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, com o objetivo de garantir aos sujeitos o direito à aquisição e à ampliação dos conhecimentos, de forma a se inserir e atuar no mundo do trabalho e nas demais dimensões sociais.

Ao ofertar a formação profissional técnica e tecnológica, os Institutos Federais pretendem proporcionar uma sólida e atualizada formação aos estudantes, promovendo oportunidades que levem ao desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico, para que possam se inserir de forma autônoma e qualificada no mundo do trabalho. É mister compreender que a escolarização e a profissionalização dos estudantes constituem dimensão múltipla que possibilita a flexibilidade necessária para atender a ambiência sociocultural atual do mundo do trabalho, de modo que os cursos deverão ser capazes de construir saberes e gerar resultados, nos diferentes níveis de ensino.

Nesta seara, é necessário falar sobre o processo pedagógico a fim de esclarecer como ocorre as ações educacionais que resultam na construção do conhecimento e em formas variadas de aprendizagem no IFFar.

A atividade de ensino é entendida como uma ação realizada a partir de intenções em que há elementos constituintes básicos como o currículo, os conteúdos de ensino, os objetivos, as formas de mediação, entre outros que transparecem na forma da gestão da educação. Nesta esfera, a concepção político-pedagógica do IFFar pode ser traduzida nos princípios e diretrizes que primam pela indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão com ações voltadas para a inclusão social, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

São evidentes as constantes inovações científicas e tecnológicas oportunizadas aos ingressos e egressos dos IFs. Não podemos fechar os olhos para as enormes desigualdades, desintegração social, busca pelo lucro imediato e necessidade de manutenção de valores constituídos ao longo dos anos. Não é de hoje que vários teóricos do conhecimento reiteram que não pode haver democracia se a grande maioria da população não tem acesso à educação.

Precisamos ter claro que o conhecimento acerca da realidade social é vital para a construção de uma educação partícipe nos processos de instauração de uma nova sociedade. Conhecer a realidade e as diversas possibilidades de inserção social é condição para assumir um compromisso transformador das situações que retiram a condição de humanidade dos sujeitos. Isso nos leva afirmar que a educação é um espaço para revelar, de forma crítica, as relações assimétricas da sociedade, os privilégios e discriminações e, por meio da construção de uma consciência social, encontrar caminho para buscar a transformação da realidade. Para que isso se concretize temos que pensar em uma educação contrária à lógica do mercado voltada unicamente para o lucro. Uma educação que não seja fonte de dominação, mas sim de emancipação. Comprendemos que o papel do professor deve ser o de formador de cidadãos comprometidos com a realidade social.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que, abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo [...] (GRAMSCI:1978)

Mister referir a Constituição Federal de 1988, que assegura a Gestão Democrática do Ensino Público como um princípio que deve fundamentar as atividades desenvolvidas no âmbito das instituições públicas de ensino, para além de constituir um método de gestão, que consiste na tomada de decisões e no desenvolvimento de ações de forma participativa. É um espaço de exercício da cidadania que possibilita a apropriação e a construção da instituição

como um espaço verdadeiramente público. Portanto, a gestão democrática possibilita o engajamento dos diferentes sujeitos na realização dos objetivos institucionais é

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p. 125)

Como método de gestão, o IFFar desenvolve as atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação de suas atividades de forma participativa, por meio de suas instâncias colegiadas, oportunizando a participação direta da comunidade através de diferentes canais e do contato direto com os gestores e instituição. A gestão democrática é concebida como um valor institucional que deve permear todas as práticas, uma vez que não é “possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa” (SOUZA, 2009, p. 127).

A proposta curricular, referida anteriormente quando abordamos a questão pedagógica, é concebida como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve tomadas de decisão, articulação, interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição. A legitimidade se faz pela participação do coletivo que é convidado a se manifestar para construir, desconstruir e reconstruir as práticas institucionais cotidianas e suas concepções. Com base nessa perspectiva, “recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter à educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2011. p. 7).

O currículo não é neutro, ele sempre retrata a missão, a visão e os valores da instituição. Para que a construção de um currículo integrado, se efetive, é preciso que democraticamente se atenda às dimensões da formação humana, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura amparado por um movimento de reflexão coletiva. A proposta do IFFar baseia-se no compromisso com a visão de educação como ação política e ato de construção contínua do conhecimento, a qual se dá entre os sujeitos e o mundo, na busca pela transformação local e regional. A partir destas considerações e consoante com Frigotto, devemos

[...] refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada. **O que é integrar?** No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se

torne parte inseparável da educação profissional em todos os Campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (2005, p. 17).

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

No caso do IFFar, o debate em torno da educação profissional integrada tem origem na orientação legal, que dá origem a esse tipo de instituição, e na necessidade de se definir um perfil de currículo que supere a dicotomia entre o ensino profissionalizante e o propedêutico. A construção de um currículo integrado almejado pelo IFFar objetiva articular dinamicamente trabalho/ensino, prática/teoria, ensino/pesquisa, ensino/extensão e comunidade, fortalecendo as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução e tendo como pano de fundo as características socioculturais do meio em que este processo se desenvolve. A definição de currículo integrado como o processo de ensino e de aprendizagem em que os conceitos são apreendidos num sistema de relações de uma totalidade remete a educação ao espaço das contradições presentes em uma sociedade de classes sociais distintas e com interesses históricos divergentes. Neste contexto, o trabalho é entendido a partir de uma concepção ontológica (inerente à espécie humana) ou ontocriativa, ou seja, conforme Frigotto, “o mesmo não se reduz a atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (2005, p. 58). O fato é que na visão capitalista o trabalho se reduz a mercadoria, e pode ser confundido com emprego, o quê refutamos com veemência.

Deste modo, torna-se imprescindível um EMI, articulado ao mundo do trabalho, entendendo o trabalho como princípio educativo, logo como um princípio ético-político, e que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) constitua-se numa proposta de ações e desafios político-pedagógicos de inclusão, de modo a romper a dualidade estrutural.

Ao se falar na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essas atividades, mesmo que possam ser realizada em tempos e espaços distintos, tem um eixo fundamental: constituir a função social da instituição de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária. Na relação ensino, pesquisa e extensão, amplia-se o conceito de aula para além do tempo formal na instituição, para todo tempo e espaço, dentro ou fora da instituição. Assim, a pesquisa e a extensão configuram-se como princípios educativos em cursos de todos os níveis e modalidades. Por isso, devem constituir-se em trabalho específico e sistemático em resposta às necessidades que emergem na articulação entre o currículo e os anseios da comunidade. No ano de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão ganha mais força e passa a ser regulamentada por lei, que tange à inclusão das ações de Extensão de forma curricular. Essa exigência desafia o IFFar a repensar suas práticas, o currículo e a forma de trabalhar a Extensão e a Pesquisa, assumindo o compromisso de ir além do previsto em lei, incluindo ações de Extensão não somente no currículo da graduação, como também nos cursos técnicos, assim como curricularizar a Pesquisa nos currículos dos cursos técnicos e de Graduação.

E é neste contexto que precisamos considerar os impactos da Emenda Constitucional Nº 95/2016⁴ que fixou um teto para o crescimento dos gastos públicos. Além disso, em abril de 2019, o Ministério da Educação anunciou um bloqueio de 30% do orçamento das instituições federais de ensino brasileiras. Dessa forma, na prática, o impacto nas despesas de custeio do IFFar é de 40%. Mas o que são despesas de custeio? São aquelas necessárias para manter as atividades normais de qualquer órgão: pagamento de contas de água e luz e de serviços de limpeza e de vigilância, aluguel de imóveis, compra de insumos alimentícios e de materiais de laboratório, etc. As entidades públicas firmam contratos com fornecedores e

⁴ Conhecida como “teto dos gastos” essa política foi aprovada em dezembro de 2016. Prevê que, durante 20 anos, as despesas primárias do orçamento público ficarão limitadas à variação inflacionária. Isso quer dizer que, no período, não ocorrerá crescimento real das despesas primárias, que são agrupadas em duas grandes categorias, as despesas de custeio (com serviços públicos) e as despesas com investimentos. A EC Nº 95 não só congela, mas de fato reduz os gastos sociais.

prestadores de serviço, os quais, sem liberação de orçamento, não podem ser honrados. Por isso a reflexão: Onde estamos e para onde vamos? É isso que a sociedade deseja: um Estado Mínimo? Pagamos impostos para que estes retornem para a educação, por exemplo, e o que vemos em meados do ano 2019, são propostas de desmonte da educação pública e a crescente desqualificação das forças progressistas. Entendemos a educação como bem público e não como mercadoria, via mercantilismo de um mercado predatório que é o Sistema Privado, o qual atende prioritariamente sujeitos capazes de pagar mensalidades nas Instituições particulares, filantrópicas ou confessionais, deixando aqueles que mais precisam, totalmente a margem do Sistema educacional e por consequência alijados da consciência social.

Prova disso é o Programa FUTURE-SE, que o Ministério da Educação lançou oficialmente no dia 17 de julho de 2019. Segundo o Secretário de Educação Superior, o programa vem sendo desenvolvido no âmbito do MEC há meses. Estranhamente, as Universidades e os Institutos Federais, principais interessados no plano, não participaram da elaboração e sequer foram convidadas a apresentar considerações ou sugestões. Esse vício de origem é gravíssimo e sem precedentes na história do MEC, pelo menos após a Constituição de 1988, o que nos leva a questionar: Porque não oportunizar as devidas discussões com a sociedade, pesquisadores e reitores das instituições federais de ensino, já que o FUTURE-SE refere a uma mudança estrutural de grandes proporções?

Constatamos que o FUTURE-SE, é alvo de críticas pela incerteza ligada ao fato do que realmente está proposto, já que o programa não foi amplamente discutido, sendo descortinado nas vésperas da publicação apontando para o antigo e recorrente modelo de uma educação dual.

O método utilizado para o lançamento do Future-se, incluindo seu cronograma, não condiz com o respeito institucional que o MEC deveria ter em relação às Universidades e Institutos Federais. O referido Programa adota um viés eminentemente econômico para tratar do futuro das Universidades e Institutos Federais, deixando de considerar as questões centrais como o ensino, a pesquisa e a extensão. E a pergunta que não quer calar: As atividades-fim das IFEs serão alvo de terceirização via organização social? A Instituição que aderir ao Future-se terá os docentes contratados pela organização social? E o fazer técnico-administrativo também será terceirizado? Por mais que o Ministro da Educação tenha manifestado publicamente que nenhuma retaliação será imposta às Universidades e Institutos Federais que não aderirem ao FUTURE-SE, o que seria inaceitável num Estado Democrático,

questionamos o que quis dizer o Ministro quando falou ‘em separar o joio do trigo’. Na prática, o que isso significa? Quem seria o joio e quem seria o trigo?

Importante registrar que o orçamento das Instituições é definido por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA), e a partir desta baseiam o seu planejamento financeiro. Dos recursos previstos para as Instituições Federais de Ensino neste ano, cerca de 60% foram liberados até o momento e já estamos em agosto, segundo semestre de 2019. Em situação normal, as Instituições já teriam o restante desses valores para operar. Tal conjuntura representa séria e preocupante ameaça à continuidade das atividades do IFFar.

Teria essa medida alguma relação com a adesão ao Programa FUTURE-SE? Na situação que se apresenta, não há garantia de que as instituições mantenha seu funcionamento normal considerando as medidas adotadas pelo governo federal, pois o bloqueio inviabiliza a execução das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Eis a necessidade de pensar criticamente o momento vivenciado. Isto só é possível, a partir do momento que educadores progressistas resolverem reverter o que está posto há anos na educação, reconhecendo que a educação sistemática tem trilhado o caminho inverso da transformação social, pois não é considerada enquanto uma realidade histórica, mas sim como momentos históricos delineados por políticas circunstanciais, desconsiderando o que já se fez, buscando sempre iniciar um governo com propostas “inovadoras”, que possam dar visibilidade política a seus idealizadores.

Em Nota divulgada à Comunidade acadêmica do IFFar, fica claro que para além dos impactos internos, esse cenário traz consequências às comunidades que contam com as unidades do IFFar. Considerando que as ações educacionais beneficiam não somente os alunos — estes diretamente afetados —, mas um arcabouço que abrange diversos atores locais, no âmbito social e econômico, usufruidores de projetos e pesquisas e do próprio giro de capital proporcionado pela existência do Instituto, todos são prejudicados pelo panorama que se desenha.

Neste cenário de contingenciamento resistiremos em defesa das Instituições Federais de Ensino e dos objetivos identitários da Rede Federal. Responderemos aos desafios educacionais existentes (cortes orçamentários), buscando assegurar a socialização qualificada do saber historicamente produzido para o público alvo dos IFs, em especial, da nossa região de abrangência, sem perder de vista as profundas transformações do cenário político, econômico e social, visando que as comunidades acadêmicas, especialmente, consigam

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

discernir sobre os possíveis impactos e o futuro da EPT no Brasil, a partir das medidas adotadas pelo governo federal e pelas possíveis políticas de estado propostas para as Instituições Federais de Ensino.

De acordo com Luís Carlos de Menezes,

A universidade brasileira vive um processo de desmobilização, sob uma política geral de desmonte institucional, que desguarnece serviços essenciais como os de educação e saúde [...] Instituições como a Universidade, antes pensadas como constituintes da nacionalidade, são tratadas com displicência deliberada [...] (MENEZES, 2000, p. 05)

Passados, dezenove anos, tristemente essa escrita continua atual. Não só a Universidade, mas os Institutos Federais vivenciam exatamente essa política, porém afirmamos

A história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão, de desrespeito. No cerne dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência" (DEMO, 1994, p. 17).

METODOLOGIA

Através deste artigo apresentamos caminhos para que, de forma dialética, os gargalos que dificultam compreender o significado da educação pública, em especial da EPT via ação dos Institutos Federais sejam analisados e a partir destas inquietações, possibilitem ações conjuntas emancipadoras. Partimos de um aporte teórico bibliográfico e da análise documental do IFFar, cujo estudo nos remete a uma abordagem qualitativa, onde registramos a necessidade de lutar pela educação profissional e tecnológica em pleno XXI e pela defesa da dos Institutos Federais de Educação nos termos da Lei Nº 11.892/2008.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados e discussões preliminares, já que entendemos a educação e seu contexto como um processo em constante transformação, podemos definí-los a partir da ideia de que a “história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história” (FERNANDES, 1977, p. 5).

É exatamente neste contexto de luta e resistência, que devemos questionar: A educação brasileira está sendo tratada como prioridade? Precisamos refletir criticamente a fim

de superar os desafios impostos de forma verticalizada, sem diálogo e sem a participação do coletivo em proposições que dizem respeito a todos os cidadãos, sejam eles profissionais ou beneficiários da educação pública. O fato é que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital. Como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)

Uma educação que combata ativamente o pragmatismo utilitarista que legitima a expropriação das dimensões intelectual, filosófica e política sofrida pelo homem nas sociedades fundadas na acumulação individual do produto social em nome da formação profissional, pela concepção do homem como capital, como força produtiva.

Num país com cultura elitista, anti-democrática e excludente não é fácil criar o novo, especialmente com uma metodologia democrática. Mas, como docentes e defensores da educação como bem público, nosso papel é sermos contemporâneos do futuro. Para isso devemos:

- consolidar a institucionalidade das Instituições Federais de Ensino;
- compreender o significado de Educação Integral e Ensino Médio Integrado;
- desenvolver Ensino, Pesquisa e Extensão, enquanto atividades integradas, coletivas e participativas presentes em todos os níveis;
- propor um novo itinerário formativo para os Cursos Superiores, bacharelados e licenciaturas;
- integração com a Sociedade, com as redes públicas de educação através de projetos pautados pelos objetivos de desenvolvimento comprometidos com a inclusão, e a democracia;
- democratizar o acesso e zelar pela permanência e êxito;
- saber arguir e contrapor-se respeitosamente a hostilidades de cunho conservadoras e neoliberais.

Independente do futuro que está por vir, precisamos resguardar o cumprimento da Legislação vigente com a superação do passado na busca de uma educação mais justa, política, plural, pautada nos princípios democráticos e do Estado de Direito.

Os IFs com a oferta da EPT são o que de mais revolucionário se produziu na educação brasileira, até hoje. Defendê-los é defender um projeto de Nação. A educação formal é ao mesmo tempo ponto de saída e de chegada para a consolidação da soberania nacional. Somente a oferta de uma educação que valorize o trabalho, nas suas dimensões técnica, científica e política, pode estar de fato comprometida com a realização plena da natureza

humana. Em síntese, podemos dizer que é inadmissível, profissionais da educação ratificarem na prática a pobreza política, ao se furtarem de desenvolver a consciência crítica junto aos alunos. Primeiro, para que possam discernir sobre a realidade e, depois, para enfrentá-la. Faltando-nos consciência política, não conseguimos compreender que somos pobres, sequer agir como sujeitos capazes de construir a própria história e, de fato, mudar o que está posto. Despolitizados e sem conhecimento, esperamos que a solução venha do Sistema em que estamos inseridos. Sistema este que mantém esta circunstância para que sejamos “massa de manobra”, nos tornando “beneficiários”, e não cidadãos de direitos. Para Demo, “Politicidade é a habilidade humana de não se deixar arrastar pelas vicissitudes da vida, como se fosse joguete das eventualidades” (1998, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos necessário nos reportarmos ao título deste artigo: A educação profissional e tecnológica no Brasil: reflexões necessárias em tempos de desafios e resistência - o IFFar nesse contexto. A ideia inicial é, por meio da teoria apresentada, refletir sobre formas de enfrentamento, considerando os impactos de algumas Políticas de Estado pensadas para o cenário educacional nos últimos anos.

Buscamos ao longo deste artigo aprofundar discussões sobre a RFEPT e, por consequência, divulgar o papel dos Institutos Federais de Educação, certos de que

[...] com os Institutos Federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente (REZENDE, 2009, p. 11).

Ser docente da Educação Profissional e Tecnológica nesta conjuntura de crise exige coragem, no compromisso de (re)inventar cursos e práticas pedagógicas vinculados aos interesses das comunidades, rompendo com o histórico exílio imposto pelas lógicas perversas do capitalismo. Concordamos com Darcy Ribeiro ao dizer que “a Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto”. Essa frase proferida em uma palestra intitulada “Sobre o Óbvio”, no ano de 1977, em um Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) é absurdamente atual no ano de 2019.

Falamos desde o início na necessária resistência à toda e qualquer proposição de desmonte da educação como bem público. É no coletivo, com o devido discernimento, que encontraremos alternativas para pensar e agir criticamente em prol dos interesses próprios ou

coletivos. Esse trabalho coletivo tem que ocorrer no interior da sala de aula, e é importante que se inicie, antes que não possamos mais discutir e defender uma educação crítica e de qualidade para uma maioria populacional que é minoria nas tomadas de decisões do país. A educação não pode ser fruto de políticas apressadas. As Instituições Públicas de Ensino não podem ser responsabilizadas pelo aumento da média em testes nacionais e internacionais e empregabilidade, por exemplo. Não podemos aceitar que sejam legitimadas pela meritocracia, com distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias de produtividade, com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público. Precisamos resistir às medidas governamentais que conduzam a privatização pela vertente "público não estatal" com as concessões, bônus e os *vouchers* – envolvendo repasse de dinheiro público para a iniciativa privada ou a inserção da iniciativa privada dentro da esfera pública. Como disse Nóvoa, em palestra proferida na UFSM, em 05 de agosto de 2019, devemos assegurar “a educação de humanos por humanos para o bem da humanidade”, tal qual defende Mikhail Epstein. Na medida em que nossos representantes legitimamente eleitos se consolidaram no poder, seus interesses se mostraram conservadores, contrários à transformação da sociedade e, por consequência, contrários às funções das Instituições de Ensino, pois elas são a aposta para a consolidação da ordem democrática. O IFFar, ao identificar as demandas regionais e aprovar políticas em favor das mesmas, a partir de uma perspectiva educativa que diverge frontalmente de posturas metodológicas tradicionais, reducionistas, tem evidenciado enorme contribuição para o enfrentamento das desigualdades sociais, demarcando uma trajetória distante do academicismo e do corporativismo de outrora.

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível (grifo meu) elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade (GRAMSCI, 1995, p. 13).

A nós certamente, atende com muito gosto a última e única possibilidade possível, no momento, capaz de possibilitar a todos usufruir dos direitos humanos e sociais, inerentes a população que vive num Estado Democrático de direito, que consiste em elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente.

Concluimos dizendo que é com paixão pela educação, respeito pelas Instituições Federais de Ensino, indignação frente aos antagonismos e hipocrisia vivenciados e esperança

em políticas públicas mais coerentes e mais progressista que este artigo foi escrito. Acreditamos sempre na história como possibilidade e no ser humano como vetor capaz de reverter, coletivamente e com o discernimento necessário, o que lhe está sendo usurpado, para só então exercer suas funções sociais, participando da historicidade inerente a sua existência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Da Escola Carente: a Escola Possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

_____. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. Lei Nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. Lei Nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 04 nov. 2018.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Pobreza Política.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Os Circuitos da História.** São Paulo: Hucitec, 1977.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio Integrado.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** 2019-2016. Santa Maria, 2019.

PACHECO, Eliezer Moreira et all. **Os Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

REZENDE, Caetana et all. **Institutos Federais Lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NA REGIÃO DOS INHAMUNS/CE.

Francisca Izabel Alves Ferreira ¹
Dr. Elídio Vanzella ²

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma problemática que é discutir os impactos da educação a educação profissional para a inserção no mercado de trabalho na região dos inhamuns/ce., a partir do olhar dos docentes e discentes. Ao tratar da educação profissional no Brasil, esta pesquisa será realizada nas escolas estaduais de educação na região dos Inhamuns no estado do Ceará, com base na legislação educacional brasileira vigente e diante da responsabilidade das instituições de ensino, de gerar saberes coletivos e flexíveis, sintonizados com as novas bases e novas formas de organização produtiva, fundadas na produção e difusão de inovações de cunho tecnológico, aborda-se a educação por competência como uma metodologia adequada a educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional, Competência, Educação Integral.

INTRODUÇÃO

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p. 68).

A educação profissional tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. A maioria dos trabalhos científicos sobre a educação profissional aborda a importância ou a história desse ensino apresenta, como tendência, um maior enfoque na questão referente à forma dos currículos e como surgiu aqui no Brasil.

¹Autor Principal, Mestrando em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania -FCU
izabel_alves15@hotmail.com;

² Orientador, Doutor em Modelos de Decisão em Saúde (Estatística) UFPB adviser11@pesf.com.br.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional são instituídas no Ceará a partir de 2008. Elas desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania. Partindo desse pressuposto esta pesquisa se propõe a investigar quais impactos estão acontecendo mediante ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho a partir do olhar dos envolvidos diretamente que são professores e alunos.

Para melhor entendimento sobre competência, é importante destacar algumas vertentes sobre o tema. Os estudos e modelos desenvolvidos durante as décadas de 70, 80 e 90 por autores americanos como McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), afirmavam que competência é o conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho com um nível superior de desempenho. (FLEURY E FLEURY, 2001 APUD SPENCER E SPENCER, 1993; MCLAGAN, 1996; MIRABILE, 1997). Enquanto que Zarifian (1999) define a competência como sendo a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

A Revista Você S.A (2011) realizou uma pesquisa com trinta grandes empresas abordando, entre outras, as seguintes perguntas: Quais são as cinco principais competências que sua empresa busca ou vai buscar nos jovens profissionais? As competências mais citadas foram: proatividade, disposição para aprender, aprendizagem rápida, flexibilidade e responsabilidade.

É um desafio para a Secretaria de Educação do Estado do Ceará implantar uma rede de escolas estaduais de educação profissional que caminhe para além da sobreposição de disciplinas gerais e específicas, apresentando uma matriz curricular que responda ao que é preconizado no projeto Ensino Médio e Educação Profissional (SEDUC, 2008, p, 05):

Os cursos serão ofertados na forma integrada, o que implica aglutinar – e não somente reunir – o ensino médio e a educação profissional em um só curso. Reunidas em uma só formação, as EEEP's constituem proposta educacional diferenciada, mediante entrelaçamento de ciência, cultura e profissionalização. É um programa de educação integral, destinado a jovens que concluíram o ensino fundamental, visando à elevação da escolaridade, à formação para a cidadania, à preparação para o trabalho e ao prosseguimento dos estudos. A elevação da escolaridade será obtida com a conclusão do ensino médio, sendo oferecidas condições para o alcance do nível superior, pois a escola pública não pode mais perpetuar a sonegação da

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

perspectiva de ingresso dos jovens nos cursos superiores, sejam tecnológicos ou não.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico, regulamentado a partir do decreto nº 5.154/2004, bem como a Lei nº 11.741/2008, que alterou o artigo 36 da LDB 9.394/1996, foi apresentado pelo Governo Federal como uma nova modalidade de ensino, adquirindo o mesmo status das outras modalidades de ensino da educação básica.

O crescente interesse dos jovens pelos cursos técnicos profissionalizantes pode ser contatado pelo número de matrículas nesta modalidade de ensino desde o ano da implantação da rede de escolas no Estado. Em 2008, o governo cearense iniciou as atividades da rede de escolas profissionalizantes, adaptando 25 escolas com pouco mais de 4 (quatro) mil alunos. Este número passou dos 40 mil no final da gestão do governo Cid Gomes, em 2014, representando um aumento nas matrículas de mais de 1.000%. Em 2018 esse número aumentou, uma vez que atualmente existem 119 escolas de educação profissional de tempo integral ativas e padrão MEC. Na visão de Magalhães (2013, p.19),

A rápida expansão das EEEP's, instaladas em municípios de variadas características geográficas, socioeconômicas e culturais, se por um lado representa uma oportunidade para os jovens destes municípios obterem uma formação técnica integrada ao ensino médio, por outro gera expectativas quanto à sustentabilidade do projeto ao longo dos anos.

Na região dos Inhamuns atualmente existem duas escolas profissionais que são: EEEP. Monsenhor Odorico de Andrade localizada na cidade de Tauá, atualmente com 521 matrícula. A outra na cidade de Parambu a 60 km de Tauá a EEEP. Joaquim Filomeno atualmente com 425 matrículas ativas.

Diante dos cursos ofertados por estas EEEP's e levando em consideração o tempo de funcionamento das mesmas surgiu a necessidade de estudar o **tema** sobre como o ensino profissionalizante está impactando o mercado de trabalho na região dos Inhamuns, através do desenvolvimento de competências dos indivíduos.

O problema de pesquisa é como as Escolas Estaduais de Educação Profissional de tempo integral do Ceará estão impactando no desenvolvimento de competências para a inserção de jovens no mercado de trabalho?

A partir do problema identificado, apresenta-se então a hipótese que os jovens que estão sendo inseridos no mercado de trabalho advindos das Escolas Estaduais Profissionais apresentam uma competência diferenciada, o que gera impactos positivos no ambiente de trabalho.

O pressuposto é que as Escolas Estaduais de Educação Profissional de tempo integral do Ceará estão contribuindo de forma positiva no desenvolvimento de competências para a inserção de jovens no mercado de trabalho na região dos Inhamuns/CE.

O objeto de estudo será o processo de ensino nas Escolas Estaduais de educação Profissional na região dos Inhamuns/CE.

OBJETIVO GERAL

- Analisar o ensino nas escolas profissionais de tempo Integral do Ceará para as inserções dos jovens no mercado de trabalho na região dos Inhamuns/CE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever as concepções dos docentes sobre as contribuições das escolas profissionalizantes na inserção dos jovens no mercado de trabalho na região dos Inhamuns/CE.
2. Descrever as metodologias e a estrutura curricular das escolas profissionalizantes no que tange a preparação dos jovens para inserção no mercado de trabalho na região dos Inhamuns/CE;
3. Analisar os dados estatísticos das escolas profissionalizantes quanto a inserção dos jovens formados no mercado de trabalho na região dos Inhamuns/CE;
4. Avaliar a partir do olhar dos alunos das 3ª séries e egressos das EP's, na região dos Inhamuns, que elementos o ensino profissionalizante deve aprimorar para a capacitação dos alunos no mercado de trabalho.

METODOLOGIA

A trajetória metodológica pode ser subdividida de várias maneiras, dependendo da organização de cada curso e de cada área de conhecimento. Os autores adotam diferentes terminologias, tais como: Metodologia, Investigação Metodológica, Material e Método, tendo todos o mesmo objetivo.

Partindo deste objetivo, pode-se destacar que esta investigação se encontra ancorada na abordagem qualitativa e no paradigma interpretativo, pois o seu principal interesse reside na

tentativa de compreender a opinião dos professores sobre sua prática, visto que não há intenção de formular generalizações sobre o tema investigado.

Segundo Minayo (2009), a metodologia de um trabalho de pesquisa deve incluir simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade, que inclui a experiência, a capacidade pessoal e a sensibilidade do pesquisador.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, etc. Ao longo de todo o processo de análise, o material estava sendo lido e interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica (DUARTE, 2004). Todos os procedimentos éticos e legais foram observados cuidadosamente (termos de assentimento e esclarecimento devidamente assinados por pais/responsáveis) respeitando a vontade dos mesmos, assegurando sobre o direito de uso de imagem e submetidos à Comissão de Ética e Pesquisa através da Plataforma Brasil e autorizados pela mesma para realizar a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

O ensino profissionalizante surgiu aproximadamente no século XIX onde vivíamos em um contexto de lutas empreendidas pelo proletariado contra diversas formas de exploração. Uma dessas lutas foi a tentativa de desenvolvimento de perspectivas de educação socialista que visava a formação da consciência de classe do proletariado. Então foi dentro desse contexto que surge a necessidade de uma educação profissional.

Quadro 01: História da Educação Profissional

Ano	Educação Profissional no Brasil
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista ³ em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.

1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S4 .
1942	Criação do SENAI (S pioneiro). Criação da lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.
1943	Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). Criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT)5, do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE)

Fonte: Lidiane Soares Wittaczik (2007)

No resumo do quadro 1 acima, podemos perceber que a década de 1930 é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, visto que nessa década foi o auge da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. Podemos perceber que também a década de 1940, também foi de suma importância para a educação profissional brasileira, pois, com o surgimento do Sistema S, tomou impulso em amplitude de atendimento, necessitando assim de uma formação que ofereça profissionalização.

O sistema de Ensino Médio integrado da educação profissional foi agregado à Lei de Diretrizes e Bases do Ministério da Educação em 2006. Atualmente no Ceará, o projeto chega abrangendo 4.230 alunos em 20 municípios. A fim de estimular a educação profissional, criar mais oportunidades de emprego para os jovens cearenses e solucionar a falta de mão-de-obra qualificada no mercado local, o Governo do Estado está apostando na construção de escolas profissionalizantes.

O ensino profissionalizante possui características diferentes do curso de ensino regular onde o aluno cursa do nível básico ao ensino médio podendo chegar até a universidade e escolher entre diversas áreas, porém são cursos de longa duração e vão preparar o estudante para uma carreira profissional em longo prazo. Já os cursos técnicos de educação profissional têm uma duração bem menor e possuem a vantagem de preparar o aluno diretamente para o dia a dia das empresas e as demandas do mercado de trabalho. Antônio Gramsci (1995) defende a ideia de escola para a classe trabalhadora onde coloca a concepção de uma escola unitária:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual." (GRAMSCI, 1995, p. 118).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, traz a luz um novo contexto que é o caráter de reintegração emerge e, no que diz respeito às seções que tratam do ensino médio e à educação profissional, a indicação de articulação estará expressa, ora como finalidade de formação do ensino médio, ora como orientação curricular da educação profissional, conforme indicam os seguintes recortes normativos:

Art.35 O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: [...] II a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...] 41 Art. 36 [...] §2 O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; §3 Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos; §4 A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional [...] Art. 40 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 35, 36 e 40).

A atual LDB (9.394/96) compreende a importância da educação profissional e procura estabelecer a integração dessa modalidade com o trabalho, ciência e tecnologia.

De acordo com Chahad (2002, p. 134), a educação profissional “não mais consiste em simples instrumento de política assistencialista nem se resume à simples preparação do indivíduo para execução de um determinado conjunto de tarefas”. Ainda, argumenta:

Depois da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, a educação profissional passou a significar muito mais, com o domínio operacional de um determinado fazer, acompanhado da compreensão global do processo produtivo. Com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Atualmente o Decreto-lei nº 2.208, de 17/04/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estrutura a educação profissional (2002, p. 135).

Nos estudos de Ciavatta (2004, p.88), a história da educação profissional no Brasil se constitui como “[...] uma luta política entre duas alternativas, a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual”.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional são instituídas no Ceará a partir de 2008. Essas escolas desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses, acenando para a materialidade da experiência de um maior exercício de cidadania.

Atualmente são 119 Escolas Estaduais de Educação Profissional. Escolas com funcionamento em tempo integral que organizam e integram o ensino médio à educação profissional, configurando cenários de cidadania que articulam o direito à educação e ao trabalho.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A noção de competência, explorada neste trabalho, lança luz sobre um aspecto importante: se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo.

O conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em Educação a nível nacional e internacional (COMELLAS, 2000; CRUZ, 2001; GOUVEIA, 2007; PERRENOUD, 1999).

Para Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando

se encontra face a diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

As competências são essenciais para o desenvolvimento humano, elas são inerentes de cada um de nós e faz-se necessários que tenhamos para o nosso desempenho no mercado de trabalho. Quando buscamos pelo conceito de competência vários teóricos nos trazem definições que nos levam a refletir sobre sua importância.

Segundo Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (Roldão, 2002). Constitui a faculdade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações (GENTILLE & BENCINI, 2000).

Diante das definições previamente apresentadas, podemos verificar que a emergência da noção de competência na área da Educação evidenciou mudanças epistemológicas. A escola deve incentivar a ação dos alunos (captar, relacionar, integrar, conferir sentido, recriar informação), a tomada de iniciativa pessoal e o desenvolvimento da autoconfiança. Isso é um processo muito presente na Educação profissional, uma vez que ele está pautado no desenvolvimento do protagonismo juvenil e conseqüentemente a sua inserção no mercado de trabalho.

O mundo do trabalho é o meio, no qual, os seres humanos atuam, convivem, se comunicam e criam sua cultura; é a categoria que abrange todas as atividades humanas e suas diversas formas de manifestação. E, influenciado pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada época. É, por isso, palco de constante confrontação de forças, cujas ideologias e estruturas de poder fundamentam suas ideias e ações. Desse modo, é nele que a atividade humana essencial – o trabalho – se apresenta em todos os seus aspectos, facetas e relações.

Antunes (2000, p. 123) afirma que, “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem se torna a ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas.” Logo, a vida cotidiana de homens e mulheres está determinada pelo trabalho, estando suas formas de socialização, crenças e sentimentos vinculados ao seu fazer diário.

Ferreti (2004) afirma que, a Educação Profissional passou a interessar e mobilizar os educadores brasileiros, como categoria teórica, quando do debate em torno dos rumos da educação em função das mudanças radicais no mundo do trabalho, iniciadas na década de 70 e efetivadas na década de 90. Os trabalhadores passaram a, não apenas, operar máquinas, mas,

programar, supervisionar e controlar. Assim, logo, o fazer operatório fordista passou a ser substituído pelo agir intelectualmente do novo modelo produtivo.

A formação profissional permanente passa a ser um dos elementos necessários à manutenção do emprego. Com o objetivo de proporcionar aos alunos condições de inserção e competitividade no mercado de trabalho, as escolas de Educação Profissional, se voltam para as necessidades do mercado e para o perfil das ocupações profissionais baseadas em competências, para formular cursos e currículos. Para planejar cursos e programas de formação continuada, técnicos ou tecnológicos, é necessário conhecer o mercado formal e informal, os conteúdos das ocupações, seu movimento e a oferta de formação.

Perrenoud (1999) ao analisar a estruturação de situações-problema, afirma que a contextualização passa a ser essencial na elaboração das situações de vida social e profissional, cujas práticas devem ser significativas para os alunos e resultar na construção de competências para a vida, “o saber dá poder apenas àqueles que aprendem a utilizá-lo nas relações sociais” (PERRENOUD, 2002, p.19).

A Educação Profissional centra-se em um currículo baseado nas competências, com metodologias voltadas para projetos ou resolução de problemas.

A EP situa-se como necessária não somente à elaboração de uma base de conhecimento técnico, administrativo e gerencial, mas objetiva o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos técnicos e, acima de tudo, visa a “compreender o mundo que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade”. (SAVIANI, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

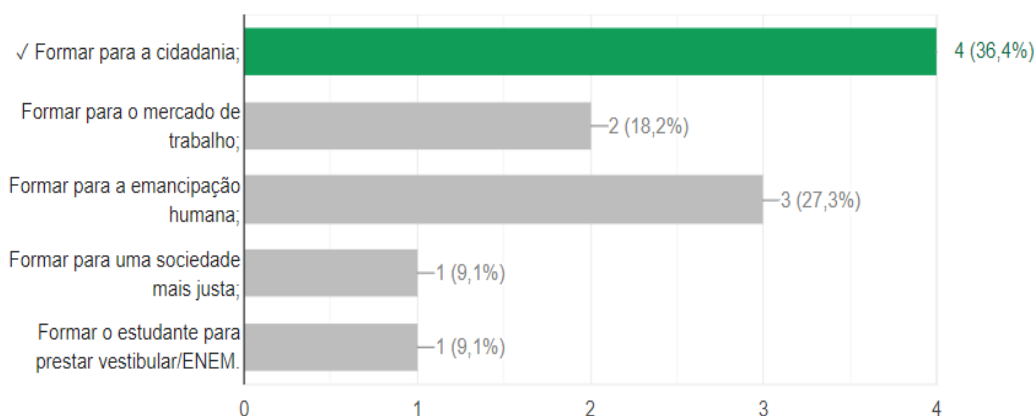
A análise dos resultados das entrevistas, que compõem a parte qualitativa da pesquisa, utilizando-se o método de análise de conteúdo.

Tendo em vista que o foco deste trabalho é explorar o olhar dos professores e alunos das 3^{as} séries e egressos do ensino profissionalizante de tempo integral da região dos Inhamuns sobre as competências adquiridas para o mercado de trabalho, para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas e aplicação de questionário será realizada a análise temática de conteúdo apresentada por Gomes (2015). Pois a análise de conteúdo permite alcançar uma interpretação mais profunda das falas dos sujeitos a partir de inferências.

Os resultados apresentados serão através de gráficos por tratar-se também de análises quantitativas.

Inicialmente, foi perguntado aos professores: Em sua opinião, qual a principal contribuição das EPs na região dos Inhamuns?

Gráfico 01: A opinião dos professores, qual a principal contribuição das EPs na região dos inhamuns?

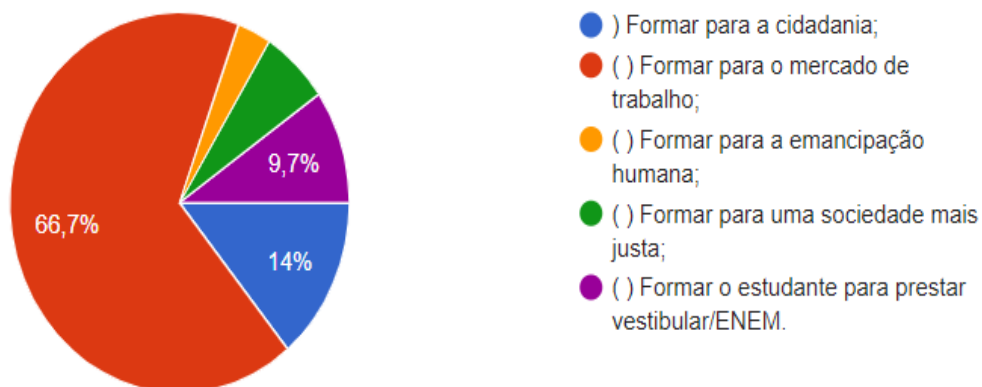


Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos as respostas dos professores percebemos que na opinião destes a EP tem como principal contribuição a formação para a cidadania, fator este que contribui para o desenvolvimento do educando como um todo.

Quando foi realizada a pesquisa com os alunos das 3ª séries e egressos da EP: Em sua opinião, qual a principal contribuição das EEEPs no cenário cearense.

Gráfico 02: A opinião dos alunos, qual a principal contribuição das EPs na região dos Inhamuns?

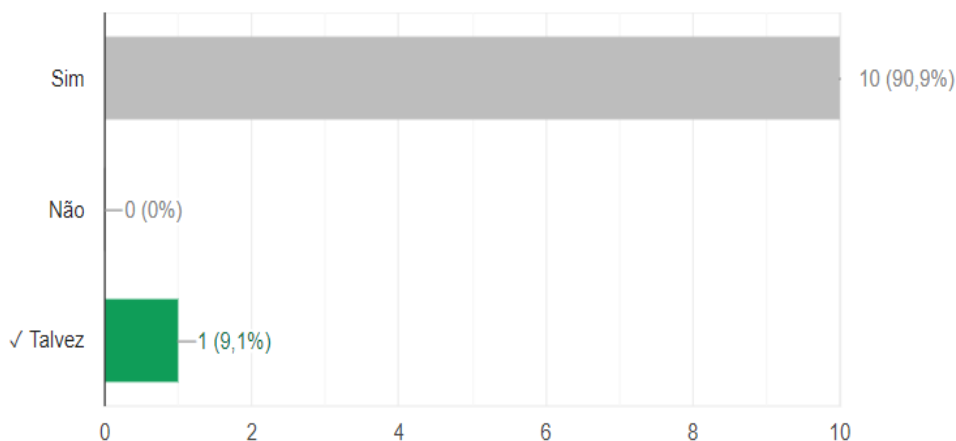


Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos as respostas dos alunos, quanto a contribuição da EP na região dos Inhamuns, percebe-se que no ponto de vista destes a maior contribuição é a formação para o mercado de trabalho.

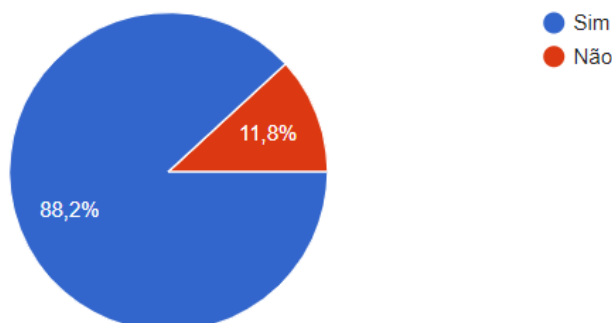
Seguindo a pesquisa foi perguntado aos professores se: Ele acredita que o aluno da EP está saindo preparado para o mercado de trabalho?

Gráfico 03: Opinião dos professores se, ele acredita que o aluno da EP está saindo preparado para o mercado de trabalho?



Quando analisamos as respostas dos professores sobre a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, em sua maioria eles acreditam que o aluno está saindo preparado para o mercado de trabalho, isso nos leva a compreender que no ponto de vista dos professores o mercado de trabalho da região dos Inhamuns está sendo impactado com este novo modelo de educação.

No decorrer da pesquisa perguntou-se aos alunos: Você atribui a sua inserção no mercado de trabalho a sua formação na EP?



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as respostas dos alunos fica claro a contribuição da EP no que diz respeito a inserção no mercado de trabalho.

Quando analisamos as planilhas de inserção da Educação profissional na região dos inhamuns, é notório a transformação que acontece na vida dos jovens e no mercado de trabalho, pois mais de 50% estão inseridos no mercado de trabalho.

Este estudo conclui sobre a eficiência dos impactos que a EP tem sobre o mercado de trabalho local, isso fortalece o crescimento da região dos Inhamuns pois aumenta a empregabilidade e geração de renda e conseqüentemente melhorias na economia e qualidade de vida. Nesse sentido deseja-se de forma positiva contribuir com a expansão do conhecimento científico, unindo-se a outras contribuições sobre o tema estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a compreender os impactos que a Educação profissional traz para a região dos Inhamuns/CE no que diz respeito a inserção no mercado de trabalho. Partindo das respostas dadas as perguntas dos questionários, os professores e educandos demonstraram através da segurança observada nas repostas positivas compreender os impactos da EP para a região dos Inhamuns. É notório entre os alunos e professores, sujeitos da pesquisa, o entendimento unânime da importância das EP's para o mercado de trabalho, segundo eles influenciam na sua formação integral, através da busca de reflexões de atitudes, valores e vivências gerando assim um engrandecimento tanto pessoal como profissional. Este estudo conclui que as EP's estão contribuindo positivamente para as inserções no mercado de trabalho na região dos Inhamuns.

REFERÊNCIAS

CHAHAD, José Paulo; MENEZES FILHO, Naércio (orgs). Mercado de Trabalho no Brasil: salário, emprego, e desemprego numa era de grandes mudanças. São Paulo: LTr, 2002.

CIAVATTA, Maria (Orgs.) Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIÈRE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. [Internet]. 2012 [acesso 10 mar 2014]. Disponível: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando Estratégia e Competências. **Revista Administração de Empresas**, v. 44, n.1, jan.-mar. 2004.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. 2.ed. Ceilândia: Idéa Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippi. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. (1999). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2001). **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, P. (2005). **Escola e cidadania.** O papel da escola na formação para a democracia.

PORTO ALEGRE: Artmed Editora. Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Allessandrini, C. (2002). **As competências para ensinar no século XXI.** A formação dos professores e o desafio da avaliação.

ROLDÃO, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? Noesis. Janeiro/Março, 59- 62. Roldão, M. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional no contexto da educação nacional.** Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2018. SENAC. A educação profissional no contexto da educação. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2018

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). Ensino Médio e Educação Profissional. 2008.

A EFICÁCIA DA ESCOLA PÚBLICA REGULAR DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO SOBRE OS RESULTADOS ACADÊMICOS NO ENSINO MÉDIO

Luciano Nery Ferreira Filho¹
Kenia Edjane Beserra de Oliveira²

RESUMO

No estado do Ceará, a política de implantação das Escolas de Ensino Médio Regulares em Tempo Integral da rede pública estadual iniciou no ano de 2016 com a transformação/implantação de 26 escolas distribuídas em todas as regiões do estado. Foi realizada a ampliação da carga horária semanal de 25 horas/aulas, em média, para 45 horas/aula, além disso, essa política propõe uma nova forma de pensar a escola, na medida em que introduziu no currículo uma série de ações pedagógicas que vão além da mera transposição de conteúdos programáticos, pois possuem, entre os seus objetivos, a formação integral dos educandos nos seus aspectos sócioemocionais, promovendo reflexões acerca dos seus projetos de vida e da sua atuação como partícipe ativo da transformação social do seu contexto. Esse artigo analisa, de modo comparativo, os resultados acadêmicos das 26 escolas regulares que foram integralizadas em 2016, nas três séries do ensino médio, no que se refere aos indicadores de qualidade educacional, entre os quais: fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, obtidos a partir do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE). Foi levado em consideração o recorte temporal de 2013 a 2015, triênio anterior à implantação do tempo integral regular no estado, bem como o triênio imediatamente posterior, isto é, de 2016 a 2018. Dentre suas principais conclusões, pode-se afirmar que a maioria das escolas revelou melhoria nos seus indicadores de qualidade, contribuindo assim para o sucesso acadêmico dos educandos.

Palavras-chave: Tempo Integral, Indicadores de Fluxo, Indicadores de Aprendizagem, Eficácia Educacional.

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE), luciano.nery@educ.ce.gov.br;

² Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Minho – Portugal/Universidade de São Paulo (USP), Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE), keniauminho@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação tem vivenciado diferentes mudanças, as quais objetivam a melhoria da qualidade, mesmo que tenham que atender as exigências de mecanismos internacionais. Criar políticas públicas que respondam a estes requisitos vem a cada dia se tornando essencial, do contrário estaríamos sem chances de melhorias no âmbito educacional, já que compomos um sistema que funciona na dependência das políticas de ordem macro. Uma das propostas de melhoria é a ampliação do tempo escolar, marcando a criação da jornada integral. Nessa linha, merece enfoque a década de 1980, tendo em vista que aconteceram algumas experiências, onde merece atenção a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (CAVALIERE, 2007). A ampliação do tempo escolar e sua relevância tem sido objeto de debate imprescindível por diferentes estudiosos, quer no Brasil (CAVALIERE, 2002; MAURÍCIO, 2002) como nos estudos acadêmicos internacionais (HUSTI, 1999; SOUSA PINTO, 2001). No estado do Ceará, um dos primeiros estudos realizados sobre as escolares públicas regulares em tempo integral, apontou que a implantação das mesmas “configura-se como uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, bem como desenvolvem o protagonismo estudantil” (ROCHA, *et al*, 2017, p. 145).

Dentro desse contexto, dos que compreendem que precisam se envolver nesse processo de globalização e de políticas de ordem mundial que implicam diretamente no sucesso ou no insucesso dos que optarem por ficar à margem dessa teia de interdependência, é que o estado do Ceará vem mobilizando diferentes esforços no sentido de atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), entre as quais a meta 6 que visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas (...) da educação básica” (MEC, 2014), bem como realizar outras ações que continuem melhorando a qualidade da escola pública.

Partindo do princípio que a rede pública estadual de ensino do Ceará vem, na última década, obtendo resultados acadêmicos reconhecidos nacionalmente como eficazes e consistentes, através de políticas de fortalecimentos de ações pedagógicas e gerenciais capazes de influenciar na melhoria do fluxo escolar e do desempenho em avaliações externas, entre as quais no Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), é que consideramos de suma importância aprofundarmos os estudos sobre os indicadores de eficácia e qualidade educacional, entre os quais: fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho (SPAECE), fazendo uma análise comparativa do triênio (2013-2015) que

antecedeu a sua configuração como escola regular de tempo integral e o triênio posterior (2016-2018).

Metodologicamente a pesquisa é prioritariamente quantitativa, envolvendo estudo de casos múltiplos, isto é, 26 escolas públicas estaduais de contextos diferentes.

2. METODOLOGIA

O presente estudo pode ser caracterizada metodologicamente como um estudo quantitativo com casos múltiplos, pois dentro do pluralismo metodológico resultante dos paradigmas de investigação, sem entrar na sua conflitualidade em termos de objeto de investigação, o estudo de caso é

uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações, podendo posteriormente encetar com outros casos e formular determinadas generalizações (MORGADO, 2013, p. 56).

O estudo de caso pode assumir diversos tipos, sendo de salientar o estudo de caso intrínseco (neste caso, as escolas regulares de tempo integral no estado do Ceará).

Nessa mesma linha, Stake (2007, p. 19), o estudo de caso instrumental abrange “estudos de casos coletivos”, com vista à compreensão de uma situação que se converte numa realidade empírica.

Neste sentido, esta investigação assumiu a forma de estudo de casos múltiplos, com abordagens qualitativa e quantitativa em que foram analisados o fluxo escolar e desempenho no SPAECE de alunos de diferentes séries e escolas do Ensino Médio, localizadas em diferentes regionais de ensino e em diversas cidades do Estado do Ceará.

Inicialmente foi realizada uma breve revisão literária sobre as escolas e políticas de tempo integral no Brasil situando dentro de um contexto macro. Na sequência buscou-se compreender a implantação das escolas estaduais de tempo integral na rede pública estadual cearense, buscando destacar o como ocorreu sua implantação e conjuntamente a isso analisar o modelo organizacional e pedagógico proposto para esse grupo de escolas.

Na sequência foram produzidos dados do fluxo escolar e SPAECE que tiveram suas bases extraídas Censo Escolar e do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da UFJF respectivamente, os quais foram elaborados pela Célula de Informação, Indicadores

Educacionais, Estudos e Pesquisas (CEIPE)³. A partir dessa base inicial, foram elaboradas novas bases pela Célula de Desenvolvimento da Educação em Tempo Integral (CEDTI)⁴. No momento seguinte, a primeira etapa das análises se focou nos anos de 2013 a 2015. Neste intervalo, considerou-se as turmas de tempo parcial diurna, sem EJA. Já a segunda foi de 2016 a 2018, as análises aconteceram com as turmas de tempo integral.

Realizada a análise longitudinal dos indicadores educacionais de fluxo e aprendizagem das 26 escolas da rede pública estadual cearense que foram integralizadas em 2016, comparando seus resultados antes e depois da implantação dessa política, buscando assim entender sua eficácia ou não na melhoria dos índices acadêmicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A rede pública estadual de ensino do Ceará vem, na última década, obtendo resultados acadêmicos reconhecidos nacionalmente como eficazes e consistentes, através de políticas de fortalecimentos de ações pedagógicas e gerenciais capazes de influenciar na melhoria do fluxo escolar dos alunos dessa rede. A tabela 1 mostra a evolução entre 2012 e 2018 dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio dessa rede de ensino.

Tabela 1 – Evolução dos índices de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio da rede pública estadual do Ceará entre 2012 e 2018 (em porcentagem)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Aprovação	81,8	83,2	83,7	84,4	83,4	88,3	90,0
Reprovação	7,2	7,2	7,5	7,5	7,0	5,1	4,9
Abandono	11,0	9,6	8,8	8,1	9,6	6,6	5,1

Fonte: Educacenso/MEC

A partir da análise da tabela 1, pode-se perceber um gradual aumento nos índices de aprovação e diminuição dos índices de reprovação e abandono, principalmente quando se recorta os três últimos anos – entre 2016 e 2018 – da série histórica apresentada.

Concomitante a isso, houve um gradual aumento dos índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática percebidas a partir das aplicações e análises dos resultados do Sistema

³ A CEIPE compõe a Coordenadoria de Avaliação Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE), órgão componente do organograma da SEDUC/CE.

⁴ A CEDTI compõe a Coordenadoria da Educação em Tempo Integral (COETI), órgão componente do organograma da SEDUC/CE.

Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE)⁵. Os resultados das últimas edições do SPAECE são mostrados na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Evolução das proficiências médias em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT) do ensino médio da rede pública estadual do Ceará entre 2011 e 2018

	2012	2013	2014	2016	2017	2018
Prof. em LP	251,6	257,6	263,3	265,9	272,8	271,6
Prof. em MT	260,7	267,8	266,3	265,4	269,1	272,5

Fonte: Centro de Avaliação da Educação (CAEd/UFJF)

Pela análise da tabela 2 percebe-se que apesar de uma leve queda em Língua Portuguesa da edição do SPAECE de 2017 para 2018 – passou de 272,8 para 271,6 – e em Matemática de 2013 para 2014 – passou de 226,3 para 265,3 –, a linha histórica em geral é predominantemente crescente⁶. Ao se analisar conjuntamente a tabela 1 e a tabela 2 pode-se inferir que no período de 2012 a 2018 a rede estadual cearense, no ensino médio, além de mais inclusiva, também conseguiu ser mais eficaz na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Essa evolução se deve a uma série de estratégias que a rede estadual cearense lançou mão para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, como a formação continuada de gestores e professores e a diversificação das ofertas de modalidades do ensino médio, como o ensino médio integrado a educação profissional e a implantação do tempo integral nas escolas regulares da rede, dentre outras. Essas ações, de caráter positivo no enfrentamento das dificuldades, se embasaram na afirmação de que “as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender” (LERCHE, 2007, p. 67), garantindo, assim, a eficácia da ação educativa.

Como estratégia de bem ensinar e bem aprender, a educação em tempo integral é utilizada por inúmeras redes de ensino no Brasil e no mundo, e amplamente implantada no

⁵ O SPAECE é aplicado anualmente de forma censitária a todos os estudantes das terceiras séries do ensino médio da rede pública estadual cearense – exceção feita ao ano de 2015 onde apenas um grupo de escolas tiveram suas turmas de terceira série avaliadas. Essa avaliação mensura através da Teoria de Resposta ao Item, em uma escala de 0 a 500, a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O teste é composto de 52 itens – sendo 26 itens de cada disciplina avaliada – compostos de cinco alternativas com apenas uma correta, visando a avaliação de um descritor ou habilidade específica por item. (<http://www.spaece.caedufjf.net/>)

⁶ A tabela 2 não mostra os resultados referentes a 2015, pois nessa edição específica o SPAECE avaliou apenas um grupo específico de escolas chamadas de escolas Jovem de Futuro Ciclo II. Esse grupo de escolas, no entanto, não é representativo para se inferir proficiência nessa ano para a rede estadual de ensino médio do Ceará.

ensino médio da rede pública estadual do Ceará. Ela objetiva, na rede cearense, uma formação mais abrangente de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, possibilitando o desenvolvimento de competências cognitivas e também aquelas de caráter socioemocionais, contribuindo assim para a construção plena do ser humano (SEDUC/CE, 2016, p. 4).

No ano de 2016, a rede pública estadual do Ceará iniciou a implantação da política de Educação em Tempo Integral em escolas regulares, visando a ampliação do tempo pedagógico⁷ em parte dessas escolas, no ensino médio, com o objetivo de melhorar os resultados cognitivos, desenvolver as características socioemocionais e possibilitar o aumento do protagonismo estudantil dos alunos do ensino médio dessa rede (CEARÁ, 2017, p. 1). A partir desse ano, houve uma gradual ampliação do número de escolas e de matrículas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), como se percebe na tabela 3.

Tabela 3 – Evolução anual da implantação do número de EEMTI e matrículas na rede de ensino pública do Ceará.

Ano	Nº de novas EEMTI	Nº total de EEMTI	Nº total de matrículas
2016	26	26	2.725
2017	45	71	10.765
2018	40	111	22.015
2019	19	130	31.147

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, SEDUC/CE)

A implantação das turmas de ensino regular em tempo integral, nessas escolas, foi gradual, ou seja, no primeiro ano de implantação, apenas as 1ª séries do ensino médio eram em tempo integral. No segundo ano, ampliou-se também para as 2ª séries até que, a partir do terceiro ano de implantação, todas as três séries que compunham o ensino médio regular estavam funcionando em tempo integral.

Ainda analisando a tabela 3, percebe-se que no ano de 2016, o tempo integral foi implantado primeiramente em 26 escolas, chamadas escolas do ciclo I. Essas escolas têm, portanto, um tempo maior de experiência e consolidação do modelo. Esse grupo de escolas iniciou um trabalho pedagógico de qualificação das disciplinas, posteriormente denominado pelo Ministério da Educação (MEC) “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), além de incluir disciplinas que trabalhavam outras áreas de conhecimento e desenvolvimento humano,

⁷ As escolas de ensino médio de tempo parcial oferecem, em geral, 25 (vinte e cinco) horas aulas por semana, enquanto que as escolas de ensino médio de tempo integral ampliaram sua carga horária semanal para 45 (quarenta e cinco) horas aula segundo o art. 1º da Lei Nº. 16287 de 20.07.17 (CEARÁ, 2017).

chamadas de “disciplinas eletivas”, que compunham os itinerários formativos propostos pelo documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018, p, 468). Além disso, nessas escolas foi implementado ainda um grupo de disciplinas e ações de fortalecimento dos projetos de vida dos alunos e de suas características socioemocionais, como o Núcleo Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

A tabela 4 a seguir mostra como estão distribuídas, nas EEMTI cearenses, as horas semanais referentes aos componentes curriculares que formam a BNCC.

Tabela 4 – Distribuição dos componentes curriculares que formam a parte do currículo referente a BNCC das EEMTI da rede pública estadual do Ceará

	Área	Componente Curricular	Carga horária semanal de aula	
			Mínima	Máxima
Componentes da BNCC	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	05h/a	05h/a
		Redação	01h/a	01h/a
		Arte	01h/a	02h/a
		Educação Física	01h/a	02h/a
		Língua Estrangeira	01h/a	02h/a
	Matemática	Matemática	06h/a	06h/a
	Ciências da Natureza	Biologia	02h/a	03h/a
		Química	02h/a	03h/a
		Física	02h/a	03h/a
	Ciências Humanas	História	02h/a	03h/a
		Geografia	02h/a	03h/a
		Filosofia	01h/a	02h/a
		Sociologia	01h/a	02h/a
Total de carga horária semanal da BNCC			30h/a	

Fonte: Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como sendo a parte do currículo comum a todos os estudantes do ensino médio do país e obrigatória para todas as escolas, formando o conjunto de conhecimentos essenciais dessa etapa da educação básica, buscando o desenvolvimento cognitivo do estudante, para que ele possa se comunicar e expressar, pensar logicamente, conhecer o processo de construção histórica do conhecimento científico e compreender as relações humanas e naturais que o cerca (MEC, 2018, p. 13-15). Ressalta-se que, nas EEMTI da rede pública estadual cearense, a BNCC possui uma carga horária semanal

total de 30 horas/aula, abrangendo as disciplinas que desenvolverão as competências necessárias as quatro áreas do conhecimento previstas do documento orientador da BNCC⁸.

A tabela 5 apresenta a distribuição dos componentes curriculares formadores da parte flexível nas EEMTI da rede pública estadual cearense.

Tabela 5 – Distribuição dos componentes curriculares que formam a parte flexível do currículo das EEMTI da rede pública estadual do Ceará

	Componente Curricular	Carga horária semanal
Parte Flexível do Currículo	NTPPS	04h/a
	Formação para a cidadania	01h/a
	Eletivas 1	02h/a
	Eletivas 2	02h/a
	Eletivas 3	02h/a
	Eletivas 4	02h/a
	Eletivas 5	02h/a
	Carga horária total da parte flexível do currículo	15h

Fonte: Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

As disciplinas que compõem a parte flexível do currículo, correspondem a um grupo de conhecimentos que transpõem e fortalecem o currículo da BNCC e somam-se a esse na busca da educação integral dos alunos. Essa parte flexível, de livre escolha dos estudantes, possibilita, ao final do ensino médio, “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (MEC, 2018, p. 475) que fortalecerão as aptidões socioemocionais e projetos de vida dos jovens. Nas EEMTI da rede pública cearense essa parte flexível corresponde a 15 horas/aula semanais, distribuídos em três grupos de unidades curriculares: a) o **Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais** (NTPPS); b) a **Formação para a Cidadania**; e c) as chamadas **disciplinas eletivas**, estas últimas de livre escolha entre os alunos, sendo escolhida por eles um total de cinco eletivas⁹ por semestre letivo, com carga horária de duas horas/aula semanais cada, perfazendo um total de dez horas/aula.

⁸ As áreas de conhecimento para o ensino médio definidas pelo documento da Base Nacional Comum Curricular são: área de linguagens e códigos e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias, área de ciências da natureza e suas tecnologias e área de ciências humanas e suas tecnologias (MEC, 2018, p. 469)

⁹ Cada escola possui um cardápio de disciplinas eletivas corresponde a quatro vezes, em média, o número de turmas em tempo integral que a escola possui. Por exemplo, em uma escola que oferta dez turmas em tempo integral há uma oferta de quarenta eletivas, e os alunos escolhem, por semestre, cinco dentre essas quarenta.

O projeto político pedagógico das EEMTI pressupõe a maior proximidade possível com a formação integral do ser, construindo e fortalecendo nos alunos não só as competências cognitivas essenciais para o entendimento e interação com o mundo, mas também àquelas de caráter socioemocional, que os ajudarão na construção de seus projetos de vida e priorizarão os aspectos éticos e morais da sociabilidade humana e da relação com o meio ambiente. Para isso, a utilização de uma série de ensinamentos e práticas que transpõem o currículo básico é essencial. Nesse contexto, vale ressaltar a “Comunidade de Aprendizagem”, que é uma prática norteadora das EEMTI e que se baseia na “aprendizagem dialógica” (AUBERT *et al.*, 2016, p.24), uma ação pedagógica firmada “em consequência das interações que se estabelecem entre as pessoas e da reflexão gerada a partir do diálogo entre os sujeitos” (SEDUC, 2016, p. 3).

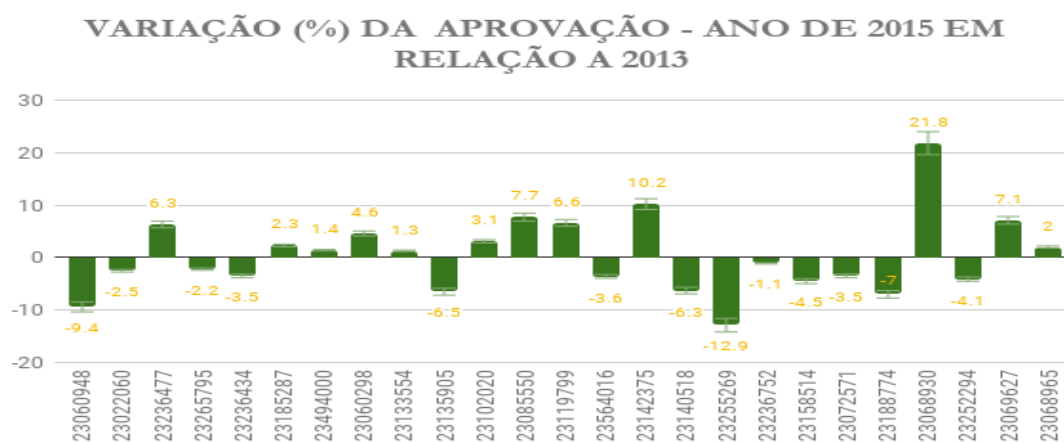
Concomitante a isso, essa escola exige um educador capaz de ir além da mera transposição de conteúdos, mas que também esteja apto a tornar-se referência para os alunos na construção de seus valores humanos, na facilitação da percepção das suas aspirações futuras e no respeito ao outro e à natureza.

Diante dessa nova realidade educacional essas escolas e seus educadores precisaram rever conceitos pedagógicos tradicionais arraigados a sua cultura escolar. Para isso, lançaram mão de teorias e práticas mais dialógicas, onde todos os sujeitos da escola estão ensinando e aprendendo, em um diálogo constante, horizontal e mais democrático, tornando o fazer educacional mais eficaz para o seu sucesso acadêmico dos alunos.

Portanto, torna-se mister o conhecimento dos indicadores educacionais das escolas estaduais regulares de tempo integral em um período anterior a implantação dessa estratégia, ou seja, quando ainda eram escolas regulares de tempo parcial, em comparação com o período em que se tornaram tempo integral. É a partir dessa análise reflexiva que se tornará possível verificar a eficácia dessa estratégia dentro de uma rede tão complexa e heterogênea como é o caso da rede cearense.

O gráfico 1 mostra a variação da taxa de aprovação no ensino médio das 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando o triênio imediatamente anterior a implantação do tempo integral, ou seja, entre os anos de 2013 e 2015.

Gráfico 1 – Diferença, em pontos percentuais, da aprovação no ensino médio das 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2013 com 2015

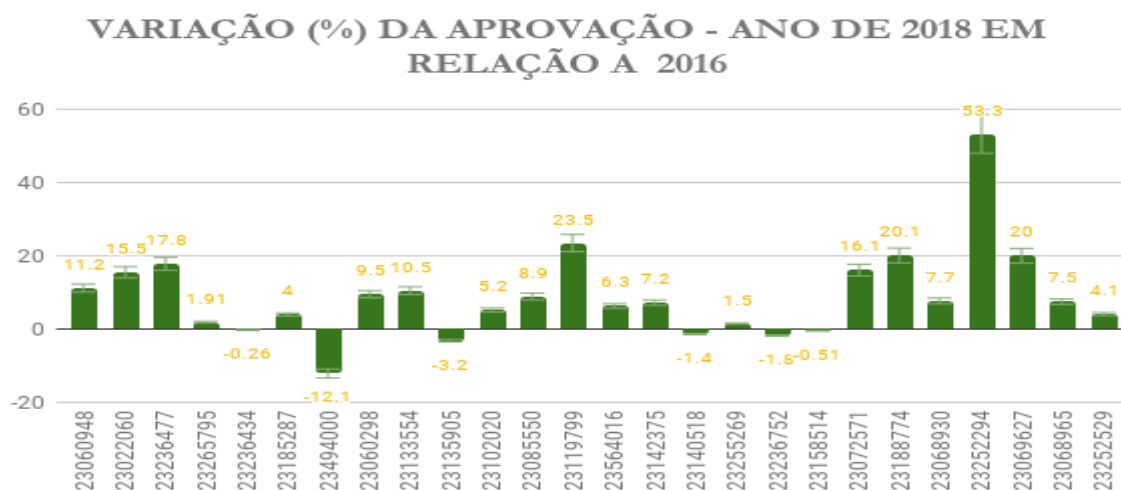


Fonte: Educacenso/MEC

Pela análise do gráfico 1, percebe-se uma oscilação em se tratando do componente aprovação, visto que 13, das 26 escolas, aumentaram sua taxa de aprovação entre 2013 e 2015, mesmo número das que diminuíram essa taxa no mesmo período

O gráfico 2 traz a taxa de aprovação das 26 EEMTI analisadas no período entre 2016 e 2018, ou seja, o triênio imediatamente posterior a integralização.

Gráfico 2 – Diferença, em pontos percentuais, da aprovação das 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2016 com 2018



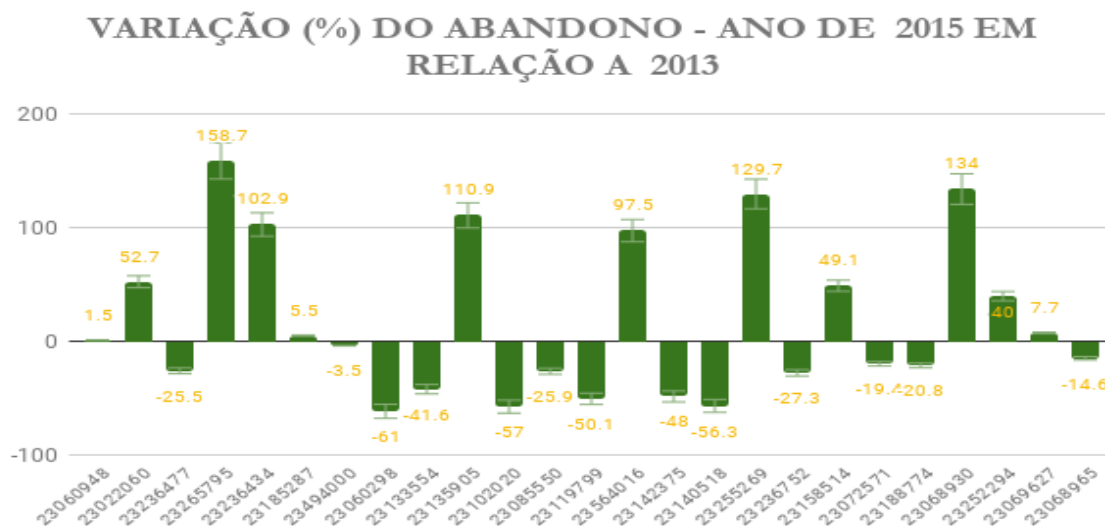
Fonte: Educacenso/MEC

O gráfico 2 mostra que no período em que a escola integralizou seu tempo pedagógico houve uma melhoria nos índices de aprendizagem, ao compararmos a taxa de aprovação de 2016 com 2018, percebe-se que, das 26 escolas analisadas, 20 apresentaram aumento da taxa de aprovação, e apenas seis apresentaram queda nessa taxa. Isso permite inferir que, quando comparamos o triênio anterior ao da implantação do tempo integral com o triênio imediatamente posterior, a estratégia de implantação do tempo integral promoveu resultados positivos na aprovação dos alunos e consequentemente diminuição da reprovação.

O gráfico 3 mostra a variação da taxa de abandono entre os anos de 2013 e 2015 de 25, das 26 EEMTI implantadas em 2016¹⁰.

Ao se analisar o gráfico 3, percebe-se que a taxa de abandono entre 2013 e 2015, aumentou em 12 das 25 EEMTI citadas, em contrapartida, 13 delas apresentaram diminuição dessa taxa, mostrando que antes da integralização essas escolas já apresentavam certa tendência a diminuir as taxas de abandono do ensino médio.

Gráfico 3 – Diferença, em pontos percentuais, da taxa de abandono das 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2013 com 2015



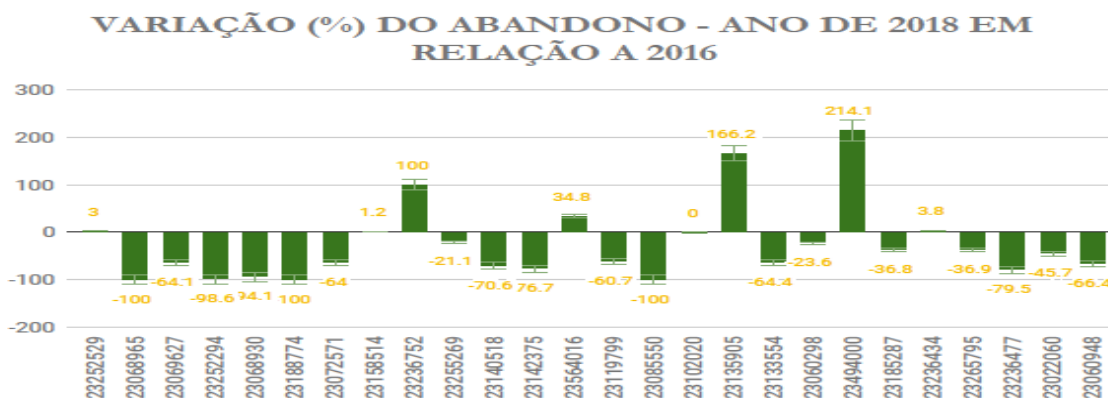
Fonte: Educacenso/MEC

O gráfico 4 traz a diferença entre as taxas de abandono no triênio 2016-2018 das escolas analisadas. Ao se analisar o gráfico 4 percebe-se que das 26 EEMTI analisadas, 18 apresentaram redução da taxa de abandono, ao passo que oito tiveram as taxas de abandono aumentadas.

¹⁰ Por conta de um erro de informação no sistema Educacenso só foi possível analisar o componente da taxa de abandono no triênio 2013-2015 para 25 escolas.

Percebe-se que a diminuição da taxa de abandono, que já era uma tendência antes da integralização, foi aumentada com a implantação dessa estratégia.

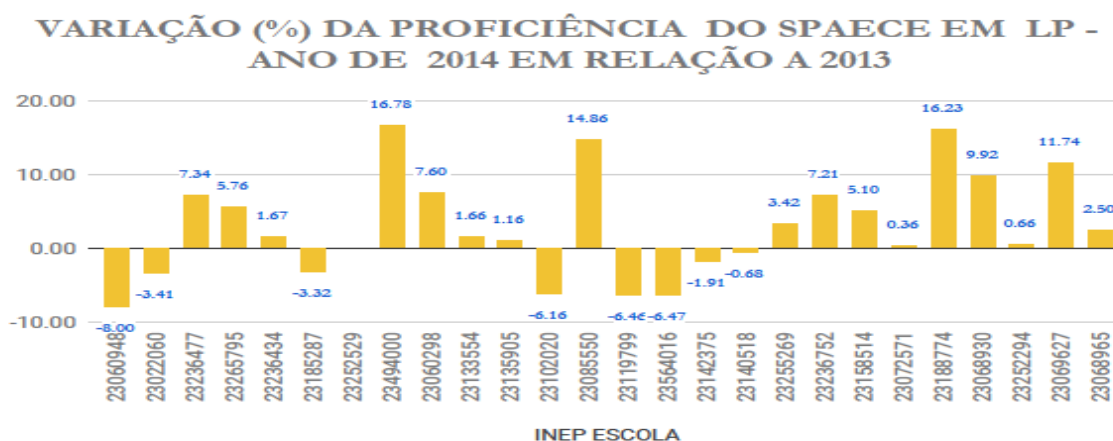
Gráfico 4 – Diferença, em pontos percentuais, da taxa de abandono das 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2016 com 2018



Fonte: Educacenso/MEC

O gráfico 5 mostra os resultados de proficiência em Língua Portuguesa comparando os anos de 2013 com 2014 colhidas a partir da aplicação das provas do SPAECE¹¹.

Gráfico 5 – Diferença de proficiência em Língua Portuguesa para o ensino médio da rede pública estadual nas 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2013 com 2014



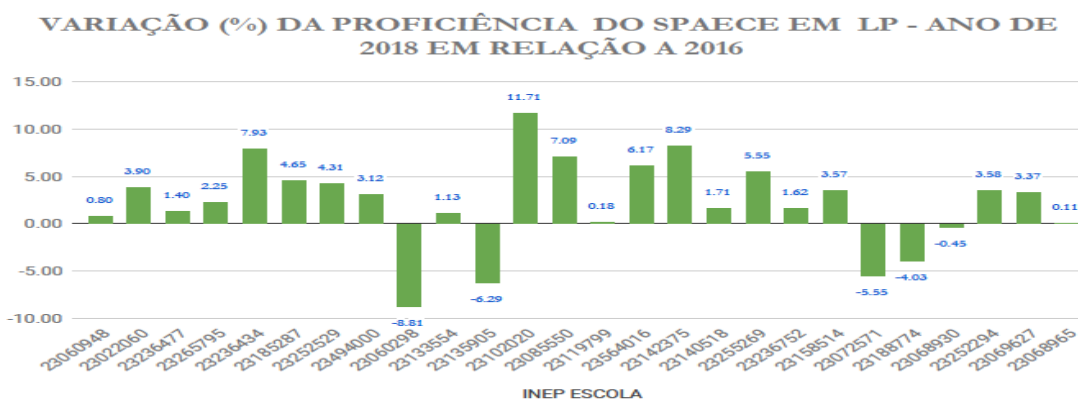
Fonte: Centro de Avaliação da Educação/CAEd

Ao se analisar o gráfico 5 percebe-se que, das 26 EEMTI implantadas em 2016, 14 tiveram melhoria da proficiência no período analisado, enquanto oito tiveram redução da proficiência e uma apresentou a mesma proficiência.

¹¹ Vide nota de rodapé N° 5.

O gráfico 6 traz a mesma informação constante no gráfico 5, considerando, no entanto, o triênio compreendido entre 2016 e 2018.

Gráfico 6 – Diferença de proficiência em Língua Portuguesa para o ensino médio da rede pública estadual nas 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2016 com 2018

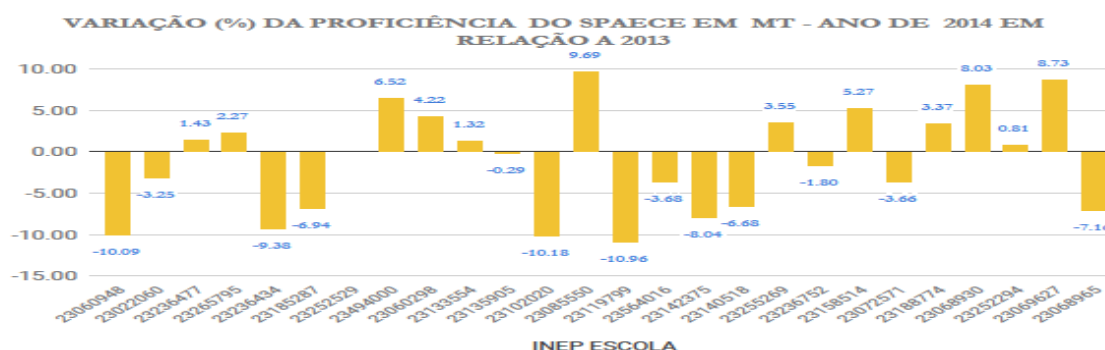


Fonte: Centro de Avaliação da Educação/CAEd

Ao analisarmos o gráfico 6 percebe-se que, das 26 EEMTI implantadas em 2016, 20 apresentaram melhoria das proficiências em Língua Portuguesa, enquanto que apenas seis apresentaram redução. Quando comparamos o gráfico 6 com o gráfico 5, percebe-se um número maior de escolas com melhoria de aprendizagem nesse componente curricular no triênio após a integralização, inferindo-se que essa estratégia contribuiu positivamente para os resultados.

O gráfico 7 mostra a diferença de proficiência em Matemática das 26 EEMTI comparando os anos de 2013 com 2014.

Gráfico 7 – Diferença de proficiência em Matemática para o ensino médio da rede pública estadual nas 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2013 com 2014

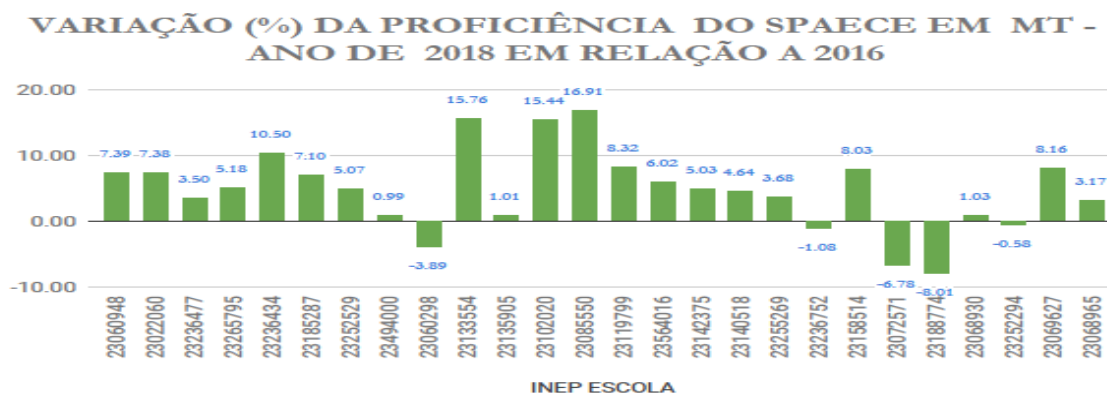


Fonte: Centro de Avaliação da Educação/CAEd

Percebe-se que, ao analisarmos o gráfico 7, das 26 EEMTI implantadas em 2016, 11 apresentaram melhoria na proficiência de matemática quando comparamos o ano de 2013 com o de 2014, enquanto 13 apresentaram piora e uma apresentou a mesma proficiência.

O gráfico 8 traz a mesma informação do gráfico 7, considerando o triênio de 2016/2018.

Gráfico 8 – Diferença de proficiência em Matemática para o ensino médio da rede pública estadual nas 26 EEMTI implantadas em 2016, comparando 2016 com 2018



Fonte: Centro de Avaliação da Educação/CAEd

Pela análise do gráfico 8 percebe-se que, das 26 EEMTI implantadas em 2016, 20 delas tiveram melhoria da proficiência em matemática no período após a integralização, enquanto apenas seis apresentaram piora. Quando comparamos o gráfico 8 com o 7, percebe-se que, após a integralização, mais escolas (20) obtiveram melhores resultados em matemática que no período anterior a integralização (11), a partir disso, pode-se inferir que a política de integralização contribuiu positivamente para a melhoria do aprendizado em matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo integral é uma estratégia educacional que busca a educação integral dos educandos, desenvolvendo nesses, além dos aspectos cognitivos também aqueles de caráter socioemocionais, promovendo assim um desenvolvimento mais holístico dos estudantes no que diz respeito ao fortalecimento do protagonismo estudantil, as suas visões e projetos de vida e os aspectos éticos e morais do convívio social e com o meio ambiente. Essa ação não é nova, nem no mundo, nem no Brasil, apresentando-se como alternativa educacional em outros contextos culturais e históricos, bem como sendo constituída por desenhos diversos que objetivam o atendimento específico de demandas sociais.

No Ceará, essa estratégia foi amplamente implantada na rede pública estadual de ensino desde 2007 com um modelo integrado à educação técnico-profissional, e, desde 2016, para os estudantes do ensino médio regular. Ela tem contribuído positivamente no alcance das metas de sucesso escolar, visto que apresenta resultados positivos nos indicadores de fluxo e aprendizagem apresentadas por essa rede de ensino.

Sendo assim, entende-se que a integralização do tempo pedagógico nas escolas estaduais de ensino médio regular está contribuindo para o afastamento dos jovens dos fatores de vulnerabilidade social, como as drogas e a violência, além de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para a emancipação humana, a sociabilidade e o sucesso acadêmico.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Paulo/SP. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação . **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil**. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, FAPERJ, 2002. Relatório de pesquisa.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CEARÁ, Lei Nº 16.287. **Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará**. Fortaleza/CE: Diário Oficial do Estado do Ceará, 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995.

HUSTI, A. **Dynamique du temps scolaire**. Paris: Hachette, 1999.

LERCHE, Sofia. **Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. *RBP*. v.23, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

MAURÍCIO, L.V. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita** In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*.

Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112-132.

MORGADO, J. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores. 2013.

MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

OLIVEIRA, K. E. B. **Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil**. (Tese de Doutorado). Braga: Universidade do Minho, 2016.

ROCHA, J.A *et al.* **Escola Regular em Tempo Integral: Implementação na rede pública cearense**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO. Vol.2, N. 16. 2017. Disponível em:
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/4286>. Acesso em: 25 set. 2019.

SEDUC/CE, Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Plano de participação da comunidade na escola: ensino médio em tempo integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza/CE, 2016.

STAKE, R. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.

SOUSA PINTO, J.M. **O tempo e a aprendizagem**. Porto: ASA, 2001.

A ESCOLA E O “NOVO” ALUNO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO¹

Maria Edivani Silva Barbosa ²

RESUMO

Neste artigo objetiva-se analisar a organização do espaço-tempo escolar no sentido de compreender o trabalho dos professores de Geografia e alunos face ao contexto da sociedade contemporânea; caracterizar o ritual da escola para compreender o ensino e a aprendizagem; identificar os limites e as possibilidades de ensino e aprendizagem geográficas mais contextualizadas. A abordagem da pesquisa é qualitativa, tem uma escola pública da rede estadual de ensino de Fortaleza-CE como campo de investigação. O estudo direciona o levantamento bibliográfico para estudos sobre as características da sociedade contemporânea, a função da escola e papel dos alunos e professores nesta sociedade. Trata-se de uma leitura sobre o espaço escolar com fundamento em teóricos críticos da educação. Os resultados apontam para a permanência de uma organização do tempo-espaço escolar linear e rígido, principal característica obstáculo para a renovação das práticas de ensino em Geografia. Contudo, é necessário incorporar nas reformas educacionais, o potencial dos professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência. Assim, deixar de concebê-los como meros técnicos das políticas educacionais.

Palavras-chave: Geografia, Espaço-Tempo Escolar, Sociedade da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As condições materiais das escolas, com sua estrutura organizacional rígida e inflexível, se erguem como um obstáculo à atividade docente, que tem o construtivismo crítico como referencial e que buscam este ensino contextualizado. A rigidez dos espaços e a inflexibilidade dos tempos escolares são fatores que condicionam práticas escolares descontextualizadas, traduzidas, por exemplo, em aulas expositivas e fragmentadas, repasse e memorização dos conteúdos, sem a devida problematização e compreensão.

Nessa perspectiva, neste artigo problematizamos a escola, o ensino de Geografia e o aluno que frequenta esta escola, considerando o contexto da sociedade contemporânea com suas possibilidades, limites e desafios.

¹ Este artigo expressa uma parte de nossa Tese de Doutorado que tem como título **Docência e Geografia Escolar: espaço, tempo e possibilidades**, realizado no período 2010-2014, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará - UFC, professora Adjunta do Departamento de Geografia – UFC, edivanisb@yahoo.com.br.

Compreendemos que os fatores aqui elencados como limitantes da prática de ensino em Geografia, não são exclusivos ou determinantes no direcionamento das práticas dos professores, no ensino que se faz nas escolas e na aprendizagem dos alunos, pois se somem a estes as políticas educacionais, as reformas de ensino, os planos e as diretrizes prescritas no contexto de uma sociedade que vivencia uma reestruturação produtiva do capitalismo global, impondo “mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto na organização e na gestão das escolas”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.33). Amparada por tecnologias, essa sociedade rompe ou ultrapassa fronteiras, modifica de maneira substancial as dimensões da vida econômica, política e cultural, enfim, revoluciona radicalmente os saberes e fazeres da vida humana no tempo e no espaço.

Neste artigo, a perspectiva de análise, tem visão direcionada para as condições concretas da escola. O que a escola oferece como possibilidades aos agentes escolares para viabilizarem as ações pedagógicas face ao contexto em que se encontram? Como está organizado o tempo-espaço da aprendizagem? Quais são as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de suas ações? Quem é o aluno da sociedade da aprendizagem e o que ele espera da escola? De uma maneira ou de outra, os professores se mobilizam nas escolas para atender em parte aos ditames da política oficial, e, em outros momentos, resistem, buscando modos alternativos mais comprometidos com a educação das crianças e dos jovens em seu contexto real.

Este artigo está orientado para os seguintes objetivos: analisar a organização do espaço-tempo escolar no sentido de compreender o trabalho dos professores de Geografia e alunos face ao contexto da sociedade contemporânea; caracterizar o ritual da escola para compreender o ensino e a aprendizagem; identificar os limites e as possibilidades de ensino e aprendizagem geográficas mais contextualizadas.

Assim, voltamos a atenção sobre a escola em movimento, considerando duas variáveis – tempo e espaço. Essas duas categorias são basilares nessa discussão, pois compreendem a dimensão material do currículo, onde as ações dos sujeitos do ensino e da aprendizagem (professores e alunos) efetivamente são desenvolvidas.

METODOLOGIA

Como parte fundamental desta investigação, tomamos uma escola pública estadual de Ensino Fundamental de Fortaleza - CE como campo de investigação. Para resguardar a

identificação dessa unidade de ensino, utilizamos o nome Escola (com letra inicial maiúscula) sempre que nos referirmos à unidade educacional investigada.

A investigação é de natureza qualitativa, na perspectiva caracterizada por Bogdan e Biklen (1994, p.16), ou seja,

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, mediante visitas, recolhimento de dados em conversas, observação do comportamento dos sujeitos, análise do meio físico escolar, exame do contexto onde ocorrem o ensino e a aprendizagem, entre outras.

Foram investigados dois professores de Geografia (PG1 e PG2) que ministram aulas para o Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), no turno da manhã. A observação sistemática de sala de aula foi programada para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano A, 7º ano A, 8º ano A e 9º ano C), ministradas pelos professores, no período de agosto a dezembro de 2013, o qual corresponde aos 3º e 4º bimestres no ano letivo. As turmas de 6º ao 8º anos têm por semana 3h/a de Geografia (total de 59h/a de observação) e a turma de 9º ano tem 2 h/a por semana (a hora aula corresponde a 50 minutos. Total de 14h/a de observação). Conversamos também com 28 alunos divididos em grupos de acordo com a série (foram entrevistados sete alunos de cada série/ano). Durante o período de 2012-2013, observamos de modo sistemático a rotina da escola e realizamos análise documental.

O aporte teórico fundamenta-se em estudos de geógrafos e pesquisadores da educação que seguem a vertente crítica, com destaque para os trabalhos de Callai (2001), Cavalcanti (2011), Giroux (1997, 1986), Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012), Zabala (1998), Enguita (1989), Kenski (2013), Libâneo (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lipovetsky (2009), Tedesco (2008), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na nossa avaliação, a escola, local privilegiado para a formação autônoma, crítica e emancipatória dos alunos, ainda está presa a uma concepção estática dos tempos e dos espaços de aprendizagem, herança da escola moderna. Na escola, mergulhamos num universo

de atividades coletivas mensuradas e calculadas, que muitas vezes desconsidera o individual, o ritmo da aprendizagem das crianças e dos jovens. Como local de formação, a escola deve dispor de tempos e espaços democráticos para a realização das atividades dos sujeitos envolvidos com o ensino e a aprendizagem e harmonizados ao contexto sociocultural para, assim, tornar-se espaço de transformação.

Nesse âmbito de flexibilidade do tempo e diversidade de espaços formativos, promovidos pela sociedade contemporânea, pensamos no ensino de Geografia e na docência. As condições materiais e de infraestrutura de algumas escolas públicas de Fortaleza-CE vão de encontro à nova realidade das práticas de ensino de Geografia, que sugerem interatividade, criatividade e dinamismo. Não há como ignorar essas condições materiais, pois o exercício da docência e a aprendizagem dos educandos dependem de um ambiente adequado, e, uma vez identificada sua ausência ou deficiência, pressupomos a fragilidade da escola em atender às novas demandas de uma sociedade em constante decurso de transformação.

Nessa (re)organização escolar, é necessário rever o papel dos professores como agentes capazes de promover mudanças e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Para tanto, eles devem atuar com certa autonomia nas reformas educacionais, pois são os principais conhecedores da organização escolar e deles deve partir a indicação do que é necessário fazer para que de fato a escola passe a ser um espaço de transformação, abrigando as condições ideais para o ensino e a aprendizagem de Geografia, numa perspectiva de superação das práticas de ensino convencionais.

Dentre essas reformas, apontamos a (re)organização dos tempos e dos espaços escolares. Torna-se urgente trazer essa temática ao debate, visto que constituem elementos do currículo onde efetivamente as práticas pedagógicas são concretizadas. A escola como espaço da organização do trabalho docente caracteriza-se pela burocratização e codificação das ações ali realizadas pelos agentes escolares, e, neste sentido, é preciso ampliar a discussão que transponha a seleção dos conteúdos escolares e das disciplinas curriculares.

Os professores da Educação Básica fazem enorme esforço para respeitar e pôr em prática os programas/diretrizes e projetos curriculares planejados pelos produtores do saber (professores universitários) e os gestores da educação (técnicos do Ministério e das secretarias de Educação) que estão um tanto afastados das salas de aula da escola. Seria necessário, entretanto, incorporar o potencial desses professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência e as diversas variáveis que compreendem a prática educativa. Essa iniciativa deixaria de ver os professores como meros executores dos programas oficiais.

É senso comum atribuir o fracasso da Geografia escolar aos baixos salários dos professores, à formação inicial deficitária, ao baixo prestígio social desse profissional, aos poucos recursos didáticos das escolas, entre outros fatores. A crítica recai, exclusivamente, à questão instrumental da didática (dimensão técnica) e à questão política que envolve as condições de trabalho do professor. Conforme evidencia Candau (2009, p. 23),

A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.

[...] Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’.

[...] Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam.

Considerar essas três dimensões é fundamental para se compreender a didática que se propõe para a Educação Básica. Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que direcionam a prática docente de Geografia na sociedade tecnológica e informacional? O professor de Geografia elabora o seu planejamento considerando as dimensões humana e política de sua prática? O professor está a se perguntar: - quem é esse aluno?

Considerar a dimensão humana da prática de ensino leva-nos a procurar entender a estrutura social à qual os alunos, os professores e a escola estão vinculados. Alguns aspectos da sociedade contemporânea influenciam de forma decisiva no ensino e na aprendizagem. Podemos citar como exemplos, com sustento em Tedesco (2008): a) o “défice de socialização” contemporânea; b) a ausência da família; c) a ruptura com o acesso ao conhecimento de forma sequencial e hierárquica; e d) a democratização do conhecimento proporcionado pelos *mass-media*. Considerar esses aspectos no ensino e na aprendizagem consiste em dar destaque à dimensão humana desse processo.

Na escola de ensino tradicional, a instrumentalização para o acesso às informações era de responsabilidade da escola que, dominando os códigos da leitura e da escrita, mantinha o controle sobre o que ensinar, quando ensinar, por que ensinar, como ensinar. O ensino sequencial e hierarquizado, característico dessa escola, considera o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens, mas hoje isso é expresso como um obstáculo à organização do trabalho pedagógico. Na lição de Tedesco (2008, p.42), na sociedade pós-moderna,

[...] todos – saibam ou não ler – têm acesso à informação. Por outro lado, a televisão não discrimina momentos nem sequências na difusão da informação. Pela sua própria natureza, a programação televisiva é de caráter

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

geral e, conseqüentemente, revela todos os segredos da vida adulta, sem respeitar nem idades nem sensibilidades. Por isso, o aparecimento da televisão traz consigo uma estrutura de comunicação que provoca o desaparecimento da “infância”. Coloca as crianças perante informações adultas e infantiliza os adultos, suprimindo as exigências tradicionais para o acesso à informação.

O argumento de Tedesco revela-nos uma variável importante para pensar o planejamento pedagógico: o enfraquecimento da curiosidade. No planejamento da escola tradicional, a curiosidade era considerada elemento constitutivo nos planos de aula. No contexto atual, substanciados pelo aparato tecnológico, as crianças e os jovens, sem obedecer a qualquer sequência didática, são submetidos aos sons, às imagens e aos textos os mais variados possíveis, que revelam, o tempo inteiro, a complexidade do espaço geográfico local, nacional e global. Os programas televisivos abordam conteúdos geográficos de forma instigante, mexem com a emoção dos telespectadores, jogando nas telas do seu écran, imagens reais de cidades, países, regiões e lugares exóticos, revelando, assim, toda a complexidade da cultura, da economia e da política desses lugares. A capacidade que a televisão tem de quebrar as sequências na difusão das informações também é questionada por Manuel Castells, que se apoiando em estudiosos do assunto, revela:

[...] a TV apela à mente associativa/lírica, não envolvendo o esforço psicológico de recuperar e analisar a informação [...]. É por isso que Neil Postman, importante estudioso dos *media*, considera que a televisão representa uma ruptura histórica com a mente tipográfica. Enquanto a imprensa favorece a exposição sistemática, a TV é mais adequada à conversação casual. [...] Não importa o que seja representado nem de que ponto de vista, a presunção abrangente é que a TV está lá para nosso divertimento e prazer’ [...] a televisão tornou-se o epicentro cultural das nossas sociedades; e a modalidade de comunicação da televisão é a de um *medium* fundamentalmente novo, caracterizado como sedutor, simulador sensorial da realidade e de fácil comunicabilidade, na linha do modelo do menor esforço psicológico. (2007, p. 437,438).

Ante essa realidade, primeiro, precisamos entender que passamos por uma profunda transformação social. “Não se trata de uma das muitas crises conjunturais do modelo capitalista de desenvolvimento, mas do aparecimento de novas formas de organização social, econômica e política”. (TEDESCO, 2008, p.18).

Permanecer com as metodologias e os recursos didáticos convencionais já não satisfaz ao aluno, que vive rodeado de instrumentos audiovisuais, mergulhado em um turbilhão de informações divulgadas em textos, imagens e sons. Chegamos a um grau de banalização das

coisas, inclusive do conhecimento, que o habitual irrita, causa insatisfação à pessoa que vive imersa numa sociedade do excesso. Kenski (2013, 133) nos explica que

Estes alunos estão acostumados a aprender através de sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e o afetivo. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer.

Suas formas de raciocínio não são mais tão lineares – introdução, desenvolvimento e conclusão -, mas envolvem aspectos globais em que se encontram o lado afetivo, o cognitivo, o intuitivo. [...] Possuem comportamentos de aprendizagem mais abrangentes e qualitativamente diferentes ao da lógica racional que prevalece nas estruturas das disciplinas que a escola deseja que aprendam.

Esse ambiente comum que é a escola possui um ritmo fastidioso, sem novidade para as crianças e os jovens, causando, assim, inquietação e desinteresse pelos estudos. Em entrevista realizada por Mosé, com o professor José Pacheco, ele fez o seguinte comentário sobre a escola:

Uma escola que produz e reproduz insucesso mediante o seu sistema de organização, uma escola herdeira do cartesianismo, que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos, em uniformizações de tempos relativos, em salas, que não são mais do que celas inspiradas nas escolas-conventos, não se pode esperar outra coisa senão o insucesso dos alunos e o sofrimento dos professores. (MOSE, 2013, p.290).

Então, como a escola pode despertar algum interesse ao estudante se o mundo lá fora é conduzido pelo frenesi das tecnologias, causando interatividade e movimento? Para Lipovetsky (2009, p. 137), “a banalidade aborrece; para usufruirmos ao máximo das coisas, precisamos do não habitual, de surpresa, de um certo grau de inesperado”. O descontentamento e a apatia dos alunos em sala de aula e o sentimento de decepção dos professores ao terem seus planejamentos frustrados, diante do comportamento indiferente dos alunos, são reveladores desse fenômeno. Então, o que se espera da escola e do ensino de Geografia? Para Callai, precisamos refletir com base na seguinte perspectiva:

O mundo tem mudado rapidamente, e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz. [...]

Uma educação para a cidadania tentando romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de pensamento. Ao discutir esta postura, questionam-se as propostas prontas, implantadas nas escolas, até porque elas não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas.[...]

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. (2001, p.134, grifo nosso).

A autora questiona a validade das propostas oficiais prontas para serem implantadas nas escolas. As reformas curriculares não têm alcançado seus reais objetivos, porque, da forma como são implantadas, “[...] mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país”. (GIROUX, 1997, p.157).

A estrutura e a organização escolar, da maneira como já descrevemos, não parecem favoráveis para a permanência dos estudantes na escola. Os professores não podem perder de vista esses elementos que estruturam a vida e a prática que se fazem na escola. Giroux (1997, p.159) argumenta que, “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Ao problematizar a Geografia escolar, Cavalcanti faz algumas indagações pertinentes, que nos ajudam a pensar na situação vivenciada pelos professores da educação básica:

[...] muitos professores iniciantes (ou mesmo os mais experientes) têm diante de si um grande desafio: fazer com que seus alunos o respeitem, respeitem seu trabalho em sala de aula, ao ponto de terem interesse por ele e contribuam para seu bom andamento. Frente a isso, algumas perguntas são constantemente realizadas: ‘Como fazer com que meus alunos se interessem por minhas aulas?; Como conseguir disciplina nas turmas para que eu possa dar a minha aula?; Como devo fazer nas situações em que os alunos desafiam minha autoridade, não atendem a um pedido meu sobre as tarefas a realizar, ou não querem, simplesmente, me ouvir?; Como devo fazer para que meus alunos reconheçam minha autoridade, como professor(a) e até mesmo como pessoa? (2011, p.77).

Esses questionamentos indicam que a indisciplina parece ser um empecilho à docência. Este profissional precisa dominar certos conhecimentos, como, por exemplo, a Psicologia Social, para tentar compreender o comportamento dos alunos na sala de aula e que se reflete no aprendizado. No contexto da sociedade tecnológica e informacional, a crise do sistema educativo tradicional, do ponto de vista pedagógico, também se manifesta na

impossibilidade de manter a vigência das categorias características da escola tradicional, ou seja, a sequência e a hierarquização.

[...] A sequência clássica no acesso ao conhecimento está posta em questão, quer pela necessidade de aprendizagem e de formação permanente, quer pela difusão de informação geral sem discriminação de idades, levada a cabo pelos *mass-media*; por sua vez, a hierarquização é posta em questão pelo acesso universal à educação, a ruptura dos vínculos de autoridade, e a dissociação entre ascensão educativa e ascensão social. (TEDESCO, 2008, p. 30).

Em razão dos novos desafios pedagógicos, o papel dos professores em sala de aula e a função da escola são redefinidos. Ao professor não cabe mais o papel de transmitir conhecimentos, pois os *media* e outros canais disponibilizam as informações de forma universal e instantânea, uma característica peculiar da sociedade tecnológica e informacional.

Os professores do século XXI são os mediadores que disponibilizam os instrumentos que viabilizam o aluno realizar a leitura e interpretação do mundo. À escola básica cabe a responsabilidade de preparar os estudantes para a participação ativa na vida de cidadão. Para Delors (2012, p. 50), desde o momento em que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo, a preparação para a participação ativa dos estudantes tornou-se, para a Educação, uma missão de caráter geral. Assim, Delors reforça o caráter de responsabilidade social que a escola contemporânea assume, dizendo que

À escola básica cabe assumir a responsabilidade dessa tarefa: seu objetivo é a instrução cívica, concebida como uma ‘alfabetização política’ elementar. No entanto, ainda mais do que no caso da tolerância, essa instrução não poderá ser apenas uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando-se por adentrar na doutrinação. Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar essa aprendizagem da democracia na escola: a elaboração de regulamentos da comunidade escolar, a criação de parlamentos de alunos, os jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, os jornais da escola, os exercícios de resolução não violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e a democracia, por excelência, uma educação que não se limite ao espaço e ao tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade. (2012, p.50,51, grifo nosso).

As indagações que fazemos, ante essa responsabilidade é: com quais recursos e metodologias os professores desempenham essa tarefa? Em quais espaços e quais tempos são necessários para essas aprendizagens? É fato que os docentes devem despertar no educando o senso crítico necessário para selecionar e utilizar as informações para que ele não se perca em meio a esse “dilúvio” informacional.

As indicações teórico-metodológicas sinalizam que, nesse processo, a escola e os professores não podem negligenciar os textos que circulam socialmente, como o jornal, as letras de música, os anúncios na TV, as imagens, pois o fato de os não considerar surge como “sintoma de recusar a experiência do aluno como cidadão fora do espaço acadêmico”. (MENEZES; TOSHIMITSU; MARCONDES, 2007, p.9).

Esse aprendizado ocorre por meio das imagens paradas ou em movimento, por intermédio dos textos nos quais os fenômenos, os fatos, os conceitos e as noções de Geografia são divulgados de forma aleatória e imprecisa. A televisão, como meio de socializar, não tem o cuidado didático de organizar aquilo que é divulgado. As mensagens simplesmente são jogadas e fica na responsabilidade dos cidadãos elegerem aquelas que tencionam receber. Diferentemente do aluno da escola tradicional, que aprendia “isso”, depois “aquilo”, o educando da escola contemporânea aprende tudo a qualquer hora, em qualquer tempo e espaço e de qualquer maneira.

O movimento de renovação da Geografia, que se iniciou no final dos anos 1970, trouxe grande contribuição à Geografia escolar, que se viu privilegiada com uma produção do conhecimento fundamentada na teoria social marxista. As propostas de renovação perpassam a escolha do conteúdo a ser ensinado, pois deveriam superar a visão fragmentada do saber, até então organizado em itens sem sentido e desvinculados da realidade socioeconômica e cultural do educando.

Compreendemos, entretanto, que essa renovação pouco influenciou as práticas cotidianas da sala de aula da Educação Básica. Embora a produção do conhecimento tenha despertado para outros caminhos epistemológicos e metodológicos, grande parte dos professores demonstra dificuldades em trabalhar a Geografia como matéria de ensino, enfim, têm dificuldades de mobilizar seus diversos saberes. Essas dificuldades, *a priori*, dizem respeito às técnicas, conteúdos e métodos utilizados. Na atualidade, porém, a grande queixa dos professores está focada no aluno. O que esse estudante espera da escola e do ensino de Geografia no contexto contemporâneo?

Não são poucas as queixas de professores e estagiários das licenciaturas que reclamam pelo fato de terem seus planejamentos frustrados pela indisciplina em sala de aula. O “novo”

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

aluno, que chega à escola com “défice de socialização”, não tem paciência para escutar o professor. É comum este utilizar boa parte do horário da aula para acalmar os ânimos dos alunos “indisciplinados”. Nesse entretempo, o professor se esforça e perde energia em situações deveras desagradáveis e que se tornaram corriqueiras, como alunos exaltados por serem repreendidos e cobrados pelas tarefas escolares, estudantes que agridem os colegas de classe com palavras, gestos e até fisicamente, outros depredam o patrimônio da escola.

Os professores sentem grande dificuldade de estabelecer um ambiente adequado de aprendizagem em sala de aula. Como reelaborar a prática de ensino em razão das condições físicas de nossas escolas? Como organizar a sala de aula e propor atividades contextualizadas nos espaços reduzidos oferecidos aos professores e alunos?

Em nossa experiência com os estágios supervisionados e práticas de ensino, e com base em nossa investigação durante o doutorado, deparamos planejamentos de estagiários e professores serem sucumbidos pela simples falta de espaço para organizar trabalhos em equipe dentro da sala de aula; ou, simplesmente, a redução do tempo de aula de Geografia semanal constitui obstáculo à elaboração de um sequencial didático mais elaborado. A leitura que fazemos do espaço escolar pode ser expressa em alunos inquietos, dispersos, indiferentes ao que é proposto na maioria das salas de aula de Geografia. Por desânimo ou por se sentir incapaz de reverter a situação, o professor se faz refém do livro didático, o que contribui ainda mais para a desqualificação das aulas de Geografia.

No Chão da Escola

A primeira leitura que realizamos sobre a Escola investigada é sobre o tempo das atividades e distribuição da carga horária. Ocorre uma rotina que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos. Na perspectiva de Tardif e Lessard (2011, p. 166), esse tempo coletivo reproduz, por alto, esse *pattern* básico: períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Esse ritual escolar reproduz fielmente o modelo que está na base do trabalho coletivo das sociedades industriais. Nesta mesma obra os autores explicitam que

[...] todos os alunos conhecem perfeitamente o ciclo cotidiano e repetitivo do trabalho escolar, com suas alternâncias de aulas e pausas. *Esse ciclo é o tempo instituído da escola*: com o tempo, todas as aulas, todos os recreios, todos os professores acabam ficando parecidos e se confundindo, formando uma espécie de imagem *prototípica* da vida escolar e do tempo passado nos bancos da escola.

.....

[...] Ir à escola é, portanto, viver uma experiência temporal nova, é integrar-se num universo ritmado como um relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios. Um pouco como prisioneiros, os alunos precisam aprender a ‘dar tempo ao tempo’ e tomar seu tempo ocupando-se com diversas coisas *que, em princípio, não lhes interessam no plano emocional nem existencial.* (p.166,167, grifo dos autores).

Com efeito, essa administração racional do tempo de aula no qual são organizadas as rotinas diárias da escola transcorre sem levar em consideração as diferenças, os interesses subjetivos dos alunos, ou mesmo as próprias aprendizagens. Assim, constatamos que a Escola segue um cronograma com seus horários definidos, que põe fim às tarefas propostas pelos professores a cada toque da sirene. Não importa se os alunos estão estudando Geografia, se estão gostando, se há dúvida ou algo que precisa ser explicado melhor. O toque da sirene interrompe a tarefa, o raciocínio, para anunciar a troca de matéria e de professores.

Sintetizamos no quadro a seguir, os dados coletados da Escola investigada, as atividades gerais do ritual escolar com seus horários e atividades programadas:

Quadro 1 – A ritualização do trabalho escolar (turno manhã)

Horários	Atividades
7h	Encontro dos professores na Sala dos Professores e organização dos materiais didáticos, livros, diários. Conversas e café. Chegada dos alunos que aos poucos vão entrando e ocupando os corredores e o pátio da escola. Uma funcionária aguarda no portão de entrada. Os coordenadores pedagógicos e a diretora circulam pelas dependências da Escola. Primeiro toque da sirene. Alerta para entrada dos professores e alunos em sala de aula.
7h10min	Segundo toque da sirene. Entrada dos professores e alunos em sala de aula. Os alunos aguardam o professor que tem a incumbência de abrir e fechar a porta/o portão da sala de aula.
7h10-9h40min	Período de aula. São três aulas seguidas. A cada 50 minutos, o sinal toca para a troca de professores, quando há mudança de disciplina.
9h40min	Toque da sirene para o recreio. Os alunos saem correndo da sala em direção à cantina da Escola. Durante o recreio os alunos merendam sentados no chão do pátio e nas muretas, alguns brincam no pátio, na quadra e outros no Centro de Múltiplos Usos. Os professores merendam na Sala dos Professores.
10h	Sinal para retorno às salas de aula. Os alunos aguardam os professores na porta/no portão da sala de aula.
10h-11h40min	Período de aula. São duas aulas seguidas. A cada 50 minutos, a sirene toca.
11h40min	Toque para avisar o término do turno da manhã e saída dos alunos. Estes saem em direção ao portão de entrada e aos poucos vão se dispersando em meio à grande avenida movimentada pela circulação de carros.

Fonte: Elaboração própria (2013).

Segundo Enguita (1989, p.175), “[...] o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender”. Zabala indaga a esse respeito, quando discute sobre a variável “tempo”: “O que acontece quando o ritmo se rompe justamente quando havíamos conseguido uma boa participação? E se isto acontece no momento mais interessante de um debate, de uma experiência ou de uma observação?” (1998, p.135).

Nessa Escola, identificamos uma organização herdeira da escola do ensino proposto pela sociedade moderna. É uma Escola seriada e disciplinar, dispondo de um tempo fracionado que condiciona a transmissão do conhecimento de forma parcelar e hierárquica: primeiro ensino isso, depois aquilo, valendo o mesmo para a aprendizagem. Esse tempo é utilizado para realizar a frequência, apresentar um conteúdo, passar exercícios, corrigir tarefas, fazer provas, enquanto os alunos permanecem sentados nas carteiras organizadas em filas, com pouco tempo para a conversa ou estabelecer vínculos entre os conteúdos e os conhecimentos prévios.

Esse tempo coletivo e linear observado na Escola se opõe ao tempo evanescente da sociedade tecnológica e informacional, onde as ações dos sujeitos são variadas e acontecem simultaneamente. A escola nesta sociedade necessita de um outro tempo com horários mais flexíveis, que podem variar consoante as atividades planejadas; tempo para a comunicação entre os saberes disciplinares, que podem acontecer numa manhã inteira, a depender da natureza das atividades, enfim, tempo para os alunos deixarem de ser dependentes e colocarem-se como os protagonistas da sala de aula.

Observamos, contudo, que esse tempo fracionado e linear da Escola justifica a sua organização espacial e a disponibilidade de seus recursos. Nessa organização interna observamos os resquícios da concepção de escola proposta pela sociedade moderna com sua estrutura física, representada pelas classes e corredores. O trabalho isolado em salas separadas ainda é o modelo curricular que permanece. Quando a sirene toca, cada professor, das diversas áreas, se direciona à sua sala e lá permanece até a sirene tocar novamente.

Libâneo escreve que é uma questão de justiça as escolas atenderem, da melhor maneira possível, aos direitos de todos, proporcionando uma educação de qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, a fim de participar da vida política e cultural e para desenvolver a capacidade reflexiva a fim de atuar e transformar a realidade social (2013, p.17).

Prosseguindo com a nossa análise, em entrevista realizada com alguns alunos do 6º ao 9º anos (ao todo foram 28 alunos que participaram da roda de conversa), perguntamos sobre as condições estruturais da Escola e estes fizeram alguns comentários e emitiram algumas opiniões que dão significado ao ambiente escolar em vários aspectos. Os trechos são representativos, pois revelam o sentimento que os estudantes têm da Escola:

Quadro 2 – O que pensam os alunos sobre a Escola

Identificação/data	Depoimento
ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013.	Você passa cinco aulas na Escola, não tem essa aula de dança... A Educação Física, a gente faz na quadra, no pátio e às vezes é aula teórica. Tem mais aula teórica
ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013.	Deveria colocar o teto na quadra, porque às vezes chove, fica no Sol... Quando a gente volta pra sala de aula parece uma 'pimenta'
ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013.	No intervalo é meio confuso porque todas as séries são juntas [...] A Escola não é muito espaçosa aí fica todo mundo junto. Seria bom que cada série tivesse o seu recreio, porque todo mundo junto é uma confusão, todo mundo correndo pra ir pra fila do lanche, todo mundo correndo pro multimeios pra sentar nas cadeiras.
ALUNA DO 7º ANO A. Em 20/11/13.	A Escola está muito pequena pra muita gente. Na matrícula deveria diminuir o número de alunos. Tem muita sala aqui que tem quase 40 alunos.
ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13.	Deveria separar a biblioteca da sala de multimeios.
ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13.	Poderia comprar a ... [empresa comercial que fica ao lado da Escola] aí do lado pra expandir a Escola.
ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13	Seria bom que a Escola tivesse mais projetos pra nós...dança, teatro...
ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13	Precisaria melhorar a aula de informática. Tem computador, mas praticamente a gente não usa
ALUNO DO 9º ANO C. Em 10/12/13	No dia em que eu vim fazer minha matrícula, eu pensava que aqui era uma casa, e não uma escola.
ALUNO DO 9º ANO C. Em 10/12/13	Aqui tem problema na sala de multimeios, porque tem professor que já tem praticamente reservado a semana toda. Aí, outro professor quer reservar e não consegue. Eu penso que deveria ser mais organizado.

Fonte: elaboração própria (2013).

Utilizamos essas falas para ir escalando os níveis de dificuldades que os professores e os alunos, de maneira geral, enfrentam com o tempo e os espaços escolares. A dificuldade para se realizar um ensino mais contextualizado não é exclusivo da Geografia! Sendo assim, torna-se insuficiente o discurso acadêmico que direciona o problema da Geografia escolar à dificuldade que os professores têm com a teoria e a prática; de reduzir os obstáculos apenas à competência do professor, ou à questão do método, seja a sua ausência ou inconsistência; de dizer que a dificuldade existe no ensino e na aprendizagem porque os professores desconhecem as metodologias ou os recursos didáticos; de querer associar todas as

dificuldades às políticas educacionais de avaliação. Essas explicações, porém, não são excludentes!

Os Professores e a Escola

Para os professores de Geografia (PG1 e PG2) com quem conversamos sobre os obstáculos que dificultam a atividade docente, obtivemos alguns depoimentos esclarecedores sobre o ensino de Geografia, a docência, a escola, os alunos, enfim, questões relacionadas à prática docente.

Na entrevista realizada sobre o ensino da Geografia, perguntamos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino, e o professor fez o seguinte comentário:

Procuro empregar a metodologia de forma transversal, visando associar os conteúdos, as atividades, as avaliações e o livro adotado sempre se somando à indicação de textos que possam enriquecer o conhecimento dos alunos, sem nunca desprezar a forma tradicionalista, porém, buscando associá-la às novas formas de ensino-aprendizagem, dessa forma sempre levando em consideração o local onde residem e sua realidade.

A metodologia deve subsidiar ou nortear as minhas ações para que eu possa melhorar a qualidade do meu trabalho, sempre procurando aliar a teoria, o método e a técnica de maneira plural e buscando auxílio em outras disciplinas. Dessa forma, relacionando o conteúdo científico ao cotidiano da sala de aula, agora cada vez mais me vejo atrelado a utilização da tecnologia da informação, sem desprezar, como falei anteriormente, o lado tradicional [...]. (PROFESSOR PG1, grifo nosso).

O professor nessa fala denota consciência sobre o contexto cultural no qual está inserido, demonstrando preocupação com temas atuais, ou seja, a transversalidade, a relação teoria e prática, o trabalho interdisciplinar. Está no centro de suas preocupações o desenvolvimento de uma nova linguagem para a escola, pois, em meio às adversidades e, por intermédio desta postura, considera a Escola um espaço de luta e resistência contra os desígnios das políticas educacionais.

Ao ser indagado sobre a sua prática de ensino, em particular acerca do uso dos recursos didáticos e das metodologias nos transmite o seguinte relato: “Procuro inovar, mas a estrutura da Escola apresenta algumas dificuldades. Por exemplo, ao levar uma turma para o Laboratório de Informática quando todos acessam [a internet] ao mesmo tempo, a rede cai”. (PROFESSOR PG1)

Neste depoimento, o professor PG1 aponta uma dificuldade ligada à questão dos recursos materiais, como a quantidade de computadores e a capacidade para suportar o acesso simultâneo dos alunos no desenvolvimento das atividades. A Escola dispõe de um Centro de Multimeios com Laboratório de Informática, composto por dez computadores de mesa e dois *notebooks*, todavia não consegue viabilizar a contento o conjunto de atividades previstas pelos professores.

Ao ser indagado sobre os obstáculos e desafios para se trabalhar com a Geografia no contexto contemporâneo, o professor fez o seguinte comentário:

O professor hoje não é apenas um mero transmissor de conhecimento, todos os profissionais da educação têm o dever de ensinar não apenas os aspectos conteudistas, mas também ser um formador de opinião e um transformador de vidas.

Com a Geografia também não é diferente, pois temos o dever cotidiano de ensinar a aprender, com pluralidade de vivências dos nossos alunos. Acredito que um dos grandes obstáculos enfrentados por todos os professores no contexto contemporâneo é a falta de vontade ou iniciativa dos alunos em apreender os conteúdos repassados, cada vez mais eles encontram distrações que acabam por tomar o lugar dos estudos no seu dia a dia. (PROFESSOR PG1).

O professor PG1 demonstra em sua fala algo que o torna singular: tem uma preocupação em estimular não apenas o intelecto dos estudantes, mas também despertá-los de sua condição diante das forças que os oprimem, para assim transformá-las. Poderíamos dizer, conforme aprendemos com Callai (2001, p.139), que este professor exerce certa hegemonia ideológica, pois com suporte em suas práticas, ele difunde para uma parcela da população [neste caso uma classe de estudantes], ideias, valores, crenças. Daí vem o poder que ele possui que é exercido como uma forma de domínio cultural, no sentido gramsciano. Ele aguça a mente dos estudantes, suas paixões e imaginação, de modo que estes são “[...] compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas”. (GIROUX, 1986, p.262). Isso o torna diferente, a linguagem que utiliza na sala de aula está comprometida com o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e uma postura que se contrapõe ao discurso do ajustamento.

Quando este professor se refere aos alunos e o contexto em que vivem, nos esclarece sobre a sua condição de professor e o papel que exerce como educador: “Muitas vezes o ‘espelho’ de casa dessas crianças está quebrado. A única referência ou o ‘espelho’ que elas têm é o professor. Por isso minha preocupação não pode ser apenas com o conteúdo”. (PROFESSOR PG1).

Dando prosseguimento às nossas análises, averiguamos o trabalho do professor PG2. Convém esclarecer que ele vive outra situação de trabalho que se diferencia do professor PG1. Essa diferença se traduz na instabilidade de trabalho, pois, enquanto o primeiro experimenta situação estável como professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará, o professor PG2 é temporário; ainda se diferencia pelo tempo, pois ainda é licenciando do curso de Geografia, e tem pouca experiência na docência.

Tardif (2012, p. 89, 90) caracteriza esse estado de “situação precária” e explica como essa precariedade afeta a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais, ou seja, o fenômeno principal está na instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças frequentes e de natureza diferente (turma, escola...). Essas mudanças tornam difícil a elaboração do saber experiencial no início da carreira.

Solicitamos ao professor para fazer uma avaliação sobre o que ele tem lido na Universidade relacionado ao ensino de Geografia, qual a associação entre o que está escrito e o que ele vive no dia a dia da Escola. O depoimento ocorreu nos seguintes termos:

Pra mim, [...] os textos teóricos são muito bons, bonitos... quando ficamos apenas com a parte teórica, [...] mas quando a gente se depara com a realidade, vê que aquilo não consegue se aplicar na realidade vivida no trabalho, não condiz com a realidade dos alunos, dos professores. Por exemplo, a questão do tempo e da estrutura para que possamos fazer tudo aquilo.

[...] a estrutura das escolas não consegue suprir as necessidades para que a gente consiga dar aula... embora exista atualmente um tempo de planejamento relativamente bom, ele ainda não é o suficiente, pois falta estrutura. Por exemplo, aqui no colégio, eu tenho um monte de coisas pra fazer de planejamento, mas não faço, porque eu não tenho como fazer, pois o computador está sempre ocupado, o sistema é diferente [ele se refere à versão do programa do computador do colégio diferente da versão que ele trabalha em casa], quando vou imprimir desconfigura tudo [...] a questão às vezes da sala de aula atrapalha um pouco... pouco espaço da sala de aula. Em algumas salas eu até pensei em fazer algumas coisas diferentes, mas não consigo por conta da falta de espaço, fica bem apertado. (PROFESSOR PG2).

O professor PG2, ao ser lotado na Escola, veio para substituir um professor de Geografia, que já havia iniciado o primeiro semestre de 2013. Por ser temporário e com pouca experiência de sala de aula, vivencia outras situações, como a dificuldade de liderar as turmas, de propor um diálogo mais criativo com os alunos, de sugerir aulas mais contextualizadas. Junto com ele, nesse momento inicial de carreira, vêm as dúvidas sobre a identidade da profissão docente. Na realidade, os professores temporários “passam” pela escola, e assim não conseguem estabelecer um vínculo com as turmas, com os seus pares, com a escola, e também

não dispõem de tempo para rever os planejamentos que não foram bem-sucedidos. Tardif explica que “A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado”. (2012, p.91).

Quando perguntamos ao professor sobre as suas propostas para inovar o ensino de Geografia, ele conduziu a seguinte resposta:

Na realidade eu não propus nada, porque quando cheguei aqui já estava caminhando, eu fui correndo organizar as coisas, eu peguei os diários, fui fazer o preenchimento dos meses anteriores, porque o professor que saiu tinha deixado em branco, aí depois vieram as provas, [...] eu também estava trabalhando em outro colégio, aí ficou muito corrido, então não deu para planejar coisas diferentes. Depois, com o passar do tempo, eu não fiz pela dificuldade do espaço e também pela questão da própria turma. As poucas vezes em que eu tentei passar vídeo para trazer o debate na sala de aula e fazer algo diferente, eles se dispersam muito. (PROFESSOR PG2).

Os dados mostrados no depoimento do professor são um prenúncio da realidade da sala de aula, caracterizada por práticas convencionais de ensino. Durante o período de observação das aulas ministradas pelo professor PG2, não evidenciamos situações de ensino mais contextualizadas. Das aulas assistidas nas turmas do 8º ano A e 9º ano C, a organização social da classe sempre se manteve com as carteiras dispostas em fileiras, com o professor posicionado na parte frontal da sala, apresentando uma postura bastante estática junto à pequena mesa localizada próximo à lousa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja perceptível a precariedade da Escola e a manutenção de características de um espaço-tempo rígido e linear, não há como negar a luta dos professores de Geografia e demais educadores por uma Educação contextualizada. Verificamos o esforço, dentro das limitações, para oferecer o melhor para as crianças e jovens. Para tanto, lançam mão do potencial criativo a fim de criar espaços adaptados e multifuncionais, com o fim de atender às demandas da prática de ensino.

Entendemos, porém, que uma mudança na estrutura escolar e suas reais consequências sobre o ensino de Geografia não dependem simplesmente da capacidade criativa do professor, que historicamente não tem autonomia ou domínio sobre a sua prática. O docente ainda é visto como simples técnico que executa as propostas prontas advindas dos órgãos gestores da

Educação. É necessário que estes vejam os professores como capazes de refletir sobre a sua prática, dar voz a estes sujeitos que são conhecedores da vida nas escolas com seus ritmos e desafios. Escutar as suas reivindicações é, sem dúvida, um passo significativo, a fim de que a escola deixe de ser um local de instrução e passe a representar um espaço de emancipação e transformação.

Destacamos, nesta análise, uma possibilidade de melhoria da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar e pela valorização dos saberes experienciais dos professores como elementos importantes nas reformas curriculares e na transformação da escola pública. A escola, os educadores, a família e a sociedade, de um modo geral, devem discutir coletivamente qual o papel que cada um desempenha. As mudanças educativas dependem da interação de múltiplos fatores atuantes de forma sistêmica e cada vez mais complexa. Solé e Coll (2009, p. 27) corroboram, explicando “que avançar no sentido de um ensino de qualidade não é apenas uma questão dos professores: diz respeito à natureza e às características do currículo, ao apoio das autoridades educativas, às possibilidades de formação permanente e à organização das escolas”.

Na discussão sobre as reformas educacionais, deve-se incorporar o potencial dos professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência, pois dessa reflexão na ação originam-se as propostas de renovação do espaço escolar. Dessa forma, a sociedade deixaria de ver os professores como meros executores dos programas oficiais e passaria a compreendê-los como intelectuais transformadores.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**. São Paulo. n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In*: TONINI, I. Maria (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRS, 2011.p.77-96.

- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.127-147.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.
- MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. COLL, César. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 9-28.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia/PT: Fundação Manuel Leão, 2008.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA INFÂNCIA E SUAS INTERFACES COM A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR

Marta Regina Furlan de Oliveira¹
Valéria Queiroz Furtado²
Jefferson Olivatto da Silva³
Hellen Lima Buriolla⁴

RESUMO

Esse ensaio objetiva refletir e analisar a formação continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar como ambiente dialógico entre o processo de ensinar e aprender. Isto porque o desenvolvimento psíquico não é resultado de determinações genéticas, mas da apropriação da cultura produzida pela humanidade. De modo particular, preocupa-se em refletir sobre a formação continuada de professores (as) que atuam com crianças, preservando no ensino a atividade lúdica que é essencial à criança nas etapas do desenvolvimento e, analisar o brincar enquanto manifestação do protagonismo compartilhado entre crianças e crianças e crianças e professores (as), uma vez que o pensamento do sujeito é construído à medida que convive com o outro, que se relaciona com o outro. A metodologia de cunho teórico e bibliográfico fundamenta-se em autores críticos em torno da proposição vygotskyana, a fim de ampliar os olhares voltados ao brincar enquanto processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Os resultados apontam para a necessidade da ampliação dos horizontes formativos docentes por meio da reflexão crítica e da capacitação profissional à luz de novas experiências brincantes envolvidas por risos, aventura fascinante da descoberta e do protagonismo compartilhado.

Palavras-chave: Formação de Professores, Infância, Brincar, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

“Seu livro é um objeto estético de um arredondamento estrutural que envolve e desenvolve. Põe o leitor na roda com você e as crianças. Vocês me carregaram para a roda como carregaram os pais das crianças e as visitas que apareceram na escola, os irmãos, amigos, etc., que iam ensinar a vocês aquilo de que gostavam” (Carta Prefácio de Ana Mae à Madalena Freire, 1983).

Ao pensar sobre a temática que envolve esse ensaio, veio à doce lembrança do tempo de professor (a) da infância entre os anos de 1995 a 2004 quando realmente muitas coisas tinham significado e sentido. Ao retomar esse tempo, a clássica obra “A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora” de Madalena Freire (1983) reviveram as lembranças desse

¹ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, mfurlan.uel@gmail.com;

² Pós-doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, valeriauel@uel.br.

³ Pós-doutorado em História e Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, jeffolivattosilva@gmail.com;

⁴ Mestranda pelo Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, hellenburiolla@gmail.com;

tempo, já que fora uma das leituras fascinantes sobre os saberes e fazeres enquanto profissional na educação de crianças pequenas, principalmente ao relembrar da emoção de Ana Mãe (auto identificada) ao ser convidada para escrever o prefácio da obra.

Na carta dirigida a “Querida Madá” (1983), Ana Mãe revela sua preocupação em escrever o prefácio, com “medo de quebrar a *Gestalt* organizada que começa na roda e termina na roda” (FREIRE, 1983, p.11). Essa preocupação revela uma ação envolvida pela experiência do brincar que dialoga com o processo de ensinar e aprender em sintonia com a interação, imaginação e percepção da criança com o mundo exterior. Ainda, Ana Mãe direciona para o entusiasmo de se perceber em Madalena Freire o equilíbrio entre a exploração do mundo e a sensibilidade entre professora e as crianças por meio da consciência das emoções.

Desse tempo para os dias atuais, muitas mudanças aconteceram na sociedade em termos amplos, revelando novas configurações no campo formativo, educacional e no próprio conceito sobre a infância, a criança e a experiência do brincar. Hoje, ao retomar as leituras sobre os relatos da professora Madalena Freire e, dialogar com a temática desse ensaio “A formação inicial e continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar” veio à tona um duplo sentimento de esperança e desesperança, principalmente ao ler nas páginas introdutórias da obra a seguinte citação:

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tal vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola, em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (FREIRE, 1983, p.15)

Em 1983, a professora lutada por uma educação da infância envolvida pelo ensino, respeito, amorosidade docente, descoberta brincante do conhecimento e hoje, tal luta ainda não fora concretizada, principalmente quando debruçamos nossos olhares para o interior das escolas e, vemos que a experiência do brincar ainda é um sonho a ser investido. E, nesse sentido, envolvidos pelo desejo de possibilitar às nossas crianças a verdadeira experiência do brincar dialogada com a aprendizagem e desenvolvimento que discorremos sobre essa problemática.

Esse ensaio objetiva refletir e analisar a formação inicial e continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar como ambiente dialógico entre o processo de educar e aprender. Como objetivos específicos, preocupa-se em (1) refletir sobre a formação inicial e continuada de professores (as) que atuam com crianças, uma vez que os processos formativos docentes, muitas vezes, acabam sendo aligeirados e distante de um aprofundamento teórico-metodológico crítico em relação à experiência do brincar e aprender de maneira lúdica e interativa. Ainda, há a propagação de um conceito de brincar que se materializa na ação por meio do jogo, dos brinquedos e das brincadeiras em formato de passa tempo ou preenchimento de lacunas temporais e, distante de uma proposta pedagógica intencional e educativa favorável ao ensino dos conceitos que fazem parte do conhecimento acumulado pela humanidade e, que preserva a atividade lúdica que é essencial a criança enquanto descoberta do mundo por meio de suas interações.

Ainda, (2) analisar o brincar enquanto manifestação do protagonismo compartilhado entre crianças e crianças e crianças e professores (as), no sentido de apontar, como resultado e discussão reflexiva, a importância da atividade intencional do (a) professor (a) na constituição inicial das máximas qualidades humanas nas crianças e, ao mesmo tempo, a importância da atitude e do papel das próprias crianças como sujeitos ativos nesse processo. Nesse sentido, a experiência brincante ultrapassa as limitações do objeto revelado por jogos e brinquedos, em direção ao brincar enquanto necessidade humana e de interação do sujeito com o mundo que o cerca.

Essa discussão é fruto dos estudos, pesquisas e ações (em fase de desenvolvimento) realizadas no projeto de extensão “Educação Ambiental e Infância: reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável” do departamento de Psicologia Escolar da Universidade Estadual de Londrina apresentado ao Programa Universidade Sem Fronteiras – USF e a Unidade Gestora Do Fundo Paraná – UGF e que tem por objetivo geral oferecer suporte teórico e prático a profissionais de educação infantil de instituições filantrópicas e da rede pública de ensino de Londrina e região por meio de um curso de extensão e formação continuada em Educação Lúdica, tendo como foco a educação ambiental e a confecção de jogos educativos com materiais recicláveis. Ainda, há o diálogo com o projeto de pesquisa intitulado “Semiformação e educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado” do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina que objetiva compreender, pelo estudo teórico e bibliográfico, acerca do processo semiformativo docente na educação no contexto da sociedade danificada à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade.

Os resultados direcionam para a necessidade da ampliação dos horizontes formativos docentes por meio da reflexão crítica e da capacitação profissional em sintonia com as novas experiências brincantes envolvidas pelo riso, pela aventura fascinante da descoberta e pelo protagonismo compartilhado. Dessa forma, o manejo de experiências brincantes não se encerra nem na formação nem na atuação dentro do escolar, mas se projeta para refletir sobre as experiências humanas passadas e atuais em vista de sua reconstrução e transformação.

METODOLOGIA

A metodologia, de cunho teórico e bibliográfico, fundamenta-se em autores críticos em torno da proposição vygotskykana, a fim de ampliar os olhares voltados ao brincar enquanto processo de ensino, interação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Por conta da parceria estabelecida entre os projetos de extensão e pesquisa na Universidade Estadual de Londrina (já anunciados) houve a necessidade de se pensar de maneira mais aprofundada acerca da formação continuada de professores (as) no cenário atual e suas implicações no que tange ao brincar enquanto manifestação crítica, criativa, inventiva, científica e social.

O movimento do pensamento está voltado a uma compreensão mais digna do que seja a formação continuada de professores (as) e suas interfaces com a experiência do brincar em espaços infantis, a fim de garantir uma ação intencional de mais qualidade às crianças desde a mais tenra idade. Sobre isso, Saviani (2003, p.13) afirma que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Acreditando que cabe ao professor (a) descobrir as formas mais adequadas para promover o ensino dialogado com a atividade lúdica e humanizadora, tecemos alguns questionamentos: Como vem sendo construída a formação do (a) professor (a) acerca do trabalho lúdico com crianças? Qual o papel do professor nesse processo de relação brincar, aprender e interagir? Para tanto, acredita-se que o aporte adotado para essa reflexão permite a (ao) professor (a) a desmistificação do conceito de brincar – brinquedo, com concepções emancipatórias do lúdico enquanto processo de manifestação e interação do sujeito e o

mundo, do sujeito e ele mesmo e, principalmente enquanto necessidade de interação social e de formação do pensamento elaborado e crítico.

Para isso, teceremos algumas considerações necessárias acerca do lugar do brincar na sociedade contemporânea e na formação continuada de professores (as) que atuam com as crianças pequenas, principalmente, no sentido de perceber o papel do (a) professor (a) no processo de mediação das capacidades psíquicas e do desenvolvimento das máximas qualidades humanas pelo processo de experiência do brincar.

O lugar do brincar na sociedade e na formação de professores (as)

Partimos do pressuposto de que a sociedade contemporânea está regida pela Indústria Cultural e pela lógica do consumo. Se observarmos quase tudo tem preço e objetivo de mercado e, segue um padrão unificador da lógica do consumo. É certo que todas as esferas da vida humana são atingidas por esta lógica consumista que a cada dia seduz indivíduos para a busca incansável do ter em detrimento do ser. Nesse cenário, não muito diferente está o brincar e a criança que brinca, sendo envolvida culturalmente por uma lógica de sedução do brincar enquanto necessidade do objeto-lúdico, no caso, o brinquedo industrializado. Há uma busca desenfreada pelo brinquedo tecnológico que a cada momento se renova com o desejo que é mediado pelas fontes fetichizantes de propaganda e de influência midiática.

A cultura tecnológica e instrumental direcionada a vida das crianças, seus pensamentos, seus corpos e seus movimentos, para o “mundo” dos eletrônicos (jogos, televisão, celular, *tablet*), enquanto sua corporeidade tem se convertido aos comandos da técnica e da indústria cultural. Nesse sentido, as potencialidades do desenvolvimento, especificamente, a corporeidade infantil se vê privado de expressividade e liberdade do movimento por conta da aquisição do brinquedo tecnológico que, na maioria dos casos, desenvolve a ação que seria pertencente a criança. Tanto a família quanto a escola infantil, por sua vez, acabam repercutindo esses parâmetros sociais mercadológicos em seus espaços formativos, expropriando da criança a possibilidade de brincar de maneira emancipatória, enquanto manifestação lúdica, de liberdade e expressividade humana.

Além disso, a produção de sentidos com sua estreita relação com o imaginário que engendram a possibilidade de novos sentimentos nas relações cotidianas torna-se limítrofe pelo arsenal visual. A experiência infantil é cooptada pela velocidade, sonoridade e fragmentação, diminuindo, por outro lado, sua atividade criadora quando exposta ao fascínio virtual.

Ora, de acordo com Vygotsky (1998) compreende-se a atividade criadora pelas seguintes características: 1ª. acúmulo de experiências passadas da humanidade; 2ª. experiência de conhecimento apoiado na fantasia – experiência histórica e social engendrando raciocínios e informações para além da experiência imediata; 3ª. enlace emocional: as emoções manifestam-se em imagens concordantes (por ex., sentimentos e cores); 4ª. a partir da fantasia poderá criar novas experiências. Nesse sentido podemos considerar a importância da imaginação como processo gerador de novas emoções, reflexões e proporcionando novas experiências para além de uma vida de espectador ou enquadrado no consumo de regras, personagens e seus adereços e enredos.

Por outro lado, Ilka Schapper Santos (2008) reitera esse posicionamento de Vygotsky (1998, p.162) asseverando que:

A imaginação – que caracteriza uma função superior – depende da experiência que, na criança, vai se acumulando e aumentando paulatinamente, com peculiaridades que a diferenciam da experiência dos adultos. A própria experiência com o meio ambiente, com sua complexidade, com suas (con) tradições e influências, estimula o processo criativo, visto que a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, no interior das suas interações com o mundo..., a experiência é o material com o qual [a humanidade] ergue seus princípios para a (re) construção e transformação do real.

Nesse sentido, há o fetichismo do jogo e brinquedo que seduz e induz tanto crianças quanto adultos para o mundo do brincar associado ao objeto-mercadoria-consumo. Lipovetsky (2007), em um ensaio filosófico sobre a felicidade na contemporaneidade, denominada por ele de era do *hiperconsumo*, afirma que essa sociedade estaria organizada em nome de uma felicidade (chamada de paradoxal), de um mundo lúdico envolvido por mercadorias, consumo e prazer.

O autor afirma ainda que a produção de bens, os serviços, as comunicações midiáticas, a vida-lazer, a educação, todos esses espaços sociais têm se convertido ao processo organizacional pela busca da tal felicidade via consumo e mercadoria. Quanto mais uma sociedade se enriquecesse, maior seria o consumo e as necessidades de consumir, promovendo-se uma “mercantilização” dessas necessidades (LIPOVETSKY, 2007, p.24). As receitas de felicidade espalham-se nas áreas da alimentação, do amor, da comunicação, da educação dos filhos e no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, quando professores (as) da infância propagam em suas ações brincantes, marcas desse novo modelo de brincadeira revestido pelo consumo e pela indústria do brincar. Sem falar de situações

fáceis de presenciar em espaços educativos, como o “brincar sozinho” de crianças que marcam sua presença solitária num mundo regido por padrões de vida, de comportamento, de ideias.

Assim, as crianças, conseqüentemente, vivenciam situações lúdicas de forma passiva e sedentária com o enquadramento ou disciplinamento do corpo à técnica, ao instrumental, ao brinquedo; distanciando-se cada vez mais de uma experiência corporal, de criação, expressividade pelo movimento e interação no mundo e com o mundo. Ao invés de brincar, correr, movimentar-se e interagir com outras crianças, muitas vezes, ficam submissas às grandes telas, seja pelo computador, celular, jogos eletrônicos, televisão entre outras formas tecnológicas, silenciando sua capacidade crítica, psicomotora, criativa e inventiva frente à indústria do brincar e do brinquedo.

Acreditando, desse modo, que há a urgente necessidade do brincar enquanto manifestação criativa e inventiva de crianças, com vivências à luz de relações interativas e lúdicas é que pensamos sobre o lugar do brincar na formação de professores (as), principalmente porque são inúmeras as situações em que o brincar e a brincadeira incitam na criança o desejo de aprender, desenvolver e interagir entre pares, provocando a necessidade de resolver situações problemas e desafiadoras e, principalmente, potencializar o autoconhecimento. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira, que podem ser confeccionados pelas próprias crianças em atividades lúdicas, não se tratam de uma imposição e, sim de uma condição e necessidade da própria infância, enquanto atividade criadora e de (re) construção do real (VYGOTSKY, 1998).

Segundo Cunha (2007), o jogo e o brinquedo são fundamentais para o desenvolvimento saudável do ser humano. Dessa forma, é importante que aconteça da maneira mais plena possível, de modo que qualquer criança tenha no brincar um elemento fundamental para a aprender e se desenvolver integralmente. Em vista disso, Vygotsky (1998) afirma que os brinquedos e os jogos exercem um papel considerável no processo de desenvolvimento da criança, quer seja para que ela adquira valores e habilidades psicomotoras, quer seja para desenvolver experiências criativas e simbólicas, quer seja para o desenvolvimento dos conceitos científicos; além da afetividade, capacidade e potencialidade intelectual, experiências culturais e sociais e, o autoconhecimento enquanto ser humano social.

Assim, ao participar de um grupo social, a criança vai internalizando conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento psicológico e biológico, visto que, segundo Vygotsky (1998, p.61), a “história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria

impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico”. É por esse motivo que a interação entre crianças e pessoas mais experientes possibilita novas aprendizagens e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais, existentes desde o nascimento. A interação, nesse sentido, torna-se uma ação partilhada, influenciada por características de ambos os parceiros.

Para tanto, a formação continuada de professores (as) precisa ser envolvida pela fundamentação crítica e adequada acerca dos conceitos sobre a infância e o processo de aprender e se desenvolver da criança por meio da ludicidade e do brincar, principalmente, porque a criança é introduzida no mundo do adulto pelo jogo, e sua imaginação pode contribuir para a expansão de suas habilidades conceituais (VYGOTSKY, 2009).

Nesse prisma, os projetos que vem sendo desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (já citados anteriormente), buscam contribuir na formação lúdica dos (as) professores (as) no sentido de: a) Favorecer através de vivências lúdicas a construção/reconstrução do conhecimento acerca da ludicidade e aprendizagem infantil, utilizando como alternativa pedagógica os jogos no ambiente educacional que visem mudanças nos modos de sentir, pensar e agir, buscando favorecer um clima motivacional que promova um ambiente de harmonia, paz e confiança mútua; b) Capacitar e instrumentalizar, por meio de atividades extensionistas, o profissional de educação infantil para a confecção de jogos educativos com materiais recicláveis; c) Desenvolver pesquisa relativa à contribuição do lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil; d) Disseminar os resultados obtidos visando o intercâmbio e a troca de saberes (UEL, 2018, p. 10).

Nesse processo formativo cabe a compreensão acerca das providências necessárias para a experiência do brincar infantil, como: preparar o ambiente, adequar os espaços para a brincadeira e garantir a participação docente nas situações brincantes de crianças. Ainda, cabe ao professor (a) o preparo das atividades, a seleção dos materiais lúdicos e a direção das brincadeiras. No contexto pedagógico, os ambientes educativos em que ocorrem às atividades da brincadeira, devem ser fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. Deste outro lado, segundo Vygotsky (1991) cabe ao educador, como um adulto social mais experiente incentivar as crianças a brincar, organizar o espaço físico da escola (interno e externo), facilitando a disposição dos brinquedos, mobiliário, etc., ou ainda, potencializar um ambiente em que a experiência infantil seja enriquecida por enlances emocionais e fantasias.

Nesse sentido, revelamos a necessidade de uma proposta de formação de professores (as) que priorize o incentivo do ensino e de experiências brincantes de aprendizagem,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

distanciando-se do trabalho educativo movido por modelos escolarizantes e de prontidão para a alfabetização, ou seja, fragmentados e mecanizados. Por ser essa a tarefa do professor (a) tão fundamental na constituição da pessoa, é que lutamos por ter profissionais qualificados que ampliem seus saberes e fazeres docentes, no sentido de potencializar o acontecimento das máximas possibilidades do desenvolvimento humano, ou seja: “[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de fontes de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p.682).

Entretanto, faz-se necessário que os diferentes profissionais que atuam nas instituições educativas valorizem a formação continuada no sentido do estudo e aprimoramento de aspectos imprescindíveis à sua ação pedagógica, a fim de desenvolver ações de mediação como possibilidade de ensino no processo de apropriação e internalização dos conhecimentos necessários a estimulação do desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. Vale ressaltar, que a própria experiência pedagógica oportuniza a esse aprimoramento um ambiente dialógico em que o aprender a confeccionar jogos recorda experiências e engendra novos sentidos e vivências emocionais com o ensinar.

O relatório de atividade de Madalena Freire em fevereiro e março de 1978 (FREIRE, 1983, p.19) já afirmava que o trabalho do professor precisa ser pautado em uma ação intencionalmente planejada, no sentido de que pelo brincar e aprender, as crianças se descubram participantes desse processo. Acrescenta:

É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõe a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina.

Sobre isso, só será possível garantir os direitos de aprender de maneira alegre, ativa e brincante, quando pensarmos criticamente acerca da qualidade da formação dos (as) professores (as) que atuam com as crianças desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que se torna a linha diretriz para qualquer ação educativa com as crianças. Podemos afirmar que a formação é o ponto essencial que estrutura e implementa as demais variáveis que compõe o conceito de qualidade (ANGOTTI, 2007).

É uma tarefa complexa e difícil, mas não impossível, pois se o professor considerar o conhecimento sobre a infância e o brincar como o eixo central de seu trabalho, no sentido de

encontrar nos pressupostos teóricos a liberdade para suas escolhas intencionais, ele encontrará as brechas para a efetivação de uma ação pedagógica profícua.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Considerando as discussões acerca da formação continuada de professores (as) e seu papel primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil por meio da experiência do brincar é que lançamos como possibilidade de discussão, a urgente necessidade de um trabalho pedagógico pautado na compreensão da criança, do brincar e de suas interações sociais.

Como resultado e discussão de nossa reflexão e, urdidos pelos fundamentos da Escola de Vygotsky, direcionamos nosso olhar formativo para a apropriação da experiência do brincar enquanto possibilidade de produção da humanidade na criança, uma vez que o desenvolvimento humano não é um processo natural ou espontâneo, mas fruto de interações do nosso “organismo” com o “meio”. Leontiev (1978, p.267) nos auxilia a compreender esse fenômeno quando afirma que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada por gerações precedentes”.

Nesse sentido, à medida em que o sujeito tem o contato com esses conhecimentos, amplia sua necessidade de aprendizagem em relação ao que de mais elaborado existe na cultura, exigindo cada vez mais do (a) professor (a) infantil uma postura mediadora e de interação da criança – adulto e criança – criança no sentido de promover pelo brincar a socialização dos conhecimentos elaborados ao longo dos tempos e conforme diferentes culturas, ou seja, conhecimentos que os sujeitos necessitam se apropriar para a vida em sociedade.

Para isso, apresentamos uma discussão acerca do protagonismo compartilhado entre crianças e professores (as) e, crianças e crianças por meio do brincar enquanto possibilidade dialógica, criativa, imaginativa e social no processo de ensinar e aprender na escola infantil.

Protagonismo compartilhado: a experiência do brincar como ambiente dialógico do ensinar e aprender

Partimos do pressuposto que as crianças precisam expressar livremente seus medos, inseguranças, leituras de mundo, impressões, hipóteses, além de que precisam ter espaços

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa. Davis e Oliveira (2010) evidenciam, à luz dos pressupostos vygotskyanos, as interações entre crianças e crianças e professores (as) e crianças como formas evidentes de expressão, construção e transformação humana. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho compartilhado, no qual o conhecimento é construído de forma interativa, por meio do uso da linguagem, pelo processo de mediação do conhecimento e das relações sociais estabelecidas entre pares. Lembrando que esse trabalho pressupõe a relação entre tempo e espaço pedagógicos para a experiência imaginativa e transformadora da realidade.

Desse modo, pelo protagonismo compartilhado, há a potencialização da experiência do brincar como ambiente dialógico do processo de ensinar e aprender de crianças, onde do parque de areia, com seus balanços construídos nas grandes árvores enquanto cenário lúdico para as crianças, às salas de referência com os jogos e brinquedos educativos, todas as organizações estão expressando como vemos, percebemos e pensamos ser a criança e sua aprendizagem.

Diante disso, há a possibilidade de ampliar horizontes brincantes, com novas descobertas por meio da manifestação lúdica, criativa, crítica e expressiva das crianças, por meio da capacidade de fazer experiência pelo mundo das cores, aromas, sensações, emoções, dos espaços desafiadores, dos cantos de atividades diversificadas para as crianças trabalharem simultaneamente em diferentes atividades, do acesso a músicas, aos poemas, às histórias, às representações artísticas, ao teatro, a dança, as salas organizadas de maneira criativa, com suas tendas e seus ambientes, com a construção de um cenário educativo em que se vê a criança enquanto protagonista do processo de aprender, com suas impressões, leituras de mundo, tentativas de representação do conhecimento e da própria vida social.

Vygotsky pondera que, na fase pré-escolar, as brincadeiras criadas pelas crianças têm predomínio da situação imaginária, embora sejam implicitamente determinadas por regras de comportamento. Este é o caso de brincadeiras em que, ao assumir o papel de ‘mãe’, a criança atua baseada nos comportamentos de uma mãe de verdade. Gradativamente essa relação se inverte: as regras tornam-se explícitas e a situação imaginária se oculta, como acontece nos principais jogos do período escolar. Em um jogo como ‘Banco imobiliário’, as regras (explícitas) estabelecem, por exemplo, de quem é a vez de jogar, como se joga, que estratégias favorecem a vitória. Por outro lado, a situação imaginária está implicada, de modo implícito, na caracterização de modos de agir que imitam cenas reais de um banco.

Seja na brincadeira de faz-de-conta, nos jogos tradicionais, nos jogos de regras, nos de construção ou no suporte oferecido por determinado objeto para a brincadeira, jogar

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pressupõe um processo de significação, em que a percepção é mediada pelos significados que a criança impõe aos objetos, às suas ações e à atuação dos outros participantes. Um mesmo boneco pode ser um bombeiro ou um fazendeiro, dependendo do desejo da criança – que define o papel que cada objeto (brinquedo) vai assumir na brincadeira.

Em Vygotsky (1999) vemos que a brincadeira tem grande significância no desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que é por meio dela que esta tem a possibilidade de conhecer e aprender princípios e valores éticos da vida em sociedade. Ao brincar, a criança se relaciona com o mundo e com outras pessoas, crianças ou adultos, e desenvolve a imaginação e a criatividade e, assim, realiza desejos irrealizáveis. Ainda, “a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações” (VYGOTSKY, 1998, p.127).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural de Vygotsky, brincar proporciona à criança avançar cognitivamente, apropriando-se do mundo real, dominando conhecimentos, integrando-se culturalmente. Segundo o autor, a brincadeira é a atividade em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança os quais preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Logo a atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Vygotsky (1998) também analisa a emergência e o desenvolvimento da brincadeira nas relações sociais da criança com o mundo adulto. Segundo ele, na idade pré-escolar algumas modificações ocorrem no desenvolvimento da criança. Como demonstra Leontiev (1978), importante psicólogo soviético, o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo e, nesse período, já não inclui apenas objetos que constituem o ambiente que a envolve (como seus brinquedos, sua cama ou os utensílios com os quais está sempre em contato e sobre os quais pode agir), mas também os objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela ainda não pode agir. Sendo assim, tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, a brincadeira propicia à criança a interação e o confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista; ou seja, contribui para a convivência em sociedade.

É importante o reconhecimento da mediação como elemento central nas práticas pedagógicas brincantes revela a reflexão sobre a ludicidade no trabalho educativo com as crianças. As situações de brincadeira se constituem como relevantes possibilidades de mediação, principalmente na medida em que o educador adquire uma formação para atuar intencionalmente na interação com as crianças em prol de novos saberes e descobertas.

Igualmente, deve considerar que a brincadeira possui o paradoxo da realidade circundante, isto é, a situação imaginária em torno do brinquedo traz em si regras que, muito embora, não correspondam às do jogo, pertencem à situação em que o ato imaginário é gerado (VYGOTSKY, 1991).

Para Marsiglia (2011, p.36):

O educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com as crianças, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado.

Isso revela que é por meio da mediação que o sujeito aprende. Craidy (apud Horn, 2004, prefácio) afirma que “o professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato, etc”. Diante disso, o trabalho pedagógico deve versar pela possibilidade de se fazer experiências do conhecimento, de se permitir que professores e crianças se molhem com a chuva da descoberta, do riso, da aventura, do conhecimento e da ludicidade.

Assim, o cotidiano da pequena criança precisa ser envolvido por um trabalho educativo em sintonia com um ambiente de grandes conquistas, de bastante novidade e de muita criatividade. Nesse ambiente, as produções das crianças devem registrar suas descobertas, superações e impressões, as quais são reinventadas pelo processo de representação do pensamento crítico, criativo, imagético e subjetivo de crianças. Tais pensamentos são traduzidos em formato de desenhos, escritas, fala e gestos com uso de muita espontaneidade e envolvimento entre pares.

[...] é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. Percebi, também, que poderia ficar mais livre para atendê-las individualmente, conforme suas necessidades, para observá-las e conhecê-las melhor. Dessa forma, ainda, poderia me envolver com um pequeno grupo de crianças, propondo uma atividade específica, como na situação relatada anteriormente, quando me pus a brincar de carro com uma caixa de papelão com algumas crianças, enquanto outras se envolviam com diferentes objetos e lugares na sala. (THIAGO, 2006, p. 60)

A criança aprende enquanto brinca, desenha, experimenta e investiga relações espaciais, principalmente, quando se relaciona com o outro. A intencionalidade do professor é essencial para o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, ampliando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contato com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. O professor precisa chamar a atenção das crianças ao seu entorno para os elementos da natureza, as diferentes superfícies, texturas, cores, formas de movimento e deslocamentos, dando tempo à criança para olhar, sentir, conhecer, cheirar, encantar-se, suscitar interrogações e hipóteses, assim, alimentando o desejo de aprender com significado verdadeiro, dependente da experiência, por meio de variadas situações e, envolvidas pelos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Sobre o jogo, especificamente, Kishimoto (apud KISHIMOTO, 2002, p.140) afirma que:

O jogo ao ocorrer em situação sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para a aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição.

Em relação ao brinquedo, podemos afirmar que estimula a brincadeira e o brincar ao possibilitar ações para além do objeto, mas que são coerentes com a representação do mesmo, como é o caso de uma boneca-bebê que desperta na criança atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, é fato esclarecer, que não existe no brinquedo uma função de maternagem, mas sim uma representação simbólica, criativa e inventiva que convida a criança, no caso, a desenvolver tais ações num fundo de significação (bebê) dada ao objeto que está inserido num meio social de referência, conforme o que expomos sobre a regra que emana da situação da brincadeira. Além disso, podemos considerar a leitura dessas regras conforme apontou Ifi Amadiume (1997) no que chamou de esquemas matriciais de compaixão, cuidado e afeto, relativos à capacidade integradora da aprendizagem do ser mãe perpetuada pelas gerações.

Brougère (2000, p.21) afirma que “o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona-se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira”. Diante disso, a autora explicita que o brinquedo é, portanto, um dos meios para desencadear a brincadeira e que na situação em que a coaduna delineiam a vivência de regras que a envolve.

Além dessas experiências envolvidas pelo jogo, brinquedos e brincadeiras, há que se preservar no trabalho educativo com as crianças sua manifestação lúdica pelo processo do brincar enquanto necessidade humana. Nesse sentido, o cenário lúdico deve ser um dos propulsores para a aprendizagem de crianças e, para tanto, ousa-se pensar em um cotidiano de educação infantil que potencialize o brincar livre, mas também o brincar planejado e direcionado pela professora. À medida que se compreende a importância do ato criativo na infância, a professora poderá lançar mão de experiências anteriores, quais sejam, brincadeiras conhecidas, favorece que as crianças possam conhecer outras regras e a partir delas desdobrar novas conforme o enlace emocional.

As marcas dessa ludicidade no trabalho educativo devem ser explicitadas pelas ações de crianças brincando no parque, na sala de referência, embaixo da árvore, na casinha de bonecas, na brinquedoteca da escola, na chegada, na saída, e, por que não durante seu dia na escola. Para isso, o cenário precisa ser marcado por várias situações lúdicas, que podem ser pensadas com ações de pular corda, pular amarelinha, brincar de lenço atrás, esconde-esconde, ciranda-cirandinha, fui pela horta e, ainda, rodas de conversa, produções de narrativas, passeios temáticos, enfim, vivenciar experiências de aprendizagem que, com certeza, são de grande significância para o processo humanizador da pequena infância à luz de um tempo educativo organizado e intencionalmente pensado. Outrossim, um tempo em que a experiência do ato criativo necessita de um ambiente que estreita a relação entre imaginação e realidade.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Horn (2004, p.) orienta-nos a pensar sobre essa questão ao escrever:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

Há a necessidade de se criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e promova o máximo desenvolvimento, no sentido de respeitar as diferenças sem perder a visão da totalidade do ensino. Para isso, o trabalho humanizado e

compartilhado entre professores e crianças e crianças e crianças pode direcionar para o universo da descoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o nosso objetivo principal que é refletir e analisar a formação continuada de professores (as) da infância e suas interfaces com a experiência do brincar como ambiente dialógico entre o processo de ensinar e aprender; defendemos a necessidade de uma formação docente de mais qualidade e, envolvida pela compreensão crítica do brincar enquanto necessidade das crianças em seu sentido mais amplo, principalmente ao considerarmos o protagonismo compartilhado entre professor (a) e a criança e, criança e criança e a participação e envolvimento de todos (as) no processo de aprendizagem e desenvolvimento à luz da promoção de uma atitude ativa em relação ao conhecimento e a descoberta.

Há pelo processo do brincar a possibilidade de trocas de experiências, leituras de mundo, pensamentos, em que ao interagir com o outro, um ajuda ao outro no processo de aprendizagem e apropriação das máximas qualidades humanas: autonomia, criação, expressão, pensamento inventivo, etc. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos, vivenciando sentidos e enlaces emocionais.

As experiências com o brincar possibilitam às crianças aprender o processo do pensamento, ampliando suas leituras para além da percepção imediata e construindo leituras mais profundas sobre os objetos e fenômenos por meio de mediações dialógicas e compartilhadas no que tange ao processo de ensinar e aprender. Ressaltamos que essas experiências brincantes precisam sobressair na prática pedagógica. Ademais, o desenvolvimento cognitivo pelo ambiente escolar reconstrói e transforma o real. Ademais, as brincadeiras e o jogo estimulam a atividade criadora, caracterizando a imaginação enquanto uma função superior dependente da experiência. Esse encontro do pensamento com o sensorial possibilita à criança atitudes mais comprometidas com a aprendizagem, quando passam a desenvolver atitudes de conhecimento frente à realidade e ao mundo exterior. Logo pela atividade criadora há a mútua implicação entre imaginação e realidade, estabelecendo uma relação dialética e viabilizando a transformação do humano no mundo e com o mundo a seu redor.

Ressaltamos a importância e a influência dos educadores (as) infantis nos processos mediacionais ocorridos durante a realização de jogos e brincadeiras, no sentido de coordenar e dirigir o processo lúdico em prol do desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade brincante, prática e, também, da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

Assim sendo, o (a) educador (a) se configura como alguém que pode ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos do jogo ou brincadeira, tomando o cuidado para que a sua intervenção não se configure como um direcionamento: deve apenas dar indícios, “incitações”, e deixar a decisão de engajar-se na atividade para as crianças, a fim de potencializar situações que sejam envolvidas pelo maravilhamento do brincar que incentiva o desenvolvimento de várias habilidades sociais na criança, bem como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, etc. Ou seja, por meio do jogo, o (a) educador (a) infantil pode instigar situações de extrema importância para o desenvolvimento individual da criança, oferecendo à ela oportunidades para aprender e se desenvolver de maneira harmoniosa e agradável.

Esse maravilhamento é expressão da sensibilidade, pelo brincar, que se humaniza. Para isso, a mediação do (a) professor (a) torna-se de grande consistência, principalmente se for realizada por meio do ensino e de intervenções planejadas e coerentes como o que se pensa ser a criança e o brincar entre os pares.

A partir destas informações, é importante o desenvolvimento de trabalhos que incidam sobre o desenvolvimento do nível de compreensão dos professores quanto a esta dimensão complexa da vida humana, que gira em torno da convivência e da linguagem: a comunicação; e, por meio desta, pode-se chegar à educação – à inserção dos indivíduos menos experientes e sua formação para a modificação da mesma no sentido de um ideal social comum.

Além disso, como a cultura coletiva é transmitida por meio de pessoas mais experientes, as ações tomadas por estas pessoas no desenvolvimento de jogos ou brincadeiras, principalmente naquelas que possuem objetivos específicos e planejados, são fundamentais para que as regras do contexto sejam internalizadas pelas crianças e para que tais objetivos sejam alcançados; em suma, para que os jogos planejados sejam efetivados.

De tal maneira, a atividade lúdica pode servir de instrumento privilegiado para o estudo das interações e desenvolvimento integral da criança em contextos educativos. Ademais, no que tange ao conhecimento sobre o papel do (a) educador (a) enquanto mediador (a) no processo de educar, é preciso criar mecanismos que estimulem e garantam a

formação continuada aos professores, a fim de que ela seja uma possibilidade formativa para a construção de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas e lúdicas.

REFERÊNCIAS

AMADIUME, I. **Re-inventing Africa: Matriarchy, religion and culture**. New York: Zed Books Ltda, 1997.

ANGOTTI, M. **Projeto de pesquisa de educação infantil: elegendo e analisando critérios para se investir na qualidade do atendimento**. (Relatório de Atividades, Proposta Complementar de Pesquisa para o Triênio, período 2007/8). Araraquara: Unesp, agosto/2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIPOVETSKY, G. **A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SANTOS, I. S. A imaginação e o desenvolvimento infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol. 13, n. 2, set/2008-fev/2009, p. 157-169.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, set./dez. 2010. p. 681-701.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE¹

Maria Adélia da Costa ²
Márcia Soares de Oliveira ³

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de iniciação científica que tem por objetivo identificar a formação acadêmica inicial e continuada dos professores atuantes na educação básica, na modalidade de educação profissional, em uma instituição pública pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se de uma investigação qualitativa de abordagem documental, que dialoga com pesquisadores do campo da formação de professores. Os resultados indicam que na educação profissional, a despeito da exigência legal de formação em cursos de licenciatura ou de complementação pedagógica, o país ainda preserva um contingente significativo de aproximadamente 26% do total de professores atuantes sem a formação adequada. Em Minas Gerais, esse percentual se eleva para pouco mais de 44% do corpo docente. No âmbito da Instituição Pesquisada, a situação ganha contornos ainda mais agravantes, chegando ao patamar de 70% de seu quadro funcional. São resultados alarmantes tanto do ponto de vista do descumprimento da legislação vigente quanto, e sobretudo, sob a perspectiva dos prejuízos para a formação integral dos alunos e para a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente; Educação profissional; Profissão professor.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Estado assumiu a responsabilidade de organizar políticas para o ensino técnico em 1909, no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566/1909, que criava nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices. As razões para a publicação deste decreto claramente se vinculavam mais à manutenção da ordem social do que a qualquer intuito verdadeiramente educacional conspirado a favor dos filhos da classe operária.

Este é o marco inicial do que hoje conhecemos como Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, segundo Costa (2016), a EPT no Brasil teve

sua gênese apartada de uma educação politécnica. Nasce como uma forma de instruir, doutrinar, disciplinar as crianças e os adolescentes por meio de um ofício para afastá-los da ociosidade e livrá-los da criminalidade (COSTA, 2016, p. 46).

¹ Pesquisa financiada pelo Edital nº 86/2017, do Programa Institucional de Iniciação Científica da Instituição Pesquisada.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, adelia@cefetmg.br.

³ Mestra em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG - marciasoaresoli@gmail.com.

O corpo docente previsto no Decreto nº 7.566/1909 seria composto por mestres de oficinas. Assim, quem recebia a função de ensinar o ofício, a técnica para os alunos, eram operários recrutados diretamente de seus postos de trabalho.

Nesse modelo de docência, era necessário apenas dominar os conhecimentos técnicos de determinado ofício para que se pudesse tornar professor da educação profissional. Essa forma de exercer a docência contraria o que hoje temos como princípios da profissão, que não pode ser entendida como “algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a prática” (MARCHESI, 2008, p. 120).

Desde essa época, a formação de professores para a educação profissional já passou por muitos processos e revezes, sendo elaborada de forma fragmentada e balizada em programas efêmeros, emergenciais e aligeirados.

Embora o relato sobre os mestres de oficinas seja de um cenário ocorrido em 1909, seus personagens são nossos contemporâneos no século XXI, quando ainda permanecem na educação básica, sobretudo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), professores que não se formaram para o exercício da docência.

Do ponto de vista legal, destacam-se quatro instrumentos sobre esse tema. O primeiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que, modificada pela Lei nº 13.415/2017, traz em seu artigo 62 que a formação docente para atuação na educação básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura plena, ressalva feita apenas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para as quais se admite a formação na modalidade normal de nível médio.

Outros dois instrumentos são mais relacionados à EPTNM, a saber: a Lei nº 11.741/2008 que, alterando a LDBEN, chancela o pertencimento dessa modalidade de ensino à educação básica, “estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade” (KUENZER, 2010, p. 855); e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e determina que a formação inicial de seus docentes deverá ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura, estabelecendo o ano de 2020 como prazo de adequação.

No que se refere ao quadro atual de professores não licenciados, tal prazo é assegurado para o aceite das seguintes excepcionalidades em substituição à licenciatura: a) cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico e; b) reconhecimento, no âmbito da Rede CERTIFIC, dos saberes profissionais de docentes com mais 10 anos de efetivo exercício na educação profissional.

Por fim, o PNE Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece diretrizes e metas para todos os níveis da educação brasileira pelo período de dez anos, se propõe, na Meta de nº 15, fazer cumprir o artigo 62 da LDBEN, assegurando “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Considerando as exigências legais e à luz do arcabouço teórico que nos conduz no entendimento sobre a docência, o objetivo dessa pesquisa é identificar a formação acadêmica inicial e continuada dos professores que estão atuando na educação básica, na modalidade de educação profissional, em uma instituição pública pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Os docentes serão agrupados conforme os seguintes critérios: Bacharelado, com aqueles que não possuem formação no campo da educação; Licenciatura, que incluiu também os bacharéis que possuem curso de complementação pedagógica; e Bacharelado e Licenciatura, composto por aqueles que, na graduação, optaram pelas duas habilitações.

A justificativa para essa investigação pauta-se nos instrumentos legais citados acima, precisamente a Meta de nº 15 do PNE para a educação básica e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que ratifica essa meta e estabelece o prazo de 2020 para o seu cumprimento no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental que recorrerá ao arcabouço legal sobre o tema, bem como às publicações oficiais que indicam a situação dos números praticados no Brasil em atendimento à tais normas e, na particularidade da Instituição Pesquisada, analisará os dados disponibilizados no sítio institucional, Portal da Transparência do Governo Federal e Plataforma *Lattes*.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Yin (2016) argumenta que em vez de se tentar chegar a uma definição singular de pesquisa qualitativa, é melhor considerar as cinco características que a definem. São elas:

estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas participantes de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por

usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 7).

Consideramos, assim como esse autor, que a pesquisa qualitativa possibilita a reflexão e a problematização dos dados coletados a partir das condições institucionais em que ocorrem. Além disso, há a necessidade de explicar esses acontecimentos “por meio de conceitos existentes ou emergentes” (YIN, 2016, p. 8). Dito isso, explicitamos que os dados coletados requerem ser analisados através dos referenciais teóricos.

Nessa investigação, a coleta de dados será realizada por meio de uma pesquisa documental. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que essa forma de pesquisa é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais”. Gauthier (1984, p. 296) define o método documental como uma oportunidade de eliminar, ao menos em parte, “a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida”.

Na especificidade da organização metodológica, essa pesquisa foi planejada e desenvolvida em seis fases, a saber: 1. Seleção de uma aluna bolsista de programa de iniciação científica; 2. Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); 3. Triagem dos documentos que normatizam a formação de professores para a educação básica e EPTNM; 4. Consulta à Sinopse Estatística da Educação Básica 2018; 5. Identificação do corpo docente da Instituição Pesquisada no ano de 2018, agrupando-os conforme a sua formação acadêmica inicial e continuada; 6. Organização, análise e problematização dos dados coletados.

DESENVOLVIMENTO

A seleção da aluna bolsista de iniciação científica foi objeto do Edital nº 86/2017, destinado aos alunos de graduação da Instituição Pesquisada. Houve entrevista com os discentes e o critério de seleção foi o interesse e a disponibilidade dos candidatos para a efetivação dos trabalhos demandados para a concretização da pesquisa.

O levantamento bibliográfico é inerente ao processo de pesquisa, sendo fundamental o reconhecimento da produção científico-acadêmica já realizada no campo de estudos em que se pretende atuar. Portanto, nesta fase, foi consultado o catálogo de teses e dissertações da CAPES, com período de verificação livre e utilizando-se os seguintes descritores: Educação

Profissional Técnica de Nível Médio; formação de professores da educação profissional e profissão professor. Os resultados dessa fase estão organizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico.

Descritores	Teses	Dissertações Mestrados Acadêmicos	Dissertações Mestrados Profissionais	Total
1. Educação Profissional Técnica de Nível Médio	48	174	62	284
2. Formação de professores da educação profissional	6	21	3	30
3. Profissão professor	17	79	3	99

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

Observa-se que o descritor 1, referente à EPTNM, foi o que retornou o maior número de pesquisas. O tema apresentou trabalhos realizados desde o ano de 2006. Revisitando o contexto político, histórico e educacional dessa época, encontramos na esteira de transformações decorridas da revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, ambos decisivos para a constituição da educação profissional no Brasil.

Segundo o Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional de nível técnico teria “organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Em decorrência dessa cisão, a oferta de cursos técnicos integrados foi praticamente extinta na Rede Federal de Educação Profissional, atualmente denominada RFEPCT.

A partir de 2003, princípio do mandato do Presidente Lula, girava grande expectativa em torno de mudanças na política educacional. O ensino médio integrado à educação profissional havia sido objeto direto do programa de governo, não apenas pelo claro posicionamento contrário ao Decreto nº 2.208/1997, classificando-o como uma “legislação reguladora com equívocos conceituais” (PT, 2002); mas também pelo compromisso de promover sua revisão com ampla participação social e acadêmica. E nesse contexto político-educacional, decorridos sete anos, o Decreto nº 5.154/2004 resgatou a integração da educação profissional ao ensino médio, prevendo explicitamente a articulação entre tais modalidades de ensino:

Art. 4º [...] § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...] § 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de

ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Dito isso, pressupomos que tais fatos políticos possam ter impulsionado a realização de pesquisas sobre a temática da EPTNM.

O descritor 2, formação de professores da educação profissional, foi o que menos despertou o interesse de pesquisadores da pós-graduação, posto que contou com apenas 30 publicações no intervalo de 2005 a 2018, não tendo registro anterior a este período. O maior número de publicações foi em 2017, com seis dissertações e uma tese. Analisando os documentos dessa época, tem-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que regulamenta os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura para os docentes da educação básica, incluída a modalidade de formação de professores para a educação profissional.

Não obstante, tem-se a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e atribui a estas novas autarquias, dentre outros, o objetivo de ofertar, no limite mínimo de 20% de suas vagas, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Compreendemos que o cenário de políticas educacionais é um dos propulsores para o interesse acadêmico em melhor compreender as contribuições, avanços ou retrocessos atraídos por tais normativas para o campo educacional. Nesse aspecto, a pesquisa retornou dois produtos que merecem ser destacados nesse texto, a saber: a tese (doutorado) de Costa (2012)⁴, Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos; e a dissertação (mestrado) de Soares (2013)⁵, Políticas para educação profissional: um estudo de caso sobre o programa especial de formação pedagógica de docentes em uma instituição de ensino técnico e profissional em nível médio de Belo Horizonte.

⁴COSTA, Maria Adélia da. Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos. **Doutorado em Educação**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Sistema de Biblioteca da UFU, 2012.

⁵ SOARES, Juliana de Souza. Políticas para educação profissional: um estudo de caso sobre o programa especial de formação pedagógica de docentes em uma instituição de ensino técnico e profissional em nível médio de Belo Horizonte. **Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

Sobre o terceiro descritor, profissão professor, registramos que os resultados remontaram ao ano de 1997. Os temas de pesquisa referentes a esse descritor foram bem diversificados como representações sociais, colégio normal, formação contínua, participação militar na educação, qualidade de vida, dentre outros. Por ser um tema mais generalizado, o retorno da busca foi coerente com a indicação da palavra-chave. Isto é, as pesquisas realizadas a partir desse tema, que podemos denominar de ‘guarda-chuva, abarcaram diferentes dimensões inerentes a essa profissão.

Essa etapa da pesquisa se mostrou muito interessante e colaborativa, porque apontou direcionamentos e proporcionou a elaboração de questões que ajudaram na melhor compreensão dos documentos analisados nos resultados e discussões. Do trabalho de realizar o levantamento bibliográfico emergiu, com destaque, o tema da especificidade da construção da identidade docente em paralelo à trajetória acadêmica. Isto é, a busca pela consolidação da profissão docente, o que requer, fundamentalmente, a formação em cursos apropriados, preferencialmente as licenciaturas ou, no mínimo, cursos de complementação pedagógica ou pós-graduação em educação.

Para além dessa formação acadêmica, no entanto, o ato de lecionar vai aos poucos talhando no indivíduo essa identificação pessoal de ser professor. Uma identidade profissional, de acordo com Pimenta (1999, p. 19),

se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

No mesmo ensejo, Gauthier et al. (1998) já afirmava que a profissão docente se constitui a partir de seis blocos: 1. Disciplinar – referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2. Curricular – dedicado aos saberes produzidos pela ciência e organizados em currículos e programas escolares; 3. Ciências da Educação – voltado para conhecimentos profissionais adquiridos e que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4. Tradição Pedagógica – relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não

pelo saber da ação pedagógica; 5. Experiencial – referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, compondo, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; e 6. Ação Pedagógica – relacionado ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Para Shulman (1986) é necessário que o professor compreenda não apenas ‘o quê’ mas, sobretudo, o ‘porquê’ fazer assim; ensinar assim. Precisa entender os fundamentos e pressupostos que sustentam e justificam a sua crença, podendo ela, inclusive, ser contestada, enfraquecida ou negada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PANORAMA NACIONAL E ESTADUAL

Nessa etapa da pesquisa, analisamos os dados produzidos e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 (Inep, 2019). O foco dessa investigação repousa em conhecer o perfil dos docentes atuantes na educação básica e profissional, por nível de escolaridade e formação acadêmica. Atendendo mais diretamente ao recorte de interesse dessa pesquisa, concentramos a análise nos dados referentes à educação profissional⁶.

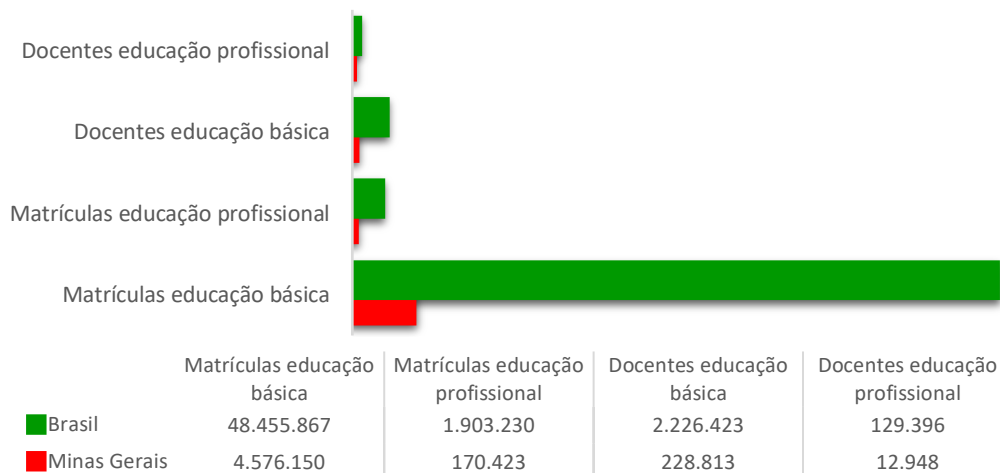
Considerando o objetivo do presente trabalho de identificar a formação acadêmica inicial e continuada dos professores que estão atuando na educação básica, na modalidade de educação profissional, em uma instituição pública mineira pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerou-se pertinente e esclarecedora a ideia de apresentar o cenário dos dados nacionais e estaduais, da educação básica e educação profissional, na perspectiva de compreender o perfil de Minas Gerais no contexto brasileiro e, posteriormente, o perfil da Instituição Pesquisada na relação com o estado e a nação.

Sendo assim, o Gráfico 1 é referente aos dados apurados em âmbito nacional e no recorte de Minas Gerais no tocante ao número de matrículas e quantitativo docente na educação básica, com destaque para a educação profissional.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas e docentes na educação básica e profissional no Brasil e em Minas Gerais.

⁶ A planilha de Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 engloba em Educação Profissional os seguintes cursos: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado); Ensino Médio Normal/Magistério; Curso Técnico – Concomitante; Curso Técnico – Subsequente; Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à EJA; EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano; Curso FIC Concomitante; Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Fundamental; Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Médio.

Quantitativo de matrículas e docentes na educação básica e profissional no Brasil e em Minas Gerais



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir de Inep (2019).

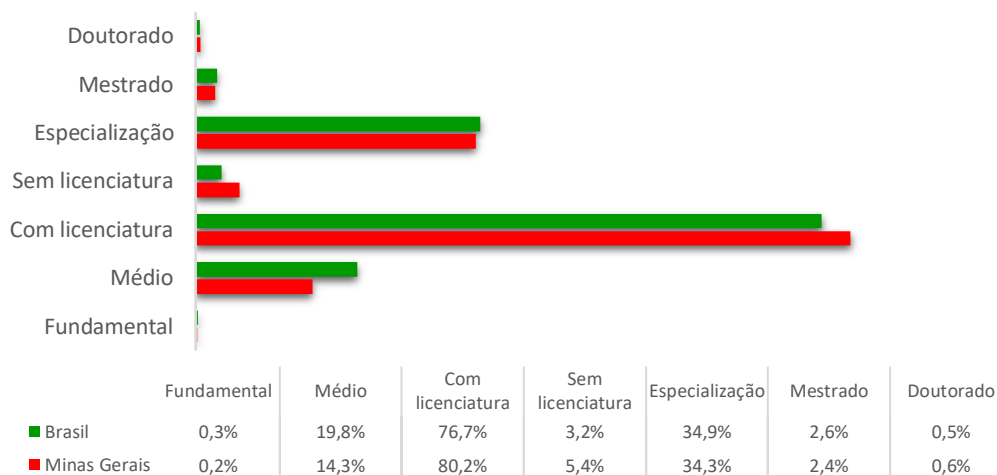
De acordo com Inep (2019), os números do ano de 2018 apresentam um quantitativo nacional superior à 48 milhões de matrículas na educação básica (48.455.867), sendo 1.903.230 (3,9%) na educação profissional. Em Minas Gerais, esses números são de, respectivamente, 4.576.150, equivalente à pouco menos de 10% do total nacional (9,4%); e 170.423, com proporção semelhante (9,0%). No estado, a relação do número de matrículas na educação profissional sobre o total da educação básica segue similar à proporção nacional (3,7%).

O contingente nacional de professores da educação básica é da ordem de 2.226.423, com 129.396 (5,8%) lotados na educação profissional. Destes totais, aproximadamente 10% de cada estão no estado de Minas Gerais, 228.813 na educação básica e 12.948 na educação profissional, onde guardam entre si proporção semelhante à verificada no total nacional (5,7%).

Passamos agora a analisar o cenário docente no tocante ao nível de escolaridade e à formação dos professores no universo da educação básica, novamente em âmbito nacional e no recorte de Minas Gerais, conforme expresso no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação básica no Brasil e em Minas Gerais.

Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação básica no Brasil e em Minas Gerais



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir de Inep (2019).

O Gráfico 2 mostra um cenário equilibrado na educação básica entre os âmbitos nacional e mineiro. O número de professores que ainda não possuem escolaridade em nível superior é semelhante e, embora baixo, constitui uma situação irregular mediante a LDBEN nº 9.394/1996, que preconiza a formação docente para atuação na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura plena.

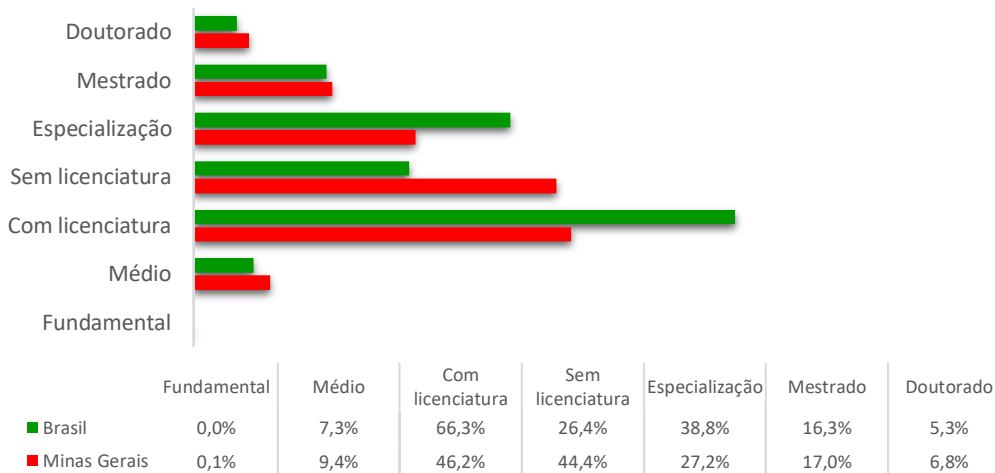
Também no tocante à pós-graduação os números guardam relações similares, merecendo registro a baixa expressividade da parcela de professores mestres e doutores.

No entanto, o dado que especialmente interessa a esse estudo e que irá se vincular ao gráfico seguinte trata da modalidade de formação em nível superior dos docentes. O Gráfico 2 apresenta uma educação básica com percentuais amigáveis à exigência de formação em curso de licenciatura, tendo em vista pouco mais de 5% do total de professores em Minas Gerais, e número ainda menor no Brasil (3,2%), não possuírem curso de licenciatura ou complementação pedagógica.

No entanto, conforme pode-se verificar no Gráfico 3, a seguir, a situação da educação profissional neste quesito é bem menos confortável em âmbito nacional e estadual.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação profissional no Brasil e em Minas Gerais.

Nível de escolaridade e formação do corpo docente da educação profissional no Brasil e em Minas Gerais



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir de Inep (2019).

No universo da educação profissional destaca-se, em comparação à educação básica, um melhor desempenho no tocante aos níveis de escolaridade no país e no estado de Minas Gerais. Menos professores sem formação superior e mais mestres e doutores. Como dissemos acima, o espaço menos confortável é o da formação para a docência em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica, tendo em vista que uma parcela de 26,4% do total de professores da educação profissional no Brasil, ou seja, 34.136 docentes, não possuem tal formação. Em Minas Gerais estes números pioram, subindo para 44,4% o percentual de professores lotados na educação profissional sem a devida formação. São 5.745 advogados, engenheiros, psicólogos e administradores, dentre tantos outros profissionais possíveis, que estão ministrando aulas sem terem se diplomado para a profissão professor, na contramão da legislação vigente.

Feito o diagnóstico do cenário nacional e mineiro no tocante à formação inicial e continuada dos professores para a docência, passamos à análise da Instituição Pesquisada.

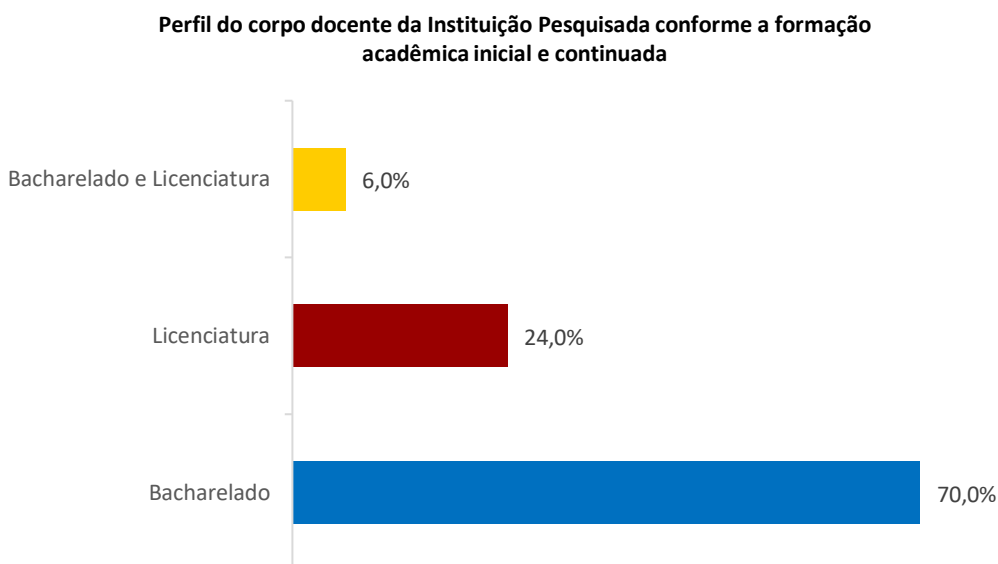
PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DA RFEPC

Consideramos que o anonimato da instituição não prejudicará os leitores na compreensão e reflexão sobre o cenário dos docentes que atuam na educação profissional. Nesse caso, optamos pela não identificação do *lôcus* de pesquisa e informamos apenas que trata-se de uma instituição pública, pertencente à RFEPC, localizada no Estado de Minas Gerais e composta por 11 unidades distribuídas em nove cidades.

Segundo dados retirados do Portal da Transparência do Governo Federal⁷, a Instituição Pesquisada contava, em 2018, com um quadro funcional composto por 937 docentes, majoritariamente do sexo masculino (73%). Do total de professores, 36% trabalhavam na instituição há mais de 10 anos.

Sobre a formação acadêmica inicial e continuada dos professores da Instituição Pesquisada, organizamos no Gráfico 4 os agrupamentos dos perfis, selecionando os grupos: Bacharelado, com aqueles que não possuem formação no campo da educação; Licenciatura, que incluiu também os bacharéis que possuem curso de complementação pedagógica; e Bacharelado e Licenciatura, composto por aqueles que, na graduação, optaram pelas duas habilitações.

Gráfico 4 – Perfil do corpo docente da Instituição Pesquisada conforme a formação acadêmica inicial e continuada.



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir da Plataforma Lattes⁸.

O Gráfico 4 demonstra que os números da Instituição Pesquisada superam em muito os percentuais nacional e estadual no tocante à lacuna de formação específica para a docência. Enquanto a educação profissional no Brasil e em Minas Gerais ostentam, respectivamente, os já elevados percentuais de 26,4% e 44,4% de professores não licenciados, na Instituição Pesquisada esse número chega à alarmantes 70%.

⁷ <http://www.portaltransparencia.gov.br/>

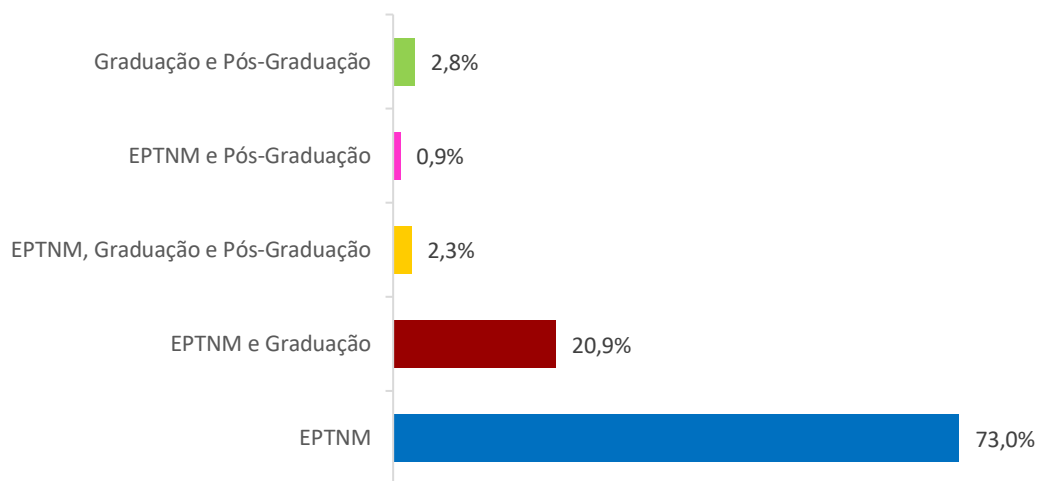
⁸ <http://lattes.cnpq.br/>

Além de estar contrariando a legislação vigente, essa situação pode desencadear processos formativos pragmáticos, sem que as ações docentes se comprometam com a formação pedagógica, cultural e social, na perspectiva da formação integral e politécnica.

O quadro fica ainda mais dramático quando se confirma que, embora haja um trânsito entre os níveis de ensino que é próprio da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), a maioria do corpo docente da Instituição Pesquisada tem sua atuação concentrada exclusivamente nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme expresso no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Corpo docente da Instituição Pesquisada e sua atuação nos diferentes níveis de ensino.

Corpo docente da Instituição Pesquisada e sua atuação nos diferentes níveis de ensino



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir da Plataforma Lattes.

Conforme dito anteriormente, a Lei nº 11.741/2008 chancelou o pertencimento da EPTNM à educação básica, incluindo-a, portanto, nas exigências de formação docente expressas no artigo 62 da LDBEN.

Tais exigências de formação, para muito além do cumprimento legal, são essenciais para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Estudos de Costa (2016) indicam que para ser professor é necessário, urgente e fundamental conhecer os estudos do campo da educação e adjacentes, posto que

a prática não é apenas o *locus* de se aplicar os conhecimentos teóricos, pois, o professor ao realizar sua prática está, também, produzindo diferentes saberes e não somente reproduzindo os conhecimentos científicos, assim, o conhecimento teórico é ressignificado no momento da prática. Portanto, ser

professor vai além do domínio técnico disciplinar, conteudista (COSTA, 2016, p. 17).

Portanto, não basta aprender com a prática, pois todo educador necessita refletir e compreender a relação estabelecida entre a teoria e a sua prática. Sendo assim, como os professores que não se formaram para essa profissão podem integrar os estudos da educação a sua prática pedagógica? Segundo Sacristán & Gómez (2000, p. 9-10)

sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer as demandas e ordens externas [...] O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as possíveis consequências de suas práticas.

Já são muitas as questões no âmbito didático-pedagógico que perpassam a circunstância em que um conhecimento deveria ser lecionado e, ao invés disso, é apenas transmitido de maneira puramente técnica. A avaliação é um grave e importante exemplo dos prejuízos que a falta de formação para a docência pode causar em qualquer área de conhecimento. No entanto, tal abordagem não é escopo desse texto.

Nos deteremos, pois, num aspecto desses prejuízos que é inerente, de maneira especial, à educação profissional. Trata-se da indispensável abordagem do trabalho no contexto social, econômico e humano.

A respeito da docência na educação profissional ser exercida por bacharéis sem formação no campo da educação, Moura (2013) faz a seguinte reflexão:

os bacharéis que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional, não têm formação na docência, por esse ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral, nem da educação profissional [...] É claro, se alguém é bacharel, atua na rede há bastante tempo, ele vai se aproximando dos conhecimentos desse campo, mas não na forma do conhecimento e do saber sistematizado, mas sim, do saber experiencial, que é importante, mas que não cobre completamente o campo de conhecimento necessário à educação profissional. A maioria dos docentes não tiveram acesso aos estudos da relação trabalho e educação, capital e trabalho. Em geral, compreendem o seu papel apenas como o de transmitir conteúdo específico de sua disciplina ou se assume mais como bacharel em sua respectiva área, do que como professor (MOURA, 2013, p. 36).

Concordamos com o autor e compreendemos que a relação da educação com o trabalho em cursos de educação profissional carece ser uma relação orgânica, para que possa favorecer ao aluno trabalhador condições de se situar criticamente nessa sociedade capitalista.

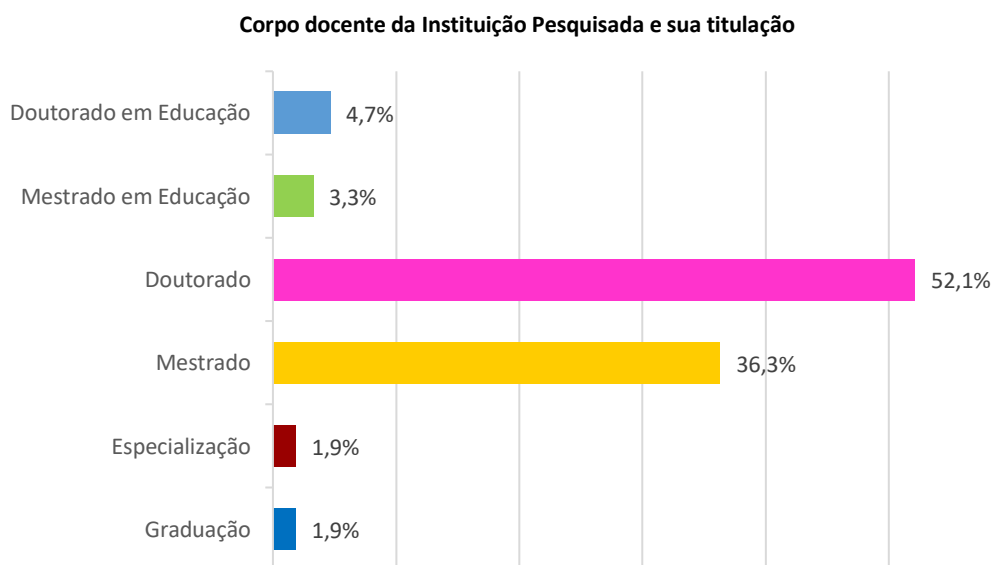
Esse aspecto é crucial, porque a educação profissional se constitui, historicamente, na condição de formar os jovens para o mundo do trabalho. Tomando por essa formação algo além de um técnico robotizado que meramente executa tarefas mecânicas, a educação profissional implica viabilizar ao aluno a condição de se posicionar de forma crítica nas relações estabelecidas entre capital, sociedade, educação e trabalho.

É o trabalho como princípio educativo, um dos princípios norteadores da EPTNM segundo suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para o alcance desse conceito, é necessária a compreensão do trabalho em seu sentido duplo: ontológico, como ação essencialmente humana e mediadora da existência e relação do homem com a natureza e com os outros, produzindo conhecimento; e histórico, como categoria econômica que o torna uma “forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo” (RAMOS, 2010, p. 49).

[...] o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros (RAMOS, 2010, p. 55).

Por fim, considerando que a Instituição Pesquisada pertence à RFEPCT, caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é oportuno creditar o devido mérito à titulação de seu corpo docente, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Corpo docente da Instituição Pesquisada e sua titulação.



Fonte: Costa e Oliveira (2019) a partir da Plataforma Lattes.

Apreendemos que a instituição em apreço tem um quadro docente extremamente qualificado em nível de pós-graduação *stricto sensu*, posto que compreende um quantitativo superior a 80% de mestres e doutores. A rigor, trata-se de um perfil indiscutivelmente adequado para o desenvolvimento de pesquisa científica. Contudo, faz-se necessária a observação de que a qualificação *stricto sensu* na área da educação possui tímida representatividade, não atingindo o percentual de 10% do total de pós-graduados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recortes feitos neste texto revelam um cenário onde as normativas legais sobre a formação docente estão sendo negligenciadas.

Embora não tenha sido escopo do trabalho uma retrospectiva da trajetória destes números e não seja o caso de desacreditarmos de uma evolução positiva, os resultados atuais justificam uma severa apreensão, pois confirmam a falta de assertividade e regularidade com que o assunto formação de professores é tratado ao longo da história de políticas públicas no Brasil, sobretudo no tocante à educação profissional. Os números divulgados pelo Inep confirmam essa incipiência em âmbito nacional.

A Instituição Pesquisada é de grande porte e pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que materializa o maior impulsionamento já percebido na trajetória da educação profissional brasileira desde suas raízes, em 1909, com as Escolas de Aprendizes e Artífices. Por esse papel de destaque, consideramos que seus resultados na adequação da formação docente, ainda mais lacunares que as médias do Brasil e do estado de Minas Gerais, são merecedores de grande atenção e preocupação.

O arcabouço teórico que nos conduz sobre a docência não permite restar dúvidas de que a profissão professor necessita de saberes específicos, sob pena de se tomar por ensino a mera transmissão de conteúdos ou, de modo particularizado na educação profissional, a simples instrução técnica, alijando o estudante de uma formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1909.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 28038.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 20.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Seção 1.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GAUTHIER, Benoît. (org.). **Recherche social** - De la problématique à la collecte des données. Québec: Presses de l'Université du Québec. 1984.

GAUTHIER, Clermont (et al.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 22 jul. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112, Jul/Set 2010, p. 851-873. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011>. Acesso em 22 jul. 2019.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Entrevista com o professor Dante (IFRN). **Revista Inter-legere**, n. 13, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4162>. Acesso em 22 jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**: Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em 22 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: Ciência, Trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J.; COLABORADORES **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Comprender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2. fev. 1986. p. 4-14.

YIN, Robert. **Compreendendo a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO SERTÃO CENTRAL CEARENSE

José Ivan Oliveira Abreu¹
Thaidys da Conceição Lima do Monte²
Itamárcia Oliveira de Melo³
Mateus Lemos Barroso⁴

RESUMO

A pesquisa realizada sobre Educação Física Inclusiva onde se entende que todos participam das mesmas atividades propostas, teve como objetivo principal analisar esse contexto da inclusão para pessoas com deficiência na perspectiva dos professores de Educação Física atuantes em uma das escolas da rede municipal na zona urbana de Canindé no Ceará. Como pré-requisito para escolha da instituição de ensino pesquisada nos utilizamos do critério da que tivesse o maior número de alunos com deficiência matriculados. A metodologia abordada compreendeu um estudo de natureza qualitativa e descritiva, pautada em um estudo de campo, cujo método utilizado foi um estudo de caso. Teve como sujeitos da pesquisa um representante da Secretaria Municipal de Educação e professores de Educação Física com formação específica na área. Como instrumento para a coleta de dados foi usado um questionário do tipo semiestruturado. Obtivemos como resultado da análise do questionário, que, em sua maioria os docentes concordam que as pessoas com deficiência estejam nos sistema regular de ensino, mas que não se sentem preparados para ensinar alunos com deficiência por conta da carência de investimentos por parte das autoridades dos órgãos públicos responsáveis pelo sistema de ensino em relação às questões ligadas a infraestrutura das escolas públicas da rede municipal e da falta de formação adequada e continuada aos professores de Educação Física para que estes possam atuar com mais propriedade e conhecimento de causa.

Palavras chaves: Educação Física. Inclusão. Escola.

INTRODUÇÃO

Dados do último censo demonstram que cerca 45,6 milhões de brasileiros, ou seja, 23,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência, sendo 2,39% crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, público da Educação Básica das redes públicas e privadas de ensino

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, ivannolliveira@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, thaidyslima@hotmail.com ;

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, itamarciaom@gmail.com;

⁴ Mestre em Ciências Médicas pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, mateuslemosb@gmail.com

no Brasil (OLIVEIRA, 2012). No estado do Ceará, o número é de mais de 2 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, valor que representa mais de 27,69% da população do estado (IBGE, 2010). Em Canindé-CE, município alvo de nossa pesquisa, localizado no sertão central à 120 km da capital do estado, tem população estimada de 74.486 habitantes e deste total nos chama atenção que 19.671 têm pelo menos um tipo de deficiência, valor que representa 14,65% de toda a população da cidade (IBGE, 2010).

A Declaração de Salamanca (1994) consagra o direito a uma educação para todos, onde todos os alunos usufruam de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Sabendo que para os alunos com deficiência conseguir de fato fazer parte desse todo da educação nacional é necessário também o empenho e dedicação dos pais e professores, governo e sociedade trabalhando juntos para que se alcance os resultados que se espera com essa perspectiva da educação inclusiva.

Segundo o Ministério da Educação (2018), todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurado o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) nº 9.394 de 1996, em seu artigo 59, inciso III, também faz referência a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Para Alonso (2013), a Educação Inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos e como um ambiente social precisa atender todas as pessoas sem distinção como está na constituição de 1988, em seus artigos 5º, que diz: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]. E ainda no artigo 205º, que destaca: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade[...].

Com o entendimento sobre a Educação Inclusiva, a mesma significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, há nesse sentido uma visão clara de que todos são iguais e que por isso devem conviver no mesmo espaço educacional sem haver diferenciação que possa caracterizar exclusão ao mesmo instante em que não se nega as limitações, características e particularidades de cada estudante. Nesse sentido o principal desafio é por em prática uma pedagogia ativa que contribua para a inclusão desse público na sociedade, no

espaço escolar cujo processo de ensino aprendizagem esteja direcionado a todos sem distinção. (SALAMANCA, 1994, p.6).

A Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica deve também contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência, onde todos devem participar juntos das mesmas atividades propostas. Para isso, cabe ao professor planejar as aulas de acordo com as especificidades e características dos estudantes de cada turma.

Segundo os PCN's "Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social)". (BRASIL, 1997, p. 24).

Sob esta ótica, a Educação Física inclusiva tem como objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes, onde este convívio, sem segregação, é um fator fundamental para que esse objetivo seja atingido. (MENDES, 2018).

O professor de Educação Física deverá então se utilizar das adaptações no intuito de fazer com que os alunos com deficiência sejam incluídos nas atividades propostas a todos da turma, observando as características e particularidades de cada um e nunca segregando estes estudantes da oportunidade de experimentar a cultura corporal do movimento, sem estar isolado ou separado dos alunos com deficiências de seus colegas.

Esta pesquisa demonstra-se relevante por buscar refletir sobre a inclusão, temática tão abordada na literatura, mas que muitas vezes devido a não efetivação do que estão descritos na legislação, artigos e estudos sobre o assunto, se torna forte alvo de debate, onde por muitas vezes não se concretiza de fato. A Educação Física em seu percurso histórico trilhou um caminho de busca pelo rendimento, exclusão dos menos habilidosos e considerados inaptos para a prática de exercícios físicos durante muitos anos, onde as pessoas com deficiência eram um dos principais alvos desta exclusão nas aulas.

A partir deste prisma, atualmente se tem uma visão totalmente inversa desta, buscando a inclusão de todos independente de ter ou não deficiência. Por isto, buscar estudar a inclusão de pessoas com deficiência dentro das aulas de Educação Física se mostra de grande importância para toda a sociedade.

O objetivo deste estudo é analisar o contexto atual da inclusão para pessoas com deficiência na perspectiva dos professores de Educação Física atuantes em uma da escola da rede municipal de Canindé/CE.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa e descritiva pautada em um estudo de campo, cujo método utilizado foi um estudo de caso. A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

O método descritivo busca descrever e analisar dados ordenados em tabelas ou em quadros sem que haja a manipulação ou interferência do pesquisador, todas as informações coletadas através de um questionário semiestruturado como é caso dessa pesquisa que caracteriza-se como descritiva segundo (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. [...]. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (p.22).

Essa pesquisa se configura como sendo uma pesquisa de campo, segundo Gonçalves (2001, p.67) esse tipo de pesquisa busca informações diretamente no lócus do evento ou no espaço onde se pretende fazer a coleta de informações ou de dados a serem registrados e documentados. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto com o objeto de pesquisa.

Um estudo de caso vai apresentar três fases em seu desenvolvimento. Ele caracteriza-se da seguinte forma: inicialmente, há a fase exploratória; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório (NISBET E WATT, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986)

O lócus da pesquisa foi em uma escola pública da rede municipal de ensino fundamental I localizada na zona urbana da cidade que têm o maior número de PCD matriculados no sistema de ensino regular e Secretaria Municipal de Educação.

Para a definição da escola que se constituiu como alvo do estudo de caso foi realizado um diagnóstico prévio com um representante da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo o acompanhamento da educação inclusiva na cidade com intuito de identificar a escola com o maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

Os sujeitos que compuseram essa pesquisa foram um representante da Secretaria Municipal de Educação e três Professores de Educação Física com formação específica na área que estejam atuando no ensino fundamental I da escola alvo.

Em relação aos sujeitos: Representante da Secretaria de Educação, efetivo, que acompanha a política de inclusão de PCD no sistema de ensino regular nas escolas públicas do município e professores com formação específica em Educação Física que estejam atuando na escola escolhida como alvo e que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Primeiro fomos até a Secretaria Municipal de Educação (SME) e identificamos o representante da mesma para entregar a carta de apresentação e autorização da pesquisa, posteriormente aplicamos o questionário para a coleta de dados e informações pertinentes ao estudo. Depois fomos de encontro com a direção da escola alvo onde foi entregue também uma carta de apresentação, para autorização da pesquisa, posteriormente entramos em contato com os professores da escola para aplicação do questionário de forma individual, o professor teve o tempo necessário para responder o questionário, após o preenchimento do questionário ele foi recolhido para que pudéssemos realizar a análise dos mesmos.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário do tipo semiestruturado destinado ao representante da Secretaria Municipal de Educação com doze (12) perguntas, sendo (6) seis objetivas e seis (6) abertas para levantamento de dados e informações pertinentes a pesquisa. Outro questionário utilizado, composto por sete (7) questões objetivas e sete (7) abertas, totalizando 14 questões, foi destinado aos professores com formação específica em Educação Física, atuantes na escola alvo.

Todos os dados foram analisados de acordo com as respostas dos sujeitos investigados tendo como base o questionário aplicado, logo depois todos os dados e informações coletadas foram organizados em documento Word para apresentação dos resultados.

Os aspectos éticos serão respeitados de acordo com a resolução 506/2016 do Conselho Nacional de Saúde - CNS que estabelece e orienta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, além da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE – (APÊNDICE II) contendo informações sobre os procedimentos que foram adotados na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada a partir do questionário respondido pelo representante da Secretaria Municipal de Educação teve como objetivo diagnosticar a atuação dessa secretaria junto aos professores de Educação Física no contexto da inclusão de pessoas com deficiência. Os resultados nos mostraram, como podemos observar no quadro 1, que existem 11 escolas públicas municipais de ensino fundamental anos iniciais e finais na zona urbana e 52 escolas na zona rural, totalizando 63 escolas em toda a cidade. Destas, se destaca uma das escolas da zona urbana que têm 1.030 (mil e trinta) alunos matriculados nos sistema de ensino regular.

Quadro 1 – Quantidade de escolas no município de Canindé e de alunos matriculados na escola alvo.

Escolas públicas no município.	Nº
Zona urbana	11
Zona rural	52
Total	63
Alunos na escola alvo.	Nº
Zona urbana	1.030

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Em relação ao número de alunos com deficiência regularmente matriculados, podemos verificar que atualmente existem 179 na zona urbana e 151 na zona rural, totalizando 330 pessoas com deficiência no município de Canindé em situação de matriculados nas escolas públicas de ensino regular. Sendo que 33 destes estão em uma única escola, situada na sede da cidade, inclusive é a mesma que tem o maior número de alunos matriculados (quadro 1). Esse foi o critério utilizado para escolher a escola para o estudo de caso que batizamos de escola alvo.

Quadro 2 – PCD matriculadas no sistema de ensino regular no município de Canindé e na escola alvo.

Matriculas de PCD no município.	Nº
Zona urbana	179
Zona rural	151
Total	330
PCD matriculados na escola alvo.	Nº
Zona urbana	33

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Em relação aos professores de Educação Física revela-se no quadro 3, que a quantidade destes profissionais no município são de 12 na zona urbana e 9 na zona rural, o que totaliza 21 docentes em toda a cidade, deste número, 3 são participantes do nosso estudo em questão.

Nesse intuito é que seguimos com a análise das informações com base nas respostas do representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação à formação e estrutura para os professores de Educação Física melhor desenvolverem o seu papel correlação à Educação Física Inclusiva. As perguntas e respostas do questionário que se segue são identificadas de P1 até P6.

Quadro 3 – Quantidades de Professores de Educação Física no município de Canindé e na escola alvo.

Professores de Educação Física nas escolas públicas do município.	Nº
Zona urbana	12
Zona rural	09
Total	21
Professores de Educação Física na escola alvo.	Nº
Zona urbana	03

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Nesse intuito é que seguimos com a análise das informações com base nas respostas do representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação à formação e estrutura para os professores de Educação Física melhor desenvolverem o seu papel correlação à Educação Física Inclusiva. As perguntas e respostas do questionário que se segue são identificadas de P1 até P6.

Dos três docentes da Educação Física que participaram da pesquisa como podemos constatar na tabela 1, um é do sexo masculino e têm 35 anos de idade e duas do sexo feminino, uma têm 33 anos e a outra têm 34 anos de idade respectivamente. Estes foram os professores que na escola alvo lançaram o seu olhar sobre as questões que ligam a Educação Física Inclusiva de PCD.

Tabela 1 – Características de sexo e idade dos três professores de Educação Física.

Características	PEF1	PEF2	PEF3
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	35	34	33

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Como vemos no quadro 5, o PEF1 e PEF2 se formaram em uma faculdade privada e o PEF3 numa pública, em meio a origem e formação acadêmica constatamos que os três professores têm especialização, quanto ao tempo em que eles atuam os mesmos apontaram que há mais de 10 anos, o que pode nos dá uma menção de que estes já são experientes na profissão.

Quadro 5 – Professores de Educação Física: Origem da formação acadêmica e tempo de atuação.

Características	PEF1	PEF2	PEF3
Origem	Privada	Privada	Pública
Formação acadêmica	Especialização	Especialização	Especialização
Tempo de atuação	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Partindo agora para os conhecimentos que estes profissionais possuem sobre Educação Física Inclusiva e Educação Física Adaptada no quadro 6, o PEF1 e PEF2 informaram que tem sim conhecimento, já o PEF3 aponta que não. No questionário sobre fontes de obtenção desses conhecimentos, no quadro 7, como resposta o PEF1 declara que pôde adquirir esses conhecimentos em outras áreas que não é da formação específica, já o PEF2 apontou que obteve esses conhecimentos na graduação e além dos outros meios os obteve também a especialização. O PEF3 respondeu que tem conhecimento apenas da Educação Inclusiva e os obteve na especialização como mostra no quadro abaixo, ou seja, nada muito específico da área em que atuam.

No que diz respeito à formação dos professores para a educação inclusiva, Goffredo (2004) afirma que esse professor precisa buscar respostas educativas que favoreçam o sucesso escolar de seus alunos, baseando a educação nos interesses dos mesmos, bem como nas suas “possibilidades e necessidades básicas de aprendizagem e, sobretudo, na construção de sua autonomia” (p.22).

É nesse sentido que se pensa numa formação onde os professores tenham autonomia de se reinventar e de se reelaborar com a prática do dia a dia no trabalho que desenvolve na escola como afirma Libâneo & Pimenta (2006):

Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; e por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática (p.268).

A formação inicial e continuada é importante no construto do profissional que esta em constante ascensão e aperfeiçoamento, mas é preciso ser, além de um cientista e pesquisador, ser reflexivo de suas práticas e correlacioná-las com a epistemologia numa busca real e permanente de uma identidade como destaca Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e

de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (p.25).

Nesse sentido é importante saber que tipos de princípios podem nortear o professor que está em constante busca pelo o aprender e, agora vivendo a realidade da educação inclusiva, Goffredo (2004) apresenta-nos as metas do trabalho docente frente aprendizagem das crianças considerando e respeitando as diferenças.

(...) uma das principais metas do trabalho docente é atender às especificidades de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender e desenvolver seu potencial a partir de sua realidade pessoal. O professor deve ter como compromisso a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando as diferenças decorrentes de questões sócio-culturais, étnicas, lingüísticas e, também, de problemas de ordem física, sensorial ou intelectual (GOFFREDO, 2004, p. 21).

O que nos leva por tanto a destacar nesse sentido que é imprescindível o esforço do profissional da educação em buscar fazer as suas leituras e cursos na busca de mais conhecimentos que o ajude no desempenho de suas atividades como professor no dia a dia na escola, porém o poder público precisa assumir a responsabilidade e o compromisso em ofertar capacitação na área específica da educação inclusiva, no sentido de possibilitar a estes docentes mais condições de desenvolver a sua missão de ensinar dentro da realidade inclusiva, como estabeleci a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007).

Art.24. Item 4.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas [...] para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (p.29).

De acordo com Zoboli e Barreto (2006), os novos currículos dos cursos de graduação em Educação Física já estão se preocupando com a formação desses profissionais para o atendimento de alunos com deficiência, através da inserção da disciplina intitulada Educação Física Adaptada, que se apresenta dentro do contexto da educação Física Inclusiva, o que não parece ser suficiente, principalmente para alguns dos professores que já atuam a mais de 10 anos no ensino e que não tiveram essa mesma oportunidade que se tem hoje em formações mais recentes e, que por isso precisam de suporte e apoio dos governos e autoridades que constituem os sistemas de ensino no sentido de uma formação continuada e que seja ofertada principalmente na cidade em que atua como docente.

Após a caracterização da formação dos professores de Educação Física atuantes na escola alvo de ensino fundamental I, fomos verificar a compreensão desses sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola em que atuam e em suas aulas. Buscamos identificar também os principais desafios para os docentes da Educação Física dentro da realidade da educação inclusiva. Assim atingindo o nosso terceiro e quarto objetivo da pesquisa sobre o contexto atual da inclusão de pessoas com deficiência em uma escola da rede municipal na zona urbana de Canindé no Ceará.

Quadro 6 – Conhecimento sobre Educação inclusiva, Educação especial na perspectiva da inclusão, Educação Física Inclusiva e Educação Física Adaptada.

Conhecimento	SIM	NÃO
Educação inclusiva	PEF1, PEF2 e PEF3	-
Educação especial na perspectiva da inclusão	PEF1 e PEF2	PEF3
Educação Física Inclusiva	PEF1 e PEF2	PEF3
Educação Física Adaptada	PEF1 e PEF2	PEF3

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Apreendemos com a análise do quadro 6, que os professores investigados 1 e 2 afirmam possuir conhecimento sobre a Educação inclusiva, Educação especial na perspectiva da inclusão, Educação Física Inclusiva e Educação Física Adaptada. Mas o professor 3, declara que possui conhecimento apenas em relação a Educação Inclusiva, desconhecendo as demais áreas, o que de certa forma nos causa uma preocupação, visto que o mesmo trabalha em uma escola que atende pessoas com deficiência, e que essas áreas não são as mesmas, nem possuem objetivos iguais.

Quadro 7 - Fontes de obtenção desses conhecimentos.

Fonte	SUJEITO
Graduação	PEF2
Especialização	PEF2 e PEF3
Curso de extensão	-
Palestras	PEF1 e PEF2
Leituras independentes	PEF1 e PEF2
Meios de comunicação	PEF1 e PEF2
Mestrado	-
Doutorado	-

Fonte: (O próprio autor, 2019).

Quadro 8 – Questionário aplicado aos professores de Educação Física.

Concorda que PCD estejam no sistema regular de ensino e participando das aulas de educação física?

PEF1	Sim. [...] é um direito [...] assim a pessoa com deficiência tem uma interação maior com a sociedade de modo geral.
PEF2	Sim; a educação física desenvolve habilidades valiosas para a sociedade.
PEF3	Sim, pois ela tem melhor desenvolvimento.
O que você entende por inclusão de PCD no sistema regular de ensino?	
PEF1	[...] É a criança / adolescente está desfrutando de um espaço que ela também tem direito como cidadão e ser humano. Inclusão neste caso é não ter indiferença no tratamento [...].
PEF2	Eu entendo que inclusão é não tolerar nenhum tipo de discriminação [...].
PEF3	Respeito e sempre ajudando da melhor forma.
Se sente preparado para ensinar PCD?	
PEF1	Não. Apesar de ter todo um entusiasmo pela área de esportes para pessoas com deficiência [...] me sinto inseguro de atuar com pessoas com deficiência, pois não me sinto com uma formação adequada para tal.
PEF2	Não; no meu ver existe um trabalho além da inclusão, que é entender a deficiência [...].
PEF3	Faço o que posso como pessoa e com pouco que aprendi, mas deveria ter profissionais e cursos para as pessoas se especializar na área [...].
Qual é o maior desafio (ou quais são os maiores desafios) em desenvolver uma educação física para todos na perspectiva da inclusão de pessoa com deficiência?	
PEF1	[...] estrutura física dos prédios [...] não tem olhar comprometido por parte das autoridades públicas em relação a essa demanda [...] falta de cursos de qualificação na área [...] só tem cursos nessa área na capital (Fortaleza) ou a distância.
PEF2	Faltam condições estruturais, formações adequadas.
PEF3	Não vou dizer que é fácil, mas é possível, quando se conhece a criança e suas deficiências podemos incluir ela sim nas atividades.
Como acontece às aulas de educação física dentro de um contexto de inclusão para as PCD?	
PEF1	Infelizmente, ainda não acontece da maneira que desejamos pois enfrentamos alguns obstáculos já mencionados [...].
PEF2	Planejamos as aulas de educação física de forma a incluir o integrante adequadamente, visando a segurança do mesmo.
PEF3	A aula é normal planejada [...] realizada a atividade sem exclusão. [...].

Fonte: (O próprio autor, 2019).

No questionário a primeira questão colocada para os profissionais atuantes na escola alvo como professores de Educação Física foi se eles concordam que PCD estejam nos sistema regular de ensino e todos concordaram que sim, destacando que é um direito e que essa oportunidade pode ajudar no desenvolvimento e nas suas habilidades. O que vai de encontro com o que diz a Lei de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu capítulo IV do que trata o direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Sobre o que eles entendem de PCD no sistema regular de ensino eles colocaram que: é não ter indiferença no tratamento, não tolerar nenhum tipo de discriminação e sempre ajudar da melhor forma. Carregar esse discurso parece ser algo muito comum na comunidade escolar por conta das cobranças que se tem por parte das autoridades, pais e sociedade. De acordo com Cavalcante (2005), na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com as diferenças e se tornam pessoas cooperativas, compreensivas, e para que isso aconteça o papel do professor frente a isso será essencial para o processo de inclusão, do indivíduo no ambiente escolar e sociedade.

Quando os professores responderam sobre a questão se sentem preparados para ensinar PCD, dois deles foram enfáticos em dizer que não, sob a justificativa de que não se sentem com uma formação adequada para tal e que não conhece as deficiências e que é preciso de mais cursos para os profissionais se especializarem na área. Um contra ponto mediante ao que foi colocado pela o representante da secretaria de educação onde afirmou que “a SME investe na formação de professores com a perspectiva inclusiva principalmente no que se concerne ao acesso ao sistema público”.

Segundo Esteve (1991) é preciso analisar e compreender as atitudes dos professores, que dependem da formação inicial que receberam e da preparação para enfrentar os desafios reais de ensino. A bagagem adquirida no ensino superior é fundamental para atuação enquanto docente. Entende-se também que é preciso de ações e tomadas de atitudes que possam fazer a diferença na atuação daqueles que vivem essa realidade de incluir pessoas que levam consigo particularidades ainda não entendidas por aqueles que estão no seu dia a dia como seus professores.

O professor precisa se atualizar e buscar novos conhecimentos para saber como incluir PCD em suas aulas, bem como obter informação científicas para integrar-se na perspectiva da educação inclusiva como um movimento contínuo de se adquirir novos saberes. Como afirma Silva (2008), o professor está constantemente sendo moldado, de acordo com as novas vivências e experiências, pois a partir do momento que o licenciando abraça a profissão de ser professor, ele se coloca em constante movimento, se “reciclando”, indo à busca de novos conhecimentos.

Já em relação aos desafios o que mais aparece em seus escritos é realmente a questão da estrutura física dos prédios e a falta de compromisso por parte das autoridades públicas em relação à demanda de PCD no sistema de ensino atual, apontam ainda a falta de cursos de qualificação na cidade, destacando que só tem cursos na área em Fortaleza capital do Ceará ou à distância o que soou como uma crítica a falta de oferta dessas formações na cidade de Canindé. Reconhecem por tanto que não tem formação suficiente nem ambiente apropriado para que a inclusão de PCD de fato ocorra no município. Para Sasaki (1997, p.47), “o problema das pessoas com deficiência muitas vezes, não está nela e sim nos problemas que a sociedade cria, causando incapacidade no seu desempenho”.

No que se refere a questão de como acontece às aulas de educação física dentro de um contexto de inclusão para as PCD na escola onde atuam e em suas aulas de Educação Física. O que eles colocaram foi que infelizmente, ainda não acontece da maneira que desejam, pois enfrentam alguns obstáculos como já colocados anteriormente, disseram planejar as aulas de forma a incluir o integrante adequadamente, visando à segurança dos mesmos, que a aula é normal planejada e realizada as atividades sem exclusão.

Segundo a Conferência de Jomtiem (1990), o ideal para uma educação voltada para a universalização e qualidade do ensino, traz implicações importantes para uma abordagem hoje conhecida como educação inclusiva, uma educação que seria ideal para a inclusão de todos os alunos no mesmo ambiente escolar. Sendo a escola um ambiente de conhecimento e acesso a universalidade de intervenção social, podendo assim o professor ser o mediado e transmissor de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se nota na prática um trabalho consistente que dê suporte formação continuada e estrutura para que os professores de Educação Física da rede municipal investigados possam trabalhar a inclusão de PCD na escola. No tocante à formação dos professores de Educação Física que atuam com as PCD na escola alvo, percebeu-se que a formação inicial muitas vezes não contempla conteúdos e temas relacionados às questões da inclusão de pessoas com deficiência, o que ocasiona medo e insegurança desses profissionais, deixando-os vulneráveis e inseguros na hora de trabalhar com os alunos matriculados na escola regular que tenham algum tipo de deficiência.

No que se refere a verificação da compreensão dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola e em suas aulas, foi exposto que por não terem uma formação

especifica que os qualifica ao entendimento das deficiências de seus alunos procuram agir da melhor maneira que podem para não dispensar esses alunos de suas aulas. Este fato nos desperta atenção, pois desta forma não se concretiza de fato a inclusão das PCD, mas a integração destes.

Em relação aos principais desafios para os docentes dentro da realidade da educação inclusiva, citaram as questões estruturais e a falta de compromisso por parte das autoridades públicas em relação à demanda de PCD no sistema de ensino regular, destacaram ainda a falta de cursos de cursos para à formação continuada na região.

A partir da presente pesquisa pôde-se então perceber que o contexto atual da inclusão para as pessoas com deficiência em uma das escolas da rede municipal na zona urbana de Canindé no Ceará, configura-se pela carência de investimentos e da falta de políticas públicas mais eficazes por parte das autoridades dos órgãos públicos responsáveis pelo o sistema de ensino em relação às questões ligadas a infraestrutura das escolas da rede municipal e da falta de formação adequada e continuada aos professores de Educação Física para que estes possam atuar com mais propriedade e conhecimento de causa.

Nesse sentido aponta-se para a existência da necessidade por parte dos professores, equipe pedagógica e gestão escolar, junto à gestão de governo municipal, maior dedicação e compromisso em relação à inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Esse estudo abre caminhos para a realização de outras pesquisas, gerando novas possibilidades da Educação Física Inclusiva para as PCD, no sentido de que esse trabalho não se encerrou aqui, mas que se propõe continuar à discussão sobre essa temática para aqueles que estudam e militam nessa área do ensino no município de Canindé/CE.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**, 2013. [novaescola.org.br.]. disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (Ed.). **Resultados Gerais da Amostra - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=sobre>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007**. Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília: 2011.

BRASIL. LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. [internet] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acessado em: 29 de junho de 2018.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Instituí a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, julho 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. 2005. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacaoespecial/escolatodascrianca-s-424474.shtml>> Acesso em: 02/03/2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jointem, Tailândia, 1990.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. Cap.4, p.94-124.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. de, Como formar professores para uma educação inclusiva? **Benjamin Constant**; Formação de professores; n. 27, p. 20-24; Rio de Janeiro, ano 10, abril, 2004.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. outubro de 2006.

MENDES, L. H.. **Você sabe o que é educação física inclusiva?**, 2014. Disponível em: <<http://diversa.org.br/educacao-fisica-inclusiva/>>. Acessado em: 24 julho de 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

SILVA, R. F; JÚNIOR, L.S.; ARAÚJO, P.F. **Educação física adaptada no Brasil:** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

ZOBOLI, F. BARRETO, S. J. A. Corporeidade como Fator de Inclusão de Pessoas em Condição de Deficiência. In: Rodrigues, David. **Atividade Motora Adaptada:** a alegria do corpo, 2006.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Carlos Henrique de Sousa Barbosa ¹
Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos ²

RESUMO

Esta pesquisa aborda a influência da cultura escolar como fator fundamental no ensino-aprendizagem. Os objetivos da pesquisa é perceber de que forma é construída a identidade cultural da escola. De forma mais específica: conhecer a percepção sobre multiculturalismo; identificar a relação entre cultura local e a identidade da escola; verificar como é inserido o contexto social no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao desenho, trata-se de uma pesquisa social de cunho qualitativo, classificada como exploratória, pois visa proporcionar uma visão aproximada do objeto de pesquisa, assim como também uma pesquisa bibliográfica e de campo. O local da pesquisa foi uma escola particular localizada no bairro Parque Manibura, Fortaleza-Ce. Os participantes foram dois professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental e o coordenador pedagógico. A coleta dos dados foi realizada por meio de aplicação de questionário aberto. Conclui-se que, dentro da cultura escolar da instituição pesquisada, a escola é capaz de relacionar o contexto social com as ações voltadas para o processo de ensino e aprendizagem. Foi percebido também que a formação docente é um fator primordial na construção da identidade do docente e da escola, uma vez que a reflexão é instrumento de construção de um pensamento crítico, imbuindo os sujeitos de competência para agir de forma consciente na sociedade e nas relações culturais.

Palavras-chave: Cultura, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A evolução do homem e suas tecnologias têm constantemente mudado a maneira como pensamos a educação, as relações humanas, o modelo de sociedade e os valores inseridos nesta, como também a cultura presente. Dessa forma, para que possamos compreender como acontece a inserção da cultura escolar no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário o diálogo com os conceitos, buscando refletir acerca das relações culturais existentes como também o papel da escola frente às propostas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base as culturas ali existentes.

A escola é uma parte importante na construção do ser humano como participante ativo das suas relações sociais existentes, uma vez que o processo de desenvolvimento do ser ocorre na família, na escola e nas relações sociais.

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). E-mail: carloshenrique.pedagogia@outlook.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Email: emanuelle272@hotmail.com

Ressalta-se a relevância dessa pesquisa, no tocante de uma educação para todos, na forma de educação democrática na escola, sendo assim, sabendo que o homem é produtor de cultura, a escola recebe essas culturas como parte da sua função social. Partindo desse pressuposto, a pesquisa tem o seguinte questionamento: Como a cultura escolar é percebida e como está se insere no processo de ensino e aprendizagem? Nessa perspectiva, faz-se necessária uma reflexão acerca cultura escolar, assim como da escola no que tange o processo de uma aprendizagem contextualizada.

Partindo dessas considerações iniciais, o objetivo geral é: perceber de que forma é construída a identidade cultural da escola. Já os específicos são: conhecer a percepção sobre multiculturalismo; identificar a relação entre cultura local e a identidade da escola; verificar como é inserido o contexto social no processo de ensino e aprendizagem.

No procedimento metodológico realizou-se uma pesquisa de campo de cunho exploratório com dois professores do ensino fundamental I e o coordenador pedagógico. O lócus da pesquisa foi uma escola particular de grande porte, localizada em Fortaleza. As análises dos dados se deu através de questionários aberto, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões e expectativas dos sujeitos.

CULTURA: CONCEITO E DEFINIÇÃO

Compreende-se que desde de as primeiras formas de vida humana, o homem é capaz de criar uma cultura organizacional social; identificar meios que melhorem a relação do homem-comunidade, ou melhor, o ser como parte do convívio social e elaborar vínculos de progressão que garanta continuidade ao grupo, a sociedade passa por constantes mudanças que nos acompanham desde sempre. Posto isso, o homem é um principal instrumento de produção cultural na sociedade, logo, podemos dizer que cultura pode ser dita no sentido plural do seu conceito, como culturas, uma vez que esta está em todos os lugares de diferentes formas.

A palavra cultura, empiricamente está ligada à nossa rotina. Quando se fala que alguém tem cultura, no geral, nos reportamos ao ser intelectual, às ações de elegância, refinamento e outros adjetivos que remetem ao ser erudito em seus diferentes campos, entretanto, cultura em seu conceito antropológico, é bem mais extensiva e significativa.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4).

O autor aponta um olhar sobre a cultura como uma causa inacabada, nutrida de interpretações válidas e de subjetividades. Complementando este pensamento, Marconi e Presotto afirmam: “Para os antropólogos, a cultura tem significados mais amplos: engloba os modos comuns e apreendidos da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade” (2010, p. 21).

Deduz-se aqui que cultura é algo social e comportamental. É, também, toda a ação, gestos, comportamentos, expressões e crenças que ditam as condutas de um grupo em sociedade. Isso traz significância dos instrumentos de expansão e transmissão da cultura.

Se pronunciou entre as definições sobre agir social, sociedade ou grupo. Cultura e sociedade estão interligadas, mas cada uma tem suas originalidades e peculiaridades. É importante interpretá-las e diferenciá-las, considerando que “sociedade compreende um grupo de indivíduo” (GOMES, 2015, p.44). Nesse processo, uma pessoa é entendida como um ser no campo da subjetividade, quer dizer, ela envolve-se, colabora, integra-se diante do grupo, porém ela é única. A cultura liga todas essas individualidades. Noutros termos, “[...] a cultura seria aquilo que passa por cima dessas diferenças e faz todos se sentirem um só” (GOMES, 2015, p.44).

Valendo-se de tal compreensão, tem-se já em 1871, Edward Tylor como uns dos primeiros a formar um conceito de cultura, visto que: “[...] é o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e qualquer outras que capacidades de hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR *apud* GOMES, 2015, p. 33).

Edward Tylor formaliza e deixa sua definição de cultura bem mais ampla e extensa para o campo antropológico. Tylor foi o primeiro a dar uma definição considerada compreensível à visão dos antropólogos.

Dada tal definição, pode-se pensar e interpretar cultura como um grupo de indivíduos que, entre a sociedade, adquire conhecimentos, transpassa, convive e garante a continuidade do grupo, seguindo as leis de convivência e as leis constitucionais.

Cultura está presente em todos os espaços onde há um convívio social, ou seja, uma sociedade. A escola também é um espaço social e que tem cultura própria e recebe cultura da

comunidade que nela se integra. Sabendo que antes da escolarização, a formação de valores e caráter culturais desse indivíduo que chega, acontece fora da escola.

Frente as análises citadas, é presumível que a cultura que entra na escola através dos discentes, podem ter grandes relevância no processo de ensino-aprendizagem.

A CULTURA ESCOLAR E O MULTICULTURALISMO

Os termos cultura escolar e multiculturalismo acompanham a escola e a sociedade. Para identificar o que se denomina de cultura escola e multiculturalismo na escola, é relevante saber que para cada escola, sua cultura que prevalece, isto é, cada instituição escolar atende sua cultura, isto é, cultura própria. Cada escola identifica os processos culturais que recebe, o chamado multiculturalismo na escola. Frente a isso o projeto pedagógico da escola deve propor uma emancipação cultural face à sua realidade de cada aluno. Todos fazem parte e são responsáveis pela cultura ali transpassada, visto que a cultura é coletividade e atende a todo o ambiente escolar, ou seja, alunos, pais, corpo docente, e corpo administrativo. Todos são responsáveis, logo:

Os principais elementos que desenham essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modo de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo e as práticas (pautadas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo (SILVA, 2006, p. 202).

Então, o que promove e forma a escola como mantenedora de cultura são todos aqueles que fazem parte dela, que dialogam, cuidam, estudam, ensinam, enfim, todos que estão ligados de alguma forma.

O fato de dar ênfase a escola como um lugar cultural, parte da razão de entender que a escola não é apartada dos processos sociais e culturais. Esse processo dialógico acontece pela peculiaridade da escola, cultura escolar e cultura.

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (CANDAUI, 2008, p. 13).

A concepção acima reforça a ideia da escola como um gerador e receptor de culturas e suas dessemelhanças. Para que isso ocorra, ela precisa ser um ambiente propício ao diálogo, em que todos possam expor suas ideais e valores.

De encontro com essa percepção Julia (2001) a credita que a cultura escolar é um conjunto de práticas e normas que determinam os conhecimentos que devem ser ensinados e as condutas a serem inculcadas de forma coordenada, indicando as práticas para desenvolver e transmitir esses conhecimentos e a absorção desses comportamentos, que variam conforme a sociedade e a época em que se vive.

Por meio das definições e contextos percorridos, entende-se que: a) a escola é uma instituição historicamente situada como local também de cultura própria; b) a cultura que faz parte da sociedade e entra na escola; c) na escola ocorre o fenômeno intitulado de multiculturalismo. Vejamos a diante.

Multiculturalismo por sua vez passa ser empregado no sentido do seu conceito na década de setenta.

A maior parte das sociedades – que, do ponto de vista cultural, não é homogênea – é ‘multicultural’ no sentido descritivo do termo. Foi, no entanto, no sentido normativo e ideológico que o termo tem sido profusamente utilizado desde a década de 1970 (RAVEAUD, 2011, p. 592).

Os estudos sobre multiculturalismo apontam que o termo é plural, ou seja, não há como defini-lo apenas com único conceito, logo “O termo ‘multiculturalismo’ é polissêmico e se vincula a posições políticas aparentemente distintas. Nesse sentido, mais do que multiculturalismo, haveria multiculturalismos” (FONTE; LOUREIRO, 2011, p. 178).

Neste texto, multiculturalismo será apresentado como a diversidade cultural. Sabendo que todo indivíduo que faz parte da sociedade traz consigo uma cultura enraizada, encontra outras formas culturais, se relaciona com elas e interagem. Assim aprendem e socializam entre eles. Nessas circunstâncias, toda a dinâmica humana frente à contextos históricos-sociais diferentes, porém socializados, o termo multiculturalismo muda de sentido, essa qual cultura(s) forem. “Nesse contexto, ele sugere a substituição e multiculturalismo por interculturalismo, porque esse segundo termo denota o caráter de relação dinâmica, reacomodações e reajustes entre as culturas (sua hibridização) (FONTE; LOUREIRO, 2011, p. 178).

Dialogamos com a cultura que entra nas escolas de acordo com a comunidade que a mesma é inserida, levando em consideração processos culturais diversos. Sendo assim, a função da escola frente as várias formas de interações culturais têm um papel de intermediar as culturas existentes e levar traços de entendimento de uma cultura para a outra, assim como resolver

conflitos, caso haja, e apresentar propostas de entendimento do outro como parte da escola e parte da sociedade democrática.

O/a educador/a tem o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes exercício em que promovamos a colocar-se no ponto de vista, no lugar socio cultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações com os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos[...]Nesta perspectiva é necessário ultrapassar uma visão romântica do dialogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com freqüência no cotidiano escolar e muitas vezes são ignorados, encarados como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhece-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva e a partir das situações concreta que se manifesta no cotidiano escolar. (CANDAUI, 2008, p. 31-32).

Para que a mediação de conflitos e o reconhecimento das relações interculturais venham a ocorrer, os docentes devem ter uma formação continua, refletindo sobre sua ação docente com base em uma teoria, isto é, ressignificar a sua prática diária em sala de aula e em contextos que a sua formação de possível efetivação.

O PAPEL DO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DA ESCOLA

É o professor o agente principal da escola que atua sobre o processo de ensino e aprendizagem, é seu o papel de estimular a criticidade do discente na busca de uma educação transformadora, em o aluno seja protagonista na busca pelo conhecimento.

No entanto, é preciso levar em consideração o contexto social e a realidade de cada aluno, para a partir daí construir uma identidade com princípios e normas voltados para superar tanto os problemas cognitivos quanto sociais de seus educandos. Vale ressaltar que os professores não conseguirão mudar a realidade que estão inseridos sem o apoio da escola, pois é com o comprometimento de todos que irá acontecer uma transformação social.

Sendo assim, o professor não se constitui como profissional reflexivo sozinho, mas em interação com outras pessoas de seu convívio escolar e de outros lugares. Todavia, harmonizar um grupo com personalidades e dificuldades tão variadas parece uma árdua tarefa. Visto que, a escola é um ambiente de diversidade e contradições.

É fundamental que exista na escola um processo de reflexão de postura intelectual crítica, isto é[...]cuja reflexão é coletiva o sentido de incorporara análise dos contextos escolas

no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2012, p. 32). Com isso, podemos concluir que a atuação docente através da reflexão coletiva interfere na cultura organizacional da escola e a cultura na escola. E para que essa tenha consciência de sua própria cultura é preciso que exista um processo contínuo de reflexão.

A escola analisando a si mesma, como instituição de ensino e redirecionando ações para a solução de problemas do seu contexto. Dessa forma, haverá melhores condições no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de qualidade. Conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2006, p. 325):

A importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomada as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

É a reflexão que vai permitir aos professores avançar num processo de transformação da sua prática pedagógica a partir da sua própria transformação como intelectuais críticos, no entanto, é preciso que tenham consciência dos valores e significados que estão implícitos na prática docente e nas instituições. Segundo Perrenoud (2001) o professor deve ser um “praticante reflexivo” busca sempre revê mentalmente o seu trabalho a situação por ele organizada e vivenciada, ou que está sendo preparada. Isto é, a reflexão vai além dela mesma, ela vai caminhar para a leitura de uma reflexão constante, além de cotidiana, uma reflexão que caminha junto ao contexto existente.

De encontro com essa concepção Alarcão (2003) enfatiza que a reflexão é um processo coletivo que é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional. Para tanto, é necessário levar em consideração a diversidade e as origens da comunidade escolar, buscando conhecer a cultura e os anseios da mesma.

É através de relações com os outros e consigo mesmos que alunos e professores podem mudar seu contexto social, construindo uma nova identidade, colocando-se no lugar do outro e reconstruindo o espaço escolar. A troca de experiência entre educador e educando possibilita processos de comunicação, socialização e respeito às diferenças, assegurando uma prática pedagógica ética. A partir daí vai se construindo uma cultura e uma identidade própria da escola.

Bourdieu (1996) afirma que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma está relacionada diretamente a outra, ou seja, a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico.

É através de uma formação docente de qualidade que o professor poderá propor novas ideias fundamentadas em uma teoria condizendo com a realidade da instituição que está inserido. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2006, p.19), “formar o profissional da educação exige um investimento competente e crítico nas ofertas do conhecimento da ética e da política”. Ao adquirir esse conhecimento, o professor terá a capacidade de analisar e discutir criticamente acerca dos contextos em que atua, bem como da habilidade de criar situações de observação, investigação e reflexão, e de movimentar e transformar os conhecimentos do coletivo.

Partindo desse pressuposto, Nóvoa (2009, p.40) acredita que uma formação deva gerar nos futuros professores “hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Ao compreender o homem como ser ativo, criador e prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo, pela sua ação material e social, Vásquez (2011, p. 187) afirma que: “Esse modo de articulação e determinação dos diferentes atos do processo ativo distingue radicalmente a atividade especificamente humana de qualquer outra que se situe num nível meramente natural”.

Dessa forma, é preciso que os docentes tenham uma formação que os proporcionem um desenvolvimento contínuo da aprendizagem, baseado em seu aprender na profissão docente e na construção de sua identidade, levando em consideração o contexto social que está inserido

Dessa forma, o papel do professor reflexivo, aquele dialoga com a epistemologia da prática, é saber que para além dos conhecimentos da sua formação acadêmicas, deve buscar entender o contexto no qual o seu aluno está inserido. Isso ocorre quando há a apreciação do professor com a reflexão coletiva e com a pesquisa, outro modo, a ação do professor pesquisador.

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula (ZEICHNER, 2008, p. 546).

O professor é aquele que lida com a escola, com os alunos e com a sociedade. Sua formação e suas ações são processos importantes para a emancipação crítica e política daqueles que fazem parte do contexto escolar. Para que isso ocorra de forma efetiva, podemos nos valer de importantes relações entre escola, professor e alunos, que vai desde uma proposta pedagógica que busque atender as demandas democráticas que nas escolas estão inseridas à valorização da cultura do aluno como forma de construir sua identidade.

METODOLOGIA

Desenho da pesquisa

Compreendendo o homem como um ser social que interage com o meio e outros seres, o conhecimento adquirido por este sobre a natureza das coisas e o comportamento humano vêm sendo constantemente acrescidos por pesquisas sociais que buscam, de forma sistemática, analisar e fundamentar racionalmente as relações desses indivíduos. Tomada a consciência histórica das ações e interações da realidade social em que o objeto de pesquisa se encontra, segundo o entendimento da concepção das Ciências Sociais, entende-se que as pesquisas sociais:

[...] possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2002, p.15).

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada buscou utilizar metodologias que possibilitassem a reflexão e a análise dos questionamentos propostos, como preocupou-se também com a relevância dessa discussão para o desenvolvimento do aprendizado de questões voltadas para os valores humanos. Conforme Gil (1999, p.51), “um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos.” Diante de tais implicações, os procedimentos técnicos de investigação dessa pesquisa compreendem-se nas etapas seguintes.

O planejamento e a execução dessa pesquisa seguem algumas etapas coordenadas, afim de trabalhar envolvendo estratégias e ferramentas que possibilitem a investigação dos conceitos e hipóteses discutidos anteriormente, de forma organizada.

O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo. Constitui, pois, o delineamento a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionam os meios técnicos para a investigação (GIL, 1999, p. 64).

Dessa forma, classifica-se este trabalho como pesquisa qualitativa, pois há, no cerne de sua concepção, a preocupação em entender os significados e compreensão da realidade dos objetos aqui analisados. Tomando os objetivos gerais apresentados quanto à finalidade e ao nível em que se encontra, ela é classificada como pesquisa exploratória.

Coleta e análise de dados

Na etapa seguinte, buscamos construir um questionário com questões que possibilitassem uma visão geral dos objetivos, bem como a problematização presente no contexto dessa pesquisa. O questionário é classificado como aberto, com um número razoável de perguntas, julgado suficiente para posterior análise. Gil conceitua o questionário como

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p.128).

Dessa forma, os questionários foram aplicados e organizados seguindo com a separação de grupos, sendo estes os professores e o gestor (coordenadora fundamental I), que exerce sua função diretamente ligada a proposta desta pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos, solicitamos à instituição autorização para realizar esta pesquisa. Explicamos o tema, os objetivos e os participantes de investigação do trabalho a ser desenvolvido. Foi dito também que as identidades dos sujeitos e da instituição seriam preservadas.

Local da pesquisa e sujeitos

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola particular localizada no bairro Parque Manibura, Fortaleza-Ce. Com o intuito de preservar a identidade da instituição, usaremos um nome fictício para mesma: Colégio Felicidade.

Há duas décadas a escola foi fundada no bairro com o intuito de contribuir para educação da comunidade ali existente, na pretensão de levar uma educação de qualidade. Desde de sua fundação em 1999, a escola vem crescendo paulatinamente, uma vez que iniciou suas atividades com a educação infantil, hoje, a escola contempla toda a educação Básica, da educação infantil ao Ensino Médio.

Na escola estão matriculados em torno de 900 alunos. Ela possui 55 professores efetivos. A escolha do lócus se deu pela quantidade de alunos (escola de grande porte), localizada na SER VI, essa que engloba uma quantidade maior de bairro de Fortaleza, havendo, portanto, uma maior diversidade cultural de alunos.

Como a escola atua da educação Infantil ao Ensino Médio, a pesquisa focou no Ensino Fundamental I, pois contempla a nossa área de atuação, pedagogo, além de ser o período em que as crianças começam a ter um maior contato e entendimento sobre o que seja cultura e a diversidade cultural. O critério de escolha dos participantes se deu pela livre vontade de contribuir para a pesquisa e a sua atuação no Ensino Fundamental I.

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores e o coordenador pedagógico, esses profissionais que atuam de forma direta com o processo de ensino aprendizagem. O coordenador pedagógico é formado em Ciências contábeis e está cursando Pedagogia, possui dezoito anos de profissão. Os professores são pedagogos, possuem tempo de magistério em torno de 5 anos, período julgado como sendo suficiente para que esse profissional tenha vivenciado práticas relacionadas a temática da pesquisa, sendo conhecedores da cultura local. Os professores e o coordenador pedagógico terão suas identidades preservados, sendo identificados como: professor I, professor II e coordenador pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado aos participantes identificados como professora I, professora II e coordenadora pedagógica, foi composto por cinco perguntas abertas, englobando questões sobre as práticas, as metodologias, a cultura escolar e a formação da entidade da escola.

Inicialmente questionamos acerca da concepção de cultura, obtivemos como resposta que a cultura está atrelada a formação de valores de uma comunidade, a ações coletivas do grupo e práticas coletivas que venham a sustentar e agregar conhecimento aos indivíduos. Diante das respostas obtidas, percebemos que professores e o coordenador vão de encontro a Marconi e Presotto quando definem cultura como “a totalidade e atividades mentais e físicas

que caracterizam o comportamento dos indivíduos que compõem um grupo social” (2010, p. 22). Além de uma organização social, cultura também é as ações que um grupo realiza dentro da sua comunidade.

A segunda questão procurou identificar de que forma os valores da comunidade local interferem na cultura da escola. Obtivemos respostas semelhantes, onde todos os participantes informam que a escola se beneficia com a cultura local, garantindo sua inserção nas ações de ensino e aprendizagem dos alunos, contribuindo, assim, na construção da identidade cultural da escola. A professora II ainda aponta que “a comunidade é beneficiária dos serviços educativos e sociais prestados pela escola”. Há na escola uma percepção de culturais locais, os professores bem salientam que na escola acontece o que chamamos de cultura na escola e cultura da escola, isso ocorre quando a cultura local interfere fortemente na escola, assim transformando a sua identidade e seus valores culturais. Segundo Silva (2006) essas relações de cultura na escola e cultura da escola, praticamente ganha um único significado.

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Acreditamos que toda cultura presente na escola também agrega valores a construção da identidade do docente e do discente, assim como contribui para uma formação integral e crítica.

A terceira questão indaga acerca do conceito de multiculturalismo e como esse contribui para construção da identidade da escola. Obtivemos como respostas que o multiculturalismo nada mais é do que as várias manifestações culturais em um determinado local, ou seja, o pluralismo e a diversidade cultural situada em um local. E para a escola a importância de manter as relações multiculturais é tornar o ambiente rico e diversificado, como reforça a professora II:

multiculturalismo refere-se à diversidade de culturas que formam nosso País. Este que contribui para a qualidade das relações no ambiente escolar, bem como para a formação de um pensamento pautado em valores como: respeito ao outro, valorização da cultura, conhecimento e compreensão de identidade, e convívio harmonioso com as diferenças (PROFESSORA II).

De fato, a multiculturalidade está atrelada as várias manifestações culturais. O multiculturalismo não é simplesmente um dado da realidade, mas uma maneira de atuar, de intervir e transformar a dinâmica social (CANDAU, 2008). Outrossim, essas várias manifestações culturais contribuem fortemente para a diversidade no que se refere a dinâmica entre as relações.

A penúltima questão procurou identificar de que forma a escola insere o contexto social do aluno no processo de aprendizagem. Diante dessa pergunta, surgiram respostas interessantes por parte das professoras e gestora. Todas relacionaram a cultura local ao planejamento, a um aprendizado significativo e a uma formação continuada. Acreditamos que, de fato, esses três elementos são fundamentais para o engajamento do aluno e seu contexto social para uma aprendizagem válida, que não aponte apenas informações, mas que também tragam sentido para o contexto no qual esse aluno se insere. A professora I ainda afirma que “os professores se organizam e planejam suas aulas prevendo reações e efeitos. Muitas vezes adaptando o conteúdo à vivência na escola”.

Podemos perceber que na escola ocorre a ressignificação do conteúdo alinhado ao contexto no qual o aluno faz parte, contribuindo com que o aluno seja também o protagonista do seu aprendizado. É de fundamental compreensão que possamos evolver os alunos nossos: planejamentos, em um aprendizado significativo e na formação continuada do docente. Mas para que isso ocorra de forma eficaz, a formação do docente é fundamental para tal processo. Concordamos que o ensino humanizado é aquele que pensa as práticas sociais em diferentes contextos, traz significados ativos ao aprendizado.

A quinta e última pergunta apresentada foi em busca de verificarmos se existe e quais são os projetos pedagógicos e práticas cotidianas voltados para a identidade cultural da escola. De acordo com as participantes da pesquisa, há projetos voltando para a identidade cultural, que vão desde as tradições locais, como festas e datas comemorativas, como também voltados para o incentivo à cultura através das feiras culturais. Isso é importante não para a escola que entram com uma perspectiva lúdica de docência, mas também para direcionar a visão do “eu” para o outro.

Todas essas atividades voltadas para ação coletiva, seja ela uma prática social, seja curricular são de suma importância para a valorização da cultura local. No entanto, para que sejam ações transformadores requer profissionais qualificados e capacitados que consigam trabalhar com atividades culturais numa dimensão macro, englobando aspectos lúdicos que contribuam diretamente para o processo de maturação da aprendizagem. De acordo com o

Perrenoud (2001) [...] conhecimento através de atividades lúdicas, criativas e significativas, tornando os alunos sujeitos participantes, e críticos na sociedade que estão inseridos.

Verificamos que a reflexão e o grande conhecimento que a escola carrega consigo, quando o assunto é a construção cultural, se fazem presente por todas as falas dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, foi possível verificar a cultura escolar na construção da identidade da mesma, como também pudemos perceber como a cultura se faz presente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, percebeu-se o engajamento e a consonância do trabalho pedagógico exercido por professores e demais indivíduos da comunidade escolar na defesa e difusão de uma educação cultural e contextual do aluno. Conhecemos a visão dos educadores, como também os documentos, ações e projetos que fomentam e dão fundamento ao currículo educacional e às práticas dessa escola.

Percebemos ainda, que dentro da organização e cultura dessa escola, são defendidas e difundidas às diferentes formas de cultura, garantindo então uma boa relação entre professor e aluno, contribuindo para uma educação de qualidade e para a construção da identidade da escola.

A concepção de multiculturalismo se faz presente na fala dos sujeitos, sendo inserida nas ações culturais desenvolvidas na escola, através de projetos, intervenções pedagógicas voltadas ao comportamento sociocultural também através do diálogo, semanas culturais e projetos sociais. Tais atividades são realizadas através de ações voltadas para a dimensão de formação da aprendizagem aluno são constantes no fazer pedagógico dessa escola.

Compreendemos que cultura escolar é uma forte influenciadora na formação social, crítica e emancipatória no aprendizado do alunou, uma vez que esse é tomado como fundamental para uma sociedade na qual haja indivíduos ativos, conscientes e críticos, capazes de intervir de forma construtiva e benéfica. Entendemos ainda que professores em suas práticas pedagógicas, exercem a incrementação de uma práxis, uma leitura e releitura de suas ações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

- CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F. _____, (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 13-37.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, M. P. **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique: 1995. Traduzido por Gizele de Souza: **Revista brasileira de história da educação**, Paraná, n.1, jan/jun. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, João ferreira, TOSCHI, mirza seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez Editora, 2006.
- MARCONI, M.A; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**. 7.ed. Atlas. São Paulo: 2010.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA Lisboa. 2009.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* **Formando Professores Profissionais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. GHENDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012. P.20-62.
- RAVEAUD, M. Multiculturalismo. In: ZANTEN, A. V. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. P. 592-597.
- SILVA, F. C. T. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**, Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio e Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Traduzido por Júlio Emílio Diniz-Pereira. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/V29n103/12.pdf>. Acesso em: 21.set.2019.

A INVESTIGAÇÃO DA EROÇÃO FLUVIAL DO RIO GUAMÁ, BELÉM (PA), VISANDO A DETECÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS EM ESTÁGIO CRÍTICO, UTILIZANDO O MÉTODO POTENCIAL ESPONTÂNEO.

Gilberto Emanuel dos Reis Vogado¹
Gustavo Nogueira Dias²

RESUMO

Este trabalho apresenta estudo geofísico de parte de orla fluvial sujeita à erosão, com o objetivo primordial de avaliar o seu uso na detecção de áreas degradadas pela erosão em estágio crítico, antes de seu desmoronamento. Esta área está situada ao longo de 600 m à margem do rio Guamá, entre a ponte do rio Tucunduba e o Porto de Canoagem, dentro do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Belém no Estado do Pará (Brasil). Conta, em alguns trechos, com diferentes tipos de contenção de erosão, entre os quais muro de concreto e sacos de cimento. Foi utilizado o método: Potencial Espontâneo (SP). As medidas foram levantadas durante a maré baixa e a maré alta na tentativa de mapear os caminhos preferenciais subsuperficiais para a entrada de água trazida pela maré alta e, por esse meio, para o trabalho erosivo. Os resultados demonstram que o método pode ser uma ferramenta auxiliar na previsão de locais onde a queda erosiva do terreno provocado por ela está prestes a ocorrer.

Palavras Chaves: Erosão Fluvial. SP. Geotécnica.

INTRODUÇÃO

Inaugurado em 13 de agosto de 1968, o campus pioneiro da Universidade Federal do Pará (UFPA) inseriu-se dentro da filosofia adotada nas universidades brasileiras, na década de 1960, de definição de um território universitário capaz de centralizar as atividades de administração, pesquisa, ensino e extensão. No caso da UFPA, essas atividades eram, até então, realizadas em unidades isoladas, instaladas em prédios localizados em diferentes pontos de Belém, Pinto (2007).

Tendo como um dos limites o rio Guamá, esse campus homônimo goza de uma orla de 3 km de extensão que lhe empresta uma especial beleza. Nos últimos vinte anos, contudo, a orla do Campus vem suportando um processo de erosão fluvial marcante. As tentativas de contenção do problema, como a colocação de sacos de cimento nas regiões de erosão mais

¹Doutor, PUC SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Vínculo Institucional: Escola Federal Ten. Rego Barros. gvogado@globo.com.

²Doutor, UNR (Universidade Nacional de Rosário), Vínculo Institucional: Escola Federal Ten. Rego Barros. gustavonogueiradias@gmail.com

acentuada, têm se mostrado frustrantes, porque apenas atenuaram o problema em parte, sendo, conseqüentemente, esperadas obras de grande porte, Dias (2011).

O método do Potencial Espontâneo (SP do inglês Self Potential) baseia-se na medição de uma diferença de potencial entre dois eletrodos introduzidos no terreno na ausência de qualquer campo elétrico criado artificialmente. Uma das fontes desse potencial é a movimentação de água em subsuperfície, que pode ajudar na detecção da direção e sentido do fluxo d'água do aquífero livre. Carvalho Jr.(1997) e Carvalho Jr. & Silva (1996) mostram mapa de SP revelando a direção e o sentido da água no aquífero livre no Cemitério do Bengui em Belém (PA).

2 - CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO

A área sob estudo está localizada no interior do Campus do Guamá da UFPA, que ocupa 450 ha entre a Av. Augusto Correa e a Av. Perimetral no bairro do Guamá da cidade de Belém (PA), à beira do Rio Guamá, entre a ponte do rio Tucunduba e a Sede da Canoagem, distando cerca de 3 km do centro de Belém (Figura 1).

Os pontos de localização foram obtidos com o GPS Geodésico, modelo EGM96, e com o GPS de navegação, modelo GARMIN MAP 76CSX, apresentando para marco inicial longitude $48^{\circ}27'13,04''$ W (783349 WE - UTM) e latitude $1^{\circ}28'34,9''$ S (9836654 SN - UTM), próximo à ponte do Tucunduba, e para marco final longitude $48^{\circ}26'55,57''$ W (783890 WE - UTM) e latitude $1^{\circ}28'25,90''$ S (9836930 SN - UTM), próximo à Sede do Porto de Canoagem, no dia 1º de dezembro de 2011.

No município de Belém, a topografia apresenta-se pouco variável e baixa, atingindo a altitude máxima de 25 m na ilha de Mosqueiro. O relevo das imediações da Universidade Federal do Pará apresenta um desnível topográfico muito inferior, com 9 m a montante caindo para 3 m a jusante, segundo dados de curvas de nível fornecidos pela Prefeitura do Campus da UFPA, Ribeiro et al. (1992).

A rede hidrográfica do município de Belém é formada por furos, baías, rios e igarapés, que drenam inclusive o centro urbano de Belém. Os elementos hídricos de maior significado para o município são as baías do Guajará, Marajó, Sol e Santo Antônio, e os rios Guamá, Maguari, Murubira, Pratiqara e Aurá, além de inúmeros igarapés que deságuam nas drenagens principais formando uma drenagem bem distribuída do tipo dendrítica, Mercês (1997).

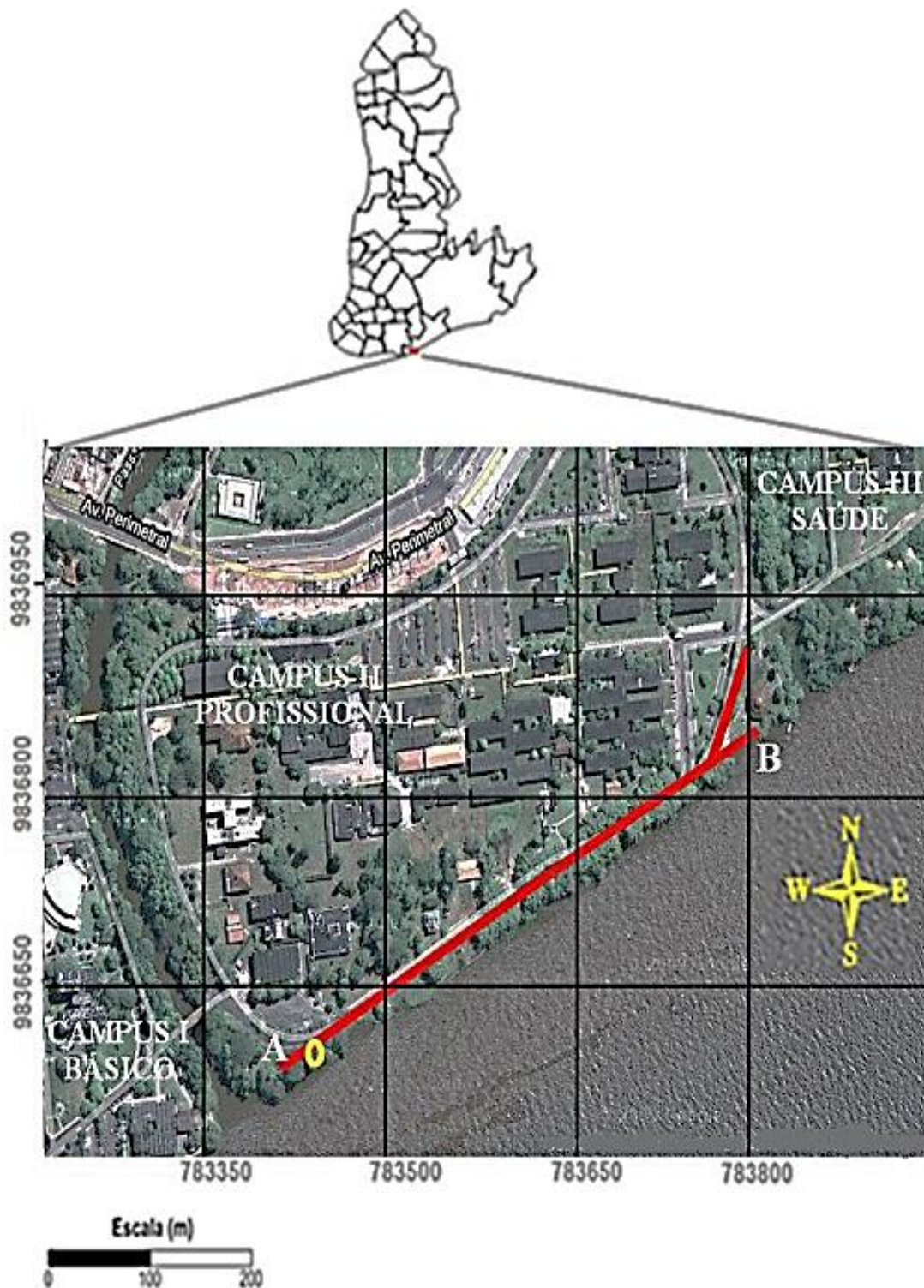


Figura 1. Área sob estudo no Campus da UFPA, nas imediações do perfil AB (GOOGLE, 2010). O círculo amarelo identifica local onde foi descrita seção geológica. Dias (2011).

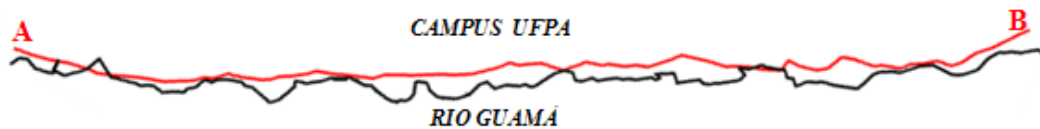


Figura 2 Perfil AB (*mais acima*) e contorno do rio (*mais abaixo e mais acentuado*) levantado por meio de GPS. O levantamento GPS ocorreu em 1/12/2011, enquanto o trabalho de campo findou em 3/09/2010, antes do desmoronamento de alguns trechos da orla. Dias (2011).

A Baía de Guajará, parte do estuário do rio Pará, foz do rio Amazonas, tem forma alongada e estreita, apresentando continuidade na baía de Marajó a Norte. Situa-se a Oeste da cidade de Belém e recebe as águas dos rios Pará, Acará e Guamá. Suas águas são barrentas e, no período de baixa pluviosidade na região, ficam salobras devido à influência das águas oceânicas (PINHEIRO, 1987).

A cidade de Belém é coberta pela unidade Pós-Barreiras, que compreende sedimentos recentes representados por areias de granulometria fina a média, marrons, inconsolidadas, com predominância de grãos de quartzo. As areias são intercaladas por argilas escuras, com restos vegetais, distribuídos nas orlas dos rios e igarapés; por sedimentos continentais do Grupo Barreiras, composto por arenitos ferruginosos, areias finas a médias, siltosas e argilosas e por sedimentos pertencentes à Formação Pirabas, Sauma Filho (1996). A Formação Pirabas é constituída por calcários diversificados intercalados com arenitos calcíferos, argilas negras e folhelhos rítmicos. Apresenta um variado conteúdo macro e microfossífero animal e vegetais piritizados, Rosseti et al. (2001).

Pelo menos parte do campus do Guamá foi projetada nos terrenos desapropriados de Affonso Freire, Antônio Cabral e outros. Essa área abastecia de argila uma antiga olaria que funcionava em seu interior. Os buracos deixados pela retirada de argila contribuam para o alagamento da área, tendo sido necessária a realização de um grande trabalho de aterro hidráulico. Utilizando uma draga de sucção para a retirada de areia de granulometria grossa do leito do rio Guamá, foi realizado o aterro e a compactação do solo, Pinto (2010).

A presença de heterogeneidades da subsuperfície nessas áreas, natural ou introduzida pela ação humana de lavra de argila e posterior aterro, pode ter gerado zonas mais susceptíveis à erosão, devido à introdução de material de maior permeabilidade.

No dia 4 de fevereiro de 2010, foi realizado um furo de sondagem a trado na estação 75 NE do perfil AB (Figura 1) de cerca de 1,8 m de profundidade, para descrição da seção geológica. O nível hidrostático foi observado a cerca de 0,8 m de profundidade na maré baixa. A Figura 3 mostra a seção geológica obtida.






Profundidade (m)	Representação	Descrição
NÍVEL 1 0,18		Camada de húmus Rica em raízes que ajudam na sustentação.
NÍVEL 2 0,50		Camada Areno-argilosa Cor amarelada
NÍVEL 3 0,67		Camada de Argila e Seixos Cor vermelho-alaranjada contendo concreções ferruginosas
NÍVEL 4 0,99		Camada de Silte e Argila Com coloração vermelho- amarelada
NH 0,8 m		
NÍVEL 5 ≥ 1,45		Camada Argilosa Com coloração cinza claro, e espessura de pelo menos 46 cm

Figura 3. Seção geológica para o furo na orla da UFPA. Nível hidrostático em tracejado.

As amostras do furo de sondagem foram secas em estufa e submetidas à análise granulométrica através do processo de peneiramento, seguindo o método para análise granulométrica descrito na NBR-7181/ABNT. Os resultados são apresentados nas Figuras 4 a 8, em que os diâmetros equivalentes das partículas foram lançados nas abscissas e as percentagens retidas, nas ordenadas.

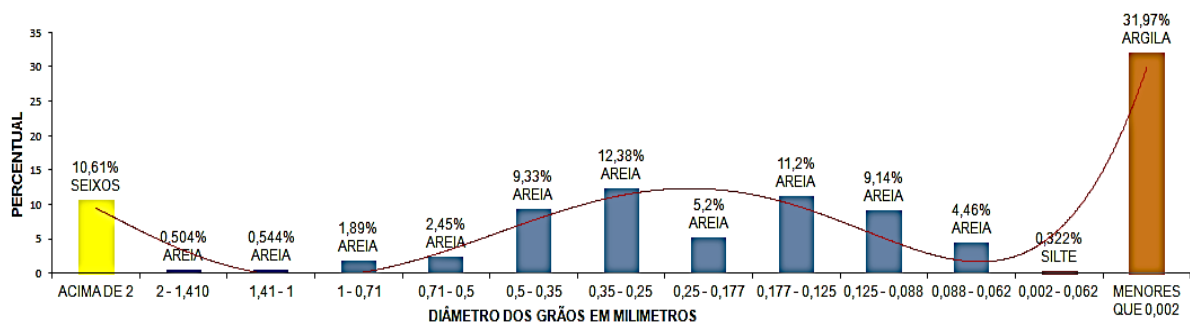


Figura 4. Resultado da análise granulométrica da amostra do nível 1 (0 a 18 cm), pesando 147 gramas.

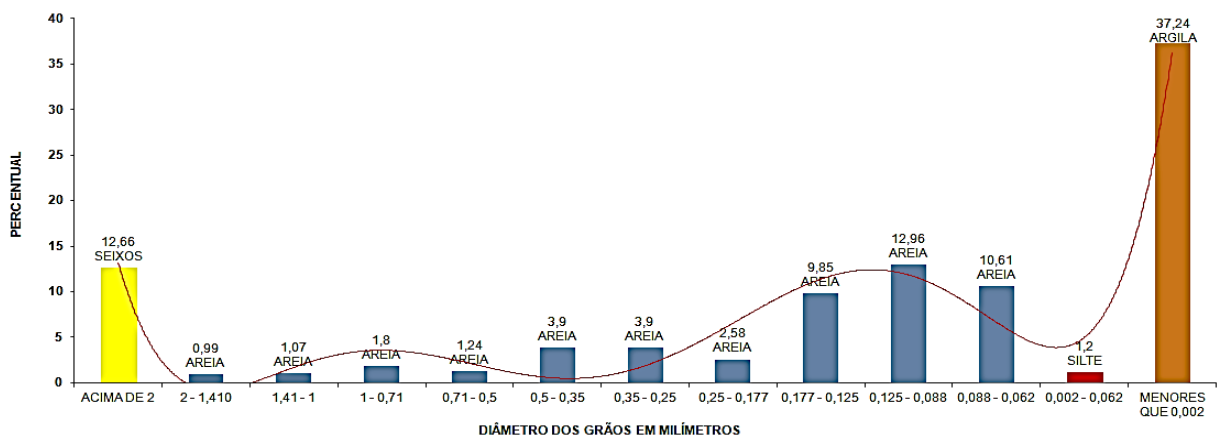


Figura 5. Resultado da análise granulométrica referente amostra do nível 2 (19 a 50 cm), pesando 155 gramas.

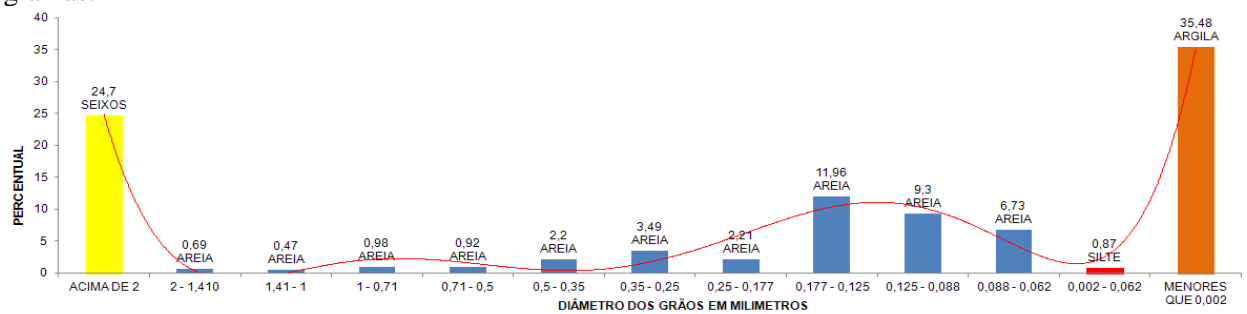


Figura 6. Resultado da análise granulométrica referente amostra do nível 3 (51 a 67 cm), pesando 162 gramas.

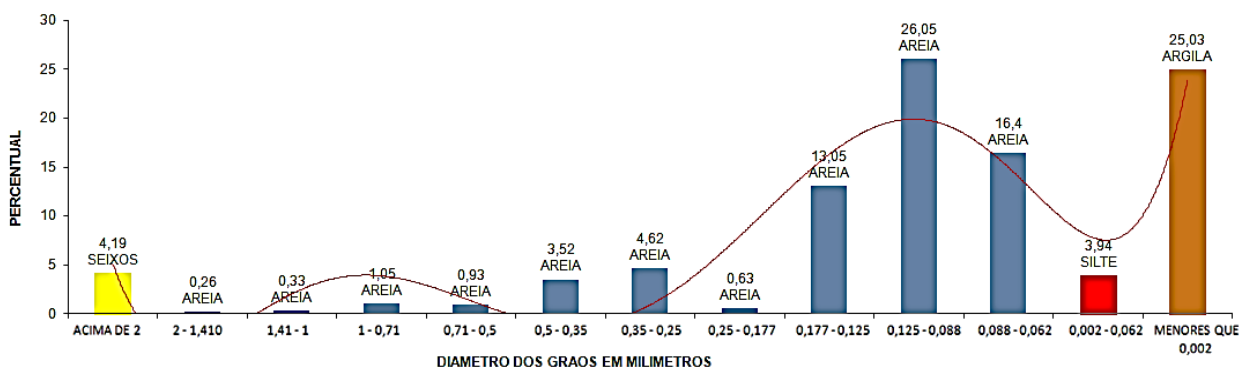


Figura 7. Resultado da análise granulométrica referente amostra do Nível 4 (68 a 99 cm), pesando 128 gramas.

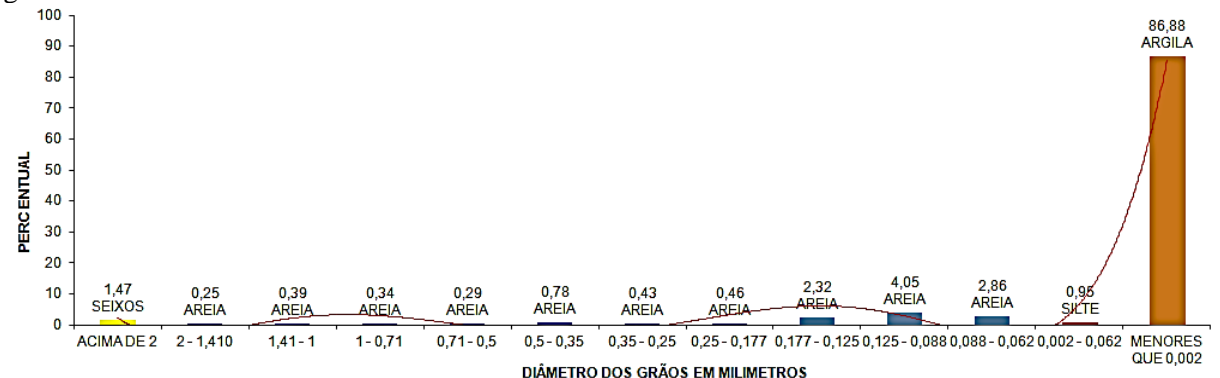


Figura 8. Resultado da análise granulométrica referente amostra do Nível 5 (100 a 149 cm), pesando 200 gramas.

Os gráficos mostram que o conteúdo de seixos é maior no terceiro nível e praticamente desaparece no 5º nível. O percentual em areia e silte são maiores no quarto nível. Finalmente, o percentual de argila é relativamente constante nos quatro primeiros níveis, crescendo para quase 90% no último nível.

Intensos processos erosivos observados na área de investigação, relacionados diretamente às correntes fluviais, causam acentuado desmoronamento da margem (SILVEIRA, 1992).

A suscetibilidade do solo em resistir aos processos erosivos, a erodibilidade, foi relacionada ao tamanho das partículas por Bovoucos em 1935, como segue:

$$k = \frac{(\text{Areia} + \text{Silte})}{\text{Argila}} 100, \quad (2.1)$$

em que k é a erodibilidade e Areia, Silte e Argila correspondem aos teores em percentagem de areia, silte e argila, respectivamente (BERTONI & LOMBARDI NETO, 1985 in MACÊDO, 2007). A relação de Bovoucos constitui uma medida do teor de material ligante das partículas, responsável pela resistência à erosão. Conseqüentemente, a erodibilidade aumenta quando os teores de areia e silte são elevados e diminui com a elevação dos teores de argila.

O resultado da análise granulométrica mostrado nas Figuras 4 a 8 foi usado para calcular o coeficiente “ k ” (fator erodibilidade), reunidos na Tabela 1.

ERODIBILIDADE				
NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
$k = \frac{57,42}{31,97} = 1,79$	$k = \frac{39,82}{35,48} = 1,12$	$k = \frac{50,1}{37,24} = 1,35$	$k = \frac{70,78}{25,03} = \mathbf{2,82}$	$k = \frac{11,65}{86,88} = 0,14$

Tabela 1 – Erodibilidade para os níveis amostrados pelo furo na orla da UFPA. Destaque em negrito do maior valor de erodibilidade encontrado para o nível 4.

Fazendo a comparação do fator “ k ” de erodibilidade, percebemos que apresenta o maior valor no nível 4, onde provavelmente ocorre a erosão.

O efeito da maré, embora ocorra mais acentuadamente na camada basal de argila, a mais sujeita à ação direta da água do rio que entra (alta mar) e que sai (baixa mar) todos os dias, é visivelmente mais acentuada no contato desta camada com a camada de cima, devido a sua maior erodibilidade em relação às demais camadas, conforme apresentado na Tabela 1.

A baía de Guajará apresenta um regime hidrodinâmico elevado, comprovado pelos baixos teores de argila presentes nos sedimentos de fundo. Na área de investigação, a variação da maré atinge 3,6 m em condições de sizígia, Miranda (2006). Notadamente, a baixa

topografia local favorece o alargamento da planície de inundação ao longo da região influenciada pela maré.

Por localizar-se em uma área de domínio fluvial sob impacto de marés, a vazante dura mais tempo que a enchente, principalmente nos períodos de sizígia (Figura 9), e a salinidade é muito baixa.

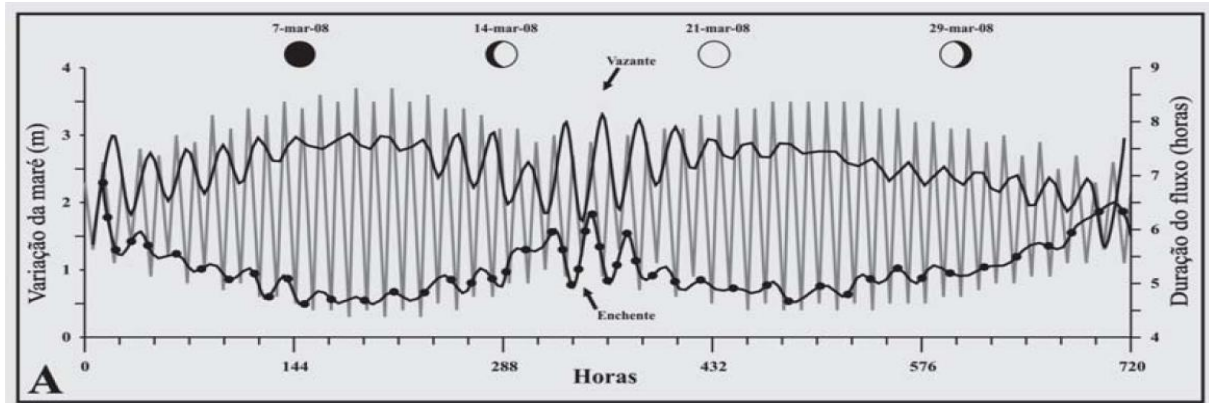


Figura 9. Variação da maré dos fluxos de enchente e de vazante na baía de Guajará durante 720 horas (1 a 31 de março de 2008) e as fases da lua (MARINHA DO BRASIL, 2009).

Intensos processos erosivos observados na área de investigação, relacionados diretamente às correntes fluviais, causam acentuado desmoronamento da margem, Silveira (1992).

O efeito da maré, embora ocorra mais acentuadamente na camada basal de argila, a mais sujeita à ação direta da água do rio que entra (alta mar) e que sai (baixa mar) todos os dias, é visivelmente mais acentuada no contato desta camada com a camada de cima, devido a sua maior erodibilidade em relação às demais camadas. O topo da seção, conseqüentemente, desmorona, apesar das raízes presentes de bambuzais e gramíneas, que dão a ela maior resistência à erosão (Figuras 10).

A prefeitura do Campus testou diferentes tipos de contenção: muro de concreto, sacos de concreto e malha de aço preenchidos com cascalho. Uma grande parte da mureta, a contenção mais antiga, já desabou ou está fraturada. A situação mais crítica encontra-se na área do campus profissional da UFPA, onde os desmoronamentos já alcançaram a pista asfaltada, ocasionando a interdição da área pela prefeitura do campus. Após pequena obra de contenção, que consistiu na deposição de sacos de cimento nos locais erodidos, e reasfaltamento dos trechos atingidos.



Figura 10. Foto mostrando em detalhe a erosão na orla do rio Guamá na UFPA, fazendo a comparação ilustrativa com uma caneta ao centro. Dias (2011).

MÉTODO ELÉTRICO POTENCIAL ESPONTÂNEO

O Método do Potencial Espontâneo envolve a medição do potencial elétrico associado a correntes elétricas naturais que fluem pela subsuperfície. O SP já era conhecido no século XIX, mas só se tornou comercial em 1913, quando Schlumberger descobriu um jazimento de sulfetos com o método, Orellana (1974).

O fenômeno do SP não é só provocado por corpos metálicos como corpos de sulfetos. Também o movimento de fluidos na subsuperfície causa o fenômeno, bem como a atividade bioelétrica de materiais orgânicos, a corrosão e os gradientes térmicos, entre outros. Neste trabalho, o interesse recai na movimentação de fluidos resultantes das chuvas e, especialmente, da mudança de maré em zonas preferenciais da subsuperfície, que seriam por isso mesmo, zonas preferenciais de erosão.

POTENCIAL DE FLUXO

O potencial gerado pela movimentação de fluidos em subsuperfície é conhecido como Potencial de Fluxo ou Eletrofiltração. A movimentação do eletrólito através de uma membrana porosa produz uma diferença de potencial entre os dois lados da mesma. Considerando a porosidade do substrato como uma rede de capilares por onde percolam as águas da superfície, então o comportamento do substrato pode ser visto como uma membrana. Os ânions são adsorvidos pelas paredes dos capilares e irão atrair os cátions, estabelecendo-se uma dupla camada elétrica. Desta maneira os cátions são movidos através dos capilares pelos fluxos ali presentes ao passo que os ânions permanecem fixos. A partir daí surge uma

diferença de potencial ΔV entre o ponto inicial e o final do percurso, que obedece a equação de Helmholtz:

$$\Delta V = \frac{\xi \epsilon P}{\eta \sigma} \quad (1)$$

em que ξ é a diferença de potencial da dupla camada, ϵ é a constante dielétrica da solução, P é a diferença de pressão hidrostática entre os extremos do capilar, η é a viscosidade da solução e σ é a sua condutividade, Orellana (1974).

O potencial de fluxo mais importante é o per descensum, Schlumberger (1975) apud Orellana (1974), provocado pela infiltração d'água da chuva em terrenos permeáveis ou ao longo de falhas e fraturas. Os cátions são removidos pela água e, nos locais topo graficamente mais elevados, surgem núcleos eletricamente negativos (Figura 11). A investigação neste trabalho está voltada para o potencial de fluxo per descensum, mais o potencial de fluxo provocado pelo movimento das marés.

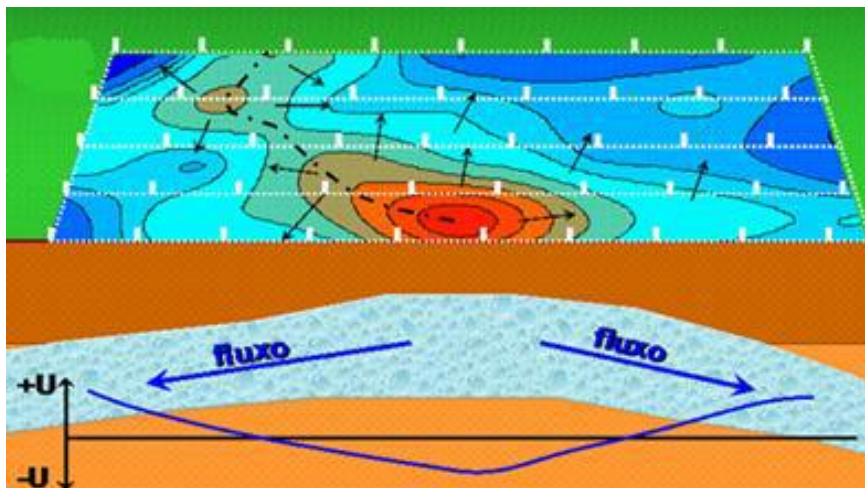


Figura 11. Eletrofiltração. Braga (2008).

MÉTODO DOS POTENCIAIS

O método dos potenciais requer que um dos eletrodos seja mantido fixo em uma estação-base no infinito, tipicamente a de seis vezes no mínimo a distância entre dois eletrodos, enquanto o outro percorre os pontos de medidas nos perfis de levantamento (Figura 12). O levantamento é efetuado conectando-se um dos polos do instrumento de medidas à base fixa, enquanto o outro polo do instrumento é conectado ao eletrodo móvel que é deslocado. As posições N, N' e N'' referem-se às sucessivas posições do eletrodo itinerante.

O deslocamento do eletrodo móvel é realizado por meio de um cabo, contido em uma bobina, que é desenrolada à medida que avança o levantamento.

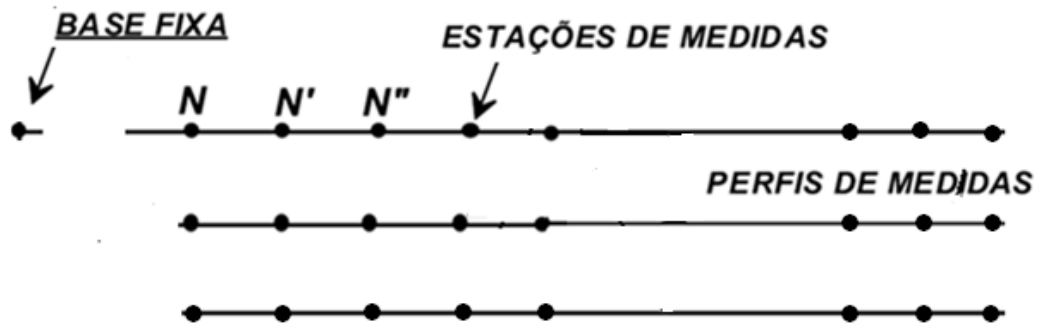


Figura 12. Esquema de aquisição de dados de SP através do Método dos Potenciais.

AQUISIÇÃO DOS DADOS

O levantamento dos dados de Potencial Espontâneo foi realizado ao longo do perfil AB com 600 m (Figura 1), em estações espaçadas de 2 m, totalizando 212 estações. Os dados foram adquiridos nos dias 6 e 7 de junho de 2010, período de maré baixa, e nos dias 10 e 11 de junho de 2010, período de maré alta.

As estações de medidas foram preparadas de modo a se ter pequenos orifícios da ordem de 5 cm de profundidade livres de grama e de raízes superficiais, feitos com draga do início da ponte do Tucunduba até 30 m antes do Porto de Canoagem (Figura 1). Alguns orifícios não foram feitos, pois a erosão já havia atingido o local, impedindo desta forma a instalação de estações de medida.

Foram empregados eletrodos não polarizáveis de cobre em solução saturada de sulfato de cobre (Cu-Cu₂SO₄) e um voltímetro de elevada impedância de entrada (da ordem de 10¹⁴ ohms) construído pelo Prof. Geraldo Alves da UFPA.(Figura 14)

As medidas foram realizadas com o método de potenciais com o eletrodo da base fixa colocado a 6 m do início da primeira estação, próxima à pista lateral, enquanto o segundo eletrodo percorreu as estações no sentido SW a NE, realizando as medidas até a estação 478 NE. Outra base fixa foi disposta a 6 m da última estação, enquanto o segundo eletrodo percorreu as estações no sentido NE a SW, realizando as medidas da estação 600 NE até a estação 470 NE. A diferença entre as bases de referência foi de 19 mV, valor usado na correção das medidas obtidas com as diferentes bases. O levantamento terrestre foi registrado em caderneta de campo com o dia e a hora e a identificação da maré.



Figura 13. A - Foto ilustrando o posicionamento do eletrodo usado no levantamento, livre de raízes e grama. B - Bobina, contendo o cabo que acompanha o deslocamento do eletrodo pelas estações de medição.



Figura 14. A - Foto ilustrando o eletrodo mergulhado na solução saturada de sulfato de cobre. B - Esquema ilustrativo. C - Voltímetro usado no levantamento.

INTERPRETAÇÃO

Os dados foram submetidos às seguintes operações:

- i) Correção entre as medidas adquiridas com diferentes bases;
- ii) Multiplicação dos dados por -1 para que altos nos dados correspondam a posições a partir das quais a água foi para os “baixios” (inverso do observado na (Figura 11), o que simplifica a interpretação – os dados assim tratados serão chamados de voltagem espelhada;
- iii) Ajuste de polinômio de grau 6 às medidas, de forma a minimizar os ruídos de baixas e intermediárias frequências espaciais existentes nos dados;
- iv) Cálculo do resíduo entre o polinômio ajustado para os dados obtidos na maré baixa e o polinômio ajustado para os dados medidos com maré alta.

Os gráficos mostram que as medidas de SP variam com a maré, sendo muito mais ricas em oscilações na maré alta, provavelmente porque aumenta o aporte de água disponível para o fenômeno da eletrofiltração. São as medidas do perfil maré altas que mais chamam a atenção, especialmente aquelas que, apesar de oscilações, formam um alto de voltagem espelhada que representaria o “canal” ou “canais” ao longo do qual a água fluiria perpendicularmente ao perfil bem como para suas laterais. A seguir são destacadas algumas zonas do perfil SP mostrado na Figura 15 que mostram o padrão geral de anomalia SP gerada por potencial de fluxo (altos valores ladeados por baixos valores de voltagem espelhada).

Zona 1: As medidas em maré alta possuem muitas oscilações, mas formam um alto de voltagem espelhada ladeado por baixos em relação às medidas obtidas em maré baixa, sugerindo que a zona funcione parcialmente como um “canal”. De fato, a erosão assume um valor máximo entre 110 e 145NE, com sacos de cimento mostrados na Figura 15, entre 117 e 124NE, onde ocorre uma baixa voltagem espelhada, que poderia ser indicativa do bloqueio formado pela contenção. Por outro lado, por volta de 60NE, onde ocorre um mínimo de voltagem, a erosão aproxima-se do perfil como mostra a figura 15; em dezembro de 2011, o levantamento GPS detectou o desmoronamento do local. As observações, portanto, sugerem que as zonas mais susceptíveis à erosão se caracterizam por intensa oscilação das medidas, valores elevados e, ocasionalmente, por valores baixos, estes últimos, com frequência, relacionados a zonas com contenção. Na zona 1, por exemplo, a porção a SW de 110NE pode estar prestes ao desmoronamento.

Zona 2: Ocorre um alto de voltagens espelhadas em maré alta, coincidindo aproximadamente com a fossa, ilustrada pela foto da figura 15.

Zona 3: As medidas em maré alta formam valores altos de potencial espelhado em relação às medidas obtidas em maré baixa. Uma zona de prováveis ruídos culturais secciona ao meio esta zona de valores elevados espelhados. Uma diferença desta zona em relação à zona 1 é a menor incidência de oscilações nas medidas, o que pode estar relacionado à presença de vegetação e, ainda, à distância maior do perfil à orla.

Zona 4: Neste trecho ocorrem elevações da voltagem em maré alta, guardando certa analogia com a zona 1. Aqui, também, o perfil encontra-se mais próximo à orla. Na zona existe fossa (T), mas destaca-se que ela ocorre após o término de zona de contenção.

A comparação entre os dados obtidos para as duas marés, Figura 15, mostra o que segue.

i) De 0 até cerca de 250NE, as duas curvas polinomiais mostram a mesma tendência indicativa do fluxo da água subterrânea caminhar no sentido SW.

- ii) Entre aproximadamente 250 a 525NE, as curva polinomiais têm comportamento diferente. Esse trecho é o mais afetado pela erosão, de modo que o aumento do SP obtido em maré alta deve ser reflexo da saturação em água, principalmente no trecho erodido entre 400 a 500NE. Esse “canal” principal permitiria o movimento da água na direção SE-NW e, secundariamente, tanto para SW como para NE.
- iii) De 525 a 600NE, as curvas passam a ter o mesmo sentido, indicando fluxo de água na direção NE.

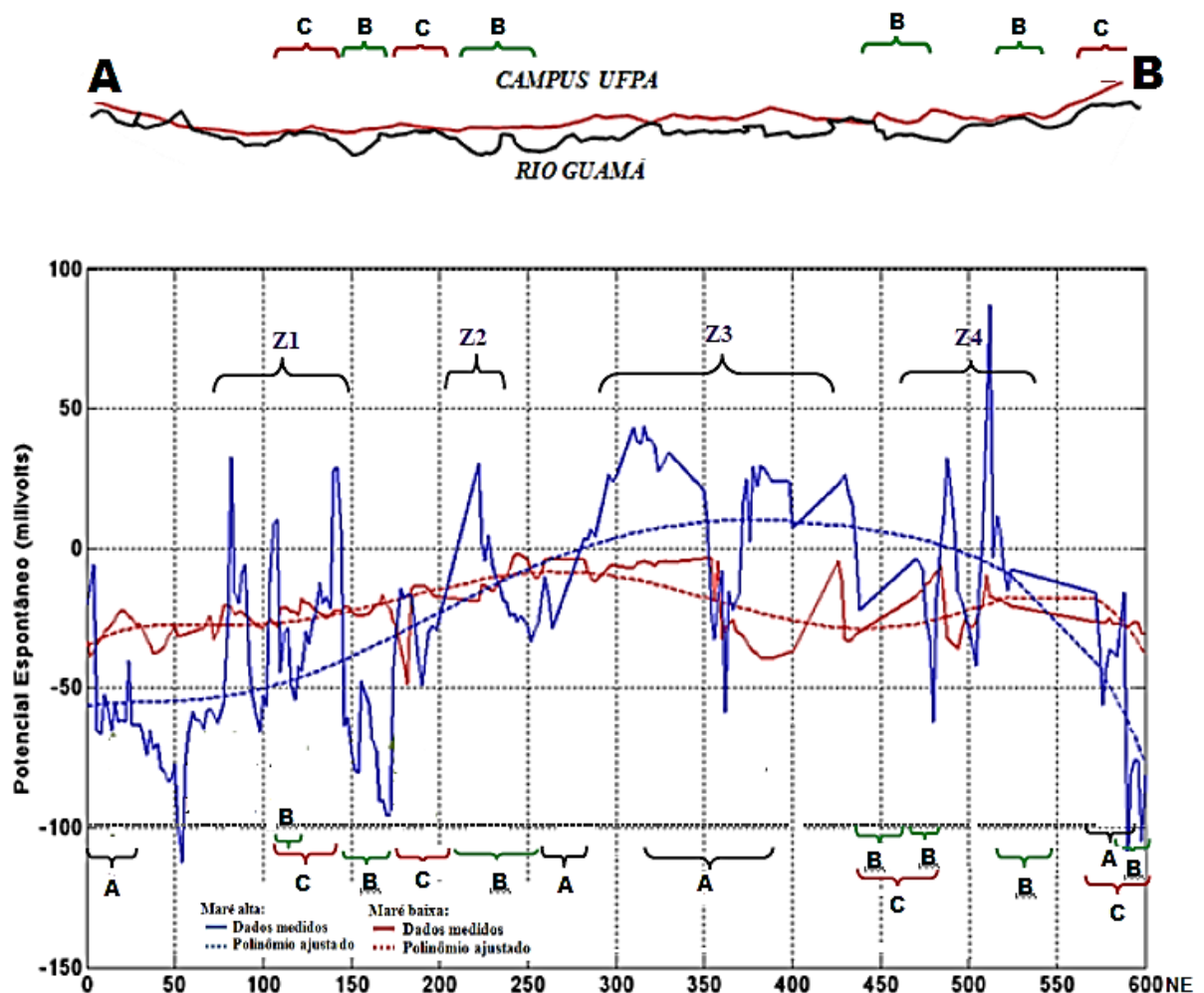


Figura 15. Potencial Espontâneo nas marés: alta (linha mais alta e com mais tonalidade) e baixa (linha mais baixa e com menos tonalidade). Polinomiais ajustadas em tracejado (grau 6). As letras A: indica erosão, B: contenção, C: erosão mais intensa. Chaves acima mostrando as zonas destacadas na interpretação (Z1, Z2, Z3 e Z4). Acima: linha AB (perfil acima) e contorno do rio (abaixo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como base o levantamento de medidas tanto na maré baixa com na maré alta e a comparação entre os resultados, como forma de rastrear a penetração de água no terreno trazido pela maré alta, tanto maior quanto mais efetivo o caminho introduzido pelo fenômeno da erosão.

Na área investigada aparece a erosão e, localmente, diferentes tipos de contenção, o que torna a mesma um campo de testes para a modelagem em escala real geológica.

Os resultados obtidos com todos os métodos geofísicos utilizados – Potencial Espontâneo (SP) mostra que os dados obtidos em maré alta variam consideravelmente em relação aos dados obtidos em maré baixa e que seus comportamentos indicam zonas onde a erosão é mais proeminente e zonas onde a mesma mostra-se contida. Essas indicações podem auxiliar consequentemente, na previsão de locais onde o desmoronamento do terreno provocado pela erosão está prestes a ocorrer bem como na análise da eficácia da obra de contenção realizada.

As medidas SP, na zona Z1 (75-150NE) (Figura 15), por exemplo, formam um pico negativo da voltagem (positivo da voltagem espelhada) por volta de 85NE, que, poderia ser reflexo da atuação de erosão, podendo indicar uma zona com desmoronamento eminente. O mesmo ocorre na zona Z3 (292-427NE) (Figura 15), em especial por volta de 370-385NE. Neste trecho ocorreu desmoronamento após o trabalho de campo, por volta de 380NE.

O problema, contudo, não é simples, porque a água infiltrada no solo a partir da superfície pode ser dividida em três partes. A primeira permanece na zona não saturada (zona onde os vazios do solo estão parcialmente preenchidos por água e ar), acima do nível freático.

A segunda parte, denominada Inter fluxo (escoamento subsuperficial) pode continuar a fluir lateralmente, na zona não saturada, a pequenas profundidades, quando existem níveis pouco permeáveis abaixo da superfície do solo e alcançar os leitos dos cursos d'água.

A terceira parte pode percolar até o nível freático constituindo os recursos renováveis dos aquíferos, Feitosa (2000). Todos esses são, portanto, caminhos que podem oferecer contraste nas propriedades elétricas. Os caminhos preferenciais da água subsuperficial podem também representar rotas para a entrada de água trazida pela maré alta e, por esse meio, para o trabalho erosivo. É necessário considerar também que variações litológicas dão também sua contribuição aos dados. Finalmente, para a área estudada, que ela se encontra com eventos de erosão com contenção, às vezes, diversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTONI, J. & LOMBARDI NETO, F. **Conservação do Solo**. Piracicaba/SP: Livroceres, 1985.

BRAGA, A.C.O. **Métodos Geométricos Aplicados na Caracterização Geológica e Geotécnica – Formações Rio Claro e Corumbataí, no Município de Rio Claro – SP**. Tese de Doutorado em Geociências, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 1997.

CARVALHO JR., M. A. F. **Aplicação de Métodos Geofísicos ao Estudo de Águas Sub-terrâneas na Grande Belém (Cemitério do Bengui)**. Belém, DGF/CG/UFGA. TCC. 64 p., 1997.

CARVALHO Jr.; M. A. F.; Silva, L. M. C. **Métodos Geofísicos aplicados ao Estudo do Fluxo da Água Subterrânea sob Cemitério**. In: WORKSHOP DE GEOFÍSICA APLICADA AO MEIO AMBIENTE, 1, Belém, 1996. Resumos Expandidos Belém: p. 47-49, SBGF, 1996.

DIAS, G. N. **Estudo geofísico sobre a erosão fluvial do rio Guamá na orla da Universidade Federal do Pará, Belém (PA)**. Dissertação (Mestrado em Geofísica) – Programa de Pós-Graduação em Geofísica, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Pará – Belém, 2011.

FEITOSA, F. A.C. **Hidrogeologia – Conceitos e Aplicações 2ª edição**, Fortaleza: CPRM, 2000

MACEDO, R. S. et all. **Índice de erosividade das chuvas em Coari-AM**. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciência do solo, de 05 a 10 de agosto. Gramado-RS: Centro de Convenções, 2007.

MERCÊS, S. **Relatório Ambiental da Região Metropolitana de Belém- RMB**. Belém: COHAB, 1997.

MIRANDA, A. G. **Dinâmica batimétrica da Baía de Guajará (Belém/PA)**. 2006. 49 f. Mono-grafia (Bacharelado em Oceanografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Pará, 2006.

ORELLANA, E. *Prospeccion Geoelectrica por Campos Variables*. Madri, Paraninfo, p.561, 1974.

PINHEIRO, R. V. L. **Estudo Hidrodinâmico e Sedimentológico do Estuário Guajará Belém (PA)**. Belém, Universidade Federal do Pará. Centro de Geociências. 164p. (Dissertação de Mestrado), 1987.

PINTO, W. Disponível em: <www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2007/108-edicao-especial-50-anos-da-ufpa/309-a-fundacao-do-campus-pioneiro-da-ufpa>, acessado 30/10/ 2010.

RIBEIRO, H.M.C. **Avaliação atual da qualidade das águas superficiais dos lagos Bolonha e Água Preta situados na área fisiográfica do Utinga (Belém-Pa)**. 1992. 205 f. Dissertação (Mestrado em Geoquímica e Petrologia) – Universidade Federal do Pará, Centro de Geociências, Belém, 1992.

ROSSETTI, D.F.; Góes, A.M. *Imagine upper Tertiary to Quaternary deposits from northern Brasil applying ground penetrating radar*. Revista Brasileira de Geociências, Curitiba, v.31 n. 2, p. 101-128, 2001.

SAUMA FILHO, M. **As águas subterrâneas de Belém e adjacentes: Influência da formação Pirabas e parâmetros físico-químicos para medidas de qualidade**. 1996. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geologia) – UFPA, Centro de Geociências, Belém, 1996.

SCHLUMBERGER LOG INTERPRETATION CHART. *Schlumberger Limited*, New York, Vol. I, 156 p., 1975.

SILVEIRA, O. F. M. **Estudo batimétrico/sonográfico do Estuário Guajará, Belém/PA**. 1992. 189 f. Dissertação (Mestrado em Geologia) – Centro de Geociências, UFPA, Belém, 1992.

A MATEMÁTICA FINANCEIRA APLICADA AO ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS PRISIONAIS COMO FERRAMENTA PARA RESSOCIALIZAÇÃO

Oberdan Miguel Rodrigues de Souza ¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta um projeto sobre a matemática financeira de forma inclusiva para trabalhar a educação financeira contribuindo para a ressocialização de apenados. Para isso buscou-se trabalhar cálculos de taxas de juros aplicados a problemas relacionados ao parcelamento de compras no cartão de crédito e para investimentos em caderneta de poupança. Com o objetivo de se comparar as taxas de juros entre o cartão de crédito e a caderneta de poupança trazendo uma análise dos benefícios e dos problemas associados a cada um. Além da superação matemática, decorrente do tempo de afastamento dos estudos e das condições precárias do sistema prisional do Rio de Janeiro. Buscou-se criar um senso crítico e uma reflexão a respeito da escolha de investimentos e da gestão de recursos financeiros. Proporcionando assim, uma conscientização a respeito da valorização e do uso direcionado dos recursos financeiros e da reestruturação do orçamento familiar.

Palavras-chave: Matemática Financeira, Educação Financeira, Educação no Sistema Prisional, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema bastante abordado atualmente e extremamente importante para dignidade humana. Entretanto, é comum quando se toca neste tema, os olhares se voltarem para as questões que se dizem respeito à educação para crianças e adolescentes portadores de alguma necessidade especial, porém, este é um tema que envolve diversos segmentos em particular, a educação carcerária que será trabalhada em nosso artigo. Está estabelecida na Declaração dos Direitos Humanos (SIMON, 2008) que a educação é direito de todos. Mas, e quando pesamos realidades adversas como a educação em unidades prisionais? O problema irá para além do uso de currículos atualizados ou livros didáticos adequados, a própria garantia deste direito é essencial a dignidade.

O sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro está vinculado a Lei de execução penal (lei nº 7.210 de 11 de junho de 1984) (BRASIL, 1984), porém é regulamentado pelo Decreto estadual nº 8.897 de 31 de março de 1986 (BRASIL, 1986). Com relação à administração do sistema prisional do Rio de Janeiro, segundo Julião (2012), tal sistema é

¹ Professor doutor do Instituto Federal do Rio de Janeiro - RJ, oberdan.souza@ifrj.edu.br;

marcado por uma descontinuidade administrativa, onde o mesmo já viveu uma enorme peregrinação quanto a sua responsabilidade política e administrativa.

Com relação ao perfil dos internos do sistema prisional do Rio de Janeiro, um estudo realizado pela SEAP (Secretaria de Estado de Administração Penitenciária) em parceria com o Laboratório de Informática em Saúde (Lâmpada) da UERJ, publicado em 2004, revelou dentre outros dados, que “75,76% das mulheres e 74,82% dos homens” não completaram o ensino fundamental e “94% dos homens e 91,13% das mulheres” tiveram contato com o ambiente escolar entre 7 e 14 anos (JULIÃO, 2012). Fica evidenciado então, que o sistema prisional do Rio de Janeiro, possui majoritariamente uma população que não teve acesso regular aos ambientes escolares, o que deixa implícita a necessidade de estes espaços se adequarem física e administrativamente para receber atividades de cunho educativo, visando não só proporcionar acesso ao conhecimento como também à cultura, que é em parte apresentada pela estrutura educacional.

A educação financeira é de extrema importância para a competência de análise e do sendo crítico, inserindo o estudante em situações do cotidiano. Porém, no estudo realizado por Júnior e Schimiguel, (2012), grande parte dos livros didáticos que abordam o tema da matemática financeira não se preocupam em vincular o tema ao estudo de funções matemáticas, análises de gráficos ou problemas que envolvam situações do cotidiano. Inibindo assim, o desenvolvimento de uma educação financeira importante para a administração dos bens, patrimônios e dos gastos básicos mensais na vida do estudante, contribuindo assim, para a sua ressocialização.

Uma modelagem exige um aluno ativo para analisar, explicar um problema e tomar decisões sobre o mesmo; coletar informações, formular hipóteses e testá-las, obter modelos e validá-los (ou não) para determinada situação. A matemática escolar torna-se mais interessante e desencadeia processos de reflexão-na-ação. Esta reflexão possibilita que o aluno compreenda a sua ação, reorganize ou aprofunde o seu conhecimento acerca do problema em estudo e, interagindo com os conhecimentos construídos, desenvolva sua competência profissional futura (FIDELIS; ALMEIDA, 2004).

Além disso, levando em consideração a realidade do país, do Estado e da região da Baixada Fluminense, temos um crescente número da população carcerária. Assim, deve-se pensar em abordagens que tratem da ressocialização dos presidiários. Pois, a educação deve ir

além de uma mera exposição de conteúdos, mas ter uma proposta de conscientizar e formar indivíduos críticos cientes dos seus direitos e deveres.

Sendo assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), o ensino de Matemática Financeira deve ocorrer em todas as etapas da educação básica. No artigo 27, citam-se as diretrizes da educação básica, em que é destacada a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Ações de nosso cotidiano estão diretamente ligadas à Matemática Financeira, daí a sua importância e a necessidade de uma abordagem significativa dos conteúdos à ela relacionados, proporcionando ao estudante uma compreensão dos mecanismos que regem o sistema financeiro, facilitando seu entendimento e propondo aplicações dos conceitos matemáticos que estão envolvidos nas atividades financeiras, tais como os cálculos dos juros simples e compostos, os descontos, dando significado a diversos conteúdos importantes da Matemática do Ensino Médio, tais como: Sequência, Recorrência, Progressões Aritméticas e Geométricas, entre outros (BRASIL, 2016).

O projeto visou contribuir com ações práticas como:

- Auxiliar na criação de um material didático voltado para as necessidades dos apenados, voltado para as suas necessidades e deficiências.
- Contribuir para conscientização do estudante privado de liberdade da importância da educação na formação e na reabilitação dos presidiários.
- Através da Matemática Financeira, mostrar a possibilidade de diálogo entre o estudante apenado e sua vida financeira antes do cárcere, trazendo para o estudante a possibilidade de compreender e aplicar tais conceitos de maneira prática e útil.
- Relacionar o conteúdo curricular da Matemática Financeira, com o cálculo de taxas de juros, com situações do cotidiano, ou da vivência do apenado. De modo que, se construa uma educação financeira condizente com as necessidades e anseios dos estudantes.

O trabalho foi pensado e desenvolvido diante de experiências obtidas pelo pesquisador da proposta no Colégio Estadual Carlos Pereira Guimarães Filho, situado na Cadeia Pública João Carlos da Silva e na casa de custódio Milton Dias Moreira, no município de Japeri, no estado do Rio de Janeiro. Com duas turmas de Ensino Médio, com quarenta apenados, no sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada em nossa pesquisa é de natureza qualitativa/quantitativa.

A abordagem quantitativa segundo Fonseca (2002), pode ser mensurada em algarismos, onde as opiniões e informações a serem classificadas e analisadas, são traduzidas a partir de técnicas estatísticas, considerando sua contribuição para a ampliação do tema a ser estudado, sendo apontada como uma possibilidade importante a ser adotada, constituindo-se de uma base confiável, onde Fonseca (2002, p. 20) esclarece que “diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados”.

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem a humanidade e suas relações sociais, que se estabelecem em diversos ambientes. Envolve a obtenção de dados e processos interativos pelo contato direto com a situação investigada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação, enfatizando o processo ao produto gerado (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Durante o trabalho desenvolvido no sistema prisional, percebeu-se que existia um enorme problema quanto a conhecimentos básicos de operações com números inteiros e racionais, bem como cálculos percentuais. Pois, grande parte dos alunos apenados estavam afastados dos estudos. Pois, segundo o Infopen (DEPEN, 2019) mais da metade (51%) dos detidos com informações de escolaridade tem o Ensino Fundamental incompleto, 6% são alfabetizados sem cursos regulares e 4% são analfabetos. Apenas 1% da população carcerária ingressou no ensino superior. Diante dessa necessidade, trabalhou-se em cima dessa deficiência com auxílios de muitos conceitos intuitivos adquiridos durante a vivência do estudante apenado, trabalhando contextos como dinheiro, ligando-o ao consumo, trabalho, contas, compras. Além disso, procurou-se associar os conceitos matemáticos com conceitos do cotidiano, como tempo e frações do cumprimento de pena, distribuição de comida e medidas do espaço físico das celas.

Assim, como se tem dificuldade para ministrar conteúdos básicos, quando se trata de assuntos específicos, como juros simples e juros compostos, percebe-se que a deficiência é ainda maior. Pois, além da Matemática Financeira não ser o foco no Ensino Fundamental e Ensino Médio, esta, vem sendo trabalhada em cursos específicos como Administração de Empresas e Contabilidade, por exemplo, existe ainda, uma grande deficiência de se trabalhar

com números decimais e potências em expressões como juros compostos (GOUVEA, 2006).

Dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), a Matemática Financeira está inserida na unidade de conhecimento para o caso do Ensino Médio, a 2ª versão da BNCC, que organiza os objetivos de aprendizagem deste segmento não mais em séries, mas em cinco unidades curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (BRASIL, 1999). Enfatizando a necessidade da compreensão da Matemática e de seus temas, para a formação de um cidadão capaz de tomar decisões em sua vida profissional e pessoal, especialmente nas relações de consumo.

Uma das grandes dificuldades de implementação para que o modelo se enquadre na BNCC é a utilização de tecnologias dentro de um ambiente prisional, onde o ambiente é restrito a implementação de novas tecnologias. Sendo assim, um método contextualizado, torna-se importante, pois utilizando conhecimentos prévios do aluno e o suporte de textos complementares, é uma tentativa de suprir a deficiência do uso de tecnologias, como calculadoras, computadores e celulares.

Desta forma, o projeto seguiu sete etapas para o cálculo e aplicação dos juros compostos:

- 1- Definir conceitos básicos pertencentes ao cálculo de juros simples e juros compostos como M para o montante em juros compostos, M_s em juros simples, C para o capital, e i para a taxa de juros. Onde, para o juros compostos $M = C(1 + i)^t$ e $M_s = C(1 + i.t)$ para os juros simples (LIMA; CARVALHO; MORGADO, 2006).
- 2- Utilizar um exemplo simples para comparar o montante utilizando o juros simples e os juros compostos, como o cálculo dos juros incidente no valor de uma fatura de cartão de crédito. Segundo a (Tabela 1), a taxa de juros do cartão de crédito está entre 3,03% a.m. e 18,18% a.m..

Tabela 1 - Taxas de juros do Cartão de Crédito

Posição	Instituição	Taxas de juros	
		% a.m.	% a.a.
1	FACTA S.A. CFI	3,03	43,05
2	BCO DAYCOVAL S.A	3,76	55,71
3	BRB - BCO DE BRASILIA S.A.	4,75	74,59
4	BCO DO EST. DO PA S.A.	4,80	75,58

5	BANCO INTER	5,24	84,61
6	BANCOOB	5,38	87,60
7	BCO DO ESTADO DO RS S.A.	5,43	88,63
8	KREDILIG S.A. - CFI	6,31	108,48
9	BCO DO NORDESTE DO BRASIL S.A.	7,09	127,51
10	BCO MERCANTIL DO BRASIL S.A.	7,18	129,76
11	OMNI SA CFI	7,39	135,30
12	CREDIARE CFI S.A.	7,43	136,40
13	BANCO INVESTCRED UNIBANCO S.A.	7,50	138,14
14	BCO CETELEM S.A.	7,71	143,93
15	BCO DO BRASIL S.A.	7,74	144,74
16	BCO SAFRA S.A.	7,90	148,90
17	BCO SANTANDER (BRASIL) S.A.	8,10	154,76
18	HIPERCARD BM S.A.	8,13	155,50
19	BV FINANCEIRA S.A. CFI	8,20	157,60
20	BCO A.J. RENNER S.A.	8,33	161,32
21	VIA CERTA FINANCIADORA S.A. - CFI	8,46	164,92
22	BCO ITAUCARD S.A.	8,51	166,46
23	LUIZACRED S.A. SOC CFI	8,52	166,74
24	BANCO BRADESCARD	8,58	168,38
25	FIN. ITAÚ CBD CFI	8,60	168,99
26	SAX S.A. CFI	8,66	170,95
27	CAIXA ECONOMICA FEDERAL	8,73	172,87
28	BCO BRADESCO S.A.	8,75	173,62
29	BCO C6 S.A.	8,77	174,22
30	BANCO CBSS	8,88	177,57
31	BCO BANESTES S.A.	8,92	178,94
32	BANCO ORIGINAL	9,03	182,32
33	HS FINANCEIRA	9,24	188,94
34	CARUANA SCFI	9,90	210,55
35	PORTOSEG S.A. CFI	10,02	214,62
36	NOVO BCO CONTINENTAL S.A. - BM	10,40	227,91
37	DACASA FINANCEIRA S/A - SCFI	10,48	230,67
38	SOROCRED CFI S.A.	10,68	237,78
39	PERNAMBUCANAS FINANC S.A. CFI	11,00	249,71
40	BCO TRIANGULO S.A.	11,06	252,06
41	SEFFF S.A. - CFI	11,15	255,60
42	MIDWAY S.A. - SCFI	12,45	308,73
43	BCO LOSANGO S.A.	12,72	320,66
44	AVISTA S.A. CFI	12,79	323,95

45	BCO AGIBANK S.A.	13,97	380,28
46	REALIZE CFI S.A.	14,28	396,38
47	BCO DO EST. DE SE S.A.	16,08	498,31
48	BCO BMG S.A.	18,18	642,30

Fonte: Banco Central (BACEN, 2019)

Assim, para fins didáticos sem perda de entendimento e para simplificação dos cálculos, foi utilizado os valores de 10% a.m. e 15% a.m. durante dos cálculos.

- 3- Devido a dificuldade de se utilizar calculadora, optou-se por utilizar uma tabela para simplificar o cálculo de $(1 + i)^t$, como mostra a (Tabela 2).

Tabela 2 – Valores tabelados para a taxa de juros do cartão de crédito em um ano

t	i	
	10%	15%
	$(1 + i)^t$	
0	1	1
1	1,1	1,15
2	1,21	1,3225
3	1,331	1,520875
4	1,4641	1,74900625
5	1,61051	2,011357188
6	1,771561	2,313060766
7	1,9487171	2,66001988
8	2,14358881	3,059022863
9	2,357947691	3,517876292
10	2,59374246	4,045557736
11	2,853116706	4,652391396
12	3,138428377	5,350250105

Fonte: Dados da pesquisa.

- 4- O estudante, utilizando com a (Tabela 2), poderá trabalhar aproximações de valores com uma ou duas casas decimais. Além disso, poderá calcular o montante fazendo:

$$M = C \cdot P,$$

onde, P são os valores decorrentes da (Tabela 2). Trabalhando assim, apenas com uma multiplicação de valores decimais. O estudante deve perceber a cada movimentação financeira será feito sempre de maneira recursiva, destacando a variação observada ao longo do tempo, em detrimento do simples cálculo de valores.

- 5- Nesta etapa, o estudante utilizará um valor de um determinado produto do seu próprio conhecimento ou de um algum encarte de uma determinada loja, que será o valor C , para a multiplicação com o valor P .
- 6- Comparar o valor encontrado na etapa anterior, com o mesmo valor depositado mensalmente em uma caderneta de poupança, que é a aplicação mais conhecida dos brasileiros. Para isso, necessitou-se explicar o significado de algumas determinadas taxas, como taxa Selic.

Desde 2012, os rendimentos principais da poupança estão relacionados à Taxa Selic e os rendimentos adicionais à Taxa Referencial, tornando a aplicação menos rentável.

A Taxa Selic é a taxa básica de juros da economia. Ou seja, é o "preço do dinheiro" e serve como referência de rendimento para a renda fixa.

Sempre que a Taxa Selic estiver abaixo de 8,5%, a correção da caderneta de poupança fica equivalente a 70% desse valor.

Quando a Selic for maior que 8,5%, o rendimento da poupança será de 0,5% ao mês mais a Taxa Referencial. (BLOG RICO, 2019).

Assim, novamente para fins didáticos, utilizou-se um valor de 0,5% para o valor de rendimento da caderneta de poupança, criando uma tabela para o cálculo de taxa de juros, demonstrada na (Tabela 3).

Tabela 3 – Valores tabelados para a taxa de juros na caderneta de poupança em um ano

t	i
	0,05%
	$(1 + i)^t$
0	1
1	1,005
2	1,010025
3	1,015075
4	1,020151
5	1,025251
6	1,030378
7	1,035529
8	1,040707
9	1,045911
10	1,05114
11	1,056396
12	1,061678

Fonte: Dados da pesquisa

- 7- O estudante repetirá o procedimento da etapa 4, porém, utilizando os valores da (Tabela 3).

Após, a atividade foram feitas as seguintes perguntas, para obter informações antes e depois da atividade:

- Você já se endividou por não conhecer as taxa de juros?
- Você acha que a taxa de juros para o cartão de crédito é alta?
- Após a atividade, você planeja quitar suas dívidas?
- Após a atividade você acha que é importante ter um planejamento financeiro com controle das dívidas?
- Antes da atividade você tinha um planejamento financeiro com controle das dívidas?
- Você já fez algum investimento financeiro?
- Você planeja fazer algum tipo de investimento pós-liberdade?
- Você acha que a caderneta de poupança é rentável?

Após coletar os resultados das questões, passou-se a trabalhar na etapa seguinte de interpretação e análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após, a realização das etapas metodológicas realizadas acima, percebe-se que na elaboração das etapas o estudantes demonstraram várias deficiências no cálculo de operação com números decimais, decorrente de um estudo deficiente ou do tempo de afastamento dos estudos. Porém, após a conclusão das etapas, todos apenas perceberam que, como a taxa de juros inserida no cartão de crédito é alta, a utilização do cartão de crédito tem que ser feita de maneira cuidadosa, pois o uso descontrolado pode levar ao endividamento.

E ainda, 65% dos estudantes disseram que já se endividaram com o descontrole do cartão de crédito ou com a falta de um controle financeiro eficiente. E 85% os apenas endividados disseram que, se tivessem possibilidade, quitariam suas dívidas. Onde vale ressaltar que, essa é uma etapa importante para a ressocialização do apenado, podendo contruir novos conhecimentos através da investigação e compreensão do real. (RAMOS, 2005, p. 107).

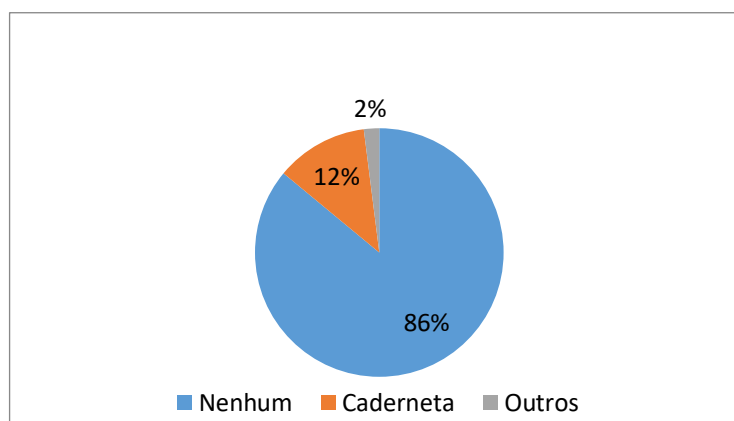
Apenas 5% dos entrevistados tinham algum tipo de controle financeiro, refletindo assim no descontrole das contas. Mas 90% deles acham que é importante ter algum tipo de planejamento financeiro para o controle das dívidas e para o início de uma vida digna. Pois,

muitos fatores podem ser considerados como pilares para que alguém seja feliz, deve haver uma certa unanimidade em temas como saúde, escola, realização profissional, experiências afetivas e positivas.

Uma das condições para se conseguir o bem estar satisfatório consigo e com os outros é a auto-estima (KROTH, 2011, p. 02).

Poucos realizaram algum tipo de investimento financeiro porém, dos tipos de investimento financeiro, grande parte só conhecia a caderneta de poupança como investimento financeiro. Como pode ser evidenciado no (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Investimentos Financeiros



Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, como todos os alunos verificaram que a caderneta de poupança não era rentável, despertou-se o interesse dos estudantes a conhecer outros tipos de investimentos além do exemplo trabalhado em sala. Desenvolvendo assim, por parte do aluno um senso crítico e desenvolvedor de mais estratégias de investimento. Diante disso, o papel do educador foi proporcionar a evolução plena do apenado.

A educação para a cidadania, que é um dos grandes objetivos da educação hoje, exige uma “apreciação” do conhecimento moderno, impregnado de ciência e tecnologia. Assim, o papel do professor de matemática é particularmente importante para ajudar o aluno nessa apreciação, assim como para destacar alguns dos importantes princípios éticos associados. (D’AMBROSIO, 1996, p 87).

Outro debate importante gerado durante essa atividade proposta foi de que necessitava-se de muito dinheiro para se iniciar um investimento financeiro. Assim, percebeu-se que, com investimentos de baixo custo o apenado no pós-reclusão poderia se tornar um poupador, consciente dos seus gastos, deveres e responsabilidade como cidadão.

Por outro lado, se faz necessário, (...) lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2001, p. 25).

Ainda existem outros apontamentos como a disseminação do conhecimento adquirido para outros apenados e para os seus familiares. Pois, em muitos dos casos o apenado era o provedor da família e com a sua ausência, faz-se necessário uma reestruturação dos gastos familiares. Os conhecimentos adquiridos durante as atividades possibilitaram uma reflexão e conscientização dos gastos com cartão de crédito, empréstimos e bens adquiridos. Também, o desconhecimento financeiro pode levar a grandes perdas financeiras.

Entre os debates gerados, gerou-se uma reflexão sobre o capitalismo financeiro associando o conhecimento matemático com outros assuntos. Que é fundamental para se posicionar diante da “mídia de consumo facilitado”, presente no cotidiano dos jovens e adultos. Em muitos dos casos é muito maior a necessidade de consumir, porém sem nenhum esclarecimento sobre o custo do dinheiro, deixando-se propositadamente pouca ou nenhuma informação sobre detalhes contratuais, como os valores de taxas de juros, tempo e custo de rescisões contratuais. (POSSIEDE JUNIOR; JOUCOSKI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a vivência do jovem e adulto apenado, é comum o contato com termos como financiamento, parcelamento, gráficos, índices, percentuais e tabelas. Porém, em muitos dos casos o indivíduo sente-se alheio a grande parte desses termos por desconhecer ou por conceitos e informações disseminadas de forma equivocada.

Desta forma, o trabalho proposto, além dos conhecimentos matemáticos pertinentes a disciplina, visou construir um senso crítico a partir da vivência do apenado, de modo que isso tenha um sentido para ele.

Na resolução de problemas, o tratamento de situações complexas e diversificadas oferece ao aluno a oportunidade de pensar por si mesmo, construir estratégias de resolução e argumentação, relacionar diferentes conhecimentos e, enfim, perseverar na busca da solução. E, por isso, os desafios devem ser reais e fazer sentido. (BRASIL, 2002).

Assim, o trabalho desenvolvido pode ser aplicado não somente em escolas prisionais mais é amplamente aplicável em qualquer escola, tanto no Ensino Médio como para o Ensino Fundamental, pois trata de assuntos pertinentes em ambos os seguimentos. Além disso, o conteúdo abordado na maioria dos livros didáticos não atendem à demanda dos estudantes e do mundo de trabalho, necessitando desta forma de atividades complementares, como a abordada no trabalho proposto.

Além disso, o trabalho pode ser ampliado utilizando outros exemplos de investimentos como CDB (Certificado de Depósito Bancário), LC (Letra de Câmbio), LCI (Letra de Crédito Imobiliário) e a LCA (Letra de Crédito do Agronegócio), tesouro direto ou ainda para outros tipos de investimentos de renda variável. Criando assim, o senso crítico investidor por parte do estudante.

E ainda, pode-se investigar tipos de pagamentos periódicos utilizando sistemas de amortização (SAC ou PRIME), empréstimos à longo prazo para compra de casas.

A Matemática Financeira pode ser amplamente utilizável com conceitos comuns a vivência do estudante. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade”. (FREIRE, 1996, p.51).

Além da falta de material pedagógico que trate da Matemática Financeira de forma aplicável para o estudante apenado ou não, evidencia-se também a falta de material específico para o auxílio e ressocialização dos apenados, um projeto político pedagógico, onde o currículo seja adequado à realidade prisional, observando as reais necessidades dos apenados. Falta também, bem como preparo e informação adequando,

que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também

criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 1995, p. 96).

Logo, apesar da deficiência de materiais e do descaso de grande parte das políticas públicas no Brasil, o trabalho demonstra que ainda é possível se trabalhar educação financeira e Matemática Financeira nos presídios, além de superar as deficiências históricas para que se possa gerar indivíduos críticos e capazes de administrar recursos financeiros de maneira consciente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas) pelo subsídio e estrutura, a diretora do Colégio Estadual Carlos Pereira Guimarães Filho Maria Cecília Falcão e o corpo docente da escola, pelo apoio e colaboração durante a execução do projeto. Agradeço também a professora Lucimar Ferreira Costa pelo auxílio durante a elaboração e escrita do projeto.

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. BACEN. Pessoa Física - Cartão de crédito parcelado. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estatisticas/txjuros>. Acessado em 30 de setembro de 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BLOG RICO. Blog corretora de investimentos Rico. Disponível em: <https://blog.rico.com.vc/rendimento-da-poupanca>. Acessado em: 30 de setembro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.210 de 11 de junho de 1984**. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 29 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acessado em: 20 de setembro de 2019.

BRASIL. Rio de Janeiro. **Regulamento Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro**. Lei de 31 de março de 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional / Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN** – Junho de 2019. Brasília: DEPEN, 2019.

LIMA, Elon Lages, CARVALHO, Paulo Cezar Pinto, MORGADO, Eduardo Wagner, Augusto César - **A Matemática do Ensino Médio** - vol. 3. 6a ed. Coleção do Professor de Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática, Rio de Janeiro, 2006.

FIDELIS, Reginaldo; ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de. **Modelagem matemática em sala de aula; contribuições para competência de refletir-na-ação**. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VII, São Paulo, 2004. Anais. Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/Comunicacoes_Orais%5Cco008.doc. Acesso em: 29 de setembro de 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. [Apostila]. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOUVEA, S. A. Silva. Aprendizagem de Matemática financeira: construção e aplicação de webquest. 2006, Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, SP, 2006.

JULIÃO, E. F. Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2012.

KROTH, Lídia Maria. Repetência e autoestima. São Paulo: nov. 2009. Disponível em: www.abpp.com.br Acesso em: 29 setembro de 2019.

NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto: Ed. Porto. 1995

OLIVEIRA, L.P, JUNIOR, H.R e SCHIMIGUEL, J. Ensino de matemática financeira com jogo interativo entre equipes: Um estudo de caso. Experiências em Ensino de Ciências, v.7, n. 3, p. 2 - 4, 2012.

POSSIEDE JUNIOR, Olindo; JOUCOSKI, Emerson. O ensino da matemática financeira: relato de uma experiência de aprendizagem. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/pde/arquivos/3624.pdf?PHPSESSID=20090515090019> 87. Acessado em 30 de setembro de 2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: concepções e contradições/ Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

SIMON, Pedro. Declaração universal dos direitos humanos: ideal de justiça, caminho e paz. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2008. Disponível em:<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/505869>>. Acessado em 28 de setembro de 2019.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA¹

Maria do Socorro Lopes da Silva²

Luana Mateus de Sousa³

Elcimar Simão Martins⁴

Elisangela André da Silva Costa⁵

RESUMO

Ao longo da história da educação, prevaleceu a imagem do professor como técnico com função de transmitir conhecimentos, desconsiderando os elementos sociais, políticos, econômicos ou culturais presentes no contexto de atuação e nas identidades dos educandos. Essa racionalidade tem afetado negativamente a formação e o trabalho docente, pois não os preparam para lidar com a diversidade presente nas instituições de ensino. Buscando superar tal perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores no Brasil orientam as universidades a estruturarem os projetos pedagógicos dos cursos considerando a diversidade presente na escola, ofertando componentes curriculares que abordem esta questão. Assim, o presente trabalho foi produzido no contexto da disciplina Educação de Jovens e Adultos, do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), buscando responder à seguinte indagação “Como a articulação entre os elementos teóricos e metodológicos presentes no programa da disciplina de EJA contribui para a formação dos futuros professores de Matemática?”. Para encontrar respostas, foi realizada uma investigação de abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso, objetivando compreender a inter-relação entre elementos teóricos e metodológicos presentes na disciplina Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB e seus contributos para a formação docente. As estratégias de aproximação com a realidade foram revisão de literatura, observação participante e análise documental. Os resultados apontam que articulação teórica metodológica abrangeu as dimensões política e pedagógica da EJA colaborando de modo crítico e reflexivo com a construção da identidade de futuros profissionais.

Palavras-chave: EJA, Formação, Docente, UNILAB.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o discurso sobre a igualdade de direitos e oportunidades, que propicie aos sujeitos uma vida digna, impulsionou, no Brasil, o

¹ Desenvolvido a partir de experiência de ensino no curso de Licenciatura em Matemática da Unilab.

² Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Ssutentáveis - UNILAB, socorrolopes.mi@email.com;

³ Doutoranda em Ecologia e Recursos Naturais – UFC, lulu_matheus@hotmail.com

⁴ Doutor em Educação - UNILAB, elcimar@unilab.edu.br;

⁵ Professora orientadora: Doutora em Educação - UNILAB, elisangelaandre@unilab.edu.br

desenvolvimento de políticas de democratização do acesso à educação, compreendida como chave para o desenvolvimento e mola propulsora da inclusão através da formação dos indivíduos. Tal movimento dialoga, ainda, com as demandas que emergem de uma sociedade cada vez mais excludente, sobretudo no que se refere às exigências de qualificação profissional presentes no mercado de trabalho e o domínio de conhecimentos necessários à participação social.

Considerando a dívida social do Brasil com a população jovem e adulta pouco ou não escolarizada, expressa nos alarmantes índices de analfabetismo ainda presentes no atual contexto (IBGE, 2018), pressões populares colaboraram para o reconhecimento da EJA, enquanto modalidade de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Conforme o Art. 37, que destaca “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”.

A EJA é uma modalidade que ampara jovens a partir de 15 anos no ensino fundamental e unicamente a partir dos 18 anos para o ensino médio, com oferta de modo presencial e/ou semipresencial. Atualmente a condição educacional da EJA viabiliza não somente o transcurso da alfabetização de jovens e adultos, mas também se constitui um processo assegurado para este público tão defasado nos estudos, indo desde a ideologia de dar continuidade aos estudos nos diversos níveis de escolaridade da educação básica, quanto ingressar em um curso no nível de ensino superior.

Tal reconhecimento pautado na compreensão da EJA como um direito oportuniza a jovens e adultos que por algum motivo se afastaram dos bancos escolares a retomada ou mesmo início de sua trajetória de escolarização, tendo consideradas suas identidades e histórias, assim como os desafios postos pelo mundo do trabalho. Dessa forma, a EJA insere como uma modalidade diferenciada, uma vez que trata de pessoas que se afastaram do contexto escolar por algum motivo, tratando-se de uma oportunidade ao retorno do ingresso ao âmbito estudantil, como direito assegurado na (LDBEN nº 9394/96). Com o desenvolvimento cultural e o avanço tecnológico na sociedade moderna, as exigências para o mercado de trabalho passaram a existir, nessa competitividade a EJA surge como uma possibilidade de uma acessão ao mundo profissional.

Nesse contexto, o papel do educador insere-se como fundamental, uma vez que é dele a função de motivação e do desenvolvimento intelectual. Proporcionando equidade necessária na aprendizagem, estimulando para uma formação integral em seus aspectos emocionais,

operacionais e sociais, e contribuindo na orientação de suas vivências. A educação, em qualquer nível de escolaridade, demanda dos professores domínios dos conteúdos, elaboração e planejamento das ações pedagógicas com base em um conhecimento prévio do público, tendo como escopo fundamental o êxito na aprendizagem. Assim, compreende-se que o papel do professor:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 04).

No entanto, nem sempre a formação de professores colabora para a apreensão crítica dessas questões, tendo historicamente reduzido o papel formativo das universidades à transmissão de conhecimentos específicos das diferentes áreas, de forma descontextualizada, acrítica e a-histórica. Buscando superar essa limitação e colaborar para uma formação ampla, que permita aos professores entender a complexidade da sociedade e dos fenômenos que nela se processam, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) orienta que a formulação de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura deve propor componentes curriculares que dialoguem com a diversidade, expressa de diferentes formas, oferecendo referências teóricas e metodológicas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Diante do exposto, o presente trabalho foi produzido no contexto da disciplina Educação de Jovens e Adultos, do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), buscando responder à seguinte indagação “Como a articulação entre os elementos teóricos e metodológicos presentes no programa da disciplina de EJA contribui para a formação dos futuros professores de Matemática?”. Para encontrar respostas para esta indagação, foi realizada uma investigação de abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso, objetivando compreender a interrelação entre elementos teóricos e metodológicos presentes na disciplina Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Matemática da UNILAB e seus contributos para a formação docente.

Para alcançar o objetivo estabelecido, foram definidas como estratégias de aproximação com a realidade a revisão de literatura, buscando discutir os desafios históricos da construção da EJA no Brasil; a observação participante, no contexto da disciplina de EJA

ofertada pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Unilab, considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos e o saber; e, por fim, a análise documental, considerando documentos relacionados à EJA tanto no espaço específico da sala de aula, quanto no espaço social mais abrangente.

Os resultados apontam que a articulação teórico metodológica abrangeu as dimensões política e pedagógica da EJA colaborando de modo crítico e reflexivo com a construção da identidade de futuros profissionais.

METODOLOGIA

A metodologicamente trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa. Em relação ao procedimento técnico empregou-se o estudo de caso, descrito por Yin (2005, p. 32), como uma “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” considerando que “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007, p. 195).

Além disso, abordagens qualitativas se caracterizam por possuírem uma

abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. As análises dos dados coletados contribuíram para o entendimento do fenômeno estudado (GODOY, 1995, p. 23).

Neste sentido a pesquisa considerou as percepções dos discentes e os elementos da disciplina, pois trazendo-os para a aproximação da realidade da EJA, cuja modalidade representa um movimento de discussão política e histórica pautada por luta pelo conhecimento e posicionamento da realidade no processo de construção dos cidadãos e sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Configurações históricas, políticas e pedagógicas da EJA

A constituição do saber caminha ao lado da história da evolução da humanidade, possibilitando que o homem se diferencie dos outros animais pela sua capacidade de pensar,

demonstra suas habilidades e adaptar-se a outros da mesma espécie, principalmente, de aprender com suas experiências individuais, através do compartilhamento e da troca de conhecimentos com demais membros no próprio local de interação do indivíduo.

No campo político a educação ocorre através das atribuições e das tomadas de decisões dos representantes da esfera pública, por meio de uma leitura do contexto real, buscando superar as dificuldades numa projeção de conquistas. Neste cerne, a abordagem histórica, política e pedagógica da EJA, realizada através da revisão de literatura nos indicaram como categorias teóricas importantes: a escola como lócus de formação cidadã; a EJA como um direito e o currículo como práxis.

A escola, reconhecida como um local privilegiado de socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade tem o compromisso de promover novas aprendizagens, trocas de experiências, de vivências e de reflexão. Neste espaço amplo de oportunidades, deve-se ter como norte um currículo que prime pela interação entre os sujeitos, reconhecendo-os como seres históricos e sociais, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e psicossocial.

Dessa forma, a EJA é um direito reconhecido pela constituição incorpora-se no ambiente educacional como um dever do Estado, mas com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), em seus art. 37 é que a EJA passa a ser assegurada de várias formas, tais como:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional (BRASIL, 1996).

A criação da atual LDB definiu a organização da educação, estruturando em níveis de ensino, dividindo-os em etapas e modalidades educativas, e apresenta a EJA, como modalidade criada com objetivo de oferecer oportunidade de recuperação do tempo educacional e também da possibilidade de avançar através da submissão de avaliações externas, pois em seu art. 38, § 2º conduz que “Os conhecimentos e habilidades adquiridos

pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996).

Por entender o projeto formativo desenvolvido pelas escolas como uma construção pedagógica, mas, sobretudo a política, concordamos com a concepção de currículo como práxis, conforme anuncia Sacristán (2000, p.15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Desse modo o currículo é um artefato ideológico e político, que expressa projetos de homem/mulher e sociedade, afetando de maneira contínua todos que compõem a escola, ou seja, os projetos, os planos anuais e de aula, as metodologias de trabalho os objetivos e valores são atravessados por princípios e valores que são incorporados pelos sujeitos nos processos de construção identitária da instituição, da comunidade e da sociedade, marcada de maneira tensa e contraditória pelas perspectivas da transformação e da manutenção das relações sociais.

Na concepção de Viega, (2002, p.7) o currículo é

Uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7).

Dessa forma, deve-se pensar em um currículo voltado as vivências cotidianas da prática social docente, em que as várias etapas que foram burladas no decorrer da vida estudantil desses estudantes, sejam inseridas de forma que reflitas as necessidades destes indivíduos.

Assim, faz-se necessário realizar uma retrospectiva de todo o currículo, pois este deve atender o nível de aprendizagem, bem como a série correspondente, esse processo não deve ser de forma fechada unilateral com vistas ao trabalho limitado ao livro didático, mas de forma flexível e dinâmica, que fortaleça a confiança na sua capacidade de aprender, a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

convivência e a experiência de vida que cada discente traz que com certeza é arraigado de sentidos e saberes tradicionais passados de geração a geração.

De acordo com Freire (1992, p.59):

É preciso que o educador saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o seu educando ultrapasse o seu “aqui”, para que esse sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitas” com que os educandos chegam à escola.

Neste sentido, o ensino deve permitir uma reflexão sobre os saberes da docência, principalmente no ensino da EJA que deve possibilitar a compreensão de modo integrado e não fragmentado, favorecendo ainda ao professor “indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares”, em especial no contexto das prisões (PIMENTA; SEVERINO, 2010, p. 15).

É necessário que o docente não despreze o saber do aluno e supervalorize o educador como o único detentor do conhecimento, respeitando assim a experiência e conhecimento prévio do discente, numa troca dialética do ensinar e do aprender. Dessa forma, o ensino da EJA deve destacar aspectos fundamentais no processo de transmissão do conhecimento, que deve contar com práticas pedagógicas adequadas à faixa etária diferenciada dos educandos jovens, adultos e idosos, vinculado a isso está o fato de possuírem realidades culturais e níveis de subjetividade diferentes, em relação à criança e ao adolescente.

Entre o dito e o feito: a disciplina Educação de Jovens e Adultos do curso de Licenciatura em Matemática da Unilab em pauta

A partir da revisão de literatura realizada, articulamos os dados coletados no contexto da disciplina Educação de Jovens e Adultos, ofertada pelo curso de Licenciatura em Matemática, visando compreender as relações estabelecidas entre a teoria e a prática, assim como seus contributos para a formação de professores.

Direcionando nosso olhar para o programa da disciplina, visualizamos que a mesma estabelece como objetivo geral “Refletir sobre a Educação, desigualdade e sujeitos na

construção sócio histórica, seja nas Políticas Públicas e compromissos no Brasil e Internacionalmente, as concepções, práticas, currículos e o legado freireano na EJA (UNILAB, 2018). Para atender tal objetivo, a disciplina foi organizada da seguinte forma:

Quadro I- Objetivos e conteúdos

Objetivo(s)	Conteúdo(s) das aulas teóricas
Compreender as relações existentes entre Educação, desigualdade e seus reflexos nos processos históricos dos sujeitos da EJA	Educação, desigualdade e sujeitos da EJA
Refletir sobre os desafios e conquistas presentes na construção sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com especial destaque ao legado freireano.	A construção sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O legado freireano na EJA.
Relacionar as políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil aos compromissos Internacionais às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), compreendendo suas aproximações e distanciamentos	Políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Compromissos Internacionais As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS).
Analisar experiências escolares de EJA, considerando concepções e práticas curriculares.	Escola e currículo: concepções e práticas de EJA
Investigar experiências de EJA nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste.	Tópicos sobre EJA nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste.

Fonte: Construído a partir do plano de ensino da disciplina EJA (UNILAB, 2018).

Verificamos, a partir do quadro 1, que os objetivos são associados aos conteúdos e ambas as referências apontam para a intenção de realização de aprofundamento das compreensões acerca da EJA, trazidas em elementos histórica e socialmente situados, como: educação e desigualdade; sujeitos da EJA; Desafios e Conquistas; Legado Freireano; Políticas Públicas; Compromissos internacionais; Experiências Escolares; Concepções e práticas curriculares.

As decisões relativas à definição de objetivos e conteúdos revelam o reconhecimento da educação como uma prática social situada, perpassada por determinantes de ordens diversas que interferem de maneira direta nos horizontes formativos dos sujeitos (COSTA, 2014). O ato de planejar, além de sustentar-se nessa concepção, revela os compromissos políticos e pedagógicos da própria instituição de educação superior, quando inclui, na pauta dos objetivos e dos conteúdos um olhar sobre os países lusófonos, considerando os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor Leste.

Para além da apropriação de conteúdos de natureza conceitual, apresentados no quadro I, o programa da disciplina também indicou conteúdos de natureza procedimental e atitudinal

que, articulados, podem ser traduzidos nas competências e habilidades esperados dos estudantes ao final de experiência formativa:

- Competências: Analisar criticamente a educação de jovens e adultos a partir de determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais presentes em seu processo de constituição; Exercitar a escuta sensível e o diálogo com a diversidade a partir das histórias de vida e formação dos professores e alunos de EJA; Articular teoria e prática na análise de experiências de EJA nos espaços lusófonos;
- Habilidades: Exercitar a dialogicidade; Ler criticamente textos e contextos; Produzir registros escritos; Trabalhar em grupo e Problematizar a prática docente (UNILAB, 2018)

As competências e as habilidades trabalhadas colocam em movimento a articulação contextualizada dos diferentes conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da disciplina, permitindo o exercício de sua utilização para a tomada de decisões diante dos desafios presentes nos processos de ensinar e aprender.

Metodologicamente, a disciplina buscou materializar diferentes estratégias, que tinham como fio condutor as perspectivas dialógica e reflexiva, que materializam a epistemologia da práxis docente, que possibilita aos sujeitos desvelar e problematizar suas condições materiais de existência, com vistas a definição de formas de superação dos desafios nela presentes, numa perspectiva dialética de transformação da realidade que se caracteriza como essência do ato educativo (VAZQUEZ, 1977).

A reflexão é parte integrante da prática e da formação docente, que coloca em permanente diálogo os elementos teóricos e metodológicos que a ação educativa. Apesar de esta perspectiva de formação ser amplamente discutida e defendida nas instituições de ensino, as formas de materializá-la são, ainda, um desafio. Assim, compreendemos que a diversidade de ações didáticas desenvolvidas no contexto da disciplina de EJA ora investigada constitui-se como pistas importantes para esta compreensão

Os debates promovidos pelas rodas de conversa foi um ponto forte da disciplina, que possibilitou a construção, pelo coletivo de sujeitos, de diversas pontes entre a teoria e a prática. O diálogo como estratégia formativa se fez presente em todas as atividades vivenciadas em sala de aula, como forma de valorizar as opiniões e pontos de vistas de cada estudante no intuito de proporcionar o aprendizado não só dos conteúdos abordados, mas da capacidade de expressar o próprio pensamento e ouvir o pensamento do outro. Desse movimento, nascem temas geradores que enriquecem o componente curricular. Segundo Freire (2005, p.101):

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Diante do diálogo aprendemos sobre o respeito, a humildade, a igualdade e as diferenças, a solidariedade, a organização e principalmente a valorização do ser e das relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e com a totalidade.

Na busca de vivências que possibilitassem a expansão das aprendizagens frutos das discussões teóricas, foi realizada uma visita a um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) localizado no Município de Baturité-Ceará. Nesta visita foi explicitada a relação entre a estrutura e o funcionamento desta instituição de ensino, compreendendo desde a matrícula até ações desenvolvidas de forma semipresencial e presencialmente no atendimento aos jovens e adultos. Todos os detalhes da organização pedagógica deste espaço foram detalhados em roda de conversa com uma professora, funcionária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que atuava com processos de formação e acompanhamento da modalidade EJA.

Na explanação, foi feito um resgate histórico desde o surgimento da modalidade até os dias atuais, como luta de um espaço no contexto social. De acordo com Silveira (2018, p.68):

O CEJA cumpre o papel de uma escola inclusiva, por meio de alternativas de aprendizagem específicas para um público eclético, desde a dimensão da faixa etária e pela própria condição de vida; fatores que podem dificultar o acesso e a permanência à escola com horários rígidos, com frequência diária obrigatória e outras formalidades definidas pelas escolas convencionais.

A visita ao CEJA permitiu aos estudantes compreenderem a importância da organização política e pedagógica das instituições de ensino para atender a diversidade que se encontra presente nas identidades dos estudantes e nos seus modos de vida. Tal compreensão aponta que o papel educativo de uma escola vai muito além da transmissão de conteúdos, abrangendo a reorganização dos conhecimentos já acumulados pelos sujeitos e a reorganização da própria existência.

Como forma de possibilitar reflexões sobre a EJA, também, no contexto africano, foi proposta a emissão e discussão do longa-metragem “O aluno”⁶, baseado na história real de Kimani Maruge Ng’ang’a, idoso de 84 anos que lutou pelo sonho de aprender a ler e escrever, em um contexto que contemplava somente a alfabetização de crianças. A partir do

⁶ Disponível em <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-aluno-filme-conta-a-historia-de- queniano-que-se-matriculou-em-e>>. Acesso em jan 2018.

filme, foram socializadas pelos estudantes africanos experiências oriundas de seus países de origem, evidenciando os desafios presentes no processo de escolarização para a maioria da população africana.

O conjunto de experiências que estruturaram a disciplina Educação de Jovens e Adultos nos permite concordar com Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p.15) quando afirma que a formação docente é um processo contínuo e permanente que envolve além da valorização identitária primordialmente a formação profissional dos professores. A identidade do professor se dá de forma simultânea, na construção epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social. de pesquisa, ensino ou extensão ou, quando houver financiamento, indicar o órgão de fomento.

A partir do conjunto de reflexões abordadas ao longo da disciplina sobre o devir da EJA e sua organização em termos de experiências formativas a serem contempladas no currículo escolar, os estudantes foram convidados a elaborar propostas concretas de ações pedagógicas em forma de projetos de trabalho, a partir do seguinte passo-a-passo:

- **1º Passo:** Definição dos grupos, com apresentação de toda sistemática de trabalho a ser desenvolvida e entrega de vários livros de EJA para uma aproximação com a realidade;
- **2º Passo:** Realização de tempestade de ideias, para definição das temáticas a serem exploradas, e elaboração inicial dos tópicos da proposta a serem desenvolvidos junto à EJA;
- **3º Passo:** Elaboração de projeto de trabalho interdisciplinar;
- **4º Passo:** Reunião com a docente no contra turno para ajustes e orientações.
- **5º Passo:** Apresentação em sala de aula dos projetos de trabalho trouxe

Os projetos elaborados pelos estudantes seguem delineadas quadro III.

Os projetos de trabalho configuram-se como movimento de superação das formas descontextualizadas de ensino, pautando-se como estratégia estruturada a partir da indagação crítica da realidade, considerando problemas reais e da busca de soluções em que estudantes atuam de forma ativa no processo de resolução dos mesmos (HERNANDEZ; VENTURA, 1998).

Quadro III – Síntese dos projetos de trabalho produzidos pelos estudantes

Grupo	Temática	Objetivos	Conteúdos
Grupo 1	A utilização do origami no ensino da Geometria	Desenvolver as habilidades e a capacidade intelectuais, memória e paciência.	Geometria espacial; Biologia; Física e comércio; Otimização de funções.
Grupo 2	A reciclagem na sala de aula através de jogos	Buscar dos alunos o entendimento sobre a importância da reciclagem e sustentabilidade.	Uso de jogos com material recicláveis: Língua Portuguesa, Matemática, Arte.
Grupo 3	O uso da conta de energia no ensino da Matemática na EJA.	Compreender os diversos conteúdos de Matemática no papel de energia.	Adição, números decimais, medidas, porcentagem,
Grupo 4	Leitura dos problemas ambientais na turma de EJA.	Envolver os alunos nos problemas ambientais da comunidade.	Em todas as disciplinas: Danos ao meio ambiente, reflexão sobre os problemas, chuvas ácidas, desmatamento etc.
Grupo 5	Técnicas de ensino de Matemática na EJA.	Criar condições para que o aluno desenvolva condições para trabalhar na EJA.	Em todas as disciplinas

Fonte: Autores (2019).

A partir da explanação dos temas supracitados, vemos que a dimensão da prática na elaboração de atividades que podem ser desenvolvidas no cotidiano nas turmas de EJA, surge como um importante mecanismo de formação docente, colocando em movimento a reflexão sobre a prática, articulando as dimensões teórica e metodológica.

O olhar dos estudantes sobre as experiências

Os discentes que participaram da disciplina são oriundos do Brasil e de países da África como: Guiné Bissau, Cabo Verde e Timor Leste. A turma proporcionou uma rica troca de experiência, no que diz respeito à diversidade de cultura. Convém ressaltar que alguns destes já tinham lecionados em turma de EJA.

No encerramento da referida disciplina foi feita uma dinâmica como fonte de pesquisa para acessar a visão dos discentes no final do semestre. Cada participante desta pesquisa teve sua identidade preservada, por questões éticas. Para tanto, foram adotados codinomes para sua identificação, em que D faz menção ao termo discente e os numerais 1, 2, 3... dizem respeito à ordem de transcrição de suas contribuições.

Os discentes foram instigados a responderem a seguinte indagação: O que filtramos da disciplina Educação de Jovens e Adultos ao longo do semestre?

Essa disciplina foi optativa, eu penso sempre no meu país, onde é fraca a participação dos homens e eu vou trabalhar e contribuir em Guiné Bissau (D1).

Uma nova visão da EJA. A estrutura da EJA, as dificuldades encontradas não são só minhas, eu não sou isolado a luta é de todos. O que eu vi na prática agora eu vi na teoria (D5).

A experiência da professora e colegas, ter um olhar diferenciado, eu tinha empatia no trabalho (D8).

Já tinha uma noção do que é EJA, mas vi as dificuldades na EJA e agora eu estou melhor preparado (D9).

As falas dos discentes destacam uma resposta positiva diante das perspectivas dos objetivos propostos em paralelo com a sua formação e como sujeitos de sua prática educacional.

Corroborando Pimenta (2000), é importante ressaltar que o saber docente não é formado apenas da prática docente; é também nutrido e construído pelas teorias da educação.

Verifica-se a importância de um desenvolvimento crítico, reflexivo e o compromisso de cada estudante consigo mesmo, com a perspectiva epistemológica de construção de seus conhecimentos e com os reflexos de suas ações como um futuro profissional inserido no contexto social.

Continuando os posicionamentos dos discentes sobre a avaliação da disciplina, os mesmos continuaram apontando além das curiosidades da cultura de outros países a sua própria relação com o aprendizado a partir da disciplina.

Melhor aprendizado, não será tão desafiante se eu vier a ser um professor de EJA após a disciplina (D6).

Eu não conhecia a dinâmica da EJA, eu tinha um conhecimento muito limitado e ampliou e vou saber como lidar através da dinâmica da disciplina (D10).

Eu não conhecia EJA e agora eu tenho conhecimento, porque no meu país Timor Leste não tem EJA. Agora eu sei (D2).

A disciplina me trouxe mais conhecimento através da visita no CEJA eu pretendo levar (D11).

Minha mãe participou em Cabo Verde. Manda as mães adolescentes para estudar mesmo tendo idade correta, vai para a noite estudar com os analfabetos (D7).

Não passava na minha cabeça dar aula na EJA, agora eu me sinto mais preparada (D3).

EJA era só uma oportunidade eu pensava, agora vejo é de fundamental importância, uma mudança de pensamento (D4).

Ressaltamos a ampliação da compreensão da EJA pelos estudantes se deu através dos conhecimentos abordados na disciplina, no entendimento do paradoxo dos avanços, retrocessos e desafios desta modalidade em todo o percurso histórico a sociedade atual.

Neste sentido para que a ação pedagógica do professor esteja pautada em uma atitude reflexiva, crítica e investigativa, é fundamental que ele possa vivenciar essa mesma realidade durante os cursos que formam para o magistério (FERRAZ, 2000).

Conhecer a real situação, perpassando a sala de aula da Universidade e fazendo um contraponto aos estudos teóricos é primordialmente necessário para a interação entre a teoria e prática didática de sala de aula. Com esse entendimento se constrói a partir do individual e do coletivo atitudes, princípios e valores humanos, comprometidos com a formação humana, com o social, com a superação das dificuldades de seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o transcorrer da disciplina todas as atividades propostas permitiram um novo olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos. As leituras, debates, palestras dentre outras atividades, abriu caminhos para a percepção, para a interpretação e a compreensão dos avanços e retrocessos no contexto histórico de luta da referida modalidade.

Para lidar com Educação de Jovens e Adultos, considerando a sua complexidade, o docente precisa desenvolver, além dos conhecimentos teóricos, atitudes como compromisso e sensibilidade considerados fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico humano que efetivamente não exclua, mas que tenha um espírito acolhedor e que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, o processo formativo é determinante para uma formação cidadã, que permita aos educandos a inclusão dos diferentes espaços sociais. Por isso, é fundamental que os discentes tenham acesso a uma formação ampla, que contemple conhecimentos de naturezas distintas, possibilitando a construção de estratégias necessárias ao enfrentamento dos desafios postos no contexto em qual a Educação de Jovens e Adultos está inserida.

Nesse sentido pode-se constatar que um currículo pautado nas necessidades desses estudantes proporciona um aprendizado significativo, atendo as demandas dos estudantes, bem como estimulando o envolvimento da comunidade escolar, com enfoque em novas possibilidades. Caracterizando assim, uma formação enriquecedora.

O conjunto de achados nos permite compreender que articulação teórico metodológica presente na disciplina abrangeu as dimensões política e pedagógica da EJA colaborando de modo crítico e reflexivo com a construção da identidade de futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília.

COSTA, E. A. S. **A educação de jovens e adultos e o direito a educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará**. 205f. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2014.

FERRAZ, L. N. G. B. **Pensando a avaliação na educação de jovens e adultos**. Niterói: UFF – pós-graduação *lato sensu* “Formação do Educador de Jovens e Adultos Trabalhadores”, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 11. Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, A. L. N. **Educação e Sustentabilidade: um estudo sobre as práticas laborais sustentáveis com pessoas privadas de liberdade no Maciço De Baturité/CE**. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção/CE, 2018.

UNILAB. **Programa da disciplina Educação de Jovens e Adultos**. Acarape: UNILAB, 2018.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I, P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. (org) Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 14º edição Papiros. 2002.

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A APRENDIZAGEM MEDIADA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: ESCOLA, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Maristela Silva de Moraes¹

RESUMO

O trabalho pedagógico através de projetos não se constitui como ação educativa pensada no presente. Esta concepção de ação para a promoção da aprendizagem cognitiva e desenvolvimento do aprendente, remonta ao início do século XVI nos cursos de arquitetura. No campo educacional, esta proposta foi evidenciada pelo filósofo pragmatista John Dewey no século XIX e seus seguidores, passando por reestruturações ao longo da história da educação. No cerne desta proposta de trabalho², encontramos aspectos relevantes e que coadunam com as ideias e perspectivas apresentadas pelos constructos teóricos do psicólogo bielo-russo Levi Semenovich Vygotsky numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Desse modo, o esforço teórico que apresentamos procurou demonstrar tais aproximações com o objetivo de caracterizar a Pedagogia de Projetos e sua relação com uma perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, identificando o papel da mediação vygotskyana no contexto de aprendizagem por projetos, além de propor uma análise sobre as contribuições da aprendizagem mediada no contexto da pedagogia de projetos numa perspectiva sócio-histórico-cultural para a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Evidenciamos tais aproximações e as possibilidades que se apresentam para um trabalho com projetos a partir de uma perspectiva que vislumbra a *práxis* docente para a valorização de experiências mediadas, considerando sua bagagem social e cultural em relação aos conhecimentos historicamente construídos e amplitude do desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Vygotsky; Pedagogia de Projetos; Mediação.

INTRODUÇÃO

A utilização de projetos na realidade educacional tem sido cada vez mais adotada pelas políticas públicas dos estados e municípios, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem dos estudantes. Isso porque, a perspectiva pedagógica que embasa o trabalho com projetos na realidade escolar, coaduna com uma perspectiva emancipatória, aproximando a ideia de protagonismo voltado para uma formação holística dos estudantes.

¹ Pedagoga e Mestre em Educação – UFPE. Professora na Educação Básica da rede municipal de ensino na cidade do Recife e em programa de Pós-Graduação.

² Texto apresentado em Trabalho de Conclusão de Curso na pós-graduação MBA em Educação Cognitiva: gestão da aprendizagem mediada.

No entanto, é importante levarmos em consideração como esses projetos têm chegado às escolas, quais critérios são utilizados para sua escolha, de que maneira os docentes estão sendo preparados para este trabalho ou quais habilidades e conhecimentos são necessários para esta prática. Além disso, como o currículo tem sido considerado nesta perspectiva? Há diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que apontem para esta direção? É possível observar resultados significativos com esta prática?

Estes questionamentos propõem a reflexão sobre a prática pedagógica com projetos, não apenas enquanto prática isolada e indiferente às demandas que se tornaram comuns ao ambiente escolar, mas apresentam uma perspectiva mais ampla, permitindo a discussão de aspectos abrangentes e relevantes para sua significativa contribuição. Nesta proposta de trabalho, destacamos um aspecto que consideramos como essencial a esse fazer pedagógico; trata-se do conceito de mediação apresentado por Levi Semenovitch Vygotsky, numa perspectiva sócio-histórico-cultural de formação humana, reconhecendo o homem como sujeito da sua própria história.

Nos colocamos o desafio de aprofundar teoricamente o fazer pedagógico, buscando um caminho que possa trazer contribuições para educadores (as) que acreditam em no ensinar a partir da valorização dos diferentes saberes, das interações sociais enquanto contexto de aprendizagem e principalmente o papel do docente mediador nesse processo ensino-aprendizagem³. Afinal, quantas vezes já ouvimos falar sobre a importância de valorizar a capacidade de pensar dos estudantes? De fazer da realidade algo questionável e ao mesmo tempo presente nos conteúdos curriculares em seu aspecto problematizador?

Ao buscar respostas para estas e outras indagações, tornou-se necessário, de modo geral, reconhecer a perspectiva sócio-histórico-cultural sobre a aprendizagem mediada no contexto da pedagogia de projetos e suas contribuições para a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Esse conceito, em seu aspecto específico, procura caracterizar a Pedagogia de Projetos e sua

³ O termo *ensino-aprendizagem* é a tradução da palavra russa *obouchenie*, utilizada por Vygotsky no sentido de representar “tanto os processos de ensino como os de aprendizagem” (BERNI apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004: 45). Ainda de acordo com a autora, Daniles, H. (2003: 20) também faz um esclarecimento a este respeito dizendo: “O tradutor de Davydov (1995) diz que ensino ou ensino-aprendizagem é mais apropriado como tradução de *obuchenie*, na medida em que o termo se refere a todas as ações do professor que geram desenvolvimento e crescimento cognitivos. Sutton (1980) também lembra que a palavra não admite uma tradução inglesa direta. O autor argumenta que ela significa tanto ensino como aprendizagem e se refere a ambos os lados do processo de duas vias, sendo, portanto, apropriada uma visão dialética de um fenômeno composto de opostos que se interpenetram”.

relação com uma perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, identificando o papel da mediação vygotskyana no contexto de aprendizagem por projetos, além de propor uma análise sobre as contribuições da aprendizagem mediada no contexto da pedagogia de projetos numa perspectiva sócio-histórico-cultural para a escola, o currículo e as práticas pedagógicas.

Desse modo, entendemos o trabalho com projetos enquanto organização metodológica que abarca em sua perspectiva teórico/prática pensamentos que se acomodam numa visão sócio-histórico-cultural defendida por Vygotsky, tendo em vista o fazer pedagógico que se constitui quando o ensinante incorpora à sua prática esta visão sobre a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa. Procuramos compreender tais concepções identificando pontos relevantes nos quais vislumbramos o encontro de tais teorias e linhas de pensamento, compondo uma parte dos fundamentos que poderão se tornar alicerces teóricos para futuras investigações e práticas significativas.

Metodologia de Projetos e algumas considerações sobre a perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem

O desenvolvimento de projetos na prática pedagógica docente tornou-se uma possibilidade de perceber a educação através do envolvimento entre o aprendente, o ensinante, recursos didáticos e tecnológicos, assim como as interações estabelecidas no ambiente educativo. De acordo com Almeida (1999), este ambiente é criado com o intuito de gerar a interação entre todos os partícipes do processo, construindo a autonomia do estudante e sua capacidade de produzir conhecimento sobre diferentes espaços do saber. Essa construção é permeada pela busca de informações significativas que ajudam na compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

Ao iniciarmos este diálogo nos reportamos inevitavelmente a compreensão sobre conceitos que, na verdade, fazem parte do discurso educativo ao longo da história e que acabam por não embasar a prática, sobretudo pelas fragilidades percebidas nas situações propostas ou mesmo ingenuamente utilizadas. Relacionar a prática pedagógica docente através de projetos a uma dimensão sócio-histórico-cultural da aprendizagem requer a compreensão sobre seus fundamentos numa direção que vislumbra a interação e mediação como alicerces fundamentais dessa aprendizagem⁴.

⁴ Consideramos oportuno refletir sobre a concepção de uma metodologia de projetos previamente à sua associação com a dimensão estudada, pois acreditamos que seus fundamentos coadunam com o objetivo de relacioná-las, situando-a tanto histórica quanto pedagogicamente.

De acordo com a literatura, a discussão sobre uma pedagogia voltada para o trabalho com projetos não é recente, sendo a própria terminologia “projeto” utilizada nos estudos em arquitetura⁵ já por volta do século XVI. Contudo, quando falamos em educação formal, percebemos que as bases conceituais deste trabalho pedagógico foram introduzidas por John Dewey, filósofo norte-americano e posteriormente por Willian Heard Kilpatrick, em meados do século XIX, conhecido como Método de Projetos, embora este conceito tenha sido ampliado no século XX, por Fernando Hernández através dos “projetos de trabalho”.

No Brasil, divulgado por Lourenço Filho, suas ideias tiveram como base os escritos sobre os precursores, embora reformulando alguns aspectos, todos defendiam o que Leite (2007)⁶ chamou de ideias-chave: “partir de uma situação-problema, possibilitar o papel ativo do aluno, conciliar teoria e prática, realizar um produto final à luz de um propósito inicialmente indefinido”.

Essa difusão ocorre quando se observou a crescente demanda de uma aprendizagem insuficiente e das necessidades e especificidades sociais e econômicas que inegavelmente influenciaram a vida escolar dos estudantes, bem como a necessidade docente em realizar um trabalho pedagógico que atendesse essas exigências, abandonando práticas tradicionalistas que ainda perduram no ambiente escolar. Sua gênese remonta uma contraposição aos princípios e métodos da escola tradicional em seu modelo taylorista/fordista, numa perspectiva capitalista e centralizadora do poder nas mãos de poucos.

...o trabalho era repetitivo e se negava ao trabalhador a responsabilidade para intervir em questões importantes e humanas como: o que produzir, por quê, para quê, quando e como. Era a lógica que fez explodir a indústria americana e o consumismo; este alastrou-se como rastilho de pólvora pelos países periféricos, transformando-os em fiéis compradores de produtos, em grande parte estranhos, mas rapidamente incorporados a sua cultura, por uma carga avassaladora de recursos midiáticos sobre populações de baixo nível de alfabetização, compreensão crítica e autoestima (FLECK, 2007 p. 2).

De acordo com Hernández (1998, p.66), os projetos e seus significados na história da escolaridade apontam que tanto a escola como as práticas educativas fazem parte de um

⁵ Segundo Knoll (1997) e Boutinet (2002) apud Leite (2007 p. 15), “a partir do século XVI é possível encontrar registros do uso de projetos nas escolas de arquitetura italianas e, posteriormente, de outros países e áreas, tais como a engenharia”. Ainda de acordo com a autora, “em meados do século XIX há experiências com projetos em escolas secundárias e elementares dos estados Unidos da América” (KNOLL, 1997 apud LEITE, 2007 p. 15).

⁶ Ana Cláudia Caldas de Arruda Leite expõe em sua dissertação de mestrado pela PUC-São Paulo, estudos sobre o método de projetos com base nas ideias de Willian Heard Kilpatrick.

“sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando se “conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas”.

Partir dessa premissa requer considerarmos que a educação escolar nos dias atuais está inteiramente relacionada aos aspectos social, político, econômico e metodológico; não podemos negar sua responsabilidade sobre a formação de cidadãos capazes de adotar uma posição coerente e articulada, abandonando o senso comum e assumindo uma posição crítica e reflexiva, constituindo-se como sujeito ativo nesta mesma sociedade.

Ora, sabemos que o trabalho pedagógico com projetos implica a existência de uma metodologia suficiente para os objetivos a atingir, nessa reflexão torna-se relevante considerar o significado atribuído nesta prática à palavra “método”. Na história da educação no Brasil, os “métodos” utilizados pelos jesuítas não apenas escolarizava, mas detinha certa “técnica” que além de trazer o conhecimento dos colonizadores, possuía o objetivo de transformar valores, sentimentos e posturas. De acordo com Dewey (1979, p. 238), esses métodos persistiram por décadas, “considerando o final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como tradicional a concepção até então dominante”.

Ao final do século XIX, as críticas à pedagogia tradicional, ocasionaram o surgimento de outras concepções e abordagens sobre a educação escolar, uma procurando manter o poder da escola e sua função de equalização social, como a Pedagogia Nova ou Escolanovismo; outras buscando atender aos princípios de produtividade, eficiência e racionalidade propostos pela Pedagogia Tecnicista.

Contudo, reconhecida a necessidade de valorizar as práticas educacionais, o interesse, conhecimento e protagonismo dos estudantes, a propósito de um reajustamento da vida social, as ideias de John Dewey, em sua *filosofia pragmatista* buscou apresentar um novo olhar sobre o cenário educacional.

O pragmatismo compõe a realidade, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente igual e só diferente pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. (DEWEY, 1979, p.16)

O pensamento pragmático proposto por Dewey não se constituiria apenas enquanto método, mas como “instrumento de adaptação do homem enquanto organismo vivo em seu ambiente natural, com a intenção de transformá-lo segundo seus interesses individuais e

também coletivos” (SOUZA, 2004 p. 81)⁷. Para o autor, “a filosofia deweyana é um pensamento que se percebeu na tentativa de conectar o pensamento reflexivo com os acontecimentos da experiência diária” (Idem, p. 82). Para o pragmatismo, a experiência não é apenas um fenômeno psíquico, mas relacionado a um mundo natural.

Contudo, considerando as diversas categorias apresentadas pela concepção pragmatista que alicerçou este pensamento, percebemos como necessário neste momento, apenas nos reportamos aquelas que solidificaram o trabalho pedagógico com projetos, a exemplo da experiência e sobre como construir o conhecimento por meio desta. A este respeito, Dewey defendeu uma escola progressiva, admitindo o conhecimento tradicional como estático, enquanto o mundo está em constante mudança. Assim, visa estabelecer uma relação entre a experiência real e a educação (SOUZA, 2004).

Considerando que a inteligência humana diz respeito ao conhecimento humano vindo da experiência, Souza (2004), caracteriza esse pragmatismo presente na teoria como a experiência fundamentada no conhecimento, reconhecendo a mente como transformadora da experiência sobre o objeto do conhecimento. Afirma ser a experiência transformada num fim prático, objetivando apaziguar a *dúvida*, “etapa preparativa de uma ação com vistas a um fim específico” (p 81). Desse modo, a mente torna-se guia para a experiência estabelecendo uma *crença prática* levando à transformação que ela empreender na própria experiência orientando a atividade experimental.

Ao considerarmos o trabalho pedagógico com projetos numa perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, não apenas reafirmamos a relevância da experiência sobre essa construção, mas admitimos que esta *práxis* pedagógica reconhece a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e a ação sobre o objeto do conhecimento através da mediação.

Com isso, inevitavelmente introduzimos às nossas reflexões a psicologia histórico-cultural de Lev Semionovichi Vygotsky, filósofo bielo-russo que, junto ao pensamento de

⁷ Rodrigo Augusto de Souza em sua dissertação de mestrado (PUCPR) intitulada **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira**, apresenta elementos fundamentais dessa escola filosófica no cenário do pragmatismo norte-americano, permitindo sua devida contextualização filosófica e histórica. Há nítida descrição sobre a cena americana responsável pelo surgimento das ideias deweyanas, no final do século XIX e início do século XX, período em que a história dos Estados Unidos é fortemente marcada pela ascensão e consolidação do capitalismo industrial. Assim, o autor remonta a influência desse pensamento na educação brasileira através dos estudos de Anísio Teixeira, entre outros, formando-se um verdadeiro ideário político-pedagógico influenciado pelas ideias deweyanas, cuja leitura recomendamos.

Alexei Nikolaievich Leontiev⁸ e Alexander Romanovich Luria⁹, formula uma teoria histórico-cultural enquanto corrente da psicologia, com bases materialistas. Compreendendo o homem como ser histórico e social e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir da coletividade, Vygotsky inaugura um novo olhar sobre o desenvolvimento do ser e consequentemente sobre a educação. No entanto, o contexto histórico em que se faz nascer essa nova perspectiva sempre estará associado, pois sua influência se constituiu como determinante.

O contexto histórico em que estava inserido exigia uma revolução na forma de entender e desenvolver seu país. A União Soviética apresentava sérios problemas sociais, entre eles, a educação. Havia nesse momento histórico pós-revolução um alto índice de analfabetismo, e ainda, o descaso com as pessoas com deficiência. O objetivo de Vygotsky e seus colaboradores era construir uma psicologia marxista para atender e solucionar as contradições sociais. A psicologia burguesa não apresentava condições de superar e revolucionar o *status quo*. Aceitá-la seria negar a revolução e o comunismo. Era necessário criar um novo conceito de homem para uma nova sociedade (CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1255).

A influência da teoria marxista sobre suas ideias estava “na visão de totalidade e síntese do homem”, compreendendo-o como ser “histórico, dinâmico e complexo” (CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1256), pois, não havia o interesse em utilizar o método numa espécie de adaptação à sociedade. Portanto, “o interesse estava em estruturar uma teoria, que obedecesse ao conjunto do método de análise do fenômeno”, assim seria essencial ter como base a tese marxista¹⁰, na qual a “história da humanidade é impulsionada pelos avanços tecnológicos (meios para a produção de bens materiais) e pelas mudanças na organização social, política e econômica” (*Idem*).

Compreendendo a escola enquanto espaço privilegiado do aprender, tendo como finalidade esta ação, a construção e apropriação do conhecimento não se faz apenas com o professor enquanto mediador, mas considerando também as ações humanas que se desenvolvem nesse espaço, reforçando o fator determinante que a teoria histórico-cultural

⁸ Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) foi um dos importantes psicólogos russos. Seu maior interesse foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução do psiquismo humano a apropriação individual da experiência histórica da humanidade. É considerado com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) os principais colaboradores de Vigotski na constituição da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006 apud CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1253).

⁹ Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, defrontou-se, aos 15 anos com a revolução soviética. Matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais, mas seu interesse voltava-se para a psicologia. Luria foi convidado, em 1924 – mesmo ano que Vigotski – a se juntar ao corpo de jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou. Lá associaram-se à Leontiev e estudaram as bases materiais do desenvolvimento psicológico humano (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006 apud CEREZUELA; MORI, 2015 p. 1253).

¹⁰ Duarte (2007, p. 79) afirma que “para se compreender o pensamento de Vygotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

exerce sobre a educação. Nessa reflexão, percebemos a importância de uma metodologia de projetos que considera os diferentes aspectos de desenvolvimento do aprendente numa perspectiva dialética de interação com o meio, essencialmente manifesto de características sociais, históricas e culturais. Desconsiderá-los ou isolá-los seria o mesmo que negar a natureza humana em sua totalidade, percebendo o homem como ser fragmentado.

Assim, não se trata apenas de traçar etapas, objetivos e finalidades num projeto educativo, mas perceber cada aspecto como igualmente importante no processo, criando e recriando situações de aprendizagem repletas de sentido. Cada ação deve ser pensada dentro da compreensão sobre o que aprender e como aprender, assim como o efeito da aprendizagem sobre o objeto do conhecimento, pois há nessa ação, a consciência sobre as influências sociais, culturais e históricas entre os seres humanos e o meio em que vivem.

O papel da mediação no contexto da aprendizagem por projetos

A mediação se estabelece no contexto escolar enquanto fator essencial à prática pedagógica, afinal, para todos aqueles que “fazem” a escola, esta ação deve ser inerente, pois todos estão responsáveis pela formação não apenas pedagógica, mas, humana dos aprendentes. Contudo, a compreensão sobre a mediação enquanto prática docente, será objeto de nossas reflexões. A este respeito, concordamos com João Francisco de Souza, quando aborda a diferentes perspectivas sobre a prática pedagógica:

A professora ou professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz (SOUZA, 2009 p. 24).

Assim, tomamos como um dos aspectos analisados a mediação realizada pelo docente enquanto prática pedagógica na utilização da metodologia de projetos. O conceito de mediação utilizado terá como base o pensamento de Vygotsky, corroborando com a perspectiva de aprendizagem que desenhamos até o momento em nossas reflexões. Atuar sobre o que ainda não está formado na criança, significa atuar sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), pois, “os processos psíquicos já plenamente desenvolvidos, os quais a criança domina com autonomia, constituem o desenvolvimento real/atual da criança” (VYGOTSKY, 2001 apud MARTINS; DUARTE, 2010 p. 174).

Problematizar o objeto do conhecimento no trabalho com projetos, requer a utilização do desenvolvimento das funções psíquicas na ZDP que “estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, as quais a criança só é capaz de empregar com o auxílio do educador ou de crianças mais experientes” (*idem*). Nesse contexto, o ensinante exerce papel determinante enquanto mediador, pois é sua função criar e recriar a partir dos conhecimentos sociais, históricos e culturais de seus aprendentes, um novo contexto de aprendizagem.

Desse modo, as funções psíquicas que estão na ZDP naquele momento, serão num outro momento, convertidas em desenvolvimento real, ou seja, o que a criança consegue realizar hoje com mediação coletiva ou individual (*plano interpessoal*), conseguirá fazer amanhã sem tais mediações (*plano intrapessoal*), construindo assim, seu desenvolvimento individual. Nesse aspecto, a imitação é considerada por Vygotsky como algo positivo.

O desenvolvimento decorrente da “colaboração via imitação” é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Isso porque a imitação não é uma simples transferência mecânica da conduta de um ser a outro, mas implica uma determinada compreensão do significado da ação do outro (VYGOTSKY, 2001 apud MATINS; DUARTE. 2010 p. 176).

Nesse contexto, o uso dos signos e ferramentas para Vygotsky toma espaço enquanto processo inerente a um conceito mais amplo, a atividade mediadora. Essa atividade tem sua relação estabelecida principalmente através da linguagem enquanto espaço de organização e desenvolvimento dos processos de pensamentos. Para Vygotsky (1989, p. 131), existe vivacidade na relação entre o pensamento e a palavra, esta, faz nascer o pensamento, pois “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”. O autor afirma que a relação entre pensamento e palavra não é formado e constante, mas “surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (*idem*).

Podemos considerar dentro da abordagem sócio-histórico-cultural que a linguagem se torna ferramenta de grande importância para o mediador, é através dela que as relações se estabelecem e fazem sentido para o aprendente. Ressaltamos a amplitude da fala à medida que o aprendente se relaciona com os demais participantes da comunidade, “isso favorece a autorregulação. Dá-se aí a internalização como movimento ativo em que a criança, por exemplo, vai se apropriando do social de uma maneira particular”. (CHACON; BANHOS, 2018 p. 52).

De acordo com Luria (1991), ao assimilar a linguagem¹¹, uma criança adquire aptidão para criar novas maneiras de organizar sua percepção e memória, passando a compreender outras possibilidades mais complexas em sua relação sobre o objeto do conhecimento presentes no mundo exterior estando mais capaz para formular suas próprias conclusões e observações, deduzir e fazer uso sobre todas as possibilidades do pensamento. Assim, “é pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos” (COSTAS; FERREIRA, 2011 p. 211).

Dentro da pedagogia de projetos, a mediação começa no momento em que o pensamento sobre as situações de aprendizagem são planejadas, organizadas e executadas na prática. Seu fim não está na execução em si, mas no resultado que proporciona ao aprendente, num processo constante de construção do conhecimento. Ao interagir com o objeto do conhecimento numa situação mediada de aprendizagem, ao aprendente é possibilitada a oportunidade de criação do pensamento que faz uso da linguagem para interagir com o meio e as influências advindas das experiências sócio-histórico-culturais que este lhes proporciona.

Algumas reflexões sobre a escola, o currículo e práticas pedagógicas

No cerne da teoria vygotskyana é possível perceber suas percepções sobre a educação e como a escola possui as ferramentas necessárias para organizar seu pensamento na intenção da valorização dos saberes historicamente construídos e das experiências sociais e culturais, ao mesmo tempo em que possa estabelecer o processo de escolarização que lhe é atribuído. De acordo com Rego (1995, p. 103), Vygotsky chama atenção para o fato de que “ a escola por oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada”.

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 1995 p. 104).

¹¹ Para Vygotsky, a linguagem não se restringe apenas a utilização de sons, mas há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação dos movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente como som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (VYGOTSKY, 1996, p. 33 apud COSTAS; FERREIRA, 2011 p. 211).

Desse modo, Hernández (1998), nos chama atenção para as contribuições que a metodologia de projetos pode trazer para a organização de estratégias na construção dos conhecimentos escolares, tanto em relação ao tratamento da informação quanto aos diferentes conteúdos “em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (p. 61). Para o autor, a escola precisa ser vista como geradora de cultura e não apenas de aprendizagem de conteúdo, considerando a “sala de aula como um cenário com cultura própria (mas não única). Cultura que se vai definindo mediante as diferentes formas de discurso que se desenvolvem e se encenam nas situações de aula” (HERNANDÉZ, 1998 p. 32). Os problemas para aprender e pensar são “complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida [...], a complexidade conceitual e vital dos alunos (desde os primeiros anos de vida) e das situações de aprendizagem que vivem dentro e fora da escola” (*idem*).

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido através da prática docente, Vygotsky aponta a ideia de que o ensino “é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, “que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento” que, apesar de estarem presentes no sujeito, “necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica” (REGO, 1995 p. 107). Nesse sentido, a prática docente não apenas pode como deve considerar os conhecimentos acumulados pelo aprendente para que possa provocar a construção de novos conhecimentos.

Numa linguagem vygotkiana, essa prática seria o mesmo que “incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens” (REGO, 2015 p. 108). Esse movimento, percebido no trabalho pedagógico com projetos, considera uma mudança pedagógica na ação do ensinante, fazendo deste também aprendiz, ao mesmo tempo em que sendo mediador do processo, permite o descobrimento do aprendente, fazendo dessa ação, ponto de partida para novas aprendizagens. Hernández (1998, p. 90), nos traz uma concepção de escola e educação como:

- a) A abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico.
- b) A importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente da que acontecia em épocas recentes; os problemas que estudam os saberes organizados; o contraste de pontos de vista e a ideia de que a realidade não “é” senão para o sistema ou para a pessoa que a define. Daí a importância de saber reconhecer os “lugares” dos quais se fala, as relações de exclusão que se favorecem e de construir critérios avaliativos para relacionar-se com essas interpretações.
- c) O papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz.
- d) A importância da atitude de escuta; o professor como base para construir com os alunos experiências substantivas de aprendizagem. Uma experiência substantiva é aquela que não tem um único caminho, permite desenvolver uma atitude investigadora e ajuda os estudantes a dar sentido a suas vidas (aprender deles mesmos) e às situações do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o diálogo com a gênese dos fenômenos desde uma perspectiva de reconstrução histórica aparece como fundamental.

São bastante oportunas as colocações, baseadas nos pressupostos de Vygotsky, feitas pelo russo Davidov, sobre o tipo de ensino que de fato impulsiona o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Afirma que a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola. Essa é, segundo ele, a tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas (DAVIDOV, 1988, p. 3 apud REGO, 2015 p. 108).

É nesse sentido que caminha o trabalho com projetos, no sentido de trazer significado próprio para o conhecimento a ser descoberto, respeitando os diferentes níveis de saberes e experiências, mediando a aprendizagem na direção do conhecimento real, afinal, “ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe da sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz” (*Idem*). Essa ação para Vygotsky é vista como direcionamento para o desenvolvimento dos processos internos que se efetivam e tornam-se base para novas aprendizagens.

De acordo com Dadydov (1998, p. 81 apud REGO, 2015 p. 108), o pensamento de Vygotsky ressalta que a escola deve ser capaz de “desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados”, ou seja, a escola não deve se restringir à transmissão dos conteúdos, “mas principalmente ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado de modo que ele possa praticar autonomamente ao longo de sua vida”. Essa prática não se dá apenas no ambiente escolar, mas também fora dele, sendo a tarefa principal da escola contemporânea em detrimento das exigências das sociedades modernas.

O que entendemos como pós-modernidade ou “modernidade tardia” (HERNANDÉZ, 1998), é apontada por Hargreaves (1996) enquanto condição social, nos quais os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais estão presentes, daí não ser mais possível para a escola se colocar indiferente a esta realidade intrínseca a ela. Nesse ínterim, o espaço escolar encontra demandas ou desafios que ultrapassam os conteúdos presentes no núcleo duro dos currículos, dentre os quais estão “a necessidade de selecionar e estabelecer critérios de avaliação, decidir o que aprender, com e para quê, dar atenção ao internacionalismo e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância” (HERNANDÉZ, 1998 p. 45), além disso, criar possibilidades para o “desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior, tanto pessoais quanto sociais e interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo” (*Idem*).

Nesse aspecto, o pensamento de Vygotsky coaduna com as propostas de trabalhos com projetos uma vez que concorda com um “redimensionamento do valor das interações sociais” nas relações entre seus pares no contexto escolar. De acordo com o Rego (2015, p. 110), essas passam a ser entendidas como condição necessária para “a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade”. A somatização destas, traz como resultado o alcance de objetivos, cabendo, portanto, ao professor, “não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula”.

Trabalhar com projetos, implica reconsiderar e repensar a organização curricular proposta, numa perspectiva transdisciplinar de educação que possibilita não apenas a construção do conhecimento sobre os conteúdos de cada disciplina, mas o quanto estes podem

se relacionar ao cotidiano do aprendente, suas experiências prévias, sua capacidade e limitação ao abordar o objeto do conhecimento. Para Vygotsky, este olhar implica considerar

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2015 p. 110).

Desse modo, a prática pedagógica docente ainda continua sendo, não o único, mas o principal meio de intervenção na ZDP do aprendente, uma vez que se torna mediador desse processo. Seu nível de experiência e informação, sua visão de mundo, além da capacidade de tornar acessível o patrimônio cultural construído anteriormente por homens e mulheres, lhe possibilita a prática que desafia o desenvolvimento do aprendente e seus processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de interação entre sujeito e objeto do conhecimento permeada de experiências sociais e culturais, faz da abordagem sócio-histórico-cultural o “trilho” que permite vislumbrar as possibilidades do trabalho com projetos no ambiente escolar. Considerando sua visão interdisciplinar sobre a aprendizagem, torna-se possível perceber práticas pedagógicas docentes que consideram saberes e experiências dos aprendentes, mas que ao mesmo tempo, permitem momentos de atividade criadora através da mediação. Sendo a escola espaço privilegiado sobre o conhecimento historicamente construído, ela também possibilita o contato do aprendente com o desenvolvimento de habilidades que estão não apenas no espaço cognitivo, mas social.

O pensamento de Vygotsky modifica o olhar que temos sobre a escola. Ele nos convida a construir uma escola em que o diálogo, a dúvida, a discussão, o questionamento e partilha de saberes é condição fundamental. Nela, há espaço para o que transforma, para o que é diferente, para o erro, assim como para as incoerências, dá oportunidade para a colaboração mútua e impulsiona a criatividade. É nessa escola que os professores e estudantes constroem sua autonomia, pensam e refletem a respeito do seu próprio processo de construção de conhecimento, e tendo acesso a diversas informações. “Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado”.

A diversidade de possibilidades de trabalhos com projetos, requer ainda, preparação docente, não apenas no pensar o projeto, mas em sua execução. Esta requer o desenvolvimento de habilidades que proporcionarão ao aprendente entrar em contato com experiências desafiadoras dentro do propósito de não apenas construir conhecimento, mas sobretudo desenvolver-se. Ainda percebemos importante necessidade não apenas de formação docente, fundamentação e compreensão teórica acerca do trabalho com projetos, não apenas por possibilitar uma base educativa social, histórica e cultural, mas por sua riqueza enquanto estratégia pedagógica de intervenção na realidade para a construção da aprendizagem e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **A educação escolar e a teoria histórico-cultural**. VII Congressos Nacional de Educação – EDUCERE. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Paraná: 2015.

CHACON, Jerri Adriano Villanova; BANHOS, Marlene Oliveira Garcia. **Aprendizagem Significativa**. Curso de Pós-Graduação- EAD (Apostila), 2019.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista ibero-americana de educação**. n.º 55 p. 205-223, 2011.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos**. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/dialogo/2007_n11/mlsfleck.pdf Acesso em: 18/04/2019.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1967.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosilda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. IN: **Pacto Nacional pela educação na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequencias

didáticas: ano 1. Unidade 06/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança:** os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A noção de projeto na educação:** o “método de projeto” de Willian Reard Kilpatrick. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich; VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira.** Dissertação de Mestrado. PUC-PR, Curitiba: 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** José Batista Neto; Eliete Santiago (orgs.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

A POLÍTICA COMO TEXTO E O CONTEXTO DA PRÁTICA: UMA ANÁLISE DO TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO¹

José Eduardo Nobre Maia²

Jean Mac Cole Tavares Santos³

Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira⁴

RESUMO

O texto que se segue nas próximas páginas é recorte de uma pesquisa atualmente em andamento, fruto do processo até então percorrido no Mestrado em Ensino, com área de concentração em Ensino na Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A referida investigação tem como objetivo a análise da construção de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) na rede estadual de ensino do Ceará. Este capítulo apresenta parte do conteúdo até então construído nesse percurso, fruto de análises documentais e teóricas, a partir do referencial teórico-metodológico da abordagem do Ciclo de Políticas. A escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de transformação dos índices de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil. É importante salientar que os documentos se inserem dentro de um contexto político permeado por disputas discursivas. Não é, portanto, o documento que determina as ações, ele apenas revela uma série de relações de poder que figuram em torno das discussões sociais, sendo necessário salientar o abismo que carrega o texto da política do contexto da prática, já que a política em si se constrói dentro das inconsistências e incoerências da escola.

Palavras-chave: Tempo Integral, Política, Ciclo de Políticas.

INTRODUÇÃO

O texto que se segue nas próximas páginas é recorte de uma pesquisa atualmente em andamento, fruto do processo até então percorrido no Mestrado em Ensino, com área de concentração em Ensino na Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do

¹ Este trabalho é recorte de uma pesquisa em andamento no Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA / Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN.

² Mestrando do POSENSINO – associação UERN/UFERSA/IFRN, eduardonobre78@gmail.com;

³ Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UERN. Coordenador do POSENSINO, associação UERN/UFERSA/IFRN, macolle@hotmail.com;

⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, nogueiraeveline@hotmail.com.

Norte (IFRN). A referida investigação tem como objetivo a análise da construção de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) na rede estadual de ensino do Ceará. Este capítulo apresenta parte do conteúdo até então construído nesse percurso, fruto de análises documentais e teóricas.

A ideia de formar sujeitos por meio de uma educação integral e em tempo integral não é inovadora, visto a trajetória do debate sobre a ampliação da jornada escolar nas discussões e documentos oficiais. Sua história mais recente, entretanto, coloca em ênfase a discussão sobre sua construção, como um expoente das estratégias de readaptações curriculares que surgem no horizonte das políticas educacionais. A ampliação do tempo no cotidiano escolar não é tema recente, mas nunca foi tão atual como na realidade escolar contemporânea.

A construção do modelo de ensino do tempo integral, como toda política pública, requer um processo de diagnóstico constante. Isso porque, através de uma perspectiva avaliativa persistente, é possível readaptar o processo, reelaborar estratégias e reestabelecer metas, caso os objetivos propostos inicialmente não estejam sendo atingidos (LUCKESI, 2002; SANT'ANNA, 1995). É nesse sentido que capta a pesquisa aqui citada e este capítulo em específico, de modo que possamos nos debruçar sobre o texto da política e, posteriormente, sobre o contexto da prática em que ele se insere.

O campo da educação brasileira tem enfrentado grandes desafios, frente à complexidade do contexto social, político e econômico que se desenvolve na atualidade. A tão discutida crise da educação não é um problema recente para aqueles que trabalham cotidianamente nas escolas públicas de todo o País. Essa é também questão crucial para a esfera governamental responsável por gerir as políticas públicas de enfrentamento dessa chamada crise. Frente a essa situação, surgem inúmeras estratégias adaptativas e inventivas das propostas políticas curriculares às demandas da transformação do ensino no Brasil, no intuito de promover uma busca constante por uma educação pública de maior qualidade, que possa dar conta também da resolução de diversos problemas relacionados ao nosso contexto social.

Essas estratégias, em grande parte, se situam em torno de readaptações curriculares, que elegem o currículo como o elemento principal e definidor da qualidade da educação. Partimos de uma noção de currículo que o toma como espaço de luta política e de poder, com o objetivo de recriar os sentidos do processo educativo. Percebemos, portanto, que surgem inúmeras estratégias curriculares na busca incessante de recriar sentidos para o currículo escolar, baseados na organização de conhecimentos que sejam úteis para sua utilização no mundo contemporâneo e que façam sentido dentro do projeto de vida dos alunos, alinhado à cultura do sujeito como empreendedor de si (BALL, 2011).

Produzimos a partir dos pressupostos do ciclo de políticas, que nos conduzem a alguns passos de investigação, conforme exposto a seguir:

[...] o contexto da influência, no qual as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto de produção de textos, em que os textos com as definições políticas são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (ABREU; LOPES, 2006, p. 183 – 184).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é centrarmos nossa análise sobre o contexto de produção dos textos políticos que envolvem o tempo integral na história da educação brasileira, situando como as definições da política são produzidas. Trabalhamos com base na compreensão de que “as escolas ‘fazem’ política, especificamente sobre como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12). Portanto, o texto em si é “apenas texto”, sendo que a política se constrói no contexto da prática.

METODOLOGIA

Como nosso escopo teórico-metodológico nos utilizamos da base proposta pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998), como “[...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (BALL, 2009), e nos dando suporte para a investigação das disputas que habitam o campo do currículo nos diversos contextos de produção de políticas (BALL; BOWE, 1998).

A opção por trabalhar com base nessa proposta decorre do fato de que o ciclo de política “[...] reconhece a importância da análise do funcionamento do papel do Estado, argumentando que a investigação das políticas exige uma compreensão das relações de mudança e das interpenetrações entre as instâncias macro e micro [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 45), nos permitindo analisar políticas públicas desde a formulação inicial até a sua atuação no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Com base no passo-a-passo de investigação mencionado acima, realizamos, nesse recorte, uma análise documental e crítica a partir de uma lente teórica pós-estruturalista do contexto de produção dos textos políticos em torno do tempo integral, em que as definições políticas dessa proposta são produzidas. Essa organização metodológica se dá por iniciarmos nosso trabalho analisando o contexto da produção de texto, uma vez que o texto político representa a política (MAINARDES, 2006).

Além da análise dos textos e documentos, também foi realizada previamente Revisão Sistemática de Literatura, de modo a nos subsidiar na seleção dos documentos aqui expostos. O referido levantamento foi feito utilizando-se a estratégia de busca com base nos termos/descriptores: educação e tempo integral; na base de dados eletrônicos Periódicos Capes, referente aos últimos 5 anos de produção.

Comprendemos que é por intermédio desses textos políticos que a própria política é apresentada à comunidade escolar, sendo através deles que o docente realiza a política na prática, realizando ressignificações e decisões sobre o que aplicar ou não aplicar, a depender do contexto que se assume (BALL; BOWE, 1998), utilizando o texto como referência para a formação do currículo escolar em específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A associação entre educação e organização temporal é tema que há tempos traz importantes discussões pelo mundo, podendo se referir a questões filosóficas, psicológicas e político-pedagógicas sobre o assunto. No que se refere ao tempo de educação institucionalizado na escola, há alguns debates que diferenciam os conceitos de educação integral e de escola de tempo integral, muitas vezes utilizados como sinônimos.

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Ao adentrarmos na discussão entre educação integral e escolas de tempo integral, há diferentes interpretações e concepções. No mundo inteiro foram criadas diferentes práticas, em geral, baseadas na ampliação do tempo do aluno dentro da escola. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente nas discussões da esfera de ensino público, em especial na Educação Básica.

Tal como relata Ferreira (2007), a experiência da ampliação do tempo escolar se iniciou com as ideias de Anísio Teixeira.

Teixeira foi um educador de notabilidade, que participou ativamente dos embates políticos e educacionais, no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX. Imbuído de um espírito democrático,

seu principal argumento era a contestação da qualidade da escola que se praticava no Brasil. Fez severas críticas quanto à carga horária reduzida ofertada pela escola pública, principalmente, com relação ao tempo da escolarização primária. (FERREIRA, 2007, p. 28)

Portanto, Anísio Teixeira foi grande defensor da organização em horário integral. De acordo com Cavaliere (2010), ele tinha um olhar atento e cuidadoso para a realidade brasileira, implementando assim uma proposta de educação no sistema público de ensino brasileiro que propunha uma educação completa, que levasse em conta inclusive questões de higiene, cuidado e alimentação. Assim, a educação em tempo integral ganhou solidez com as ideias desse educador a partir da década de 1950. Aqui fazemos referência à criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC) como importante marco desse processo.

A década de 1980 foi marcada também por iniciativas de ampliação da jornada escolar na educação pública brasileira. Entretanto, as questões-problema do sistema público não foram afetadas até o início da década de 1990, registrando ainda o mesmo fracasso escolar.

Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais. No entanto, muitas propostas têm sido operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial. Além disso, muitos espaços estão sucateados não permitindo que seja dobrado o período de permanência das crianças nas escolas. (FERREIRA, 2007, p. 32).

Apesar desse modelo representar, ainda, contrassensos quanto à sua organização, já que “ora ela aparece como avanço, ora como retrocesso para a educação, considerando-a uma proposta que é constituída a partir de limites e possibilidades quanto à sua implantação” (PIO; NISHIMURA; ARAÚJO, 2013, p. 1051), alguns autores pontuam que, enquanto política pública, “escola em Tempo Integral não pode ser privilégio. Não se pode admitir que a minoria das crianças e dos adolescentes tenha acesso à jornada ampliada e que seja aceito que a grande maioria fique excluída deste processo de formação” (ZANARDI, 2017, p. 39). Isso porque muitos autores a defendem, quando bem estruturada, como importante instrumento de desenvolvimento da autonomia cidadã.

Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se

transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem. O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Isso é refletido na própria organização curricular das atividades que estão para além das disciplinas tradicionais e que desenvolvem outras dimensões do ser humano e que, muitas vezes, podem ser escolhidas pelos próprios estudantes.

É importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (HORA; COELHO, 2004, p. 4).

Também é necessário salientar, que, para além do cuidado com o conteúdo programático e as atividades realizadas à luz do currículo, a própria postura pedagógica do professor em sala de aula também deve ser transformada. Sob a perspectiva da integralidade, deve-se sempre atentar para a maneira mais aberta e dialógica com que esse educador se porta diante do processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a autores que ressaltam os aspectos positivos e outros que pontuam os desafios e as dificuldades de consolidação da proposta de tempo integral nas escolas, é preciso avaliar na prática esse processo e o que ele pode acrescentar aos processos de ensino escolar.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Para além da utilização da jornada ampliada no cotidiano escolar, são necessárias uma diferente compreensão e uma transformação profunda do próprio sentido de educação como processo formativo fundamental e de importância enorme na construção humana e cidadã, sendo norteador da construção da própria noção de coletivo social.

Dessa forma, o aumento das horas de escolarização não pode ser utilizado apenas como mais tempo para o oferecimento da mesma educação reprodutivista. Objetivos relacionados ao uso da ampliação da carga horária para complementação curricular no contraturno, ao uso de novas tecnologias, ao atendimento das demandas familiares decorrentes do cotidiano urbano, ao aumento do desempenho dos alunos e à proteção à criança e ao adolescente

devem ser secundarizados e estarem a serviço do compromisso primeiro de formar cidadãos para atuarem em prol da efetiva democratização da sociedade. (MORAES, 2015, p. 27).

Petrenas, Araújo e Ripa (2009) apontam que, em países desenvolvidos, a escola de tempo integral já é realidade consolidada. Entretanto, é fundamental situar o grande abismo que a educação brasileira guarda frente aos sistemas de ensino de outros países. Nesse sentido, uma adequada contextualização é inerente à construção, já que é preciso compreender os desafios que nosso contexto demanda à Educação brasileira.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade. (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Para além dos debates conceituais que versam sobre as concepções entre educação e tempo integral, nos interessa debruçarmos nossa atenção sobre o tempo integral (e a educação integral) como partes de uma política complexa documentada em textos.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

A educação, em tese, é tomada como prioridade na construção das políticas sociais, principalmente no que se refere às crianças e jovens. O que se busca divulgar é que a educação em tempo integral é fruto de debates entre o poder público e a comunidade escolar, objetivando a garantia da tão aclamada educação de qualidade que promove o exercício da cidadania.

O movimento em direção de uma educação integral parte, como já mencionado, de projeto já idealizado por Anísio Teixeira. Nesse sentido, também cabe a colaboração de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (LOMONACO; SILVA, 2013). Realizando uma breve contextualização histórica, no que se refere aos documentos textuais, a emergência do Plano Nacional de Educação em 2001 (BRASIL, 2001), a proposta do Mais

Educação (BRASIL, 2007) e a Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010a), com suas metas e diagnósticos, já propunham objetivos nessa direção.

Considerando, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já se observavam considerações sobre a construção da escola de tempo integral. Segundo o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o ensino no Brasil deve seguir os seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Em relação à construção e inserção de escolas em tempo integral, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) reitera os princípios anteriormente trazidos na Constituição e traz em seu Artigo 34 que a jornada escolar deve ser progressivamente ampliada e o período de permanência do aluno na escola deve caminhar em direção à integralidade. Além disso, ela prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art 1º).

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2010b, p. 1).

Hoje, dentre os documentos mais recentes que tratam da construção da escola pública em tempo integral, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014b). O PNE (BRASIL, 2014a) em seus objetivos e metas propõe como estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e

multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender à escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014a).

Ademais a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) também alteram a LDB em alguns pontos e inserem o debate da educação de tempo integral e para além do espaço regular como necessários à educação nacional. O Conselho Nacional de Educação (CNE) funciona como importante agente nesse processo através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Como já citado, o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010, foi plano do Ministério da Educação para ampliar a oferta de tempo integral.

O programa procura incentivar a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas

escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. Além disso, também tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem e da permanência de adolescentes e jovens matriculados em escola pública de educação básica. (BABALIM, 2016, p. 43).

O Programa objetiva desenvolver:

a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade. (BRASIL, 2010c, p. 6).

Nesse sentido, o Mais Educação compõe um conjunto de ações governamentais numa relação entre políticas públicas sociais e educacionais, no sentido de diminuir as desigualdades.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes, Até 2014, a previsão é que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas. (BRASIL, 2010c, p. 7).

O Programa objetiva ampliar a jornada escolar, transformando a rotina da comunidade escolar. “Sua proposta educativa procura evidenciar a articulação a partir da compreensão de uma escola que minimiza seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos (BABALIM, 2016, p. 45).

Podemos dizer, então, que a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido objeto de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar seja na perspectiva da cidade como espaço educativo. Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações e aspectos são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contra turno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros. (BABALIM, 2016, p. 46).

A Política, portanto, se pauta na proposição de que o currículo escolar se fundamente não em uma realidade do que é ser jovem hoje no Brasil, mas em realidades plurais e multidimensionais. Essa é uma característica que parece estar presente em todos os esforços.

Ao longo dos últimos 26 (vinte e seis) anos, a Escola de Tempo Integral estará expressa nos principais marcos regulatório. Para além da Constituição Federal, está presente nos documentos educacionais, emanados do legislativo nacional, como a LDB, o PNE e o FUNDEB, mas também se configura nas ações políticas do executivo nacional a exemplo do que ocorre com o Programa Mais Educação, ou mesmo em documentos emanados da confluência de atores sociais como empresários, gestores públicos e especialistas educacionais como o Plano de Metas Todos pela Educação. (MORAES, 2015, p. 41).

Diante dos documentos apresentados, compreendemos que a política e os textos dos órgãos governamentais não são implementados na prática, eles são encenados, atuados. As políticas passam por ressignificações e materializações nas escolas (SANTOS, 2016), tomando forma de acordo com as traduções realizadas pelos professores.

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. [...] O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Assim, o que se entende por política aqui são os textos e legislações, mas também são os processos discursivos complexamente configurados e contextualmente mediados. A política não é feita em um ponto temporal da legislação, ela é um tornar-se. É fato que “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central. Tecnologias de políticas, gestão, mercado e performatividades orientam a prática[...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22). Contudo, há inúmeros fatores, pressões, restrições e histórias específicas que perpassam o contexto da prática e influenciam na decodificação dos textos políticos. Cada contexto escolar, cada microcultura política, cada estrutura material disponível... Enfim, cada escola é diferente e cada uma dessas escolas faz a política de uma forma diferente. Isso perpassa aspectos materiais, interpretativos e discursivos na composição escolar, que abre ou fecha as possibilidades de construção do processo da política.

Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas e reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas curriculares nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram para as políticas curriculares e, numa relação direta, para a consolidação de um determinado currículo. Desse modo, entendemos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, ressignificados contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e apropriação do mundo. (SANTOS, 2016, p.101).

“As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19). Desse modo, as políticas educacionais não são meramente "implementadas" pelos profissionais que atuam nas escolas. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. As escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação, de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais.

Alguns elaboradores de políticas e alguns educadores procuram receitas, ou pelo menos uma lista de sugestões para táticas práticas ao atuar a política – e esse desejo de sentido, ordem e direção é compreensível no clima atual da sobrecarga de políticas e iniciativa – em um período de reforma constante e incitamento de melhora. As escolas precisam e têm de ser capazes de atuar políticas múltiplas, e por vezes, caprichosas e, em geral, elas querem fazer isso com sucesso [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 197).

Desse modo, procura-se fugir da ideia (ou mesmo excluí-la) de implementação, como se o processo da política tornasse os sujeitos atuantes meros operários reprodutores dessa política, desconsiderando todos os processos pelos quais a política passa, muitas vezes ressignificadas e traduzidas de maneiras diferentes em diferentes espaços escolares. Seguindo essa perspectiva, nossa compreensão de política perpassa a visão de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) de política como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Para pensar uma análise dos textos e documentos oficiais aqui trazidos, é importante frisar nossa concepção de política como algo que engloba as legislações, mas que vai para além destas. “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Do mesmo modo nos lembram Lopes e Macedo (2011, p. 257), que “as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. Isso supõe lembrar que a política é algo mais complexo e multidimensional do que ordenam as diretrizes documentais. “Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Desse modo, compreende-se que:

Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

É importante salientar que os documentos se inserem dentro de um contexto político permeado por disputas discursivas. Não é, portanto, o documento que determina as ações a serem guiadas, ele apenas revela uma série de relações de poder que figuram em torno das discussões sociais ali presentes. Em um mundo cada vez mais globalizado e ligado às questões econômicas, é compreensível que os currículos também acompanhem a busca de fechar as lacunas presentes na sociedade, permeada por desigualdades de oportunidades e acesso a uma formação cidadã e educacional. Nesse sentido, se insere a organização do tempo integral, no sentido de fornecer aos jovens uma educação capaz de dar conta de uma série de desigualdades construídas historicamente.

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial), que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores). (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161).

Além disso, estamos permeados por “discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2011, p. 24). Portanto, é preciso

ter em mente o abismo que carrega o texto da política do contexto da prática, já que a política em si se constroi dentro das inconsistências e incoerências da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocado em posição norteadora da formação educacional, o currículo surge com certa centralidade em inúmeros discursos educacionais, das mais variadas tendências políticas e teóricas. Ele passa a ser compreendido, portanto, como principal mecanismo de uma educação de qualidade, se colocado em prática da maneira prescrita. O currículo integral ganha, nessa perspectiva, posição privilegiada na base de trabalhos educativos e discursos educacionais, que o tomam como garantia da formação de indivíduos exatamente como propõe a teoria e os objetivos traçados.

Dentro dessa discussão, chamamos a atenção para o fato de que as propostas governamentais parecem sempre enfatizar a construção de um currículo integral que seja atrativo para os alunos (LOPES, 2012). Enfatizamos esse aspecto para lembrarmos que o campo da educação é permeado por disputas políticas e econômicas, em que “docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL, et al. 2013, p. 10).

A partir de certos olhares mais críticos, acredita-se que “um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda” (MACEDO, 2014, p. 1553). Nesse sentido, as políticas de currículo integral acabam por se tratar de discursos que buscam certa hegemonia de sentidos, cujo objetivo seria alcançar a tão clamada educação de qualidade, neutralizando as inúmeras lutas discursivas que permeiam a educação. Assim, essa construção hegemônica, projetada como forma de colocar em ênfase uma dada visão de mundo, busca meios de “invisibilizar esses currículos em redes assumidos por nós como criações cotidianas, como fluxos que não se deixam capturar, nem traduzir por completo porque são da ordem do devir” (FERRAÇO, 2017, p.531).

Partimos de uma ideia que concebe a construção curricular como uma produção coletiva e social em constante (des)construção (COSTA; LOPES, 2018). Nesse sentido, o ciclo de políticas traz concepções que percebem as lutas e crenças que habitam as esferas políticas contextuais, longe de desenvolver a noção de implementação de políticas pois o que se desenvolve na prática é a formação de microcosmos políticos no contexto da prática (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

Tencionamos, assim, aprofundar a ideia de que toda política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. Os discursos são, portanto, estruturações continentais que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 272).

A escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de transformação dos índices de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil (ZANARDI, 2017). Deposita-se, assim, nesse modelo, ainda recente e isolado, a esperança de resolução de um conjunto de defasagens e percalços construídos durante anos no sistema de ensino público brasileiro.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. (GONÇALVES, 2006, p. 135).

A guisa de conclusão, enfatizamos a importância de realizar investigações que tenham como objetivo desvelar as naturalizações em torno da política, entendi muitas vezes como sendo algo “dado”. Ademais, salientamos que nosso percurso de pesquisa não se encerra por aqui, sendo necessário dar continuidade a essa empreitada, visto a importância que o tema alcança e as lacunas que ainda existem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. G. de; LOPES, A. C. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina Química. **Contexto e Educação**. ano 21, n. 76. Ijuí: Editora Unijuí, p. 175-200, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1102>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- BABALIM, V. de S. Ensino de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016. 141f. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1514/2/Valéria%20de%20Souza%20Babalim.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BALL, S. **Education Reform: a critical an post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____, S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.

BALL, S.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”:
El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**. v. 1, n. 2, p.105-131, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/39149236_El_currículum_nacional_y_su_puesta_en_practica_el_papel_de_los_departamentos_de_materias_o_asignaturas>. Acesso em: 28 abr 2019.

BALL, S. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/25130788/Ball_S._J._et_al_2013_.A_constituicao_da_subjetividade_de_docente_no_Brasil_Um_contexto_global_The_constitution_of_teacher_subjectivity_in_Brazil_A_global_context_.Educao_em_Questao_46_32_9-36>. Acesso em 09 ago. 2018.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, 27833 p. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. **Institui o Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em 27 abr 2019.

_____. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010** – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 27 abr 2019.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral.** Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC: Brasília, 2010b. Disponível: < <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=438:manual-pdde-2009-educacao-integral>>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Ministério Da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o **Programa Mais Educação**, 2010c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2014.** Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 27 abr 2019.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 27 abr 2019.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Educação Integral e tempo integral.** Em aberto, Publicação do INEP/ Brasília, 2009, v.22, n. 80, p. 51-64.

_____, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, junho, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018184558>.

FERRAÇO, C. E. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos Clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p.524-537, 2017. Disponível em: <
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28541>>. Acesso em 09 ago. 2018.

FERREIRA, C. M. Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca da Qualidade? Dissertação. **Mestrado em Educação**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em:
<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 06/10/2018.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em 22 mar. 2019.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/835/1727.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 set 2018.

LOPES, A. C. Qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: VIANA, F. da S. [et al.]. **Qualidade na escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 13-29, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/gilz0>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v 12, n 03, 2014. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 03 ago 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/cirL9> >. Acesso em: 21 mar. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.): **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p

MORAES, V. L. Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande. / **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal da Grande Dourados, MS: UFGD, 2015. 144f. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwie29nIjZfhAhVLI1VkKHXfiBpQQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.ufgd.edu.br%2Farquivos%2Farquivos%2F78%2FMESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO%2FV%25C3%2582NIA%2520L%25C3%259ACIA%2520RUAS%2520CHELOTTI%2520DE%2520MORAES.pdf&usg=AOvVaw2Ssr_0sqtNepGvh3IjTciP. Acesso em: 22 mar. 2019.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. n. 38. p. 19-41, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 18 jul. 2018

OLIVEIRA, M. B. de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B.; PAZ, S. R. (orgs). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016, p. 42-62.

PETRENAS, R. de C.; ARAÚJO, P. M. de.; RIPA, R. Reflexões sobre a escola de período integral: análise de um projeto em desenvolvimento numa escola do interior paulista. **Revista Olhar de Professor**, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/151/showToc>. Acesso em 22/03/2019.

PIO, C. A.; NISHIMURA, K. C. K.; ARAÚJO, R. N. de. Escola de tempo integral: limites e avanços no processo de implantação. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação, **Anais**. EDUCERE – 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8298_5216.pdf. Acesso em 22/03/2019.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, J. M. C. T. Políticas de currículo: educação de qualidade em contextos. In: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B.; PAZ, S. R. (orgs). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

ZANARDI, T. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. **Revista COCAR**, Belém, V.11.N.21, p. 43 a 65 –Jan./Jul. 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em 30/09/2017.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ

Maria da Conceição Rodrigues Martins¹
Virna da Conceição Moura Fé²
Ateumice Maria do Nascimento³
Luísa Xavier de Oliveira⁴

RESUMO: o presente trabalho resulta de estudos cultivados acerca da política de formação continuada de professores, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí que se apresenta como instrumento diagnóstico avaliativo da educação piauiense. Nessa perspectiva, o objetivo enseja analisar a formação continuada dos docentes realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), bem como conhecer sua trajetória identificando a proposta de formação continuada dos professores realizadas pelo SAEPI. Para realização do efetivo trabalho, recorreremos à abordagem qualitativa, através de um estudo de característica exploratória organizando-se a partir de pesquisa bibliográfica com base nas contribuições de autores como Azevedo (2000), Bardin (1977), Coelho (2008), Franco (2012), Oliveira (2011, 2016), Pimenta (2011) e outros. Na pesquisa de campo e coleta de dados utilizaram-se do questionário como instrumentos de investigação junto aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa das unidades escolares escolhidas enquanto lócus de pesquisa. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), seguida às três fases: pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após a análise dos dados, os resultados sugerem que há uma política de formação continuada efetiva voltada para o SAEPI, sendo esta realizada anualmente no intuito de que os professores de língua portuguesa e matemática se apropriarem dos resultados das avaliações.

Palavras-chave: Política de formação de professores, SAEPI, Avaliação educacional.

INTRODUÇÃO

Vivemos na era de profundas transformações em que as informações caminham a passos largos, ultrapassando fronteiras e grandes continentes. Essa polarização de informações em larga escala, produzida principalmente pelas novas tecnologias da informação, faz os seres humanos buscarem cada vez mais alternativas de se manterem atualizados mediante processo de globalização.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - flordemariar@outlook.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, maria-virna@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CSHNB). ateumice-m@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). - luisaxavier77@yahoo.com.br

A escola inserida nesse contexto mundial de revoluções econômica, cultural, política, social, científica e tecnológica, a partir de seu caráter formativo, busca cumprir seu papel político, legal e social cooperando significativamente ao disseminar conhecimentos em caráter sistematizado, não obstante, contribuindo para produzir novos conhecimentos e transformá-los. É impreterível, diante desse quadro apresentado anteriormente, que os sujeitos atuantes dos sistemas e instituições de ensino, além da sociedade em geral terem uma consciência edificada de que o conhecimento produzido e sistematizado pelo e para o homem em seu sentido integral é inacabado, e que este vive ainda em constante dinamicidade. Em termos simples poderíamos dizer sobre a necessidade da formação continuada para profissionais, especialmente, os da educação. Já que estes precisam estar se atualizando mediante sua prática pedagógica, tal qual imbricada num determinado contexto e tempo histórico, influenciando o espaço gradativamente a partir de multidimensionalidades.

Atualmente a formação continuada de profissionais da educação tem sido exercida por meio do processo de aperfeiçoamento profissional voltado para área de atuação e a articulação entre teoria e prática, pressupondo uma intencionalidade e significados a sua ação. O fazer educacional constitui-se de finalidades das quais, predominantemente, o foco passa a ser a qualidade do processo de ensino aprendizagem e seus resultados. A partir do momento em que as atenções sugerem a qualidade educacional, a estratégia de avaliação entra em jogo.

Nas últimas duas décadas no Brasil, observamos a proliferação de sistemas de avaliação externa em larga escala⁵, tendo alguns Estados e Municípios adotados políticas de formação continuada mediante aos seus Sistemas de Avaliação Educacional. Seguindo essa perspectiva, esta pesquisa vê a necessidade de refletir acerca da formação continuada de professores da rede pública estadual ofertada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), bem como conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI) e identificar a proposta de formação continuada para os professores do SAEPI.

Subjacente a tais questões apresentadas, este trabalho se constituirá pela **Introdução** onde tratará, implicitamente, dos objetivos e as justificativas para a discussão de tal temática; o **Desenvolvimento** em que serão discutidos, brevemente, os aspectos históricos da avaliação em larga escala no âmbito brasileiro, bem como a formação inicial e continuada dos docentes; na **Metodologia**, que trata do percurso metodológico e estratégico para se chegar aos resultados; **Análise e discussão dos resultados**, momento em que é possível inferir acerca dos dados e resultados encontrados; e **Considerações finais** que traz ua reflexão sobre a

⁵ Compreende testes e exames aplicados em uma escala maior do país junto aos estudantes, escolas e redes de ensino.

formação continuada ofertada pelo SAEPI aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em suma, cabe destacar que tal objeto de estudo não se esgota neste trabalho, e sim, abre espaço para novos posicionamentos e reflexões, tendo em vista que o conhecimento é inacabado.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO BRASILEIRO

Educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. Tal fato, certamente nada estranho a todos aqueles que frequentaram por anos as unidades escolares, hoje, no contexto crescente do uso de indicadores econômicos, educacionais e estatísticos, se torna algo com finalidade bem diferente dos antigos testes escolares para avaliar, reprovar ou aprovar, significativa parcela da população discente. Se anteriormente, o objetivo era eliminar de forma preliminar os alunos considerados inaptos para a escolarização, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, atualmente, o enfoque avaliativo constituiu-se de outros objetivos mais definidos, sendo principalmente, pautados em medir e escalonar os resultados da aprendizagem escolar visando mensurar a qualidade do ensino oferecido (OLIVEIRA, 2011).

De maneira cronológica, a avaliação em larga escala colocou em destaque no âmbito brasileiro a partir de uma reforma educacional nos anos de 1930 quando “predominaram as propostas de universalização do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob a responsabilidade do Estado; de unificação do sistema dual, e de fortalecimento da atuação da União sobre o setor” (AZEVEDO, 2000, p. 29). Na perspectiva de Oliveira (2016, p. 17) esse processo de universalização do ensino contribuiu para as políticas governamentais deslocaram o foco para a qualidade da educação, intensificando um discurso sobre a importância de avaliar os sistemas de ensino e o desempenho dos alunos.

Gatti (1987, p. 34) debruça na ideia de que a discussão sobre avaliação preponderou nos anos de 1960, “quando seu emprego se associou a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação”, tornando-se objeto de interesse entre educadores, pesquisadores, especialistas e comunidade em geral. A experiência avaliativa se estabeleceu ao final da década e início dos anos de 1970, pelo surgimento do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (TPP) da Fundação Getúlio Vargas, em que baseava em descobrir a objetividade da avaliação a partir da construção de um conjunto de testes de desenvolvimento educacional (TDE). Nesse momento, os dados descritivos do desempenho dos alunos começaram a servir para serem monitorados e tabelados.

Na configuração dos anos 1970 surgiram as premissas sobre uma avaliação em larga escala de nível nacional, no entanto, “a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos oitenta, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos trinta e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional” (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991 apud COELHO, 2008, p. 232).

Já a década de 1980 foi caracterizada por reviravoltas no plano político-econômico e social, visto o início do processo de redemocratização, reformulação e reestruturação do Estado. Não sem razão, Afonso (apud SCHNEIDER, 2013, p.18) traça um panorama dessa fase ao relatar “que as experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação”. Assim, no auge dos anos 1980 foram iniciadas as primeiras experiências avaliativas em larga escala, um exemplo disso seria o Decreto nº 85.287, de 23 de Outubro de 1980 que cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste ou, como conhecido Projeto Edurural, que foi desenvolvido em todos os Estados Nordestinos com estudos e métodos avaliativos possibilitando compreender a importância e abrangência de uma avaliação em sua totalidade e realização.

Com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, caracterizada como marco importante para educação brasileira, pode-se destacar um dos principais pilares que subsidia o sistema educacional brasileiro, o qual está disposto em seu Artigo 206 (BRASIL, 1988), que define os princípios norteadores da educação, dentre os quais, destaca a importância da criação de um sistema de avaliação enquanto instrumento de coleta de dados, que seria atenderia a garantia do “padrão de qualidade” (op. Cit., p. 123). Aprimorando a atenção para esse princípio presume-se, portanto, que nesse momento a avaliação educacional é tratada de “forma associada à qualidade da educação” (COELHO, 2008, p. 233). Por isso, seria necessário estabelecer um padrão de qualidade para a educação a fim de estudar os seus resultados a partir de um sistema próprio de avaliação externa que contribuiria no sentido de diagnosticar a qualidade da educação que se é ofertada em âmbito nacional.

Com efeito, o cenário descrito por reivindicação pela descentralização dos encargos educacionais; os questionamentos em torno da qualidade da educação; o reforço da prestação de contas; a diversificação da oferta escolar e autonomia das escolas; a contratualização da gestão escolar e a exigência por resultados foram alguns dos acontecimentos marcaram o final da década e impulsionaram para implantação de um sistema próprio de avaliação nacional.

Nos anos 1990 com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) legitimaram todas as diretrizes dos aspectos de organização e planejamento educacional do país e aspectos relativos à avaliação vieram à tona. Certamente a Lei 9.394/96 possibilitou mudanças gradativas na educação brasileira, relativo à área da avaliação em larga escala. Foi identificado em seu corpo teórico no Art. 9º, que caberá a União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação e ainda assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Ademais, a referida Lei ainda estabeleceu no seu Art. 87 que é dever dos Municípios, Estados, Distrito Federal e União integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996). Para isso seria necessário consolidar um Sistema de Avaliação de nível Nacional que amparasse as demandas dos entes federados (União/Estado/Município) ao cumprimento da Lei.

No decorrer dos anos 1990, a avaliação em larga escala ganhou notoriedade pela sociedade brasileira, já que os cenários descritos articulados com as reformas educacionais no Brasil contribuíram para colocar em jogo a importância do ato de avaliar para a melhoria da qualidade da educação. Com essa expressividade, é acertado dizer, que foi implantando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) enquanto objeto de regulação federal a partir dos dispositivos normativos e envolvidos pelas discussões em torno da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394 de 1996.

Além disso, seguidamente, desencadearam inúmeras iniciativas de avaliação que deram forma a sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino e nas mais diversificadas regiões do país. Ainda, em articulação com a proposta de uma avaliação nacional, os Estados e municípios se propuseram a elaborar seus sistemas próprios avaliativos em resposta às exigências em Lei. Nesse momento germinou a ideia de olhar os sistemas escolares através dos seus resultados.

No próximo tópico iremos tratar sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em âmbito nacional. Em seguida, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), em caráter específico.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI) – EXEMPLO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi consolidado no ano de 1990 com o objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 09). Em outros termos, a proposta do SAEB se determina a realizar um diagnóstico nacional da educação básica ofertada no país, buscando a partir dos seus resultados fornecerem subsídios para elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para o acesso e a qualidade do ensino. Em seu formato inaugural, de caráter amostral, a aplicação de provas atendeu escolas da rede pública de ensino da zona urbana que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª das séries do Ensino Fundamental, sendo que as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas incluindo a disciplina de redação.

Em 1993 realizou-se a segunda aplicação, no qual se estruturou em três eixos, sendo eles: (i) rendimento do aluno; (ii) perfil e prática docente; (iii) perfil dos diretores e formas de gestão escolar (BRASIL, 2001). Na edição de 1995, terceira aplicação, o seu formato foi reestruturado quando incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos, como por exemplo, à proposta de Teoria Resposta ao Item (TRI⁶); e redefiniu as séries avaliadas aquelas conclusivas do ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (op. cit.).

Novamente o SAEB foi aprimorado, e em 1997, introduziu as Matrizes de Referências que se constitui em descritores que mostram as habilidades que são esperadas pelos alunos. Nesse formato, “buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento” (BRASIL, 2008, p.17). O SAEB, então, avalia o que os alunos sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes (BRASIL, 2001, p.9). Essas competências são assumidas e analisadas, fornecendo informações para as políticas públicas.

Além disso, ao longo do tempo, o SAEB introduziu pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), e a

⁶ É a probabilidade de acerto ao item de acordo com o nível de domínio do aluno.

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), designada pelo mesmo nome que agora abriga o Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2005 apud SCHNEIDER, 2013, p. 24). A ANRESC, conhecido hoje por Prova Brasil, manteve a mesma configuração do SAEB, mas voltada para o 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede pública, urbana ou rural. Sendo de “caráter censitário permite uma análise mais detalhada do município e da escola por oferecer dados por escola” (SCHNEIDER, 2013, p. 25). Já a ANEB, tem a mesma metodologia da ANRESC, o que difere é o seu caráter amostral e a sua aplicação em que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica, sendo eles: 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Importa, então, destacar que no ano de 2007 foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “esse plano teve como objetivo oferecer uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2007, p. 06). O PDE foi simultâneo com o Decreto nº 6094 (BRASIL, 2007) que legitimou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) partindo do princípio de “aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União” (SCHNEIDER, 2013, p. 24). Um dos mais expressivos pontos desse decreto nº 6.094 foi que os resultados adquiridos pelo SAEB, juntamente com a Prova Brasil e em conjunto com o rendimento do Censo escolar foram acrescentados ao Ideb, em outros termos, tais indicadores foram agregados conforme expressa o Art. 3º em que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, p. 13).

Presume-se, portanto, que o sucesso do SAEB e da Prova Brasil deveu-se ao acréscimo e articulação dos seus resultados ao Ideb, Schneider (2013, p.24) sintetiza da seguinte maneira que “juntamente com o SAEB, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica [...]”. A partir da divulgação da portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, a Avaliação Nacional pela Alfabetização (ANA) passou a compor o SAEB, com caráter censitário e com o objetivo de

aferir os níveis de Alfabetização, Letramento e Matemática dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

Com os avanços das referidas propostas de avaliação em larga escala foi disponibilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao núcleo de gestores e professores a plataforma “Devolutivas Pedagógicas”, em que buscam aproximar as avaliações em larga escala ao contexto escolar. Os objetivos dessa plataforma seriam:

- (1) Promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica;
- (2) Tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB;
- (3) Viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala.
- (4) Colaborar com os professores nas suas atividades de ensino (BRASIL, 2012, p. 01).

Reitera-se ainda outro avanço no que se refere à disseminação dos resultados das avaliações em larga escala, já que possibilitaram melhorias no sentido de compreender a educação brasileira. Nesse sentido, o aspecto que nos interessa é apontar o progresso da utilização da avaliação em larga escala não só para educação pública, mas também a atenção dada à educação privada. Em outros termos, não só escolas públicas como também as escolas privadas poderão ser alvos de pesquisa de rendimento do aluno e desempenho dos seus sistemas de ensino. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) constata que “em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (BRASIL, op. cit., p. 01). Atualmente, no Brasil, a utilização da avaliação em larga escala é bem mais ampla e diversificada, apesar de suas experiências serem recentes e suas pesquisas ainda estarem em desenvolvimento devido aos seus efeitos ainda serem incipientes.

Os Estados e Municípios propuseram a adotar seus sistemas próprios de avaliação em consonância com o desenho estrutural do SAEB, consolidando no Brasil uma política de avaliação educacional situada dentro do marco do regime de colaboração que potencializou o comprometimento entre os entes federados (União/Estados/Distrito Federal/Municípios) com a educação no que diz respeito o caráter de compartilhamento de responsabilidades, entrando assim no Princípio Federativo que conforme Lima (apud OLIVEIRA, 2016, p. 26) significa que:

os Estados-membros da Federação Brasileira (a partir da Constituição Federal de 1988, insere o Município) têm autonomia, caracterizada por um determinado grau de liberdade, referente à sua organização, à sua administração e ao seu governo, e limitada por certos princípios, consagrados pela Constituição.

Levando em consideração em especificar o modelo de avaliação adotado pelo Estado do Piauí teve uma pioneira experiência de avaliação externa em larga escala. Criada no ano de 2008 teve como principais objetivos fornecer informações sobre o ensino oferecido nas escolas da rede pública, avaliar o desempenho dos alunos, reduzir índices de evasão e repetência e subsidiar políticas educacionais. Os testes abarcavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e eram aplicados nos anos pares nas turmas de 3^a, 4^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 2^a e 3^a ano do Ensino Médio, de todas as escolas da rede pública. Tal modelo serviu para entender a importância da avaliação enquanto direito de aprender, mas diferente do SAEPI, suas propostas não constituíram abrangência e nem popularidade, ocorrendo a sua substituição.

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), enquanto política pública educacional foi implantado no ano de 2011 pela Secretária de Estado da Educação (SEDUC) com objetivo basilar um amplo diagnóstico da educação piauiense possibilitando contribuir para fundamentar políticas e propostas educacionais. Nesse sentido, mensurar o desempenho estudantil tem como resultados “fornecem um diagnóstico da qualidade da educação, e os indicadores produzidos auxiliam a rede estadual na reformulação de estratégias educacionais no sentido de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola” (SAEPI, 2018, p. 61).

Com o mesmo desenho estrutural do SAEB e seguindo a proposta nacional de avaliação, o SAEPI fomenta percepções e conhecimentos acerca na realidade educacional específica local e regional, bem como, o desempenho das aprendizagens dos estudantes já que “atém-se à determinação do grau de domínio, pelos estudantes, de alguns objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação” (PIAÚ, 2018, p. 60). O programa se utiliza de testes padronizados a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁷ e a Teoria Clássica dos Testes (TCT)⁸. Além disso, utiliza-se de instrumentos metodológicos indispensáveis como as

⁷ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) nada mais é do que a probabilidade de acerto ao item de acordo com o nível de domínio do aluno.

⁸ A Teoria Clássica dos Testes (TCT) diz respeito à quantidade de acertos representando o grau de domínio do aluno.

matrizes de referência, escala de proficiência e o padrão de desempenho no sentido de fornecer um detalhamento minucioso sobre os resultados do desempenho dos alunos.

Com o intuito de traçarmos uma linha do tempo, podemos constatar que no ano em que o sistema foi implantado teve como previsto avaliar 130.522 alunos da rede pública estadual de ensino nas 4ª série/ 5º ano, 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Como resultado, o número de alunos avaliados foi de 101.983, ou seja, setenta e oito por cento do estimado. Já no ano de 2012, teve como previsão avaliar 74.374 alunos, mas com os resultados divulgados, foram avaliados efetivamente 54.295 alunos, totalizando cerca de setenta e três por cento. Sendo esses alunos das escolas da rede pública estadual das turmas de 4ª série/5º, 8ª série/9º do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª série do Ensino Médio.

Em 2013 cerca de sessenta e nove por cento dos alunos foram avaliados, ou seja, 62.533 alunos da rede pública estadual e municipal de ensino. Os números foram abaixo do previsto, já que a estimativa era de que 90.199 fossem avaliados. Sendo eles da rede pública estadual nas turmas de 4ª série/5º ano EF, 8ª série/9º ano EF, 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. No ano de 2014 apenas alunos da rede pública estadual que estivessem cursando a 3ª série do Ensino Médio foram avaliados. Nesse sentido, foram avaliados 22.019, sendo que o previsto era de que 30.249 alunos participassem da avaliação. Para o ano seguinte foi previsto que 124.654 estudantes da rede pública estadual participassem da avaliação, mas só 90.522 estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino.

Em 2016, 100.942 alunos da rede pública estadual das séries 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio participaram da avaliação, totalizando um percentual de setenta e oito por cento. Enquanto que no ano de 2017 foram estimados que 135.059 estudantes participassem da avaliação, sendo que 109.558 desses estudantes foram avaliados efetivamente. Alunos dos quais compõem a rede pública estadual nas turmas de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

A última versão atualizada de 2018 tinha previsto avaliar 132.359 alunos na etapa de escolaridade de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Tal proposta avaliou em sua totalidade 107.251 alunos. É possível constatar que tais indicadores sugerem a ampliação da participação dos alunos ao sistema de avaliação voltado para as disciplinas de língua portuguesa (leitura) e matemática das séries finais da etapa de ensino fundamental e variando as séries do ensino médio, já que nos anos de 2011 e 2014 avaliou apenas a 3ª série do ensino médio, enquanto no ano de 2012 as séries avaliadas foram 1ª e 3ª do ensino médio e nos anos de 2013, 2015, 2016, 2017 e 2018 avaliou todas as séries do ensino médio.

No próximo tópico adiante iremos tratar brevemente sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como, a formação continuada voltada para os sistemas de avaliação.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES – EM EVIDÊNCIA OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A escola é acentuada pelas intensas transformações, sejam elas: social, econômica, cultural, tecnológica. Seu desafio principal é assegurar a crianças e jovens condições para desenvolver-se a frente da exigência do mundo contemporâneo. Para o cumprimento desse papel é exigido o esforço dos profissionais da educação e seu comprometimento com a garantia da qualidade educacional. Levando em consideração a importância dos diretores e demais profissionais, os professores têm seu papel em destaque já que estão imbricados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem e que estes “contribuem com seus saberes, seus valores, suas competências nessa complexa tarefa” (PIMENTA, 2011, p. 45).

Inúmeras pesquisas têm apontado para a necessidade da valorização docente para a melhoria do desempenho escolar, cabendo principalmente à formação inicial e continuada desses profissionais. Na perspectiva apontada por Pimenta (2011, p. 45) o desenvolvimento da valorização docente deverá ser:

constituído em objeto de políticas que valorizam a formação dos professores não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Nesse cenário apresentado e mediante a complexidade da natureza do trabalho docente as suas finalidades requerem uma nova e atualizada postura dotada de “perspectiva de análise, que os ajudem a compreender contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (op. cit, p.46). Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional atuante que mediatiza o conhecimento no intuito de (re) significá-lo a partir da própria ação e devida formação, seja ela, inicial ou continuada. Para se compreender como se daria a formação inicial e continuada desses profissionais, é necessário fazermos uma breve reflexão acerca de aportes legais e constitucionais no intuito de contextualizarmos a nossa temática.

O conceito de formação entrou em vigor a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 quando esta ressalta em seu artigo 61 que, “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. É a partir disso que a formação inicial e continuada passa a ser um direito constituído para os profissionais da educação no Brasil. Ainda na LDB 9394/96 com um título VI específico para os profissionais da educação apresentam-se em seu Art. 63 os cursos de formação para professores, sendo eles: a) Cursos de Licenciatura Plena para formar professores da educação básica, aqui também entraria os programas de educação continuada; b) Cursos de graduação e pós- graduação em Pedagogia para formar profissionais da educação para a parte técnica e administrativa; e de c) Cursos de preparação para o magistério no ensino superior. O que se pode observar é que a tendência expressa na LDB é predominante hoje no Brasil por meio de políticas públicas educacionais que exaltam a necessidade da formação de professores.

Pimenta (2011, p. 55), em seus estudos, destaca a importância entre a articulação da formação inicial e formação continuada. A autora defende que

A formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; Por outro lado, a formação continuada, apesar de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores a universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática.

Induz-se a crer que a escola é o lócus interativo e dinâmico que possibilita a aprendizagem dos professores, enquanto sujeitos da prática, a partir das construções cognitivas acerca da vivência cotidiana, da bagagem pedagógica e seus condicionantes. Nesse sentido, as teorias adquiridas em torno da formação inicial se transformam em conhecimento pedagógico por meio de uma formação continuada na práxis, no qual o diálogo e a reflexão se fazem indispensáveis.

A partir desses levantamentos apresentados acerca da formação inicial e continuada de professores, trataremos adiante a formação continuada mediante os sistemas de avaliação educacional enquanto um instrumento de pesquisa.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com a incorporação dos sistemas e modelos de avaliação há a necessidade de um engajamento dos profissionais da educação que lhes permita estarem atualizados frente às novas tendências. Isso condiz com a formação continuada que outorgue a prática da pesquisa, estudos, reflexões e aprimoramento.

Diante disso, o professor deverá aflorar o seu senso investigativo, a partir de uma compreensão e articulação consciente do saber prático articulado ao saber teórico a fim de possibilitar tornar os métodos e estratégias significativos, gerar soluções para os problemas impostos pela realidade e superar a visão de ser apenas um depósito de informações. Como instrumento principal desse processo o diálogo se faz aberto e constante, onde todos se tornam aprendizes em sua interação no meio social.

Pressupõe-se assim que a pesquisa e o aperfeiçoamento individual são auxiliares na execução da prática pedagógica, tornado uma prática social concreta. A formação continuada apresentada dentro da perspectiva dos sistemas de avaliação educacional se daria a partir de estudos e pesquisas sobre o próprio sistema enquanto fator chave para reconhecer os resultados escolares. A esse propósito Franco (2012, p.189) apresenta à inerência da pesquisa a prática docente, já que segundo a autora “a prática pesquisadora é condição essencial para produzir mudanças nos sujeitos e nas estruturas organizativas da prática”.

A inerência da pesquisa à prática docente requer a construção de saberes que formem sujeitos numa perspectiva transformadora, principalmente, sobre a estratégia metodológica da avaliação em especial sobre as avaliações externas. Franco (2012, p. 212) ainda nos apresenta o conceito de pesquisa- ação enquanto “instrumento para potencializar o dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo em que oferece aos docentes a oportunidade de tornarem-se pesquisadores da própria ação”.

Pensando no processo de avaliar o professor poderá ampliar a própria consciência da sua prática, ou seja, ampliando as possibilidades de atuação e oferece também uma forma de olhar criticamente as práticas pedagógicas superando limites de modo que se identifique o potencial de transformá-las. Nesse sentido, a avaliação externa seria um instrumento importante para pesquisa, sendo que esta contribui para a formação continuada dos professores.

A articulação entre avaliação – pesquisa- formação continuada organiza-se a partir de pensamentos com base na própria prática ao “criar condições e possibilidade para a educação se realize, produzindo, por meio do diálogo pedagógico, sentido e humanidade nas relações,

nos processos, nos protagonistas, nas práticas pedagógicas” (FRANCO, 2012, p. 222). Por isso a necessidade de articular essas três dimensões no âmbito educacional.

METODOLOGIA DO PROCESSO DA PESQUISA

Nesta pesquisa entende-se a necessidade da metodologia enquanto pilar de sustentação “já que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.17). O percurso metodológico possibilita chegar aos fatos, conhecer algo ou o fenômeno em condicionamento, a partir da racionalidade humana. Segundo Minayo (2001, p.17) a proposta metodológica “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Seguindo essa perspectiva nos ancoramos na pesquisa qualitativa enquanto tentativa de refletir fenômenos dos quais se deve a intenção de não focar no viés dos números já que se entende a dimensão das dificuldades para tal abordagem no momento do seu desenvolvimento e que tais dados aqui almejados não necessitam serem tabulados para obter resultados. Desta forma, estamos interessados em compreender o fenômeno em sua totalidade e dinamicidade levando em consideração propiciar informações aprofundadas sobre a política de formação continuada em consonância com o Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI), delimitando, assim, a nossa investigação.

A forma de estudo de caráter exploratório tem como finalidade tornar o problema mais explícito, onde assumiria a forma de pesquisa bibliográfica “já que esta reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos” (Gil, 2002, p. 45). Assim, a pesquisa bibliográfica é assumida a partir de fontes bibliográficas por excelência como: livros, revistas especializadas, periódicos e outros.

A pesquisa de campo, etapa não menos importante dessa pesquisa, teve com objetivo aprofundar a temática em questão. Para a realização desta pesquisa utilizamos o questionário, aplicado aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa, no campo empírico enquanto “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p.120). Nesse sentido, o questionário, possibilitou fazer uma

sondagem minuciosa dos dados. O lócus da pesquisa de campo foram duas unidades escolares (A e B)⁹ da cidade de Picos, Estado do Piauí.

Sobre a análise dos resultados seguimos a proposta apresentada por Bardin (1977) ao estabelecer as três fases cronológicas de análise de conteúdo: 1) Pré- análise; 2) Exploração de material; e 3) Tratamento dos resultados.

Na **pré- análise**, segundo o autor, é o momento de fazer “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). Nessa fase foi possível estabelecer o problema que seria: Qual a formação dos docentes mediante o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí? E objetivos, sendo eles, o geral: analisar a formação continuada dos docentes mediante o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí. E os específicos, que são: conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense; e identificar se há alguma proposta de formação continuada para o Sistema. Além disso, foi possível selecionar todo o material de análise que constituiu o *corpus*¹⁰ da pesquisa.

Partindo para a segunda fase de **exploração de material**, que trata de “procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente” (Bardin, 1977, p.101). Aqui foi possível fazer o levantamento bibliográfico no intuito de aprimorar os conhecimentos adquiridos a partir da organização dos tópicos deste trabalho, em compêndio a avaliação em larga escala e a formação continuada de professores.

E a terceira etapa, caracterizados por ser a de **tratamento dos resultados**, sugerem a transformação e inferência aos dados colhidos pelo questionário. Segundo Bardin (1977, p. 101) esta fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Para tal, o tratamento dos resultados será feito em tópico específico.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O SAEPI

Analisando os questionários respondidos por quatro professores de português e matemática sobre o tema em questão, podemos perceber que há a realização de uma formação continuada efetiva e de qualidade que atinge os docentes das disciplinas de língua portuguesa e matemática. Como é apresentado no quadro 01, utilizando-se de nomes fictícios no sentido de preservar a identidade dos professores.

⁹Por questões éticas, denominados por nomes fictícios.

¹⁰ Segundo Bardin (1977, p. 96) corpus “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Quadro 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA

Professores	A SEDUC promove formação continuada para o SAEPI? Se sim, como são?
João	Sim, na área de matemática teve o “Mais Matemática” que era voltado pra essa avaliação externa. Trabalhou com oficinas de produções de itens, produções de questões, conhecer os descritores que são cobrados nessas avaliações. Teve uma formação ano passado e também teve este ano.
Maria	Sim, é realizado a cada ano. As oficinas são feitas para a apropriação dos resultados.
Ana	Promoveu sendo os encontros em Teresina. Eu participei de dois encontros que eram voltados para as avaliações no ensino fundamental.
José	Sim, promoveu. A formação é razoável onde há a realização de oficinas e palestras no sentido de informatizar sobre o sistema de avaliação.

Os dados apresentados a seguir sugerem que todos os professores acima questionados, já participaram em algum momento de formação promovida pelo SAEPI e que a proposta dessas formações teria como objetivo capacitar os profissionais da educação para lidarem com essas avaliações. Ou seja, os cursos, oficinas, palestras disponibilizadas pelo SAEPI teriam como objetivo “oferecer formação continuada em serviço aos pedagogos e técnicos pedagógicos da rede pública de ensino, sobre a interpretação, compreensão e uso dos resultados das avaliações em prol de uma educação mais justa e com qualidade para todos os piauienses” (PIAUÍ, 2011, p. 05).

De fato os professores participaram das formações que foram realizadas pela SEDUC-PI e que a partir do questionário constatamos que essas formações acontecem na capital do Estado, nesse caso em Teresina. Sendo que nesses encontros são trabalhos com os professores para que eles aprendam a utilizar o SAEPI em benefício ao processo de ensino-aprendizagem. Identificamos que é discutido o processo de avaliar, a propostas das avaliações em larga escala, a apresentação dos objetivos do SAEPI, os elementos e características que compõem o sistema, a análise dos resultados e etc. Também são desenvolvidas oficinas no qual é possível aprender a manejar o SAEPI, no sentido de compreendê-lo em sua totalidade. Um exemplo foi à formação continuada realizada no ano de 2016 que teve como objetivos, em primeiro momento, apresentar o SAEPI, e no seu segundo momento, desenvolver a oficina demarcada por objetivos, como:

[...] compreender sobre o SAEPI: seus limites e possibilidades; Usar de modo eficaz os diferentes matérias de divulgação e apropriação de resultados do SAEPI (planilhas, site, revistas e etc.); Analisar os resultados do SAEPI, fazendo inferências de ordem qualitativa; Multiplicar as discussões realizadas nas oficinas junto à rede e as escolas (PIAUÍ, 2016, p. 01).

Além disso, um dos pontos principais para a realização dessas oficinas é que a partir delas é possível entender como se apropriar dos resultados, no sentido de analisá-los, interpretá-los. A respeito disso, são ofertados além de cursos de formação continuada presencial, também, existem os cursos em modalidade à distância, principalmente para o momento de apropriação dos resultados escolares. Ainda cabe ressaltar a importância desses encontros, que segundo Davis (2012, p. 91) eles precisam “[...] considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou assessores externos”.

Nesse olhar, do apoio e suporte pelos agentes externos, o professor precisa se reconstruir, mas não, voltado para “o que fazer” ou “como fazer” e sim, desenvolver-se enquanto pesquisador, conhecedor e formador de conhecimentos a partir de uma postura interativa e dialógica, já que a formação docente não se concretiza no vácuo de relações sociais, na falta de interações entre pessoas e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto a pesquisa, até aqui apresentado, intentou analisar a formação continuada dos docentes mediante o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí, buscando ao longo do processo de investigativo conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense; e identificar se há alguma proposta de formação continuada para o Sistema.

Em relação *a conhecer a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional Piauiense* foi possível desenvolver uma linha cronológica sobre a ação do SAEPI desde sua implantação já que os indicadores sugerem que a proposta avaliou mais de 500 mil alunos da rede estadual de ensino piauiense, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura) e matemática. Sobre a *identificação da proposta de formação continuada para o Sistema*, é possível constatar que há uma política de formação continuada aos professores de matemática e língua portuguesa (leitura) da rede estadual de ensino voltado especificamente para o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). Tal formação continuada contempla oficinas, cursos, palestras nos sentido de informatizar e contribuir para os resultados do Sistema.

Diante disso, reconhecemos a importância de novos estudos aprofundados à área de investigação, estudos estes que possam a vir, não só contribuir a literatura especializada, mas sim, a ações que emanam ao formar profissionais comprometidos com os processos avaliativos, bem como, com a própria formação continuada. A partir dessa

consideração os resultados dessa pesquisa tende a contribuir para uma reflexão que acrescente à profissionais da educação, especialistas, pesquisadores e interessados na área possibilitando diálogos futuros, em suma o inacabamento dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. 1ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. Decreto n.º 85.287, de 23 de Outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília, DF, [1980]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

_____, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192%3E. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. SAEB 2001: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

FRANCO, M.A.R.S. Pedagogia e prática docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 09, p. 7-18. 2009.

_____. Testes e avaliações do ensino no Brasil. Educação e Seleção, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/downloads/2016-2/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2018/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2018), Juiz de Fora – Anual. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/colecoes/2018-2/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas/ Selma Garrido Pimenta (org.).-3.ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

SCHNEIDER. Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS

Antônio Valmor de Campos¹

RESUMO

Este ensaio tem motivação nas aulas de Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil, nas Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), potencializado pela turbulência da política brasileira, com reflexos na educação. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica e documental, estabelecendo conexões entre os aspectos teóricos e os resultados apresentados nos relatórios da UFFS. As reflexões sobre os dados levantados foram efetivadas a partir da dialética. Nos resultados consta um apanhado histórico da política educacional brasileira, demonstrando que os investimentos públicos direcionados para as escolas Jesuíticas, não apresentaram resultados positivos na democratização do acesso à educação para a população brasileira. Apenas em meados do século XX a política educacional no Brasil dá sinais de uma opção pela democratização do acesso, atendendo a parcela excluída até então. No início do século XXI, houve ampliação na oferta de vagas, em todos os níveis de ensino. A política nacional de formação de professores também deixou vácuos nos resultados. O Plano Nacional de Educação apresenta proposições interessantes, no entanto, as mudanças de governo paralisam o seu alcance. A UFFS, implanta uma política de inclusão com reflexos positivos, potencializando a formação de professores. Isso decorre da opção dos estudantes cotistas pelas licenciaturas, o que torna indispensável lançar olhares sobre as interfaces decorrentes. Também é discutida a manutenção desse projeto frente aos retrocessos provocados pelas gestões dos últimos governos na educação. Os constantes cortes de recursos e as políticas impostas resultam em retrocessos dos pequenos avanços conquistados pelos excluídos da educação superior, principalmente.

Palavras-chave: Política educacional, Formação de professores, Políticas de inclusão na UFFS, Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

No momento, tratar de políticas públicas, como a educação implica em lançar olhares sobre a turbulência, econômica, ética e política, que o país atravessa. É visível a postura governamental, em nível federal, principalmente, de colocar em dúvida a qualidade do ensino público, bem como da presunção de que o país investe muito dinheiro em educação.

Percebe-se que parte da sociedade civil, tenciona com a intenção de militarizar as escolas e com o movimento escola sem partido, que veda as discussões de gênero e minorias no ensino. A indagação é do quanto isso impacta na política educacional brasileira, no financiamento, no respeito à democracia e autonomia das instituições de ensino, na formação de professores e na inclusão.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduação em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional – GPEGIE. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br.

Como o autor atualmente está envolvido na formação inicial de professores, com o componente curricular de Políticas Educacionais, nos cursos de Licenciatura da UFFS, as discussões sobre essas problemáticas são constantes. Isso não é diferente na formação continuada, através dos programas da instituição. Além disso, foi professor da educação básica por quase três décadas, portanto vivenciou/vivencia praticamente todo o processo que envolve os estudantes, do ensino fundamental aos futuros educadores, sendo possível visualizar as potencialidades e as limitações da política educacional que efetivamente chega aos espaços educacionais, nas unidades da educação básica e instituições de ensino superior.

É a partir destas percepções que o presente artigo foi desenvolvido, transmitindo aspectos vinculantes, da política educacional com a legislação que lhe dá suporte e as ações governamentais de sua implantação, contrastando com a realidade, no tocante aos processos inclusivos desenvolvidos pela Universidade Federal da Fronteira Sul, com destaque para as licenciaturas.

É neste contexto que são apresentadas reflexões indispensáveis para a compreensão da situação que envolve a educação brasileira, diante da atual conjuntura. Portanto o que se apresenta aqui são discussões que perpassam por uma visão da política nacional da educação, com vistas à formação de professores e as interfaces com os cursos de licenciatura na UFFS.

As reflexões realizadas articulam os aspectos gerais da política educacional com a proposta da Universidade Federal da Fronteira Sul de inclusão, com ênfase à formação de professores, visando a sua integração com a educação básica. Permeiam essas reflexões as visões sobre a conjuntura governamental atual, ponderando as implicações no cumprimento das políticas educacionais, da própria legislação, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), mas também na imposição de medidas desestruturantes perceptíveis na prática do governo federal atualmente.

O texto está dividido em duas seções, a primeira aponta brevemente a metodologia utilizada na elaboração deste artigo. Na seção seguinte são apresentados os resultados da pesquisa e as discussões propostas. Esta parte está subdividida em uma abordagem histórica dos diferentes momentos da política educacional brasileira. Em seguida são apresentadas algumas visões teóricas sobre a relação da política educacional com a política de Estado e de governo, para a formação de professores no Brasil. Na sequência é feita uma análise das decisões políticas do atual governo federal em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE.

Ainda sobre os resultados, são apresentados elementos fundamentais da política de inclusão da Universidade Federal da Fronteira (UFFS), demonstrando os diferentes programas criados para efetivar o projeto, que atende principalmente os estudantes oriundos da escola

pública. Também são apresentadas algumas interfaces entre a proposta de inclusão com a formação de professores na instituição, o que é colocado como uma das suas vocações principais.

A expectativa é que este ensaio possa contribuir nas reflexões necessárias na atual conjuntura, por toda a sociedade brasileira, sobre os rumos das políticas públicas, principalmente na área da educação, que são ensaiadas e aplicadas no país, pelo governo federal, replicado em diversos dos estados.

METODOLOGIA

As aulas de Política Educacional, no atual contexto, de turbulência política e de constantes medidas que prejudicam a educação, instigam à promoção de debates mais acalorados, mas também permitem reflexões mais profundas sobre as interfaces que se apresentam entre os diferentes momentos históricos da política educacional. A partir desta motivação associada à ligação próxima com a educação básica, foi sendo construída uma percepção de que devem ser explorados esses “momentos de crise”, como instrumentos para superar os limites da própria política desenvolvida na UFFS.

Visando atender as proposições, foi realizado um estudo acerca da evolução da política educacional brasileira, a partir de pesquisa bibliográfica. A parte relacionada com as políticas próprias da UFFS, como as de inclusão e de formação de professores, foi realizada através de pesquisa documental, nos relatórios produzidos pela instituição.

A reflexões e conexões estabelecidas entre os aspectos teóricos e os resultados apresentados nos relatórios da UFFS, foram orientadas pela análise pautada na dialética. Todos os instrumentos utilizados, bem como os objetos pesquisados são de caráter públicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos levantamentos realizados são apresentados em quatro momentos, sendo o primeiro um breve apanhado histórico da política educacional no Brasil. No segundo constam alguns aspectos do Plano Nacional de Educação 2014-2014 (PNE) relacionados com a formação de professores, considerando o seu desenvolvimento frente as propostas recentes para a educação brasileira, refletindo como isso pode representar um entrave no cumprimento das metas estabelecidas no mesmo.

Em seguida alguns dados sobre os programas de inclusão na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e como ela impacta na formação de professores na instituição, tendo em vista sua vocação para a formação de profissionais da educação, porém, sempre considerando os aspectos inclusivo, permitindo que os até então excluídos do ensino superior tenham a oportunidade de concluir uma formação universitária, principalmente nas licenciaturas.

Breve histórico da política educacional brasileira

A política educacional brasileira sempre foi influenciada por orientação religiosa. Com a chegada ao Brasil os portugueses, vieram os padres Jesuítas para “organizar” a educação na colônia, seguindo as determinações da Metrópole. De acordo com Saviani (2008, p. 8): “Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1.548.”

Mesmo quando houve cobrança de impostos pela Coroa Portuguesa, para financiar a educação, como foi a redízima, segundo Saviani (2008), instituída em 1564, na colônia, eles foram destinados os colégios jesuíticos. Portanto, não houve preocupação com a inclusão da maioria dos moradores, principalmente as mulheres, os negros e os pobres, pois os alunos das instituições jesuíticas, à época não atingia 0,1% da população brasileira.

Na história brasileira, a educação passa a ter alguma valorização tardiamente, segundo Leão (2005), em 1834 tem início uma lenta democratização do acesso à escola pública básica, em um ciclo de altas e baixas que perdura até 1934. Neste sentido afirma Vieira (2011), a partir do Império o país começa a reconhecer a importância da instituição escolar.

No entanto, somente na Constituinte de 1946, foram retomados os debates mais intensos sobre o papel da escola pública no desenvolvimento humano, social e econômico no país. Este ciclo resulta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, através da Lei 4.024/61, a qual estabelecia que a União deveria aplicar no mínimo 12% e estados, DF e municípios 20% da receita decorrentes dos impostos, em educação.

No regime militar (1964) é revogada a obrigatoriedade do investimento em educação. Para Leão (2005, p. 3): “A lógica econômica determina o enfoque metodológico que direciona as reformas educacionais. Obviamente, não há como negar que o atraso na educação acarreta em perdas constantes na vida das populações de nações economicamente dependentes.”

A Constituição de 1988, passou a contar com um capítulo destinado a orientar a educação no Brasil. Também houve a confirmação do investimento, em 25% dos estados e

municípios e 18% da União. Mesmo assim, com a demanda reprimida por acesso universal ao ensino básico, os recursos se mostram insuficientes.

Evidentemente que o problema da política educacional não se limita a destinação de recursos financeiros, mas de todo um arsenal que legitima o posicionamento governamental sobre a educação que pretende oferecer aos brasileiros. Nessa discussão é necessária a análise da formação de professores, pois o aumento da disponibilidade de vagas pressupõe o aumento no número de professores necessário, para atender a demanda. No item seguinte, apresentam-se alguns aspectos da política educacional sobre a formação de professores.

A educação é um serviço público diferenciado, pois mesmo mantido pelo Estado, deve ser “gerenciado” pela comunidade. Isso está presente no princípio da autonomia das unidades educacionais, da liberdade de o professor ensinar, pesquisar e se posicionar, além da democratização da educação, seja no sentido do acesso, da permanência ou da gestão. Tudo isso está devidamente amparado na legislação brasileira, seja na Constituição Federal ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). É neste contexto que a política educacional estatal estabelece as suas relações com a sociedade civil.

A efetivação dessa relação depende, entre outras coisas, da formação de professores, pois, profissionalmente eles devem ser capazes de compreender e interagir com a realidade social, política, econômica e ética do momento que vive e atua. Essa visão é mais afeita ao conjunto normativo recente, pois, apesar de constar também em normativas anteriores.

Segundo Saviani (2009), no Brasil o preparo de professores emerge explicitamente na independência, com a primeira instituição com o nome de Escola Normal, em 1835. O autor explica que é a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939, definindo a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que a formação de professores tem uma estruturação no Brasil, sendo, à época destinados três anos para as disciplinas específicas, e um ano para a formação didática. A mesma orientação prevaleceu, no ensino normal, com o Decreto-Lei nº 8.530/1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946).

Atualmente, são visíveis algumas semelhanças, com o passado, com tendência aos conteúdos científicos/tecnológicos, com menor importância aos pedagógicos:

[...] os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Porém, essa não a única fonte de tensão, pois, atualmente fatores externos, como é o caso do movimento escola sem partido, a militarização e a vedação da discussão de gênero, indicam a possibilidade de limitar a atuação profissional do professor. Isso é uma demonstração de distorção do papel do Estado, na condução de uma política pública estratégica, para o desenvolvimento do país coimo é a educação. Segundo Silva, Marangon e Rosa (2009, p. 25): “Ao fazermos referência à educação no contexto atual, percebemos que esta discussão está inserida em uma realidade de grandes transformações, tendo em vista o atual processo de globalização.”

No mesmo sentido, é possível identificar a intenção dos capitalistas em transformar tudo e todos em mercadoria: “O mundo está preso a uma espiral destrutiva, a lógica do capital, que é predador social e ecológico. Destrói-se a natureza, pensando que se está estimulando a produção de mercadorias necessárias para o bem-estar humano” (SILVA. MARANGON. ROSA, 2009, p. 61).

Atualmente vigora a supremacia do capital sobre a humanização e os direitos, como aponta Boneti (2003, p. 41): “Nações, culturas milenares foram destruídas em nome do capital e da liberdade de praticar a exploração dos seres humanos.” Enfrentar essa situação depende do comprometimento das instituições formadoras, para Silva, Marangon e Rosa (2009, p. 35): “[...] O posicionamento da universidade na formação das futuras gerações, dentre elas a geração do professor, deve ser o posicionamento de quem não aceita realidades que fomentam a alienação, mas que apontem caminhos para a possibilidade uma nova história.” É nessa perspectiva que: “A educação universitária precisa pensar a qualidade do ensino dos futuros professores, e se inteirar num sistema de valores de princípios morais que uma sociedade necessita para sua interação com os outros” (SILVA. MARANGON. ROSA, 2009, p. 25).

No entanto, existem inúmeras dificuldades no processo de formação de professores. Apesar das tentativas modificar esta realidade, ela continua persistente, como diz Gatti (2010, p. 1357): “Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.”

Isso implica em dificuldades para o futuro professor conseguir planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, segundo Gatti (2010, p. 1371): “A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho.”

No entanto, a superação depende também de aspectos pessoais, como a vontade de exercer a profissão. Como aponta Romanowski (2010, p. 19): “[...] A maioria dos professores considera muito importante gostar do que faz, ou seja, além do conhecimento, sabemos que essa profissão envolve sentimento.” Para o autor, a profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta. Portanto, quanto mais compatível a conduta do profissional, maior o reconhecimento social. Isso é fundamental diante do quadro vivenciado pelas diversas categorias de profissionais do Magistério no Brasil, há um aprofundamento dos prejuízos financeiros e descaso com a valorização profissional.

Por outro lado, percebe-se uma luta permanente de educadores em fortalecer as relações solidárias e práticas cooperativas, enfrentando os preceitos neoliberais, que perpetuam as discriminações e privilégios. Essa contribuição reforça a ideia de que a educação é instrumento indispensável para construir alternativas de superação dos limites impostos pela política neoliberal no país. A seguir análise do Plano Nacional de Educação, na formação de professores.

Interfaces do PNE com a atual política governamental

O Plano Nacional de Educação – PNE foi construído a partir de uma ampla participação social, com as conferências de base, nos municípios, passando pelas etapas regionais e estaduais, que desencadeou no projeto de lei que deu origem à Lei 13.005/2013. Este plano, desperta expectativas na educação, sendo, entre elas, a estruturação, o financiamento, a orientação pedagógica e da formação de professores. Isso inclusive na pós-graduação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, Lei nº 13.005/2014).

No entanto, pensar a educação com qualidade, não se resume a colocar profissionais altamente habilitados, mas é preciso valorizar a sua atuação, garantindo a sua permanência na rede. Neste sentido, o PNE também apresenta preocupação: “**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu

rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste” PNE (BRASIL, Lei nº 13.005/2014).

Na tentativa de efetivar essa valorização o PNE estabelece a obrigatoriedade de que sejam implementados planos de carreira, que permitam a valorização profissional:

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, Lei nº 13.005/2014).

No entanto, esse conjunto de inovações carece de investimentos públicos, tendo sido umas das conquistas na lei ao estabelecer o investimento em educação, em 10% do PIB:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, Lei nº 13.005/2014).

Diante dos novos rumos da economia e da política brasileira, não se fala mais no PNE, inclusive as estruturas nacionais que estavam sendo preparadas para implementar a nova lei da educação foram sucateadas pelo atual governo, isso implica também em mudanças na política de formação de professores. Por exemplo, o Decreto Presidencial nº 8.752/2016, regulamenta a formação de professores no Brasil, o qual, apesar de fazer referência direta ao PNE, apresenta divergências em relação ao “espírito da lei”:

Art. 1º [...]

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;

II - com a Base Nacional Comum Curricular;

III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios (BRASIL. Dec. nº 8.752/2016).

O problema está na democracia do processo, pois o Decreto coloca como obrigatória a formação voltada para a Base Nacional Comum Curricular. Porém, quando aprovado o PNE,

estava em vigor outra base curricular na educação básica. A “base” poderia ser alterada, porém, precisaria de uma discussão, ao menos na proporção do PNE, para garantia da sua legitimidade, no campo educacional e na sociedade. Porém os governos recentes preferem impor de forma autoritária e justificar através da propaganda institucional, com dinheiro público, na tentativa de convencer os profissionais da educação e a sociedade.

Observando essa subordinação da formação de professores ao Conselho Nacional de Educação é preocupante, em vista do “comportamento” autoritário, do MEC. Isto se observa nas declarações do governo e são expressas no próprio decreto da formação de professores:

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; [...] VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica; VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa; (BRASIL. Dec. nº 8.752/2016).

Na mesma direção, da arbitrariedade, a mudança na LDB, imposta pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, determina como deve ser a formação de professores no Brasil: “Art. 62 [...] § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (NR)” (BRASIL, Lei 9394/96). Portanto, configurou-se uma ruptura na política educacional em curso, desde o final do século passado.

Outra situação conflitante, em relação às expectativas da democratização e da valorização dos profissionais a educação, introduzida na LDB, por força da Lei nº 13.415, diz respeito à possibilidade de profissionais de “notório saber”, exercerem as atividades docentes:

Art. 61. [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, Lei 9394/96).

Estas são algumas interfaces entre o Plano Nacional de Educação e, os projetos de governo, em implantação atualmente, que podem ter impactos negativos na qualidade do ensino público brasileiro, com reflexos na formação de professores. A seguir algumas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

considerações acerca da inclusão promovida na UFFS, configurando uma tentativa de manter algum elo da política educacional vigente anteriormente.

As políticas de inclusão na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, foi criada no ano de 2009, iniciando suas atividades de ensino no primeiro semestre de 2010. É uma instituição com algumas características diferenciadas das demais universidades públicas federais, mesmos das novas, talvez isso decorra da ampla mobilização popular que resultou na conquista de sua implantação na região.

O princípio dessa visão diferenciada estava presente desde o princípio, com a organização do Movimento Pró-Universidade, que agrega diferentes segmentos da sociedade na busca da implantação de uma universidade federal. Inclusive, nesse processo, há uma massiva participação dos movimentos sociais, principalmente os da Via Campesina e sindicatos e outras organizações de trabalhadores que almejam uma universidade voltada para a classe trabalhadora, portanto precisaria ser diferente. Assim é ela classificada, internamente e na região, como popular.

Ela também é implantada nos três estados do Sul. São dois *campi* no Estado do Paraná – municípios de Laranjeiras do Sul e de Realeza. Um *campus* no Estado de Santa Catarina, no Município de Chapecó, onde também está localizada a reitoria. No Rio Grande do Sul foram dois *campi* inicialmente – nos municípios de Cerro Largo e Erechim. Posteriormente foi criado mais um *Campus* - no Município de Passo Fundo.

Outro diferencial é que ela já é implantada com um forte foco na inclusão dos alunos oriundos do ensino médio das escolas públicas. Dessa forma, desde o início das matrículas, em torno de 90% dos matriculados na UFFS, são oriundos das escolas públicas e isso continua nos mesmos patamares.

As constantes discussões envolvendo a necessidade de fortalecer os processos de inclusão fomentaram a concepção que nascia com a criação da UFFS. A inclusão iniciou com a UFFS, já nas suas primeiras turmas: “As formas de ingresso na graduação da UFFS são: processo seletivo regular, transferência interna, retorno de aluno-abandono, transferência externa, retorno de graduado e processos seletivos especiais” (UFFS, 2019, p. 48).

É na modalidade dos seletivos especiais que se concretiza a inclusão com a suplementação da UFFS, em relação aos programas do MEC, garantindo a oferta das vagas de acordo com a condição social, etnias e nacionalidade. Entre estas formas de ingresso, com

caráter inclusivo próprios da Instituição, estão os programas que integra os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, através do ingresso em cursos de graduação. Também os povos indígenas são contemplados, com vagas suplementares, ofertadas anualmente em processo seletivo especial: “Programa de acesso e permanência dos povos indígenas (PIN) [...] Programa de acesso à educação superior da UFFS para nacionais haitianos (PROHAITI)” (UFFS, 2019, p. 49).

A implantação da UFFS é decorrente da organização da sociedade civil, através do movimento pró-universidade, com movimentos sociais e políticos, mantém influência para atender, prioritariamente, os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, isso já antes da obrigatoriedade instituída pela “Lei de Cotas”, que viria algum tempo depois: “Atualmente, aproximadamente 92% dos estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFFS cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, evidenciando a efetividade política de ingresso” (UFFS, 2019, p. 50).

Temporalmente a política de ingresso da UFFS, ocorre em dois momentos, sendo: “o primeiro momento corresponde aos processos seletivos realizados entre os anos de 2010 e 2012, quando a UFFS utilizou o chamado Fator Escola Pública, e o segundo que teve início a partir da publicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas” (UFFS, 2019, p. 50). Sendo que no Fator Escola Pública, ocorria uma aplicação de bonificação à nota obtida pelo candidato no ENEM, sendo este bônus proporcional ao número de anos do ensino médio cursados na escola pública. Observa-se que somente tempos depois houve a obrigatoriedade das cotas: “Com a publicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa do MEC nº 18/2012, a UFFS reformulou e aperfeiçoou o seu modelo de ingresso, incorporando integralmente os dispositivos legais (UFFS, 2019, p. 50).

Portanto, já antes da legislação citada, que obriga a adoção das cotas universitárias, na UFFS, o percentual de vagas reservadas para candidatos egressos de escolas públicas nos cursos de graduação é calculado com base no percentual de matrículas no ensino médio em escolas públicas em cada um dos estados em que está a Universidade. Mesmo sendo estadualizado o percentual de acesso por cotas de estudantes oriundos das escolas públicas, os números são muito parecidos, pois a base é percentual de alunos do ensino médio matriculados nas escolas públicas de cada estado onde está localizada a instituição.

Com a entrada em vigor da nova legislação, que foi integralmente assimilada pela UFFS, portanto, além da reserva de vagas para candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, são destinadas 50% delas para alunos de famílias com renda bruta *per capita* mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio: “Prevê, ainda, que em

cada segmento de renda, a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, com base no percentual identificado pelo censo mais recente do IBGE para cada local de oferta das vagas” (UFFS, 2019, p. 51).

Mesmo em relação a legislação das cotas, a UFFS avança na política de inclusão, através dos mecanismos próprios: “A Resolução nº 006/2012 – CONSUNI/CGRAD estabelece, ainda, a reserva de uma vaga suplementar para autodeclarado preto e uma vaga suplementar para autodeclarado indígena por curso, no caso de não terem sido matriculados candidatos nessas condições e mediante a existência de candidatos classificados” (UFFS, 2019, p. 51).

Outro programa acolhe os povos indígenas: “O PIN prevê o ingresso dos estudantes indígenas nos cursos de graduação mediante Processo Seletivo Exclusivo Indígena, com 2 (duas) vagas suplementares por curso, excetuando-se aqueles que a universidade não tem autonomia para ofertar vagas suplementares” (UFFS, 2019, p. 53). Este mesmo programa oferece a mesma quantidade de vagas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ofertadas pela UFFS.

É notório que com esse aparato de possibilidades de inclusão, as chances dos estudantes de baixa renda ou de grupos específicos tenham mais oportunidades de garantir a sua vaga nos cursos da UFFS. Porém, persistem as discussões de como é possível tornar ainda mais eficiente a proposta inclusiva. Nesse debate avalia-se como um dos pontos considerados fragilizados o da possibilidade de ampliar a inclusão para os estudantes oriundos da região de abrangência territorial da instituição, tendo em vista que, atualmente, isso ainda não representa uma realidade, principalmente para os cursos de maior concorrência, como o de Medicina, Medicina Veterinária e outros.

Portanto, há plena convicção de docentes e da gestão que é preciso continuar construindo essas possibilidades de inclusão, buscando a equidade na disponibilização das vagas. No entanto, um debate que sempre está presente quando se trata da inclusão é o da qualidade, sendo consensual a concepção, na UFFS, de que não deve ser a inclusão um fator limitante para a excelência acadêmica, bem como a integração do ensino, com a pesquisa e a extensão.

É evidente que a inclusão não se garante apenas com o ingresso, pois a permanência e a aprendizagem são requisitos indispensáveis. Neste sentido, visando garantir a permanência com aprendizado do estudante indígena ingressante na Universidade, são realizadas as seguintes ações: “atenção à formação político-social do acadêmico; apoio acadêmico; promoção da educação das relações étnico-raciais; celebração de convênios e parcerias com

órgãos públicos federais, estaduais e municipais; apoio financeiro; adoção de uma política de moradia estudantil” (UFFS, 2019, p. 53).

No momento, a política governamental aponta em sentido contrário à inclusão, nos moldes aplicados na UFFS. A situação é agravada com os frequentes cortes de recursos, que afetam o funcionamento das instituições de ensino, com reflexos mais contundentes nos estudantes que carecem de suporte institucional para manter-se frequentando as aulas. Mesmo assim, mantem-se a postura universitária no sentido de inclusão das minorias e das populações excluídas do ensino superior, em seus diversos programas já instituídos, inclusive, tem ocorrido remanejamento de recursos financeiros para garantir a continuidade dos programas de inclusão.

É interessante observar que uma parcela significativa dos estudantes incluídos optam pelos cursos de licenciaturas, os quais recebem atenção, em vista da formação de educadores. Portanto, a inclusão na UFFS, está profundamente relacionada com a formação de professores. No próximo item será abordada a questão da formação de professores na Universidade.

A formação de professores na UFFS

O Brasil experimentou um crescimento na matrícula em todos os níveis de ensino, nas últimas décadas. Sendo que no Ensino Fundamental beira a universalização, com avanço também no médio e no superior. No entanto, a necessidade agora volta-se para a garantia da qualidade do ensino oferecido. Para isso, uma das premissas é a boa formação inicial e continuada dos professores, um dos pilares que pode contribuir com a melhoria na educação.

Neste sentido a UFFS tem se preocupado em manter programas que focam na qualidade, através de: “projetos de ensino que têm por finalidade promover a aproximação com a prática docente no ensino superior e contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, envolvendo docentes e discentes, na condição de orientadores e monitores” (UFFS, 2019, p. 54/55).

A vocação institucional da UFFS identifica-se, desde o seu início, com Formação de Professores, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, mas também com iniciativa próprias:

Nesse sentido, cerca de 50% das vagas ofertadas anualmente pela UFFS são em cursos de licenciaturas. Além disso, a UFFS aderiu a políticas e programas do Ministério da Educação, entre os quais [...] o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de

Residência Pedagógica (PRP), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) (UFFS, 2019, p. 55).

Esse comprometimento da UFFS, com a formação de professores, está relacionado com a inclusão, pois a quase totalidade dos egressos da instituição são oriundos da escola pública, motivando a reciprocidade, através do comprometimento dos futuros professores com a sua origem, ou seja as redes públicas de ensino. Isso também impacta na política institucional de inserir os estudantes das licenciaturas no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, fortalecendo a unidade entre teoria e prática e reforçando, esta relação, como princípio educativo na formação profissional: “[...] promovendo a qualificação da formação dos cursos de licenciaturas e do ensino nas escolas públicas, constituindo-se como oportunidade de formação continuada e, portanto, contribuindo para a valorização de todo o magistério” (UFFS, 2019, p. 56).

Segundo os dados Relatório 2009-2019, da UFFS, a instituição possui 21 núcleos do PIBID nos cinco *campi* que possuem licenciaturas (Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza), envolvendo 739 pessoas, sendo 504 alunos bolsistas, 123 alunos voluntários, 63 professores supervisores da educação básica, 21 coordenadores de área bolsistas e 27 voluntários, além do coordenador institucional.

O Relatório 2009-2019, da UFFS aponta também que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) iniciou sua execução em 2018, fomentado pelo Edital nº 6/2018/CAPES, atendendo alunos que estejam na segunda metade do curso, nessa proposta os futuros professores exercem a regência de classe, com recebimento de bolsa. Esses são os programas de formação de professores da UFFS. Mesmo com conjuntura desfavorável, onde o governo federal recua na concepção de inclusão e de formação de professores, a Instituição mantém a política já constituída, ancoradas nas premissas inclusivas e focadas nas Ciências Humanas.

É perceptível que entre as dificuldades do cumprimento da política educacional brasileira está a sua volatilidade, suscetível às mudanças dos governos. Especialmente nos últimos anos houve grandes mudanças na orientação política, demonstrando a ausência de uma política de Estado. Desta forma, a instabilidade na conjuntura política impacta diretamente na educação, causando insegurança às instituições formadoras.

Neste contexto, a instituição tem se preocupado em seguir as políticas educacionais, porém, sem desviar-se de suas premissas de inclusão e comprometimento com a realidade regional: “A política de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica da

UFFS se constitui num importante mecanismo de fortalecimento da Educação Básica e integração entre a Universidade e as escolas da região” (UFFS, 2019, p. 58).

Evidentemente que essas proposições dependem em grande parte da gestão e, com o início de um novo ciclo, a partir da nomeação do terceiro colocado na lista tríplice, portanto, sem a legitimidade da comunidade universitária, são muitas as incertezas sobre a manutenção dos atuais projetos de inclusão e de formação de professores, da forma como descritos neste momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o histórico da educação no Brasil, desde os primórdios é possível visualizar um processo contínuo de exclusão da maioria da população, especialmente os mais pobres, os negros, os índios e as mulheres. Com a falta de uma política pública no país, para a educação, ela “nasce” privada, com os Jesuítas, que assumem integralmente a responsabilidade pela educação, nos primeiros séculos da ocupação branca nesta terra.

É neste contexto, com as marcas da exclusão, que é forjada a política educacional brasileira. A sua concepção tem origem na metrópole e, inicialmente, ela se presta a uma minoria das pessoas, excluindo a maioria da população do atendimento educacional, principalmente pelo motivo de a mesma ser capitaneada pelos Jesuítas. Em quase três séculos de colonização, apenas 0,1% da população brasileira estava na escola.

Após algumas movimentações de intelectuais e educadores da época, no século XX, inicia a discussão de uma política educacional de caráter estatal, mas somente na Constituição de 1934, constou a obrigatoriedade de investimento público na educação. Isso porém seria letra morta, em vista da ditadura Vargas, que toma medidas impeditivas ao cumprimento das proposições constitucionais.

No período seguinte são registrados pequenos avanços, que indicavam a possibilidade de afirmação de novas propostas, porém, isso se limitou aos períodos democráticos, pois a partir de 1964, com o regime militar, novos revés são observados na educação, como a retirada da garantia constitucional de aplicação de percentuais mínimos da receita corrente líquida, resultante do recolhimento de impostos na educação.

Passado o período de exceção, com a abertura democrática, na década de 1980, o debate sobre os investimentos é retomado, fazendo constar na atual Constituição, a obrigatoriedade de investimento mínimo na educação, sendo este percentual de 25%, nos

estados e municípios (educação básica) e 18% da União (ensino médio profissionalizante e superior).

Portanto, somente a partir de meados da década de 1980, tem início uma expansão na oferta da educação pública, especialmente no ensino médio e, posteriormente no superior. Seguindo-se da ampliação de vagas na educação infantil. Esse aumento de matrículas é importante, mas provocaria um problema, o da falta de professores. Para atender a demanda, muitas políticas de formação de professores foram criadas emergencialmente no país, sem estratégias devidamente planejadas e avaliadas.

Na verdade, a concepção de uma política nacional de formação de professores, sempre apresentou-se timidamente no país, passando por constantes turbulências. Porém, com o aumento da demanda por profissionais da educação habilitados é preciso ajustar a política de formação de professores à realidade vigente no país.

No início do século XXI, com a ascensão de governos populares ao poder central, foram registrados avanços na política educacional, especialmente com a educação em tempo integral, com o aumento de investimento e a construção de propostas inovadoras em alguns setores educacionais, como foi a construção do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE apresenta propostas ousadas para a inclusão e a formação de professores. A Lei demonstra a preocupação daquele momento, sobre a importância de lançar olhares cuidadosos para a formação de professores. Isso acontece em duas direções, uma delas diz respeito a qualidade, no entanto é preciso também disponibilizar quantidade suficiente para garantir a melhoria pretendida na educação brasileira.

O problema atual é que o PNE está sendo aplicado de forma lenta, sem qualquer interesse do governo federal e grande parte dos governos estaduais, preferem ignorá-lo, pois pretendem adequar à política educacional aos seus interesses, geralmente conflitantes aos projetos de inclusão e de formação de professores. Inclusive é possível ouvir discursos governamentais de que não se justifica investir recursos na educação, especialmente nas ciências humanas.

A UFFS apresenta-se na contramão das pretensões governamentais atuais, mantendo forte vocação na formação de professores, com mecanismos de inclusão, que possibilitam que estudantes excluídos, por falta de condições de pagar mensalidades em instituições privadas ou comunitárias, concluam o ensino superior. A relação entre inclusão e formação de professores é preponderante na instituição, tendo em vista que a metade das matrículas são nos cursos de licenciaturas, como apontam os relatórios institucionais.

Também é possível observar uma importante abertura de processos inclusivos, que abrigam estudantes de baixa renda, indígenas, negros e estrangeiros. Em todos eles há uma preocupação que vai além do acesso, debruçando-se sobre as alternativas de permanência e sucesso acadêmico.

Quanto a formação de professores, a instituição tem buscado todos os aportes possíveis para assegurar a efetividade de uma inserção dos estudantes das licenciaturas nas unidades escolares da educação básica, no intuito de muni-los dos conhecimentos indispensáveis sobre o funcionamento dessas unidades, permitindo uma melhor integração entre os conteúdos teóricos e a prática em sala de aula.

Ao concluir o presente artigo é indispensável registrar o momento de turbulência na política educacional no país, patrocinada pelo MEC, mas respaldada por muitos governos estaduais, como o de Santa Catarina. Essas situações passam por mudanças bruscas e sem lastro em discussões com a comunidade escolar/acadêmica, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Novo Ensino Médio e do Future-se.

Isso somado com os constantes cortes nos investimentos em educação e a imposição de reitores não respaldados pela comunidade universitária, como é registrado em várias instituições recentemente e, no momento, ocorre também na UFFS, com a nomeação do terceiro colocado na consulta prévia e no Conselho Universitário. Esses são indicativos das incertezas da política educacional no país, bem como dos rumos que podem tomar a formação de professores.

Essas são reflexões indispensáveis, para a compreensão dos processos históricos da política educacional no Brasil, bem como para visualizar as possibilidades futuras, seja na garantia de ingresso, de permanência e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Implanta o Plano Nacional de Educação.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Base Nacional Curricular Comum.

BONETI, Lindomar Wessler (coord.). **Educação exclusão e cidadania.** 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 26/03/2018.

LEÃO, Silse Teixeira de Freitas Lemos. **Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira**: ensino fundamental. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luiz, 23 a 26 de agosto de 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. 4 ed. rev. Curitiba: IbpeX, 2010.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/curso01/Downloads/108-242-1-SM.pdf>>. Acesso em 17/04/2018.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 18/04/2018.

SILVA, Henriqueta Alves da. MARANGON, Marcio Luis. ROSA, Rudinei da. **Caminhos da educação**: realidades e perspectivas. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2009.

UNIVERSIDADE Federal da Fronteira Sul. **Relatório de gestão 2009 – 2019**. Chapecó: [s. n.], 2019.

A PROSÓDIA DE L2 NO CURSO DE LETRAS

Leônidas José da SILVA JR. ¹

RESUMO

Segundo Jenkins (2000), a língua inglesa tem partido do status de uma língua internacional, para verdadeiramente global; em que as pessoas de todas as partes do mundo podem se comunicar umas com as outras com suas particularidades de pronúncia e sotaques. No que tange a questões fonético-fonológicas, grande parte dos professores que detém domínio ao falar o inglês/L2 prioriza o ensino de pronúncia dando ênfase apenas aos traços segmentais ao invés dos traços prosódicos. Desta forma, a presente pesquisa busca priorizar a importância da prosódia de L2 no tocante ao ensino de uma pronúncia mais acurada e inteligível conforme apontam Roach (1982); Silva Jr e Barbosa, (IN PREP) dentre outros). Para Metodologia, coletamos dados em uma turma do curso de Letras-inglês na UEPB/Guarabira e de falantes nativos dos EUA, realizamos tratamento acústico (extração de medidas métricas e melódicas normalizadas via Lobanov) e estatístico (teste ANOVA e Regressão Linear) dos dados. Os resultados apontam variação significativa na prosódia entre os brasileiros e os americanos tanto do ponto de vista rítmico como do entonacional. Concluímos que a prosódia de L2 deve ser levada às salas de aula durante a graduação com o intuito de capacitar melhor o docente.

Palavras-chave: Prosódia de L2, Ensino de pronúncia, Fonética Acústica.

INTRODUÇÃO

A aquisição do inglês como língua estrangeira (L2) no Brasil vem, a partir da segunda guerra mundial e mais acentuadamente após o fim da década de 1980, tornando-se mais importante na vida cotidiana e principalmente no mundo do trabalho e deste modo, reconhecendo que o aprendizado de suas habilidades é relevante (Brasil, 1998).

Segundo Jenkins (2000), as últimas décadas têm testemunhado a ascensão da língua inglesa, partindo de status de uma língua internacional, para um status de ser a primeira língua verdadeiramente global; sendo um meio através do qual as pessoas de todas as partes do mundo podem se comunicar uns com os outros, especialmente nos campos da ciência e tecnologia, comércio, educação, mídia, segurança internacional e viagens internacionais. Por esta razão, estudos em torno de como o ensino de língua inglesa têm que sido realizado merecem especial atenção, visto que os professores formam cidadãos para atuarem de modo interacional e inteligível com outros falantes de inglês do mundo.

No que tange a questões fonético-fonológicas, grande parte dos professores que detém domínio ao falar o inglês/L2 prioriza o ensino de pronúncia dando ênfase apenas aos traços segmentais, ou seja, a segmentos isomórficos ao fonema ao invés dos traços prosódicos uma

¹Doutor em Linguística (UEPB) e Prof. Adjunto no Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – DL/UEPB com Pós-Doutorado em Fonética Acústica & Experimental em Prosódia de L2. (UNICAMP/CNPq), leonidas.silvajr@gmail.com

vez que, os aspectos fonológicos não-lineares carregam um valor significativo e mais importante para inteligibilidade na troca conversacional como afirmam Roach, (1982); Celce-Murcia (2010); Avery & Ehrlich (2012).

Em meio a esse e a tantos outros desafios, a compreensão e a produção oral da língua aparece como um dos principais obstáculos encontrados por falantes do inglês como L2 devido às diferenças encontradas entre o sistema fonológico/L2 e os do português brasileiro (PB) como língua materna (L1). Dessa forma, o que é de fato aprender outra língua, vai tornando-se cada vez menos responsabilidade das escolas de ensino regular, passando a ser compromisso das escolas de idiomas.

Durante o processo de aquisição de uma L2, os aprendizes se deparam com dificuldades de diferentes ordens – fonológica e morfossintática sendo, especialmente fonético-fonológicas. A interferência que a L1 exerce sobre a língua estrangeira é, sem dúvida, um fator que condiciona fortemente essas dificuldades. Essa língua alvo, ainda em estado de desenvolvimento, que apresenta fortes influências da língua materna, recebe a denominação de Interlíngua (Selinker, 1972).

O ensino de inglês, no que tange à inteligibilidade, tem sido negligenciado, uma vez que um significativo número de docentes não incentiva os aprendizes às práticas envolvendo pronúncia em sala de aula desde as séries iniciais do ensino básico e certamente, não é diferente no curso de Letras. Sendo assim, a presente pesquisa busca priorizar a importância da prosódia de L2 no tocante ao ensino de pronúncia além de elencar pontos que devem ser observados e utilizados pelo falante de inglês como L2 uma pronúncia mais acurada e inteligível.

Duas questões norteadoras são levantadas em relação a formação docente:

- i. Será que o/a docente adquiriu durante sua formação, habilidades relacionadas à oralidade?
- ii. Mesmo que o/a docente tenha aprendido a pronúncia adequada dos segmentos fonéticos a partir do inventário fonêmico do inglês, ele/a adquiriu questões que tocam aos níveis prosódicos desta L2?

Respondendo a primeira questão, muitas vezes, o/a docente não conhece ou apresenta uma pronúncia débil em termos de inteligibilidade por não ter contemplado habilidades orais em sua formação. Assim sendo, este profissional, na maioria das vezes, não dá a devida importância que a pronúncia exerce enquanto habilidade constitutiva ao bojo do falante.

Como resposta à segunda questão, Roach (1982), Celce-Murcia (2010) e Avery & Ehrlich (2012) afirmam que muitos professores que priorizam o ensino de pronúncia o fazem dando ênfase aos traços segmentais se limitando ao quadro fonêmico do inglês deixando de lado traços suprasegmentais,

Roach (1982) ainda afirma que o simples fato de dominar conteúdos gramaticais, deter grande quantidade de vocabulário, compreender estruturas morfossintáticas complexas e conhecer, em isolamento, os sons das vogais e consoantes é importante, todavia, se o falante quer ser bem sucedido na produção de seus atos comunicacionais, é essencial que se dê prioridade à aquisição dos aspectos rítmicos da L2. O autor ainda assevera que processos e métodos usados para a aquisição de inglês como L2, em torno apenas de uma pronúncia que prioriza a fonologia serial – ou até mesmo – unicamente o ensino de regras gramaticais, devem ser revisitados.

É interessante destacar que na maioria dos casos os estudantes não têm consciência de que os sons entre uma língua e outra se diferenciam. Mascherpe (1970), já apontava que no início da aquisição, o estudante ouviria apenas os fonemas semelhantes aos de sua L1 e de maneira natural ele os transfere para L2 no momento da produção oral. Este processo é denominado transferência fonológica (TF) e se dá, dentre outros fatores, devido ao pouco acesso às habilidades orais de percepção-produção que os estudantes têm da L2.

Assim como Mascherpe aponta a TF, van Heuven (1986) e Flege (1995) propõem que traços prosódicos como acento, ritmo e entonação são transferidos da L1 para L2 com mais integridade, pois estes são adquiridos na L1 em idade muito precoce (a partir dos 6 meses de vida). Este fenômeno é denominado como Transferência Prosódica (TP). Apesar da importância da prosódia de L2, sobretudo nos aspectos dinâmicos da fala, ainda é relativamente pouco o número de pesquisas dedicadas à sua aquisição.

Segundo Celce-Murcia (2010), a fala no inglês não é produzida a partir de palavras isoladas, ao invés disso, elas tendem a “correr juntas”. Este fenômeno é conhecido como Fala Encadeada’ (*connected speech*). Devido a este fenômeno, podemos encontrar processos de reestruturação silábica e mudanças fônicas das vogais (alternância dos traços [\pm forte/fraco] que se relacionam ao acento prosódico. Ainda diz a autora que, mesmo nas aulas mais simples de inglês, nunca devemos ignorar as mudanças de pronúncia que ocorrem dentro e entre palavras, ou seja, aspectos de prosódicos de pronúncia que invocam justaposição de sons em ambientes fonológicos vizinhos. A juntura desses sons produzirá um efeito diferente no enunciado e é neste cenário, que encontramos um equilíbrio entre ritmo e entonação da língua.

O ritmo e a entonação da fala configuram-se como traços mais distintivos de uma língua. Como dito anteriormente, são adquiridos na infância, tornando-se difícil passar por mudanças ao longo da vida. Sobre o ritmo e de acordo com a Fonologia Prosódica, este se constitui a partir do domínio da sílaba (σ) subindo na árvore prosódica até o enunciado fonológico como afirma Selkirk (1984). Vejamos, por exemplo, ‘a’ e ‘b’ com alternância de acento [\pm fote/fraco]:

- a. *this is a book* (isto é um livro) – [ðə’sɪzə’bʊk]
- b. *this is an apple* (isto é uma maçã) - [ðə’sɪzən’æpl]

De acordo com Pike (1945) há uma polarização fonológica do ritmo da fala em *silábico* - uma sucessão de sílabas igualmente espaçadas na produção fonética e *acentual* - uma sucessão de alternância entre sílabas acentuadas e não-acentuadas. Os estudos fonéticos sobre o ritmo da fala preveem níveis gradientes entre as línguas com predominância de um ou outro tipo (cf. Barbosa, 2006).

Quanto à entonação, Moreno (2000), a entonação é considerada um dos aspectos de mais difícil de assimilação. No que cerne a trabalhos em fonética acústica, Magen (1998) sobre percepção de sotaque estrangeiro (SE) por nativos de inglês revela que a frequência fundamental (F0) foi considerado o parâmetro acústico mais relevante na discriminação de SE de diferentes sujeitos. Já Silva Jr. e Barbosa (*em preparação*) compararam a prosódia do inglês/L1 (inglês americano) e L2 (por brasileiros) nas dimensões de produção e percepção. Os autores observaram que tanto o ritmo como a entonação revelaram parâmetros acústicos significantes do SE (na produção) e em sua discriminação por nativos de inglês (na percepção).

Partindo do ponto de vista fisiológico e neurobiológico, parece também justificável considerar a entonação como um aspecto especial. Geralmente (90-95% das pessoas) os centros da fala estão localizados no hemisfério cerebral esquerdo - que opera em um sentido analítico e linear; no entanto, o hemisfério direito – que opera num sentido sintético e paralelo - também intervém no processamento da fala. O acento (lexical, frasal) é reconhecido e ocorre predominantemente no hemisfério esquerdo (Baum, 1998), mas a entonação (como relações espaciais, movimento, cor, música e emoções) é processada no hemisfério direito (cf. Gilbert, 1978; Cauneau, 1992; Taylor, 1993 apud Moreno, 2000).

Moreno (op. cit.) ainda afirma que quando levada em conta a aulas de pronúncia, a entonação neste processo de avaliação é na melhor das hipóteses, irrelevante. Comumente, o

que observamos nestas aulas é que os alunos, consciente ou inconscientemente quando ouvem gravações na L2, concentram-se em outros aspectos (semânticos, gramaticais, fonético-segmentais e etc.) e praticamente não percebem os padrões de entonação, o que os torna cada vez mais distantes da produção fonética dos gestos entonacionais.

Desta forma, observando a importância da prosódia de L2 durante o ensino de pronúncia e como o (futuro) professor deve conscientizar-se acerca de sua importância para o ensino de pronúncia da L2-alvo, eis nossos objetivos:

- Apresentar a prosódia e seu papel nas aulas de inglês/L2 no curso de letras;
- Mostrar como o ritmo e a entonação de L2 influenciam o SE;
- Propor atividades a serem trabalhadas nos cursos de graduação de (inglês)/L2 que envolvam a percepção e produção da L2 por um nativo e por estrangeiros;
- Apontar caminhos de como usar conhecimento de fonética acústica e perceptual nos estudos de pronúncia em L2

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

Em todo o arquivo utilizar fonte **Times New Roman**, tamanho **12**, com exceção do título que deve apresentar fonte negrito, tamanho 14, com letras maiúsculas, alinhamento centralizado. Inserir, em nota de rodapé, tamanho 10, quando o artigo for resultado de projeto de pesquisa, ensino ou extensão ou, quando houver financiamento, indicar o órgão de fomento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo. Aquele, no que tange a análise dos dados que compõem nosso corpus para determinar, sob o ponto de vista fonético-acústico, o que ocorre na realização do ritmo e da entonação de eventos fonéticos em inglês/L2 produzido por brasileiros e em inglês/L1 por norte-americanos dos Estados Unidos. Este, no que tange à análise estatística dos dados para determinar, sob o ponto de vista estatístico-probabilístico, como se comportam os grupos que compõem nosso corpus. A seguir, descreveremos como se deu a coleta de dados para constituição do corpus apontando os tipos de instrumento utilizados bem como, seu tratamento acústico e estatístico.

Coleta de dados

Nossa pesquisa está constituída por um *grupo experimental* (GE), 10 (dez) informantes brasileiros alunos de uma turma de graduação do curso Letras-inglês da Universidade Estadual da Paraíba em Guarabira-PB e um *grupo controle* (GC), formado por 02 (dois) norte-americanos oriundos dos Estados Unidos.

Em seguida, os dois grupos leram um texto que continham e foram extraídas destes 10 enunciados (E), como descritos de ‘E01’ a ‘E10’ a seguir, para análise por cada informante:

E01. *I want to stay at home, but I need to go to a library.*

E02. *He was celebrating because he was approved.*

E03. *I wanted to text you, but I don't have your cell phone number.*

E04. *I go to the mall every week, because I Love window shopping.*

E05. *The virus can not live in immunized individuals, nor in nature.*

E06. *Playing soccer in the park is entertaining in the winter, but it's better in the heat of summer.*

E07. *Nobody talks to Paul because he looks mad.*

E08. *I always take a book to read, yet I never seem to turn a single page.*

E09. *She is very old but still attractive.*

E10. *Paul thought he had a great chance to be accepted at YALE, because his grandfather taught him many things.*

Um total de 120 ocorrências foi gerado; 100 pelo GE e 20 pelo GC e então, tiramos a média aritmética, apresentada em (1) a seguir entre as ocorrências por grupo para posterior análise estatística.

(1)

$$GE = \frac{\text{enunciado}_i}{10}, GC = \frac{\text{enunciado}_i}{2} \text{ em que 'i' = cada um dos enunciados produzidos}$$

A coleta das amostras foi realizada em ambiente silencioso a partir de um gravador Zoom H1 Handy PCM Recorder com microfone: *on-board Zoom H1 unidirecional* acoplado a sua base de gravação a uma frequência de resposta de 30 a 16 KHz, taxa de amostragem de 44,1 KHz e taxa de quantização de 16bits com relação $\frac{\text{sinhal}}{\text{ruído}} > 30\text{dB}$ para garantir maior qualidade e fidelidade dos dados Esta configuração dos equipamentos garante a preservação desde vogais (que precisam de média a alta relação *sinhal/ruído*) a sons fricativos (alta relação *sinhal/ruído*) bem como, a escolha do microfone com frequência de resposta acima

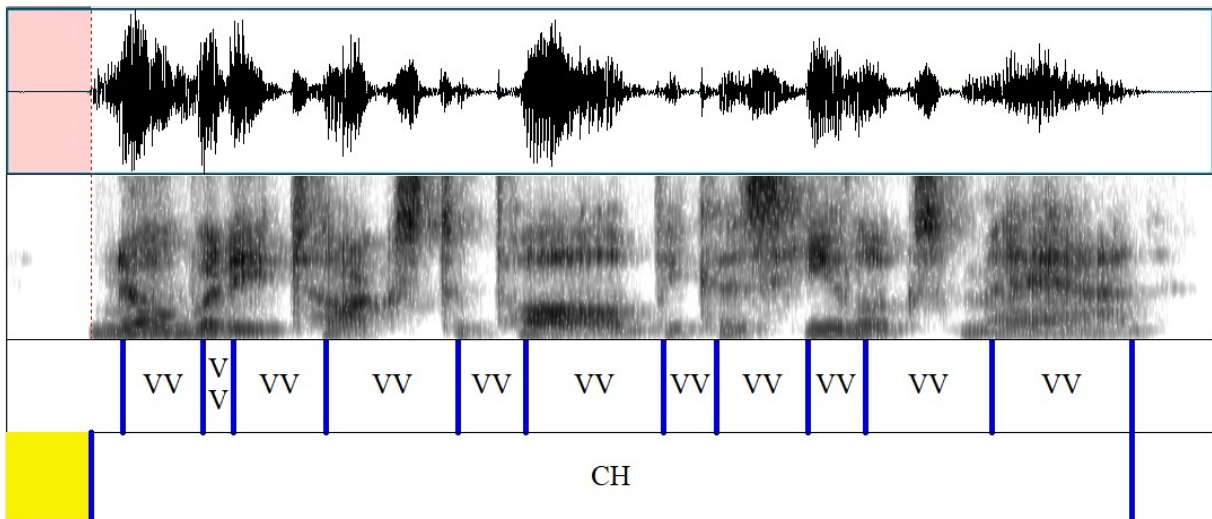
determinada para melhor captura da F0, visto que analisamos aspectos entonacionais em nossa pesquisa e estes são extraídos a partir da F0.

Tratamento acústico dos dados

O programa computacional utilizado para tratamento acústico e plotagem de imagens espectrográficas dos dados foi o Praat (BOERSMA e WEENINK, 2019).

Os enunciados foram segmentados em intervalos correspondentes a sílabas fonéticas (unidades que vão do início de uma vogal ao início da próxima vogal – VV) como um *chunk* prosódico (toda extensão do enunciado – CH) como mostra a figura um a seguir:

Figura 1: Segmentação em unidades VV (1ª camada) e CH (2ª camada) do enunciado: ‘*nobody talks to Paul because he looks mad*’ produzida por um falante nativo de inglês americano.



Para análise acústica aqui realizada utilizamos valores de duração das unidades VV e F0 dos CHs normalizados pela técnica *Lobanov* a partir das médias extraídas de (1). Esta técnica de normalização reduz diferenças fisiológicas entre falantes (tamanho do trato vocal, se é masculino/feminino, por exemplo) a partir do cálculo de suas medidas via *z-score*. Todas as medidas foram normalizadas a partir do *script* para Praat: *NormLobanov_DurF0* version 1.0 (Silva Jr, 2018b) e apresentadas ao leitor na discussão dos resultados desta pesquisa (cf. tabela 1).

Tratamento estatístico dos dados

O tratamento estatístico de nossos dados foi realizado a partir de uma análise da variância entre os GE e o GC pela técnica estatística: ANOVA *de um fator* e um teste de Regressão Linear (RL). O teste ANOVA foi realizado após checagem dos três pressupostos estatísticos necessários a sua aplicação: *normalidade dos resíduos, homogeneidade das variâncias e independência das amostras* para os dois grupos. O teste de RL foi realizado para avaliar a variação de cada enunciado e como o coeficiente de determinação² (R^2) explica o modelo de regressão utilizado.

Os testes e plotagem de gráficos estatísticos foram rodados através da linguagem R (R CORE TEAM, 2019). Um valor de significância (alfa) de 5% foi utilizado para verificar se há variância ou igualdade (significativa/não-significativa) na produção dos aspectos prosódicos de ritmo e entonação do GE e o GC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vejamos, a partir da tabela 1 bem como gráficos 1 e 2 a seguir, a performance do comportamento fonético dos dois grupos – GE, os brasileiros (estudantes do curso de Letras- inglês) e GC, os nativos (americanos dos Estados Unidos) em termos quantitativos depois da aplicação da *z-score* (valores em unidades de *desvio-padrão*) e a análise de variância entre os grupos (e seus enunciados) a partir do teste ANOVA e de RL:

Tabela 1: Sequência dos enunciados e suas médias (μ) da produção de cada informante, valores normalizados de duração das sílabas fonéticas (VV) e F0 e resultados do teste ANOVA e de RL entre os grupos experimental (GE) e controle (GC).

² Uma das formas de avaliar a qualidade do ajuste do modelo é através do coeficiente de determinação (R^2). Basicamente, este coeficiente indica quanto o modelo foi capaz de explicar os dados coletados. (). O coeficiente de determinação é dado pela expressão: $R^2 = \frac{\text{Soma dos Quadrados Estimados (SQE)}}{\text{Soma dos Quadrado Total (SQT)}}$ (cf. Rietveld e van Hout, 2005).

ENUNCIADO	DURAÇÃO $_{norm}$ (VV)		P-VALOR (GE-GC)	$F_{0_{norm}}$		P-VALOR (GE-GC)
	GE	GC		GE	GC	
$\mu E01$	0.78	0.49	$p < 0.001^{***}$	0.85	0.76	$p < 0.001^{***}$
$\mu E02$	0.89	0.62	$p < 0.001^{***}$	0.85	0.80	NS
$\mu E03$	1.07	0.58	$p < 0.001^{***}$	0.85	0.75	NS
$\mu E04$	0.77	0.59	NS	0.85	0.80	NS
$\mu E05$	0.89	0.64	$p < 0.001^{***}$	0.86	0.74	NS
$\mu E06$	1.14	0.61	$p < 0.001^{***}$	0.83	0.74	NS
$\mu E07$	1.05	0.71	$p < 0.001^{***}$	0.86	0.74	NS
$\mu E08$	0.98	0.61	$p < 0.001^{***}$	0.86	0.75	NS
$\mu E09$	0.94	0.53	$p < 0.01^{**}$	0.85	0.84	$p < 0.04^*$
$\mu E10$	0.98	0.66	$p < 0.001^{***}$	0.78	0.86	NS
$\mu E01-E10$	-	-	$p < 0.001^{***}$	-	-	$p < 0.001^{***}$

* μ = média

Com os dados da tabela 1 e dos gráficos 1 e 2, é possível inferir acerca da importância da prosódia de L2 bem como, sua aplicação no ensino de pronúncia no curso de Letras. Os resultados aqui observados nos leva a levantar algumas discussões:

- Traços prosódicos como ritmo e entonação são significativamente mais difíceis de ser adquiridos do que segmentos do tamanho do fonema;
- De modo geral, esta pesquisa aponta dificuldades de alunos/falantes de inglês/L2 do curso de Letras-inglês tanto no que diz respeito a parâmetros métricos (duração) quanto aos melódicos (F0);
- De modo específico (por enunciado), é visível que há maior dificuldade se dá no que tange duração dos segmentos. Este fato corrobora o trabalho de Silva Jr. e Barbosa (*em preparação*) que aponta que a robustex na análise métrica na comparação prosódica de L1/L2 advém da escolha de uma segmentação dos dados em unidades VV (cf. Barbosa, 2006) uma vez que Raimundo e Silva Jr. (2018) e Raimundo (2018) investigaram essa influência sob a segmentação de vogais e consoantes apenas e concluíram que não havia diferenças significantes entre os modelos prosódicos de inglês/L1 e L2;
- Observando a diferença entre a duração de cada enunciado, percebemos que os grupos VVs dos americanos são significativamente menores do que os dos brasileiros. Esta constatação corrobora o fato de que o inglês tende a um tipo rítmico [+ acentual] em função de haver grupos interacentuais menores e um destaque para o acento frasal e que o português brasileiro (PB) tende a um tipo rítmico [+ silábico] com grupos VV relativamente equilibrados (cf. Gráfico 2);

- Os valores de F0 também mostram robustez na análise prosódica de L2 mostrando variação significativa sobretudo durante sua trajetória quando realizada pelos brasileiros e pelos nativos de inglês. É possível observar que, embora os falantes brasileiros mantenham o tom mais alto, a variação entre os falantes de inglês/L1 é muito discrepante (cf. Gráfico 1);
- Quando observamos a F0 de cada enunciado, podemos perceber que ocorre variação em um grande número deles todavia, pontualmente significativa apenas em E01 e E09. O tom mais alto e aparência mais monotônica produzida pelos brasileiros parece fazer influência como um todo e não parte a parte como ocorre com a duração dos VVs (cf. Gráfico 2);
- Outro ponto a ser elucidado é quanto à escolha do instrumento para coleta de dados. Como os enunciados foram retirados a partir da leitura de um texto maior, as chances de os brasileiros realizar transferências da prosódia de sua L1 foram potencializadas visto que Raimundo (op. cit) realizou coleta apenas de frases o que terminou não gerando diferenças significantes na produção da prosódia de L1/L2.

Ainda do ponto de vista estatístico, observamos que o *coeficiente de determinação* (R^2) tem um ajustamento de 92% ($R^2 = 92\%$) no que tange à explicação da duração das unidades VV pelas duas línguas em foco, em outras palavras, a produção fonética de cada enunciado pelo GE e pelo GC tem um alto e confiável nível de variação (92%) explicada pelo brasileiros e americanos quando falam inglês. Inferencialmente isto propõe que de fato, é muito provável que brasileiros, mesmo sendo alunos do curso de Letras-inglês e tenham domínio da pronúncia de fonemas e da morfossintaxe, transferem traços prosódicos de sua L1 para o inglês/L2.

Quanto ao ajuste do R^2 na F0, os brasileiros e americanos ao falarem inglês explicam 53% ($R^2 = 53\%$) de variação, ou seja, o modelo linear explica 52% de variação entre as línguas que também é um valor confiável.

Grafico 1: boxplot com a distribuição e dispersão dos dados normalizados das sílabas fonéticas dos enunciados (porção esquerda) e da trajetória da F0 (porção direita) do GE (BP³ – em azul) e do GC (AmE⁴ – em vermelho).

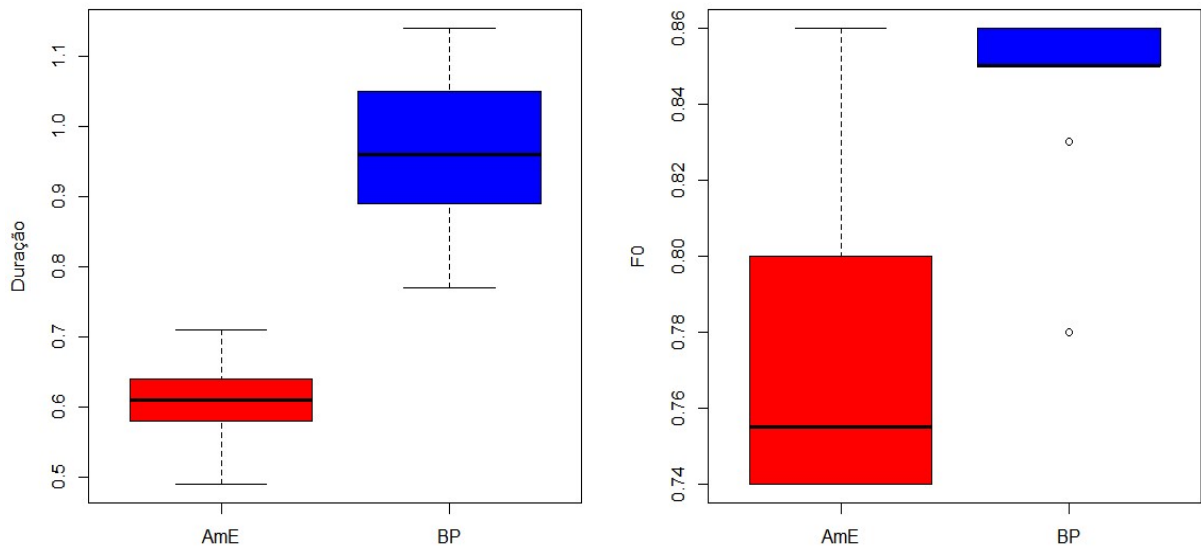
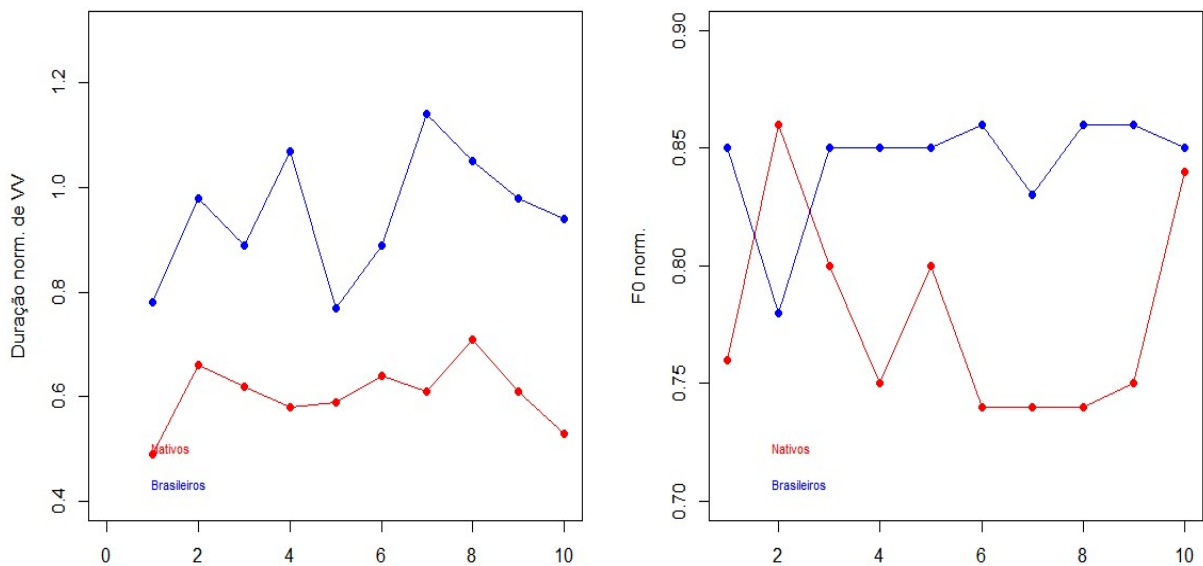


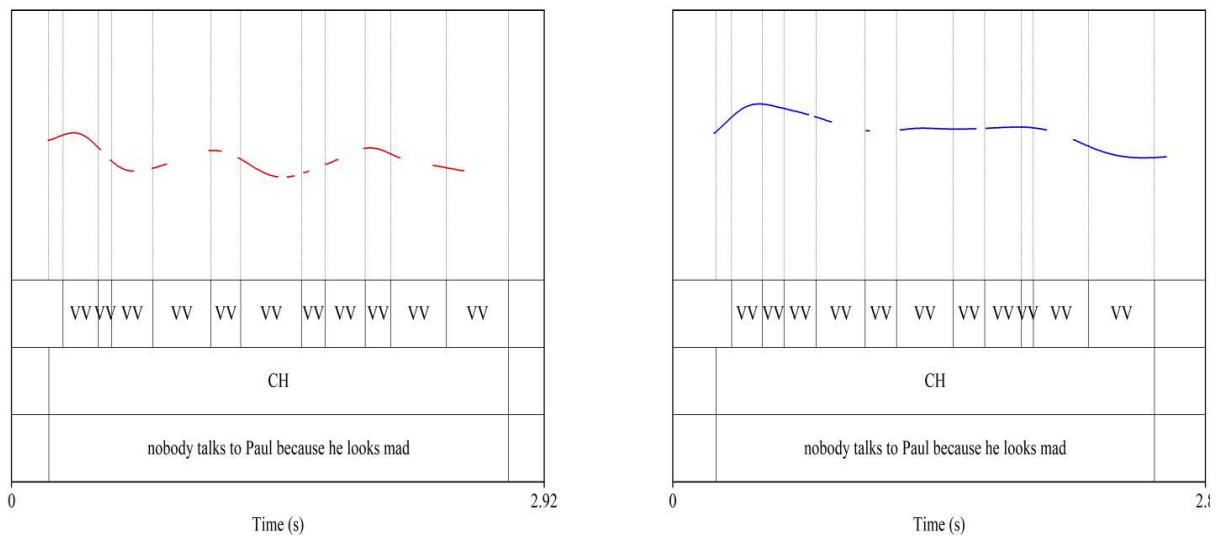
Grafico 21: Traçado com a distribuição e dispersão dos dados normalizados das sílabas fonéticas por enunciado (porção esquerda) e da trajetória da F0 (porção direita) do GE (BP – em azul) e do GC (AmE – em vermelho).



³ BP = Brazilian Portuguese (*português brasileiro*).

⁴ AmE = American English (*inglês americano*).

Figura 2: Trajetória da F0 no enunciado: ‘*nobody talks to Paul because he looks mad*’ produzida por um falante nativo de inglês (curva vermelha na porção esquerda) e por um brasileiro (curva azul na porção direita).



Podemos observar na figura 2 o traçado monotônico da F0 de um dos falantes brasileiros enquanto que o falante americano varia ao longo da trajetória. Chamamos a atenção para um decaimento da F0 nos dois acentos frasais do período produzidos pelo americano: ‘*nobody* ^{TALKS} *to PAUL* *because* ^{HE} *looks MAD*’. O mesmo período produzido pelo brasileiro apenas decai a F0 no final da sentença por ser uma característica do PB (cf. Brazil, 1985) e por força de um mantimento monotônico da F0 alta ao longo de sua produção: ‘*nobody* *talks to Paul because he looks mad*’.

Esta variação foi observada e retratada ao longo desta pesquisa. Concluímos de modo preliminar que para nos adequarmos a prosódia do inglês/L2 devemos:

- Utilizar *input* fonético que se adeque a situações comunicacionais envolvendo pronúncia de nativos;
- Trabalhar aspectos de percepção e produção da fala que não envolvam apenas a pronúncia de segmentos isolados mas sim, toda paisagem sonora da L2, a saber, a prosódia (lembramos que um artista ao pintar um belo quadro utiliza pontos de fuga porém, a obra/ a paisagem como um todo é o que de fato ele/a quer expressar e é o que admiramos);
- Treinar foneticamente grupos interacentuais (aqueles em que quase não ouvimos a quantidade de sílabas “espremidas” e que antecedem o acento frasal);
- Treinar a melodia, ou seja, a “musicalidade” da L2; repetindo como se estivesse ensaiando para uma peça teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nesse trabalho e com base nos dados aqui apresentados que a TP de aspectos rítmico-entonacionais relacionados à L2 durante a produção ocorre de modo significativo mesmo em se tratando de alunos do curso de Letras-inglês em que espera-se que já domine aspectos de oralidade desta L2 em um certo grau.

O caráter aplicado desta pesquisa é consoante à minha prática profissional no período em que atuei como professor de língua inglesa em escolas públicas na tentativa de apontar quais são os melhores caminhos, as melhores estratégias, de se ensinar inglês/L2 de modo a conseguir dos aprendizes uma pronúncia mais inteligível levando em conta processos de sua prosódia como ritmo e entonação mas sem esquecer aspectos segmentais, silábico-estruturais internos que atingem diretamente a fala espontânea.

Como aponta Alves & Barreto (2012), o professor de língua inglesa deve privilegiar o ensino-aprendizagem priorizando em suas aulas aspectos fonético-fonológicos da L2 (no domínio segmental) para que o processo de aquisição seja mais efetivo. Os autores ainda afirmam que: “a percepção-produção dos sons da língua-alvo exerce um fator primordial” (ALVES & BARRETO, 2012, p. 293). Silva Jr (2015, 2018a) corrobora a afirmação dos autores quando aponta que o caminho que tem demonstrado maior eficácia no processo de aquisição da prosódia de (inglês) L2 é a utilização de habilidades orais de percepção e produção envolvendo treinamento de ordem metalinguística para uma pronúncia bem sucedida.

Aqui provamos que, sob o ponto de vista fonético-acústico, os falantes/alunos do curso de Letras-inglês resolvem questões da prosódia de L2 majoritariamente, oscilando no eixo dinâmico em direção ao tipo rítmico [+ silábico] o que vai na contramão dos americanos que operam no sentido [+ acentual]. Sobre esta questão, afirmam Avery & Ehrlich (2012), quanto ao PB apresentar processos fonológicos que concernem às regras de acento, ritmo e que demonstram transferência quanto à produção do inglês como L2. Segundo os autores:

There are two main dialects of Portuguese. Brazilian Portuguese and European Portuguese. An important difference between Brazilian Portuguese and European Portuguese concerns rhythm: Brazilian Portuguese is a syllable-timed language whereas European Portuguese is a stress-timed language and has vowel reduction (2012, p. 145). Brazilian Portuguese does not have a reduced, short vowel equivalent to the English schwa. This affects the rhythm of the Brazilian Portuguese speaker's English, as function words and unstressed syllables may not be reduced (2012, p. 148).

Devemos ressaltar que, mesmo com as afirmações categóricas dos autores, nossas análises e resultados não demonstram polarização no que toca o ritmo da fala. Ao contrário, é possível observá-lo em um *continuum* dinâmico em que seus atratares ciclos oscilam ora de forma silábica, ora acentual a depender da informação proferida (cf. Barbosa, 2006, cap. 2 e 3).

Para estudos futuros e novas pesquisas, pretendemos treinar o GE a partir de uma proposta de intervenção envolvendo atividades e jogos que utilizem as habilidades orais e assim, fazer uma nova coleta de dados comparando os resultados do memento da produção antes e depois do treinamento além de realizar testes de percepção com o GE acerca da pronúncia de brasileiros e de falantes nativos de inglês.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria imensamente de agradecer ao CNPq pela concessão de bolsa PDJ sob o número: 150143/2018-4. Gostaria também de agradecer ao Dr. Plínio A. Barbosa (meu supervisor/orientador) do estágio pós-doutoral com quem dividi/divido muitas alegrias ao longo da pesquisa e com quem aprendi a sistematizar e protocolar de fato, dados quantitativos da pesquisa científica. O prof. Plínio é um grande orientador tanto do saber científico quanto da simplicidade de uma vida com fé.

- Prof. Plínio, muito obrigado por tudo!

REFERÊNCIAS

ALVES, U.; BARRETO, F. **O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2**. In: LAMPRECHT, Regina (org). *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed, Porto Alegre, EDPUCRS, 2012.

AVERY, P.; EHRLICH, S. **Common Pronunciation Problems**. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. *Teaching American English Pronunciation*. New York, Oxford University Press, 2012, pp 96-109.

BARBOSA, P. **Incursões em torno do ritmo da Fala**. Campinas, FAPESP/Pontes Editores, 2006.

BOERSMA, P; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer (Version 6.0)**
<http://www.praat.org>, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira - 5ª. - 8ª. série.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching Pronunciation: A course book and reference guide**, 2 ed. New York, Cambridge University Press, 2010.

FLEGE, J. **Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems.** In: W. Strange (eds), *Speech Perception and linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research.* Timonium, York Press, 1995, pp. 233-277.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language.** Oxford, Oxford University Press, 2000.

MAGEN, H. **The perception of foreign-accented speech.** *Journal of Phonetics*, (26), 1998, pp. 381-400.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português.** (Tese de Doutorado.) Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1970.

MORENO, M. **Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de La cuestión.** *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2000, pp. 91-119.

PIKE, K. **The Intonation of American English.** Ann Arbor, University of Michigan Publications, 1945.

RIETVELD, T. HOUT, R. **Statistics in Language Research: Analysis of Variance.** Mouton de Gruyter, Berlin, 2005.

R CORE TEAM (2019). **R: A language and environment for statistical computing.** R Foundation for Statistical Computing, Vienna, URL: <<https://www.R-project.org/>>, 2019.

RAIMUNDO, K. **A Relação Silábico-acental n ritmo da fala por falantes brasileiros de inglês como L2.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Estadual da Paraíba: UEPB. Guarabira, 2016.

RAIMUNDO, K.; SILVA Jr., L. **Syllable-timed or Stress-timed? O ritmo do inglês/L2 pelo falante paraibano.** In: *Proceedings of Alfalito2018.* João Pessoa, UFPB, 2018.

ROACH, P. **On the distinction between ‘stress-timed’ and ‘syllable-timed’ languages.** In: *Linguistic controversies*, 73-79, .London: Edward Arnold, 1982.

SELINKER, L. **Interlanguage.** *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p.209-231, 1972

SELKIRK, E. **Phonology and Syntax: The relation between sound and structure.** Cambridge Mass: MIT Press, 1984.

SILVA Jr., L. **Acento e Ritmo: aspectos fonético-prosódicos no ensino de inglês como L2.** *Leia Escola*, v. 15, n. 2, 2015, p. 34-44.

SILVA Jr., L. **O Ensino de Pronúncia na Formação do Aluno de Letras.** In: P. A. Castro (org) *Atualizações na profissionalização docente: PIBID/UEPB*, Campina Grande, Eduepb, 2018, p. 67-84.

SILVA Jr., L. **NormLobanov_DurF0 (version 1.0).** Script para Praat, 2018.

SILVA Jr., L; BARBOSA, P. **The Production and Perception of English Speech Rhythm as L1 and L2: investigating the degree of foreign accent.** (in preparation).

VAN HEUVEN, V. **Some acoustic characteristics and perceptual consequences of foreign accent in Dutch spoken by Turkish immigrant workers.** J. van Oosten & J.F. Snapper (eds.) *Dutch Linguistics at Berkeley*, University of California,, 1986, p.67 – 84.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: ANALISANDO OS LIVROS DA DISCIPLINA NO PNLD 2018

Guilherme Nogueira de Souza ¹
Wallace Ferreira ²

RESUMO

A Lei 11645/08 é uma ampliação da Lei 10639/03 que versava sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas oficiais em todo território nacional. Fruto da ação política de movimentos sociais organizados em articulação com um governo de centro-esquerda, a legislação pretende apontar as contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, da população afro-brasileira e indígena. Apesar de a lei indicar textualmente as disciplinas de Literatura, Educação artística e História brasileira como as principais responsáveis pelo ensino destas temáticas, o legislador também aponta que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Lei 9394/96, Art. 26^a § 2º). Portanto, passados 16 anos da promulgação da Lei 10639 e 11 anos da promulgação da Lei 11645, este trabalho pretende analisar qual a contribuição da área de Sociologia na Educação Básica para a consolidação da intenção do legislador quando da construção da legislação em questão. Para tanto, pretende-se analisar, neste texto, os livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, edição 2018, distribuídos nas escolas públicas de todo país. Ao todo, foram aprovadas cinco obras. Estas serão analisadas com o intuito de observar de que maneira os temas propostos pela Lei 11645/08 se apresentam na concepção dos livros didáticos.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino de Sociologia, Lei 11645/2008, Relações étnico-raciais, Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar de que maneira uma política pública de concepção antirracista, que pretende intervir nos processos educacionais, se faz manifesta nos livros didáticos de Sociologia distribuídos às escolas públicas de todo o país. Neste sentido, o artigo está internamente estruturado em três grandes eixos: a questão do livro didático e sua relação com as políticas públicas de educação em seus diferentes contextos históricos no Brasil; a Lei 11645/08, entendida como mecanismo formal de luta antirracista; e a análise do material didático de Sociologia aprovado no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018) e distribuídos pelas escolas de todo o país.

A Lei 11645/08 é uma ampliação da Lei 10639/03. A Lei 10639 versava sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas oficiais em todo território nacional. Fruto da ação política de movimentos sociais organizados em articulação com um

¹ Professor Adjunto (CAp/UERJ). Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais (LEPCS). Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia. guilherme.souza@uerj.br;

² Professor Adjunto (CAp/UERJ). Coordenador Sociologia. [wallaceuerj@yahoo.com.br](mailto:w Wallace Ferreira@yaho.com.br).

governo de centro-esquerda, a legislação em questão pretende apontar as contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, da população afro-brasileira e indígena. Apesar de a lei indicar textualmente as disciplinas de Literatura, Educação artística e História brasileira como as principais responsáveis pelo ensino destas temáticas, o legislador também aponta que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Lei 9394/96, Art. 26^a § 2^o).

Portanto, passados 16 anos da promulgação da Lei 10639 e 11 anos da promulgação da Lei 11645, este trabalho pretende analisar qual a contribuição da área de Sociologia na Educação Básica para a consolidação da intenção do legislador quando da construção da legislação em questão. Para tanto, este trabalho pretende analisar os livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, edição 2018, distribuídos nas escolas públicas de todo o país. Ao todo, foram aprovadas cinco obras. Estas serão analisadas com o intuito de observar de que maneira os temas propostos pela Lei 11645/08 se apresentam (ou não) na concepção dos livros didáticos. Ao todo, foram aprovadas e distribuídas cinco obras, totalizando uma distribuição de 7.586.047 exemplares ao custo de R\$ 90.097.245,97, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³.

METODOLOGIA

O livro didático é a principal ferramenta de ensino-aprendizagem presente nas escolas brasileiras (TAGLIANI, 2011). Apesar da supervalorização das suas potencialidades enquanto instrumento educacional – a ponto de ser fetichizado, como aponta Silva (2012) – a centralidade do livro didático, entendido como ferramenta mais acessível a alunos e docentes, é indiscutível. O PNLD em muito tem contribuído para esta centralidade, por vezes tornando o livro didático a única obra disponível para leitura em muitas residências do país (TAGLIANI, 2011; DI GIORGI, 2014). E, tendo em vista a complexa relação entre currículo e livro didático, como apontada por Lisbôa et al (2011), há de se supor a sua centralidade potencial também na organização dos programas de curso, na seleção de conteúdos e na preparação de aula por parte dos professores. É neste contexto que o presente trabalho pretende, assentado na análise documental, avaliar as potencialidades para implementação da

³ Dados disponíveis em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessado em 20/08/2019.

Lei 11645 via a oferta de instrumentos e conteúdos para o trabalho docente na Educação Básica. Para tanto, foram analisadas as cinco obras aprovadas para o PNLD 2018, a saber: *Sociologia em movimento* (SILVA et al, 2016), Editora Moderna; *Sociologia* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016), Editora Scipione; *Sociologia hoje* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016), Editora Ática; *Sociologia para jovens do século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2016), Editora Imperial Novo Milênio; *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY et al, 2016), Editora do Brasil.

O centro da análise está na frequência e disposição das temáticas concernentes à Lei 11645/08. Observou-se a apresentação do tema em eixos centrais e a maneira como ele aparece enquanto subtema ou tema correlato em capítulos diversos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 – Manual didático como parte da ampliação dos sistemas educacionais

O manual didático ou livro didático é herdeiro de ampla tradição assentada na centralidade das referências escritas como fonte do conhecimento acumulado e digno de reprodução intergeracional que vai marcar os mecanismos de formação moral e intelectual das sociedades que criaram as mais diversas formas de escrita. Sendo reinventado no tempo e correspondendo aos processos sociais e políticos de cada época, a forma de registro dos conhecimentos em substrato físico vai acompanhar as transformações culturais das distintas sociedades. Entre o códex e os materiais didáticos criados pelos reformadores protestantes, o livro assumiu papel fundamental na conservação, reprodução e disseminação dos conhecimentos acumulados por parte das sociedades europeias e nos territórios que sofreram ação colonial europeia.

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36)

O caráter de “repositório das verdades científicas” se torna central à medida que a experiência da educação formal é afetada pelos reformadores protestantes europeus. Apesar de sua justificação religiosa, foi a Reforma Protestante que deu fôlego para o avanço da

democratização do às escolas ou, ao menos, ao letramento mais elementar, dando origem, em muitos países, aos sistemas públicos, mesmo que não necessariamente laicos, de educação. Na Alemanha, por exemplo, a instauração de uma educação compulsória, voltada às primeiras letras e à alfabetização em massa, ofertada pelo Estado, é um processo indissociável da expansão do luteranismo e de sua concepção de relacionamento entre o fiel e a divindade via livre leitura das Escrituras cristãs (BARBOSA, 2011).

Se, por um lado, os sistemas educacionais originados na reforma protestante foram importantes para redução dos índices de analfabetismo em períodos variados, por outro, a emergência de uma escola laica e comprometida com o conhecimento racional e científico só ocorre na passagem do século XVIII para o século XIX.

Simultâneo ao processo de criação e ampliação dos sistemas educacionais, as políticas de ampliação de acesso à educação formal apresentam o desafio de também formar professores num momento anterior aos cursos de formação. Este desafio tornava o livro didático um instrumento fundamental para compensar a própria ausência de formação adequada dos docentes.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA et al, 1997, p. 26)

Os manuais didáticos foram progressivamente assumindo maior importância e complexidade à medida que a divisão dos conhecimentos e o nível de especialização se ampliavam em decorrência da revolução científica e da ascensão do positivismo enquanto método científico. Cabe frisar que os positivistas foram centrais na defesa da educação laica e republicana, assim como na defesa de um sistema educacional que tivesse como referência o conhecimento científico e a formação racional. Proponentes de um sistema de escola dual, o acesso às letras superiores e ao conhecimento científico seriam redutos das elites culturais e econômicas, ao mesmo tempo que defendiam uma educação de base racional, mas apenas inicial, para a formação das massas de trabalhadores.

2 – A influência dos positivistas nos sistemas educacionais no Brasil

A influência dos positivistas no Brasil do século XIX foi ampla, sendo Benjamin Constant o mais emitente deles e aquele que mais impacto produziria na estruturação dos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sistemas educacionais no Brasil daquele século. Tendo entrado nos círculos intelectuais brasileiros através da Faculdade de Direito de Recife, o pensamento positivista vai se assentar no Rio de Janeiro, capital do Império, pelas mãos de Constant e outros seguidores.

Já na capital do Império, a incumbência de iniciar os jovens estudantes da Escola Militar na doutrina francesa coube ao general Benjamin Constant. Em 1876, Constant esteve entre os fundadores da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, entidade a qual, cinco anos mais tarde, daria origem ao famigerado Apostolado. Conforme a observação de Lemos (1997), o militar fluminense interpretou o ideário positivista de um modo deveras peculiar, corroborando a metodologia comtiana ao mesmo tempo em que repudiava o sectarismo e a intolerância política de alguns de seus pares. (SALOMÃO, 2016, p. 6)

As reformas educacionais do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX estiveram marcadas pela influência teórica e política do positivismo e sua íntima relação com uma elite acadêmica e militar. Elite esta central para a constituição do Estado republicano.

A partir da segunda metade do século XIX, as ideias de Auguste Comte permearam as mentalidades de muitos mestres e estudantes militares, políticos, escritores, filósofos e historiadores. Vários brasileiros adotaram, ou melhor, se converteram ao positivismo, dentre eles o professor de matemática da Escola Militar do Rio de Janeiro Benjamin Constant, o mais influente de todos. Tais influências estimularam movimentos de caráter republicano e abolicionista, em oposição à monarquia e ao escravismo dominante no Brasil. A Proclamação da República, ocorrida através de um golpe militar, com apoio de setores da aristocracia brasileira, especialmente a paulista, foi o resultado “natural” desse movimento. (VALENTIM, 2010, p. 11)

Portanto, é no contexto de uma elite marcada direta e indiretamente pelo ideário positivista e pelo racismo científico, à época com validade de ciência de fato, que se instaura uma série de políticas públicas nacionais, dentre elas as políticas demográficas, que vão marcar a tentativa de substituição da população trabalhadora de origem africana pela população trabalhadora de origem europeia, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (SEYFERTH, 1996, p. 46). O projeto de substituição da mão-de-obra escravizada teve por base a tentativa de substituição população de origem africana mais do que apenas a substituição de um modo perverso de organização da produção. Política esta que teve impacto até mesmo nas nascentes políticas educacionais.

Os negros não levaram vantagens durante a primeira constituição [1824], não vieram a aparecer, até mesmo porque estavam associados ao trabalho manual e não deveriam dele ser apartados a fim de não prejudicar a produção e não degradarem o trabalho intelectual. Em seu artigo 94, inciso II, impediu, formalmente, que todo o segmento populacional negro tivesse acesso a direitos básicos como, por exemplo, o de votar e de ser votado, formalizando a exclusão, limitando o ensino somente aos

cidadãos brasileiros sem que o negro participasse da vida ativa, econômica, social, política e do sistema oficial de ensino, visto que, a grande maioria dos escravos era de origem africana. Algumas leis foram criadas, a Reforma de Couto Ferraz a partir do Brasil Império, pelo através do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, que não permitia aos escravos o acesso às escolas públicas. Neste contexto, a previsão de instrução para adultos dependia da disponibilidade (boa vontade) dos professores. Dentro da mesma linha, o Decreto nº 7.031 de setembro de 1878, os negros poderiam frequentar o período noturno, no entanto, os negros dependiam da boa vontade de seus senhores, e das condições físicas, depois de um dia ou até mesmo noites de árduo trabalho, o que também continuava a dificultar seu acesso às escolas. (SANTOS *et al.*, 2013)

As reformas educacionais deste período, por sua vez, também foram reflexo dessa influência. Não sem propósitos, o projeto de entrada da Sociologia na grade curricular dos cursos normais apontava para uma necessidade moralizadora das relações sociais, tendo em vista o “progresso” desta ex-colônia marcada pelo escravismo e pela predominância de uma massa populacional mestiça e aquém dos valores culturais, morais e científicos da “civilização”. A reforma educacional de 1891 que Constant idealizou já tinha tal elemento como constitutivo de um projeto de nação.

A influência positivista na educação brasileira e, em especial, na constituição dos primeiros materiais didáticos produzidos por aqui se expressa também na recorrência com que o pensamento de Herbert Spencer (1820 – 1903) aparece nos materiais didáticos de Sociologia em sua primeira geração. Meucci (2001, p.129-130), ao analisar os primeiros manuais didáticos de Sociologia, aponta a recorrência da presença do intelectual britânico nas referências das obras de diferentes autores. Os materiais didáticos neste contexto não somente eram expressão de modelo de produção de conhecimento, mas também de um projeto de nação. Algo semelhante aparece na pesquisa de Brito (2010) ao analisar o primeiro manual didático publicado por Fernando Azevedo (1894 – 1974), no ano de 1935. Nele há um projeto de ciência social, mas também um projeto político-educacional no qual o livro didático serviria como fonte formadora de estudantes e professores para as letras superiores e para o conhecimento entendido como científico naquele momento.

Neste sentido, a constituição das estruturas educacionais brasileiras a partir da segunda metade do século XIX articulou, através das diretrizes educacionais, um projeto mais amplo de nação ao republicanismo assentado no positivismo e tendo como consequência um projeto elitista de escola à medida que as demandas por serviços educacionais se ampliavam com o crescimento dos aglomerados urbanos e o aumento do número de migrantes brancos pelo território. Como a escolarização dos filhos de escravizados ou de ex-escravizados não se tornou uma prioridade no projeto de nação das elites recém-convertidas ao republicanismo, a demanda que interessava era das famílias brancas de origem migrante. Pode-se ver, portanto,

que a educação e, por conseguinte, a produção de material didático, respondeu, de maneira direta ou indireta, às articulações socio-político-culturais de uma época particular.

Esta percepção é importante para possibilitar uma apreensão adequada do processo de consolidação da política pública de produção e distribuição de livros didáticos no Brasil. Tal qual as necessidades geradas pela reforma protestante e sua concepção político-religiosa no século XVI, a política de produção de livros didáticos no Brasil respondeu a um contexto social bastante particular. Os livros didáticos, outrora importados, de baixa qualidade e traduzidos de línguas estrangeiras para o português, passaram à produção nacional em decorrência de transformações econômicas e sociais do século XX. Neste contexto de ampliação e fortalecimento dos migrantes brancos, do crescimento da população urbana, de transformações no processo produtivo e em meio ao colapso econômico gerado pela crise de 29 – tendo que enfrentar os dilemas que envolviam uma massa de semialfabetizados e analfabetos em uma economia em transformação – que o país inicia uma política pública voltada à produção e distribuição de conhecimento via material didático sob controle do Estado (FREITAG, 1987). Até então os manuais eram majoritariamente importados da França. O surgimento de uma política institucional de distribuição de material didático é quase que simultânea ao próprio surgimento dos sistemas educacionais públicos nas cidades país afora.

3 – A política pública para o livro didático da Era Vargas ao pós-ditadura militar

Como parte dos esforços de modernização conservadora empreendidos por Getúlio Vargas a partir do golpe que deu fim à Primeira República, buscou-se uma política de centralização dos processos educacionais, incluindo aí a produção de livros didáticos para o ensino regular. Eram os anos 30 do século XX, período de enorme efervescência e debate sobre os rumos da educação nacional. O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (AZEVEDO, 2006), publicado em 1932, é expressão deste processo de efervescência cultural em torno das políticas de educação básica e superior.

A criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), via decreto-lei 1006/38, é o marco legal de fundação de uma política de Estado voltada à produção e distribuição de materiais didáticos (FREITAG, 1987). Apesar da CNLD ter tido forte papel político-ideológico, servindo como instrumento de controle dos materiais didáticos por parte do Estado num contexto de autoritarismo e de suspensão das liberdades democráticas, a política educacional de produção de materiais didáticos para as escolas públicas brasileiras nasce

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

neste momento. Mesmo marcado por inconstâncias e reformulações, a política de fornecimento de material didático sobreviveria aos diferentes momentos políticos ao longo de mais de 7 décadas, chegando até a contemporaneidade.

Extinta em 1960, a CNLD dá lugar a diferentes experimentações nos anos da ditadura militar. É deste período o controverso acordo MEC (Ministério da Educação e Cultura) - USAID (United States Agency for International Development) a respeito à assessoria para planejamento do sistema de ensino, particularmente do ensino superior, assinados em 1965 e 1967 (PINA, 2011; PASSOS, 2010). Entretanto, mantiveram-se sob o controle do Estado os mecanismos de seleção das obras e, portanto, de controle sobre a vida dos estudantes e sobre o tipo de conhecimento que poderiam acessar nas obras. Tais acordos redundaram na reforma do ensino superior e na adoção do regime de créditos semelhantes às universidades norte-americanas.

No que tange a produção de livros didáticos, tais acordos reduziram o tempo de vida útil das obras, retiraram o seu caráter de material a ser reutilizado, transformando os livros em material de consumo de curta duração. Associada a isto, aponta-se a perda de qualidade do material didático ofertado aos estudantes. A parceria MEC/USAID manteve-se até o final dos anos 70. Em 1971, nasce o Programa do Livro Didático, antecessor do Programa Nacional do Livro Didático, que viria a nascer em 1985, já no contexto da redemocratização. O PNLD, que nasce a partir da redemocratização, traz o espírito do seu tempo, sendo marcado por progressiva descentralização nos processos decisórios e, ao mesmo tempo, criando um mercado editorial gigantesco nos últimos anos.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929/1996), só com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começam sua produção e distribuição de forma contínua e massiva. Todos os estudantes do ensino fundamental passam a receber livros didáticos de todas as disciplinas. A partir daí, o programa deslança. Em 2001, começa a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e de livros em braile para os alunos cegos. No ano seguinte, os alunos de 4ª e 5ª séries passam a receber a coleção Literatura em Minha Casa. Em 2003, dicionários são entregues aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries. Em 2004, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que vai distribuir, no próximo ano, livros de Matemática e de Português para todos os alunos matriculados na 1ª série do ensino médio das escolas públicas.⁴

Em comparação com as versões anteriores, o PLND que emerge após 1985 foi marcado por algumas rupturas importantes com relação às experiências pregressas:

⁴ Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>. Acessado em 20/06/2019.

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores⁵.

Também nos anos 90 se estruturam os documentos “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” – documento público que aponta para os critérios de seleção das obras submetidas pelas editoras – e o “Guia de Livros Didáticos” – material utilizado para facilitar a avaliação e seleção dos títulos por parte dos professores da Educação Básica. Esse processo fez parte de um movimento por ampliação de participação civil nas estruturas do Estado e em decorrência da perspectiva de reforma gerencial que marcará os governos pós-ditadura na década de 90 (BRESSER-PEREIRA, 2017).

4 – A Lei 11645 no contexto das ações estatais

Como se pôde observar até o momento, a estruturação dos sistemas educacionais e a produção de material didático – enquanto política pública subjacente – esteve intimamente relacionada aos processos sociais e políticos mais amplos. Não fora distinto na República Velha e a enorme influência do Positivismo nas concepções de educação e, conseqüentemente de material didático, assim como não fora diferente na ascensão de Getúlio Vargas e seu projeto político centralizador. A mesma relação não linear de influência se desenvolveu no processo de redemocratização, especialmente sob a égide de um governo de centro-direita focado na reforma gerencial do Estado ou sob a égide de um governo de centro-esquerda que se articulou com intuito de atender demandas históricas de suas bases sociais no campo educacional. A obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio foi um desses compromissos, a aprovação de políticas de combate ao racismo, como a Lei 10639/03 e 11645/08, também são expressão de um momento histórico e de um contexto político-institucional favorável à incorporação destas demandas sociais às agendas de governos.

Originado como projeto de Lei 259/99, a Lei 10639/03 foi uma iniciativa legislativa apresentada à Câmara do Deputados pelos parlamentares Esther Grossi (PT/RS) e Ben-hur

⁵ Disponível em <http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-historico?highlight=WyJsaXZybyIsImRpZFx1MDBIMXRpY28iLCJsaXZybyBkaWRcdTAwZTF0aWNvI10=>
Acessado em 20/06/2019.

Ferreira (PT/MS), ainda no primeiro trimestre de 1999 (PINOTTI, 2016). Sendo ambos os deputados professores, organizaram o projeto original de maneira a alterar a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 1996), estabelecendo a inclusão no currículo oficial de toda rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Tendo tramitado sem maiores percalços, o projeto foi aprovado em 2003, sendo sancionado pela Presidência da República com veto parcial a dois itens específicos: o primeiro foi a previsão de cursos de formação de professores em associação com as entidades do movimento negro; o segundo versava sobre a reserva de percentual da carga-horária das disciplinas especificamente citadas no projeto para a ministração da temática.

Como aponta Pinotti (2016), o êxito do projeto foi resultado de uma confluência de agentes políticos ligados aos movimentos sociais e ao Partido dos Trabalhadores (PT). Cabe frisar, no entanto, que a aprovação do projeto seguiu na trilha das grandes conferências sociais da Organização das Nações Unidas, especialmente a partir da posição do governo brasileiro assumida, ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso, na Conferência de Durban, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância.

A Lei 11645/08 tem sua origem no projeto de lei 433/2003, de autoria da deputada federal Mariângela Duarte (PT/SP). O PL prevendo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" tramitou entre 2003 e 2008, sendo aprovado neste ano e sancionado pela Presidência da República no segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva. Juntos, os projetos remodelaram parte da LDB em vigor, introduzindo a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira e indígena", apontando para o fato de que o conteúdo programático deveria incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Para tal, esses conteúdos "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras".

Frise-se, portanto, que o a Legislação em vigor aponta para o caráter geral da normativa, a despeito de apontar áreas curriculares específicas. O que torna, na prática, todos os componentes curriculares como parte do processo de implementação de uma legislação que se pretende antirracista e inclusiva, não sendo responsabilidade exclusiva do ensino de

História, Artes ou Literatura. É com esta percepção, portanto, que o presente trabalho pretende analisar o material didático distribuído aos professores e alunos em todo o país.

5 – Os livros de Sociologia no PNLD

Progressivamente ampliando o público atendido ao longo dos anos 90 e na década seguinte, foi incluído o fornecimento de material didático de Sociologia no PNLD de 2012 – em decorrência da reintrodução da obrigatoriedade de ensino da disciplina nos três anos do Ensino Médio, aprovada em 2008 (Lei 11684/08). A primeira participação da Sociologia no PNLD contou com apenas dois títulos aprovados: *Sociologia para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2010), Editora Saraiva, e *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010), Editora do Brasil. Esse número triplicou em 2015, havendo a aprovação de 06 obras. Além da aprovação das versões atualizadas das obras distribuídas no PNLD 2012, houve o acréscimo de *Sociologia* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013), *Sociologia em movimento* (SILVA *et al*, 2013) e *Sociologia Hoje* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013). Na edição de 2018, o número de títulos disponíveis aos docentes reduz-se, passando para 5 as obras aprovadas, o livro *Sociologia para Ensino Médio* não figura dentre os aprovados para a nova edição do programa. Apenas o livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia* foi aprovado nas três edições do PNLD (2012, 2015 e 2018). Com exceção da obra de Nelson Tomazi – a mais distribuída no PNLD 2012⁶ –, todos os títulos aprovados no PNLD 2015 tiveram suas versões atualizadas aprovados para o PNLD 2018. Não houve acréscimo de títulos novos entre uma edição e outra do programa.

A edição 2018 do PNLD movimentou R\$ 1.467.232.112,09, no atendimento a 117.566 escolas, com cobertura de 31.137.679 de alunos e tendo distribuído 153.899.147 de exemplares⁷. Nesta edição⁸ o programa distribuiu 7.496.730 livros de Sociologia para estudantes de escolas públicas de todo país, ao custo total de R\$ 88.755.268,54, só em valores referentes aos livros disponibilizados aos estudantes – sem o valor de R\$ 1.341.977,43 referente aos 89.317 livros didáticos da área distribuídos aos professores. Dentre as 5 obras disponibilizadas nesta edição do PNLD há uma clara desigualdade: *Sociologia em movimento* teve a tiragem de 2.966.890, seguido de *Sociologia* com 1.514.852. Em terceiro lugar vem o

⁶ Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores> Acessado em 14/08/2016.

⁷ Dados disponíveis em <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acessados em 19/06/2019

⁸ Ver nota 03.

livro *Sociologia hoje* com 1.214.486 unidades distribuídas. Por fim, com menos de 1 milhão de unidades distribuídas, vem *Sociologia para jovens do século XXI*, com 953.340 livros distribuídos, e *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, com 847.162 exemplares entregues aos estudantes. Sociologia em movimento, portanto, é obra com maior adesão por parte dos professores em toda rede pública, tendo mais unidades distribuídas do que a soma do segundo e terceiro colocados.

6 – Análise dos livros didáticos

Já tendo apresentado as obras presentes no PNLD 2018, este trabalho passa a realizar uma breve análise das obras com o intuito de verificar qual subsídio os livros apresentam para ação docente no que tange ao atendimento dos dispositivos da Lei 11645/08. A primeira obra a ser analisada é o *Sociologia em movimento* (SILVA et al, 2016). Sendo uma obra de produção coletiva, contando com 17 autores, o livro foi organizado a partir do trabalho dos professores do Departamento de Sociologia do tradicional Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Esta característica aponta para dois elementos importantes do ponto de vista da origem da obra: a presença marcante de profissionais da Educação Básica, mesmo que de um colégio federal, na produção do material e a profunda relação de origem da obra com autores localizados no Sudeste, especialmente no Rio de Janeiro.

Este é o livro que mais concentra a temática que aqui nos interessa em um capítulo em particular. Tendo 15 capítulos distribuídos em 06 unidades, totalizando 400 páginas, as questões concernentes à Lei 11645/08 estão fortemente presentes no capítulo 05 da segunda unidade. A unidade articula os temas de cultura, poder e relações cotidianas e, em seu quinto capítulo, dedica atenção exclusiva às questões raciais. Rico em teoria, no material boa parte da discussão se dá em torno da questão das relações entre negros e brancos, havendo poucas referências à questão indígena enquanto grupo populacional inserido nesta sociedade que ainda se organiza sobre traços de raça/cor/etnia.

Outro momento em que a temática racial assume importância na obra é no trato das questões envolvendo os movimentos sociais e direitos humanos, capítulos 07 e 08. Também no capítulo 14, ao apresentar o conceito de interseccionalidade entre raça, classe e gênero para pensar as formas de desigualdade, a temática volta ofertar subsídios aos professores e alunos para pensar a forma como estas relações de raça/cor se estabelecem. Cabe frisar, entretanto, que mesmo nestas outras unidades, o centro da análise perpassa a população negra, sendo a população indígena secundária frente à apresentação dos dados do material.

O segundo livro a ser analisado é o *Sociologia* (ARAÚJO *et al*, 2016). Escrito por três pesquisadoras, professoras universitárias, oriundas da Universidade Federal do Paraná, a obra contém 392 páginas, nas quais estão distribuídos 12 capítulos. Diferentemente da obra anterior, também de outras obras no PNLD 2018, as questões étnico-raciais são secundárias na estruturação do sumário, não havendo uma área ou capítulo específico para a temática. Entretanto, o tema aparece como assunto transversal em diferentes capítulos. Os capítulos 02 e 04, por exemplo, vão discutir desigualdades em diferentes âmbitos da vida. Nestes, a questão racial aparece como subtema de outras discussões, articulando diferentes temáticas. O centro está na relação entre brancos e negros e no racismo estruturante dessas relações no Brasil. Procedimento semelhante se dá no capítulo 06 ao discutir cultura e diversidade cultural e movimentos de resistência.

Esta concepção, por um lado, possibilita uma articulação de caráter interseccional do tema frente a outros assuntos sociológicos. Por outro, ao fazê-lo desta forma, as autoras reduziram as chances de formação do docente no que tange ao tema. A dispersão que possibilita a interlocução entre diferentes temas também reduz as chances de um estudo aprofundado sobre o tema em questão.

O livro *Sociologia hoje* (MACHADO *et al*, 2016), terceiro livro de maior distribuição no PNLD 2018, possui 15 capítulos distribuídos em 3 unidades que compõem a obra de 384 páginas. As temáticas concernentes aos temas da lei em tela se concentram na unidade 01, especialmente nos seus quatro primeiros capítulos. Esta é, por certo a obra que mais espaço dedica à questão indígena. Rica em imagens, a obra consegue inserir as questões étnico-raciais num universo mais amplo de temas. Tendo em vista a presença de muitos autores clássicos da Antropologia em diferentes momentos da obra, a questão indígena, em especial, assume contornos de protagonista no conjunto das discussões sobre cultura, diferença e desigualdade. O capítulo 01 abre múltiplas possibilidades exploratórias para que o docente em sala de aula consiga relacionar a apresentação dos conceitos com o exercício de percepção da diferença cultural a partir da experiência com o material sobre comunidades indígenas.

Também cabe frisar que mesmo fora dos capítulos supracitados, há um esforço dos autores para que a questão indígena não seja relegada a uma sessão isolada. Para tal, inserem fotografias, desenhos e outros recursos gráficos, além de textos em destaque e materiais complementares ao longo do livro.

Quarta obra com maior distribuição no programa, o livro *Sociologia para jovens do século XXI* (OLIVEIRA, 2016) possui 24 capítulos distribuídos em 3 unidades. Dentre as 400 páginas do livro, cabe destacar a centralidade da unidade 03 para as discussões que interessam

neste trabalho. Assentada na análise das relações sociais contemporâneas, a unidade apresenta uma série de temas que entrecortam as discussões raciais, com foco na população negra e nas formas de desigualdade que afetam as periferias das cidades. Os capítulos 19 e 21 possuem maior centralidade na discussão racial ao articular desigualdade, racismo e violência. Já os capítulos 04 e 06 apontam de maneira indireta para tais discussões, mas criam condições adequadas ao docente que deseje introduzir estas questões a partir do material didático. No que tange a questão indígena, a obra dedica um capítulo inteiro ao assunto, o capítulo 24, última unidade da publicação. Assentada em uma análise histórica e social, o capítulo possibilita uma discussão sobre marcadores culturais da cultura indígena e da diversidade cultural sob o Estado nacional.

Por fim, o livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY, 2016) é a última obra a ser analisada. Único livro a estar em todas as edições do PLND desde o retorno da Sociologia ao Ensino Médio, a obra possui 384 páginas nas quais se distribuem 22 capítulos em 3 unidades ou partes. Os temas concernentes a Lei 11645/08 se concentram nos capítulos 03, 14 e 18. Boa parte das discussões específicas da temática racial estão em material complementar a leitura. Isso ocorre na discussão sobre raça e história no terceiro capítulo, assim como no décimo quarto capítulo ao discutir a questão dos indígenas nas universidades. A exceção se dá no capítulo 18 quando as autoras dedicam um espaço maior para discussão sobre raça e racismo ao analisar as múltiplas formas de produção e reprodução da desigualdade. Assim como no livro *Sociologia*, as autoras não produziram especificamente um capítulo com a temática étnico-racial. A questão indígena também está pouco representada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo avaliar de que maneira os manuais didáticos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático, edição 2018, na área de Sociologia, podem auxiliar o docente da Educação Básica a implementar uma prática educacional antirracista que consiga dar conta de outras e múltiplas narrativas sobre a constituição deste povo e nação, ao mesmo tempo em que se utiliza do enorme potencial do ensino de Sociologia nos bancos escolares tem de gerar o novo nas percepções sobre as dinâmicas sociais. Para tal, o presente trabalho optou por discutir o livro didático enquanto objeto de intervenção das mais variadas políticas e orientações ideológicas em contextos de disputa de projeto de educação. Neste sentido, a Lei 11645/08 é mais um episódio da relação entre sistemas educacionais e contexto político social. Neste caso, um contexto de tentativa de

inclusão de práticas, saberes, narrativas e histórias silenciadas por processos contínuos de violação.

Neste sentido, pode-se tecer algumas considerações preliminares sobre a contribuição do material didático de Sociologia ao professor e ao estudante nas temáticas concernentes a legislação em tela. Chama atenção a presença secundária que a questão dos povos indígenas ocupa nos livros didáticos em geral. Das 5 obras avaliadas, apenas duas possuem seções mais amplas sobre os povos indígenas. Em *Sociologia hoje*, a questão aparece articulada com diferentes temáticas na unidade 01 e em *Sociologia para jovens do século XXI*, há um capítulo específico para tratar da questão. Ainda sobre este segundo livro, chama atenção a unidade 03, uma vez que concentra boa parte das contribuições da obra para uma educação antirracista.

Diferentemente da questão indígena, há prevalência das temáticas envolvendo a questão das relações raciais entre brancos e negros, apesar da distribuição da desigual do tema dentre as obras analisadas. Enquanto em *Sociologia em movimento* concentra-se a discussão num grande capítulo de qualidade, secundarizando a questão noutras páginas; em *Sociologia*, a temática está dispersa em diferentes capítulos na tentativa de articular a questão racial com outros temas. Na prática, o tema pode passar despercebido ao leitor dada a estratégia.

Estratégia semelhante aparece em *Tempos modernos, tempos de Sociologia*. A estratégia de associar as questões que aqui nos interessam aos textos complementares em diferentes capítulos pode ser útil para dar um caráter interseccional no enfrentamento ao tema por parte do docente. Na prática, no entanto, o capítulo 18 concentra parte do arcabouço que pode ser utilizado pelo docente em sala de aula para discutir relações étnico-raciais. E, ainda assim, fortemente concentrada na situação da população negra.

Os apontamentos aqui presentes são apenas preliminares, não sendo possível esgotar a complexidade de uma comparação deste porte. Outros trabalhos precisarão avaliar a estruturação dos livros didáticos e a maneira como eles contribuem para implementar uma política antirracista nos bancos escolares via ensino de Sociologia. No geral, entretanto, chama atenção a dificuldade de lidar com a questão indígena e o desafio de implementar na construção dos materiais uma perspectiva interseccional no trato dos diferentes temas. Também chama atenção, em várias obras, a baixa presença de autores não-europeus e de mulheres enquanto referências nas obras. Tema para análises futuras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S.M.; BRIDI, M.A.; MOTIM, B.L. Sociologia – 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016
- AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006
- BARBOSA, L.M.R. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 144, p. 866-885.
- BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B.; EMERIQUE, R.B.; O'DONNELL, J. Tempos modernos, tempos de Sociologia. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. Rev. Adm. Pública [online]. 2017, vol.51, n.1, pp.147-156
- BRITO, S. H. A. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p58-75, mai2010
- GATTI JÚNIOR, D. A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- MACHADO, I.J.R.; AMORIM, H.; BARROS, C.R. Sociologia Hoje – 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2016
- MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. Estudos de Sociologia. São Paulo. v.6, n.10, p. 121-157, 2001.
- _____. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: Primeiros Manuais Didáticos, seus autores, suas expectativas. Mediações, Londrina, v.12, n.1, p. 31-66, jan/jun. 2007.
- OLIVEIRA, J.B.A. et al. A política do livro didático. Campinas: UNICAMP, 1984
- OLIVEIRA, L.F.; COSTA, R.C.R. Sociologia para jovens do Século XXI: manual do professor – 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016
- PASSOS, J.O. Acordos MEC-USAID: para além da reestruturação do ensino superior (1964-1968). Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.
- PEREIRA, L.C.S. A Reforma Protestante e a Origem da Escola Pública. Psicologado. Edição 10/2013.
- PINA, F. O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968). 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011.
- PINOTTI, M.L. O movimento negro e a configuração da Lei 10.639/03. XIII Encontro Regional de História (Anais). Coxim, 2016.
- SALOMÃO, I.C. Influências do positivismo na formação do pensamento desenvolvimentista brasileiro. Revista Econômica, volume 18, número 1, jun.2016
- SANTOS, A.O.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S.; GIMENES, O. M. A história da educação de negros no brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. (Anais) XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2013.
- SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização in MAIO, C.H.; SANTOS, R.V. (org.) Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996
- SILVA, A. et al. Sociologia em movimento – 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016
- VALENTIM, O. F. O Brasil e o Positivismo. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

A REFORMA CURRICULAR E A PROPOSTA DO PARADIGMA DA INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Romina Andrea de Arruda Mourão¹
André Leandro dos Santos Pereira²
Germana Albuquerque Costa Zanotelli³

RESUMO

O artigo apresenta a possibilidade de realização de uma prática que responda a concepção de integralidade do sujeito paciente, compreendido como ser histórico, político e socialmente inserido em seu contexto. A integralidade significa uma característica, particularidade ou condição do que é integral (completo). O objetivo é analisar as reformas curriculares de formação em fisioterapia experienciada na educação na perspectiva da integralidade dos sujeitos. Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa realizada com cinco profissionais fisioterapeutas que atuam na prática clínica. Utilizamos como coleta de dados a entrevista reflexiva e para análise dos mesmos foi realizada a técnica da análise de conteúdo. A presente investigação teve como questão norteadora: como você concebe o paradigma da integralidade emergente durante sua prática clínica? Os resultados nos mostraram que o paradigma da integralidade surge pela indigência de se ajustar atuações em saúde assinaladas pela fragmentação, desarticulação e supervalorização de um conhecimento científico descontextualizado das reais necessidades em saúde. A integralidade de fato só se realizará se estabelecermos uma relação dialógica, daí a necessidade da reforma dos currículos, pois ainda nos dias de hoje, diante da demanda em saúde que exige profissionais que respeitem as particularidades daqueles que procuram atendimento em saúde, ainda encontram-se fragmentados, mesmo diante da perspectiva de uma formação crítica, reflexiva e generalista onde dialogue conhecimento técnico e prático de forma integral.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma Curricular. Integralidade. Educação Dialógica.

1. INTRODUÇÃO

Para a realização de uma prática que responda a concepção de integralidade do sujeito paciente é necessário atentar para a importância da compreensão deste enquanto ser histórico, político e socialmente inserido em seu contexto. O termo integralidade significa uma característica, particularidade ou condição do que é integral (completo). O conjunto de tudo aquilo utilizado para formar ou completar um todo. Completude. Já em saúde o termo não é apenas uma diretriz do Sistema Único de Saúde constitucionalmente definido, mas torna-se

¹Mestre em Saúde Coletiva – Docente UNICHRISTUS – rominamourao@yahoo.com.br;

²Mestrando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – andre.leandro2019@gmail.com;

³Doutora em Educação – Docente UNICHRISTUS – germanazanotelli@gmail.com;

uma luta, pois o sujeito deve ser atendido de forma personalizada, valorizando a sua individualidade e necessidade.

Nesse sentido, discutir sobre a reforma curricular e a proposta do paradigma da integralidade na saúde é desafio crescente, onde o diálogo entre sujeito e paciente ainda é ocupado pela racionalidade técnica, tão presente na formação dos profissionais. Daí a necessidade de romper práticas isoladas que não favorece uma comunicabilidade relacional dialógica.

Diante disso, indagamos: como o paradigma da integralidade é concebido durante a prática clínica do fisioterapeuta? Esse questionamento surge diante das estruturas e dos processos de formação dos profissionais de educação em saúde e também o modo de organização dos profissionais da área.

Assim, o nosso objetivo é analisar a formação em Fisioterapia na perspectiva do paradigma da integralidade durante a prática clínica dos sujeitos. Embora o currículo prescrito anuncie a importância da formação generalista, a prática apresenta forte atuação tecnicista e fragmentada não respondendo a visão da integralidade do sujeito.

Para tanto realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa com cinco profissionais fisioterapeutas egressos de uma instituição da rede particular de ensino superior de Fortaleza – Ceará. Os sujeitos atuam na prática clínica em Fisioterapia. Utilizamos como instrumento a entrevista reflexiva para coleta de dados e para análise dos mesmos recorremos à utilização do método hermenêutico dialético e uma aproximação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

A estrutura desta pesquisa está organizada da seguinte forma: inicialmente, esta introdução ora desenvolvida. Em seguida, conversamos sobre a integralidade procurando a partir de teóricos chegamos a sua concepção. Logo após, trazemos a análise dos dados, onde abordamos as reformas curriculares e o paradigma da integralidade, discutindo a integralidade na prática e seus sentidos e as falas dos sujeitos em relação a sua formação e a atuação prática da profissão revelando aspectos intrínsecos da formação. Por fim, encerramos o trabalho com as considerações acerca dos achados obtidos ao longo da pesquisa.

2. CONVERSANDO SOBRE INTEGRALIDADE

Percebemos que o modelo comumente praticado na saúde em geral consiste em uma prática fragmentada, dicotomizada e centrada na produção de atos, predominando a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

desarticulação entre as inúmeras queixas dos sujeitos-pacientes. Para a superação desse cenário, emerge a necessidade de um novo referencial, assentado no compromisso ético com a vida, com a promoção e a recuperação da saúde (MACHADO *et al.*, p. 338, 2007).

Para Machado *et al.*, (2007) significa uma bandeira de luta, ação defendida por aqueles que partem de uma imagem objetiva de um contexto do sistema de saúde que deixa a desejar quanto a seus aspectos institucionais e por práticas ainda excludentes. Nesse cenário do sistema de saúde, a imagem subjetiva configura-se o elemento balizador atrelado ao ideário de uma construção de práticas em saúde que valorizem o outro.

A integralidade concebe a identificação do sujeito no todo, ainda que tal noção não seja alcançada de forma plena. Permite um atendimento para além de estruturas hierarquizadas, organizadas, uma vez que contempla uma atenção em saúde que privilegia a qualidade do cuidar do individual ao coletivo e ainda o compromisso com o aprendizado e com práticas multidisciplinares.

E ainda que a discussão sobre a integralidade perpassa a formação do profissional de saúde assim como sua educação permanente, a qual deve estimular o trabalho em equipe (inter e multidisciplinar) e o ambientes de promoção de relações dialógicas entre esses profissionais. De acordo com isso podemos afirmar que,

É preciso estabelecer estratégias de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a troca, a transdisciplinaridade entre os distintos saberes formais e não-formais que contribuam para as ações de promoção de saúde a nível individual e coletivo (MACHADO *et al.*, 2007, p. 337).

Assim emerge uma nova visão das práticas em saúde centradas na integralidade do cuidado. Segundo Machado *et al.*, (2007) “a ideia de cuidado integrado em saúde compreende um saber fazer de profissionais, docentes, gestores e usuários/pacientes co-responsáveis pela produção da saúde, feito por gente que cuida de gente” (p. 338). A autora acrescenta ainda que o cuidar do outro articula a escuta, o acolhimento, o diálogo e a relação ética e dialógica entre os atores implicados na prática.

Portanto, para que essa realidade de compreensão do sujeito-paciente na sua integralidade é preciso repensar estruturas de processos de formação dos profissionais de saúde e também o modo de organização dos profissionais da área. Assim entendemos que,

A noção de integralidade como princípio deve orientar para ouvir, compreender e, a partir daí, atender às demandas e necessidades das pessoas, grupos e comunidades num novo paradigma de atenção a saúde (MACHADO *et al.*, 2007, p. 338).

O paradigma da integralidade requer que profissionais que lidam com o cuidado com o outro em suas práticas, devem desenvolver e aprimorar uma visão holístico-ecológica do cuidado em saúde, ou seja, os profissionais de saúde despertaram interesse pela ampliação do foco dos resultados terapêuticos e de cuidados em saúde, para além do estado físico, elegendo a melhora constante da qualidade de vida como um propulsor que engloba estados subjetivos de satisfação do sujeito-paciente em suas atividades de vida diária. “Esta atitude incorpora o princípio da integralidade como uma dimensão do cuidar” (MACHADO *et al.*, p. 339, 2007).

É importante que a compreensão da integralidade no atendimento em saúde esteja inserida na consciência crítica dos profissionais de saúde e ainda vale ressaltar que quanto mais conscientizados, mais capacitados nos tornamos. De acordo com Machado *et al.*, (2007) estando capacitados anunciamos e denunciemos a realidade tal qual se apresenta. Tal consciência nos permite desvelar a realidade e assim alcançar a realização de práticas com ações transformadoras dessa realidade.

A concepção crítica da educação que pretende ser uma educação para a conscientização, para a mudança, para a libertação solicita uma relação de proximidade entre os profissionais e a população. Nessa relação educativa, a produção do conhecimento passa a ser coletiva, gerando uma modificação mútua, porque ambos são portadores de conhecimentos distintos. (MACHADO *et al.*, p. 339, 2007).

Para Freire (1997), o exercício de uma prática educativa crítica, como experiência especificamente humana, constitui uma forma de intervenção no mundo comprometida com o princípio de democracia que rejeita qualquer forma de discriminação, dominação e integra uma atitude de inovação e renovação na crença de que é possível mudar.

Neste sentido, consideramos a prática em saúde inspirada nos pensamentos de Paulo Freire (1997), “coerente e competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo”. Para tanto, se faz necessário um olhar para além do visível. É preciso enxergar o ambiente, a sociedade, o meio político e cultural, a família e a comunidade desse sujeito.

O paradigma da integralidade surge pela necessidade de se corrigir ações em saúde caracterizadas pela fragmentação, desarticulação e supervalorização de um saber científico descontextualizado e que por sua vez não dava conta das necessidades reais em saúde e condição de vida dos sujeitos. Tal paradigma surge para possibilitar um ouvir, um entender e assim atender as demandas do sujeito-paciente e a partir dele, grupos e coletividades.

3. REFORMAS CURRICULARES E O PARADIGMA DA INTEGRALIDADE

As reformas curriculares do campo da saúde brasileiro foram realizadas com o objetivo de analisar o perfil do profissional que se deseja formar. A matriz curricular da grande maioria dos cursos da saúde ainda está organizada de maneira disciplinar com os primeiros anos dedicados ao estudo de disciplinas básicas para cada curso e os anos restantes dedicados as disciplinas profissionalizantes cujas aulas são realizadas em campos de atuação específicos para cada área ou especialidade, tais como hospitais, clínicas, postos de saúde comunitários. Durante esse período os alunos desenvolvem atividades como práticas assistidas, estágio supervisionado em clínicas de serviço em saúde e estágio supervisionado em hospitais, além de atividades e extensão promovidas pelas instituições de ensino, mais especificamente através da Pró -Reitoria de Extensão.

O ensino e conseqüentemente as práticas em saúde no Brasil sofreram influência de dois fatores importantes: 1. A visão cartesiana de mundo com sua característica dualista, ou seja, a separação mente e corpo e a lógica da causa-efeito e; 2. A predominância do cientificismo nas práticas em saúde. Assim, os currículos dos cursos da saúde sofreram influencia desta tendência e tornaram-se pragmáticos e utilitários, os quais diferem do modelo de concepção de sujeito de Hipócrates. A partir dessa lógica, Neves; Neves e Bitencourt (2005) apontam que “o conhecimento foi dividido em áreas pra ser mais bem estudado e isso produziu uma incomunicabilidade entre as mesmas, inclusive no âmbito das universidades, permitindo enormes zonas de desconhecimento”.

A intenção dos paradigmas que tem surgido desde a década de 60 apresenta a ideia de contraposição ao modelo hospitalocêntrico e reducionista das ações em saúde. A proposta do novo paradigma é uma abordagem dialética com contribuição de várias ciências e encorajando ações interdisciplinares, transdisciplinares e multiprofissionais.

Para Neves, Neves e Bitencourt (2005) a inclusão das ciências humanas é fundamental para contextualizar o binômio profissional da saúde-paciente numa espacialidade social, pois há a necessidade de conhecer as especificidades do ser humano inserido no mundo, como ator social do processo histórico, contudo sem deixar de lado todas as técnicas científicas atuais que possibilitam a diminuição de um sofrimento. Daí a articulação da objetividade com a subjetividade para viabilizar práticas condizentes sejam no âmbito da promoção a saúde, prevenção de agravos, tratamento e reabilitação.

O paradigma da integralidade indica mudanças na formação do profissional na graduação. Tal paradigma requer uma formação em saúde mais contextualizada considerando as dimensões social, econômica e cultural do sujeito-paciente.

De acordo com Lampert (2002), o paradigma da integralidade induziria a construção de um novo modelo pedagógico, visando a interação e ao equilíbrio entre excelência técnica e relevância social. A operacionalização do paradigma da integralidade seria norteada pela construção de um currículo integrado aos modelos pedagógicos mais interativos através da utilização de metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno, sendo o professor o facilitador do processo de construção do conhecimento.

Muito recentemente no cenário mundial da educação e práticas em saúde surgiram duas abordagens. A “*Evidence Based Medicine*” (medicina baseada em evidências, MBE), essencialmente clínica e a “*Problem Based Learning*” (aprendizagem baseada em problemas, PBL). Esta última por sua vez é essencialmente pedagógica e incorpora fundamentos do construtivismo em sua base teórico-prática e apresenta-se como uma filosofia educacional em saúde com características da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, o qual acredita que “Ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana”.

3.1 A INTEGRALIDADE NA PRÁTICA

Mattos (2004) destaca que o termo integralidade significa mais do que um dos princípios do SUS, ele expressa uma imagem-objeto. Segundo o autor (p. 1411): “uma forma de indicar (ainda que de modo sintético características desejáveis do sistema de saúde e das práticas que nele são exercidas, contrastando-as com as características vigentes (ou predominantes).

Dentre os princípios e diretrizes do SUS, o da integralidade talvez seja o que é menos visível dentro da trajetória do sistema e das suas práticas. Para Mattos (2004), quanto ao princípio da universalidade, atualmente as barreiras formais que impossibilitavam acesso ao sistema de saúde àqueles que não contribuían com a previdência já não existem. Mas se sabe que ainda há barreiras quanto ao acesso de pessoas que necessitam dos serviços de saúde de forma igualitária.

A constituição brasileira de 1998 afirma ser dever do Estado garantir “o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde para sua promoção, proteção e recuperação”. No mesmo texto vemos o que chamamos de integralidade “atendimento integral com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais”. Ambos os trechos evidenciam

ações no campo da saúde. No primeiro, promoção, proteção e recuperação e no segundo, ações preventivas e assistenciais.

Para Mattos (2004), “uma coisa é defender o acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde que se façam necessários, o que, numa rede regionalizada e hierarquizada, pode assumir a defesa ao acesso a todos os níveis de atenção do sistema de saúde. Outra coisa igualmente importante, é defender que em qualquer nível haja uma articulação entre a lógica da prevenção e da assistência, de modo que haja sempre uma apreensão ampliada das necessidades de saúde” (p.1413).

Assim o autor aponta como útil não considerar integralidade como sinônimo do acesso a todos os níveis do sistema e sim refletir sobre as características das práticas que se pautam pela integralidade.

Uma primeira dimensão da integralidade na prática se expressa exatamente na capacidade dos profissionais para responder ao sofrimento manifesto, que resultou na demanda espontânea, de um modo articulado à oferta relativa a ações ou procedimentos preventivos (MATTOS, p.1413, 2004).

Para os profissionais, durante a prática clínica no tratamento de seus pacientes, isso significa incluir no seu cotidiano rotinas ou processos de busca sistemática daquelas necessidades mais silenciosas e menos vinculadas ao processo físico.

Para Mattos (2004), a integralidade na prática se manifesta na postura do profissional que não aceita a redução da necessidade de ações ou serviço da saúde à necessidade de identificar e das respostas única e exclusivamente para a doença que ocasionou o sofrimento por ora manifestado. Essa postura envolve: 1. uma apreensão ampliada das necessidades do sujeito-paciente que englobe tanto as ações de cuidado quanto aquelas voltadas para a prevenção de futuros sofrimentos; 2. Capacidade de contextualização da realidade desse sujeito-paciente.

O autor aponta que o que caracteriza a integralidade é a apreensão ampliada das necessidades de cada sujeito que busca o atendimento em saúde, mas especialmente é a habilidade de reconhecer a adequação de ofertas ao contexto específico da situação no qual se dá o encontro do sujeito-paciente com o profissional ou equipe de saúde.

Mattos (2004) em seu artigo “A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade)” ao exemplificar o caso de violência doméstica e a postura de uma agente comunitária diante das marcas de maus tratos nos braços das crianças daquela família e sua atitude de orientar a mãe das crianças quanto ações a serem tomadas para proteção de todos da

violência do pai e marido. Tal atitude evidencia que “o princípio da integralidade é exercido por meio de um olhar atento, capaz de apreender as necessidades de ações de saúde no próprio contexto de cada encontro”. (p. 1414).

Em qualquer contexto onde ocorra o encontro entre sujeito-paciente e profissional da saúde é possível articular a integralidade quando se articulam ações preventivas e assistenciais que segundo Mattos (2004, p.1414) envolvem um duplo movimento por parte dos profissionais da saúde.

De um lado, apreender de modo ampliado as necessidades de saúde. E outro, analisar o significado para o outro das demandas manifestas e das ofertas que podem ser feitas para as necessidades apreendidas, tendo em vista tanto o contexto imediato do encontro como o contexto da própria vida do outro de modo a selecionar aquilo que deve ser feito de imediato e gerar estratégias de produzir novos encontros em contextos mais adequados aquelas ofertas impertinentes no contexto específico daquele encontro. O que nos remete a questão da contextualização.

Assim emerge uma compreensão que perpassa os variados sentidos da integralidade que se referem aos encontros entre profissional da saúde, equipe e sujeito-paciente. A integralidade requer que as práticas em saúde sejam sempre de natureza intersubjetiva, onde profissionais de saúde se relacionam com pessoas, sujeitos que naquele momento apresentam um tipo de sofrimento. Então práticas intersubjetivas envolvem necessariamente uma relação dialógica. Ou seja, práticas em saúde configuram-se práticas de conversação. Significa que enquanto cuidamos, lançamos mão de nossos conhecimentos para identificar as necessidades de cada sujeito-paciente e reconhecer amplamente as ações que podemos pôr em prática para dar conta das necessidades que apreendemos a partir da dimensão dialógica ao nos relacionarmos com esse sujeito. E ainda, para Mattos (2004, p. 1414), “defender a integralidade nas práticas é defender que nossa oferta de ações deve estar sintonizada com o contexto específico de cada encontro”.

Sabemos que sujeitos têm modos de viver e encarar a vida que perante um sofrimento se modificam. E ainda que modos de vidas não são simples escolhas dos sujeitos, mas “emergem do próprio modo como a vida se produz coletivamente” (MATTOS, 2004). Cada sujeito apresenta particularidades que se expressam no seu modo de viver a vida. Isso significa que mesmo detendo conhecimentos sobre doenças e sofrimento e conjuntos de ações em saúde capazes de amenizar sofrimentos ou curar doenças. Esse conhecimento nos ajuda a dar conta desse sofrimento a partir da dimensão do cuidado. Já na perspectiva da integralidade não podemos reduzir o sujeito à doença que lhe causa sofrimento.

Ao contrário, manter a perspectiva da intersubjetividade significa que devemos levar em conta, além dos nossos conhecimentos sobre as doenças, o conhecimento (que não necessariamente temos) sobre os modos de viver a vida daqueles com quem interagimos nos serviços de saúde. Isso implica a busca de construir, a partir do diálogo com o outro, projetos terapêuticos individualizados (p.1415).

Mattos (2004) aponta que na perspectiva da integralidade, projetos terapêuticos individuais devem levar em consideração também as ações voltadas para a prevenção. Uma vez assim entendidos, tais projetos não são produto da simples aplicação de conhecimentos sobre determinada doença. Na perspectiva da integralidade, esses projetos devem emergir do diálogo, da negociação entre profissional da saúde e sujeito-paciente onde a compreensão do contexto específico de cada encontro faz-se imprescindível para a existência dessa relação dialógica.

Compreensão que envolve por parte dos profissionais o esforço de selecionar num encontro os elementos relevantes para a elaboração do projeto terapêutico, tanto os evocados por ele com base em seus conhecimentos, quanto os trazidos pelo outro a partir de seus sofrimentos, de suas expectativas, de seus temores e de seus desejos (p.1415)

Mattos (2004) afirma que a perspectiva da integralidade na prática em saúde não se trata de uma postura holística, ou seja, não se trata de apreender tudo. Refere-se a um “exercício de seleção negociada do que é relevante para a construção de um projeto terapêutico” capaz de dar conta as necessidades dos sujeitos-pacientes.

3.2 A INTEGRALIDADE E SEUS SENTIDOS

Mattos (2006) investigou os sentidos da integralidade com vistas a identificar quais as marcas específicas das políticas e das práticas que são relacionadas ao termo.

Ao questionar acerca do que seria a integralidade, o autor destaca que numa primeira aproximação pensaríamos em uma das diretrizes básicas do Sistema Único de Saúde (SUS). Mas o texto da Constituição não se refere ao termo “integralidade” e sim, atendimento integral (Brasil, 1988, art. 198). Mas sabemos que o termo integralidade tem sido usado com o propósito de designar essa diretriz do SUS (MATTOS, 2006).

Voltando a definição de integralidade, Mattos (2006) afirma que “integralidade não é apenas uma diretriz do SUS, é uma bandeira de luta”, ou seja, parte de uma “imagem-objetivo”. Em outras palavras seria um conjunto de características do sistema de saúde, de suas instituições e de suas práticas que são consideradas absolutamente desejáveis. Segundo o autor, a

integralidade aponta para um “conjunto de valores pelos quais vale a pena lutar, pois se relacionam a um ideal de uma sociedade mais justa e mais solidária”.

E ainda, caracteriza-se uma “imagem objetivo” com o objetivo de distinguir o que se deseja construir, do que realmente existe. Assim a integralidade parte de um pensamento crítico, da indignação das práticas em saúde vigentes que privilegiam a doença e não o doente e que ainda se voltam para uma prática assistencial privatista não considerando o sujeito e seu contexto. Uma indignação que não para em si mesma e impulsiona superação de práticas conservadoras que limitam o sujeito-paciente a uma patologia.

Mattos (2006) aponta que a “imagem objetivo” nunca é detalhada. Não é um projeto bem especificado em linhas. Ela é expressa através de enunciados gerais. Abarca várias leituras distintas, sentidos diversos. Assim, toda imagem objetivo é polissêmica, ou seja, tem vários sentidos que possibilitam que vários atores cada um com suas indignações e críticas ao que existe, comunguem tais indignações e críticas e no mesmo instante comunguem também os mesmos ideais. E ainda, ela não estabelece como a realidade deve ser. Traz consigo uma diversidade de possibilidades de realidades futuras que serão criadas através de lutas que buscam a superação de características que são criticadas no contexto real.

Partindo da ideia de integralidade enquanto imagem objetivo, faz-se necessária a compreensão dos vários sentidos atribuídos ao termo e o primeiro sentido do termo integralidade relaciona-se com um movimento que ficou conhecido como medicina integral que se originou a partir das discussões sobre o ensino médico nos Estados Unidos. A medicina integral criticava a atitude fragmentada dos médicos diante de seus pacientes. Tal sistema privilegiava as especialidades médicas construídas em torno de aparelhos ou sistemas anátomo-fisiológicos e pacientes eram reduzidos a partes cada vez menores. Neste sentido as críticas da medicina integral se voltavam para os currículos de base flexneriana que eram dicotômicos, ou seja, apresentavam um ciclo básico voltado para o conhecimento das chamadas ciências básicas e feitos predominantemente em laboratórios onde também se tinha uma certa noção de ciência; e um ciclo profissional voltado para o aprendizado da prática clínica e também de certo modo como lidar com o paciente.

Esta crítica da medicina integral à esse arranjo curricular levou a novas propostas curriculares onde a ideia central era a criação de escolas médicas formadoras de profissionais menos reducionistas e menos fragmentadores e ainda, profissionais capazes de compreender os pacientes e suas necessidades de maneira mais integral. As propostas de reforma curricular da medicina integral tomaram dois eixos. O primeiro pretendia modificar a aceção do que era básico, quer pela introdução de outros conhecimentos relativos ao adoecimento, à sociedade e

ao contexto cultural e valorização da integração desses conhecimentos básicos na prática. Já o segundo, buscava enfatizar o ensino tanto em laboratório quanto nas comunidades, lugares que permitem a apreensão do contexto real, condições de vida do paciente.

Assim para a medicina integral, integralidade teria a ver com uma atitude de profissionais de saúde que seria desejável, ou seja, nessa vertente, tal atitude se caracterizaria pela não aceitação de reduzir o paciente a um aparelho, sistema ou órgão biológico aonde se encontra a patologia, sofrimento e queixa desse paciente. Tal atitude deveria ser contemplada na formação e relacionava-se à boa prática em saúde.

Segundo Mattos (2006), no Brasil o movimento da medicina integral associou-se de início a medicina preventiva, espaço que se consolidou como resistência ao regime militar e um dos berços do que mais tarde seria chamado de movimento sanitarista. Alguns traços das reivindicações do movimento da medicina integral podem ser vistos em algumas reformas curriculares de escolas médicas nos anos 70 e 80.

Tal proximidade com os departamentos de medicina preventiva proporcionou uma renovação teórica e nos anos 70 nasceu no Brasil a Saúde Coletiva, campo do conhecimento que surgia a partir de uma crítica à saúde pública tradicional e a partir das contribuições da medicina social. “Uma das premissas da saúde coletiva era a de considerar as práticas em saúde como práticas sociais e como tal analisá-las”. Assim a saúde coletiva foi reconfigurando o eixo de interpretação do movimento da medicina integral: a atitude reducionista dos profissionais de saúde não deveria ser atribuídos somente a formação e sim a um conjunto de fatores tais como, a crise de uma medicina tipicamente liberal e o crescente assalariado dos médicos, articulações entre Estado, serviços de saúde e indústrias farmacêuticas e de equipamentos médicos – complexo médico-industrial. Assim, a transformação da escola médica deixou de ser a estratégia de mudança de práticas do movimento sanitário.

Concomitantemente ao surgimento do movimento de saúde coletiva, surgiram críticas as instituições e também as práticas médicas através da circulação de trabalhos de autores como Foucault, Ilich e Canguilhem. Tais contribuições trouxeram consequências para a versão brasileira da medicina integral, pois considerou para muitos que a atitude reducionista e fragmentária dos profissionais de saúde pareceu ser decorrente da racionalidade médica e também do caráter cientificista dos mesmos. Para se produzir uma postura integral, faz-se necessário superar alguns limites dessa medicina tão firmemente fincada em raízes anatomopatológicas e, portanto, dessa racionalidade médica intensamente reproduzida nas universidades.

O primeiro sentido de integralidade para Mattos (2006) emergiu a partir do contexto dos atributos da boa prática médica e da tendência de distanciamento da saúde coletiva da prática em saúde. Segundo o autor a integralidade deve ser defendida como um valor a ser sustentado nas práticas de profissionais de saúde, ou seja, um valor que se expressa através da forma como tais profissionais respondem as demandas desses pacientes. E ainda que uma postura médica que se recusa a reconhecer que todo paciente que busca seu auxílio é bem mais do que um aparelho ou sistema biológico com lesões ou disfunções, e que negligencia o fato de se tomar qualquer atitude além de tentar, com todos os aparatos disponíveis, como, recursos tecnológicos, abrandar ou até mesmo silenciar o sofrimento supostamente causado por aquela lesão ou disfunção, é repreensível.

Concordamos com o fato de que é inaceitável que profissionais de saúde respondam tão somente a um sofrimento manifesto pelo sujeito. Acreditamos que em situações de encontro entre fisioterapeuta e sujeito-paciente uma atitude que motivada por algum sofrimento ou disfunção aproveita tal momento para a partir de um diálogo apreciar outras e demais condições que encontram-se direta ou indiretamente envolvidas com aquele sofrimento, perfaz-se um sentido de integralidade.

Para Mattos (2006), tais atitudes relacionam-se com o segundo sentido de integralidade que articula prevenção com assistência, onde as atividades preventivas são distintas das experiências assistenciais que são por sua vez demandadas pelo sujeito-paciente. Do contrário, práticas em saúde que não são demandadas pelo sujeito-paciente, ou seja, aquelas relacionadas à prevenção devem ser exercidas com certa prudência, pois caracterizam o processo de medicalização que indica um processo social de responsabilidade sobre aspectos da vida social do sujeito-paciente. Assim, não se trata somente o doente, recomendam-se hábitos e comportamentos de vida mais saudáveis que na grande maioria das vezes são capazes de impedir o adoecimento e o sofrimento.

Assim, integralidade é uma característica da boa prática da biomedicina, ou seja, deixou-se de lado o foco e objetivo de todas as suas práticas e intervenções somente para a doença. Isso não significa que não se considere a doença e suas consequências sejam estas muito ou pouco limitantes, causadoras de muito ou pouco sofrimento. Fala-se de prudência a respeito do conhecimento sobre a doença que seja orientado por uma visão abrangente acerca das reais necessidades desse sujeito-paciente o qual tratamos. Para tanto, a abertura de profissionais de saúde para outras necessidades além daquelas relativas aos sintomas diretamente ligados a doença ou disfunção presente ou que pode vir a se apresentar – como uma simples conversa – também é exemplo de integralidade.

Mattos (2006) reforça que a mesma preocupação prudente com o uso das técnicas de prevenção e com as necessidades mais abrangentes das necessidades dos sujeitos-pacientes deve ser defendida para todo o conjunto de profissionais de saúde nos mais diferentes níveis de atenção à saúde, ou seja, a integralidade perfaz-se atributo de todos os profissionais de saúde.

O terceiro sentido de integralidade surge como uma dimensão das práticas. Quando tais práticas acontecem como um encontro entre o profissional de saúde com o sujeito-paciente. Aqui cabe ao profissional e sua postura diante de todo um contexto de encontro a realização da integralidade, ou seja, reconhecer e considerar importantes as necessidades desse sujeito que não devem ser reduzidas a atitudes que tem como foco a doença.

Concluimos que o sujeito-paciente não se limita a uma lesão, a uma doença que lhe provoca sofrimento. Tampouco a uma máquina com possíveis danos que precisam ser reparados. Profissionais de saúde que buscam orientar suas práticas a partir do princípio da integralidade consequentemente fogem aos reducionismos.

Pode ser que esse reducionismo ainda tão vivo e tão resistente nas práticas em saúde seja resultado de certa incapacidade de estabelecermos uma relação com o outro. Talvez seja mais fácil para nós profissionais de saúde, formados por um modelo fragmentador, considerarmos aquele sujeito um objeto e assim tratarmos. Sujeitos que trazem consigo uma doença somente. Falta-nos a capacidade de percebermos que diante de nós há sujeitos que trazem consigo além de uma doença ou sofrimento, também uma carga repleta de sonhos, desejos, esperanças.

Uma integralidade de fato só se realizará se estabelecermos uma relação sujeito-sujeito. Pois se nos despirmos da condição de profissional de saúde e detentor de conhecimentos e técnicas acerca de doenças e incapacidades e incorporarmos o humano sem deixar de lado toda a realidade que nos cerca com seus limites e possibilidades, aí sim a integralidade fará parte da boa prática em saúde.

4 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS: UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA PRÁTICA DO FISIOTERAPEUTA.

Com o objetivo de analisar a atuação em Fisioterapia na perspectiva emergente do paradigma da integralidade durante a prática clínica do fisioterapeuta, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa envolvendo quatro profissionais fisioterapeutas egressos de uma instituição da rede particular de ensino superior de Fortaleza – Ceará e que atuam na prática clínica. Os sujeitos foram assim nomeados: F1, F2, F3, F4 e F5. Utilizamos como coleta de dados a entrevista reflexiva que teve como questão norteadora: como você concebe o paradigma da integralidade emergente durante sua

prática clínica? Para análise dos mesmos recorreremos à utilização do método hermenêutico dialético e uma aproximação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

A fala de um dos sujeitos apontou que a atuação na prática clínica em fisioterapia perfaz inicialmente, momento de realização ou até de adequação de técnicas. E ainda ao abordar sua experiência enquanto fisioterapeuta lembrou de sua formação no sentido de justificar tal enfoque cujo conteúdo do ensino é embasado em conhecimentos científicos e tem por finalidade a transmissão de conhecimentos produzidos pela pesquisa científica.

A relação terapeuta/paciente é uma relação delicada e que não fomos preparados para isso. Não fui formada para isso. Não tive uma formação específica. Na realidade quando muito você tem algumas disciplinas que te sensibilizam. A minha formação foi muito voltada para a parte técnica e você enquanto aluno começa a valorizar a parte técnica. F1

Este depoimento nos remete à concepção de racionalidade que segundo Giroux (1986), representa um conjunto específico de pressupostos e práticas dentro de um contexto social que estabelecem a relação entre o micro (indivíduo ou grupo) e o macro (sociedade), trazendo consigo um conjunto de interesses que orientam a maneira o mundo é visto e compreendido. Assim a racionalidade técnica presente na formação conduz a práticas também que priorizam a técnica como afirma F2:

A minha prática clínica é voltada para o tratamento de dores físicas, dores articulares na coluna. Trabalho com técnicas ditas globais que não envolvem o psicológico. (...) meu trabalho é puramente físico, cem por cento das minhas técnicas são voltadas para reabilitação do corpo.

Percebemos aqui a presença do modelo biomédico de formação presente no curso de Fisioterapia. Tal modelo de formação valoriza a dicotomia corpo/mente, fragmentando assim o corpo e situando o olhar para tratamento de partes específicas.

A formação que eu tive sempre me dirigiu pra um olhar muito em cima de uma patologia específica, um joelho doente, uma coluna doente, um ombro doente. F3

Portanto, em se tratando de modelo biomédico, tanto o sofrimento quanto o adoecimento são aspectos pouco explorados, uma vez que tal modelo e consequentemente sua forma de abordagem terapêutica reduzem o humano a parte doente, ou seja, o mais importante é a doença e não o todo. De acordo com Cutolo (2006, p.16) “o modelo biomédico tem se caracterizado pela explicação unicausal da doença, pelo biologicismo, fragmentação, mecanicismo, nosocentrismo, recuperação e reabilitação, tecnicismo, especialização”.

Sabemos, no entanto que a relação estabelecida entre fisioterapeuta e sujeito-paciente perfaz-se fator fundamental para o sucesso do tratamento. De acordo com Freire (2005), o mundo

humano, cultural e histórico, é postulado como um mundo de comunicabilidade tendo como característica principal a intercomunicação ou a intersubjetividade. Trata-se, então de uma comunicabilidade relacional dialógica que implica numa “reciprocidade que não pode ser rompida” (p.67), uma vez que não há nesta relação sujeitos passivos.

Antes havia uma barreira eu não conseguia me comunicar muito bem. A minha forma de abordar o paciente depois de toda a minha vivência e meu diálogo, é uma forma mais madura e objetiva. Então essa forma de ter um diálogo com ele eu vejo que amadureceu muito. F3

A noção de integralidade entre os sujeitos desta pesquisa os remeteu a dimensão holística do sujeito-paciente. Ou seja, as dimensões biopsicossociais foram apontadas por todos os sujeitos entrevistados e sua compreensão se estabelece a partir do conhecimento das suas dimensões biológica (aqui, no contexto da realidade da prática em Fisioterapia, nos remeteremos à funcionalidade), emocional, social e, religiosa. Várias foram as dimensões apontadas pelos sujeitos da pesquisa: funcional, social, religiosa, psicológica. Sendo, portanto esta última a mais intensamente apontada durante as entrevistas. Acreditamos por ser considerada absolutamente determinante de situações clínicas que extrapolam o conhecimento técnico científico dos sujeitos.

*Por conta do primeiro contato a primeira dimensão é a funcionalidade dele que foi interrompida por um problema biológico e físico. Mas ele é um ser humano que precisa de uma atenção que é a dimensão psicológica. É você olhar o paciente como uma pessoa e não como um problema focal. F4
Eu acho que é procurando dentro do possível atendê-lo em suas necessidades, em todas as suas dimensões, não só no biológico, mas no econômico, no social, no afetivo e emocional. F5*

O cuidado integral perpassa aspectos que envolvem a tomada de decisões do profissional. Segundo Subtil *et al.*, (2011), cuidar integralmente de um indivíduo significa percebê-lo como um ser social, físico e emocional, que carrega consigo todos os medos, angústias e frustrações por estar doente naquele momento.

Percebemos que alguns sujeitos reportaram a significação da prática clínica na perspectiva da integralidade do sujeito-paciente em relação ao conhecimento do seu contexto de vida. F3 conseguiu no seu depoimento abordar a intenção de fugir da visão biomédica ao buscar compreender o sujeito-paciente, sua condição física e seu contexto. Vê-se ainda o grande coro que se faz na direção do retorno desse sujeito-paciente às suas atividades diárias através da resolução dos aspectos físicos e biológicos que o levaram ao tratamento, perfazendo-se, portanto evidente, o caráter reabilitador da formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca da reforma curricular e a proposta do paradigma da integralidade na educação em saúde nos mostra que a capacitação docente deve estar interligada tanto nas dimensões técnica-científica como nas dimensões didático-pedagógica, isso faz com que aconteça um comprometimento e uma participação nos níveis multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Daí a necessidade de romper práticas curriculares isoladas que não favorece uma comunicabilidade relacional dialógica.

Quanto ao nosso objetivo, que foi analisar as reformas curriculares de formação em Fisioterapia experienciada na educação na perspectiva da integralidade dos sujeitos, nos indicou a constatação que ainda há um currículo prescrito que enfatiza uma formação de caráter geral, o que por sua vez acaba sendo técnico, e portanto, a prática tem uma forte tendência ao tecnicismo e a fragmentação não respondendo a educação em saúde da integralidade do sujeito.

Portanto, o paradigma da integralidade surge pela indigência de se ajustar atuações em saúde assinaladas pela fragmentação, desarticulação e supervalorização de um conhecimento científico descontextualizado das reais necessidades em saúde. Tal protótipo aparece como possibilidade de ouvir e entender, e assim, consentir as pendências do sujeito-paciente e a partir dele, coletividades.

Assim as duas abordagens atuais na educação em saúde, damos ênfase na abordagem onde a aprendizagem é baseada em problemas, por ser essencialmente pedagógica e por agrupar os fundamentos de uma filosofia educacional em saúde com características da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, o qual acredita que ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana.

Contudo, no ponto de vista da integralidade, o atendimento educacional em saúde não é reduzido a aplicação de conhecimentos sobre determinada doença, mas, emerge do diálogo, da negociação entre profissional da saúde e sujeito-paciente onde a compreensão do contexto específico de cada encontro faz-se imprescindível para a existência dessa relação dialógica. Uma integralidade de fato só se realizará se estabelecermos uma relação dialógica sujeito-sujeito.

Assim, consideramos que novas atitudes e práticas em saúde foram sendo sinalizados, e portanto, o paradigma flexneriano foi dando sinais de que não daria conta dessas exigências. Isso resultou na abertura para um modelo que conciliasse os avanços tecnológicos e também o caráter humano.

Daí a necessidade da reforma dos currículos, pois ainda nos dias de hoje, diante da demanda em saúde que demanda profissionais que deem respeito as particularidades daqueles que procuram atendimento em saúde, ainda encontram-se fragmentados, mesmo diante da perspectiva de uma formação crítica, reflexiva e generalista onde dialogue conhecimento técnico e prático de forma integral, voltando a discussão presente no pensamento de Pimenta (2004), que busca elementos que responda a indagação acerca da unidade entre teoria e prática.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, 4 ed. Lisboa: Edições 70. 2011.

LIRA, G. V. **Epistemologia, metodologia e prática de um modelo cartográfico de avaliação curricular em Educação Médica**. Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LAMPERT, J. B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro (RJ): Escola Nacional de Saúde Pública; 2002.

_____. Na transição paradigmática da educação médica: o que o paradigma da integralidade atende que o paradigma flexneriano deixou de lado. **Boletim da ABEM**, v. 31, n. 4, p. 5, 2003.

MACHADO, M. F. A. S.; MONTEIRO, E.M.L.M.; QUEIROZ, D.T.; VIEIRA, N.N.F.C.; BARROSO, M.G.T. Integralidade, Formação de Saúde, Educação em Saúde e as Propostas do SUS – uma revisão conceitual. *Rev. Ciência e saúde coletiva*, 12(2): 335 – 342, 2007.

MATTOS, R. A. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. IN PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (orgs). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ABRASCO; 2006, p. 39 – 64.

_____. A Integralidade na prática (ou a prática da integralidade). *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 20(5): 1411 – 1416, set-out, 2004.

NEVES, N. M. B. C.; NEVES, F. B. C. S.; BITENCOURT, A. G. V. **O Ensino Médico No Brasil: Origens e Transformações**. *Gazeta Médica da Bahia*, 75(2): 162 – 168, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA AÇÃO NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL: UM CAMINHO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Maria Francinete Damasceno¹
Dannielle Vieira de Sousa Borges²

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos as implicações de uma modalidade de educação impulsionada e amplamente adotada através de uma política pública nacional para atender não exclusivamente, mas prioritariamente, a formação de professores, o que, pode (in)diretamente influenciar na qualidade da educação no Brasil. Como questão norteadora temos: que sentidos são atribuídos por docentes em processo de segunda formação à implicação da Educação a Distância (EaD) na sua ação docente na escola? Nosso objetivo é compreender os sentidos atribuídos pelos formandos às mudanças na sua ação docente, relacionadas ao fazer da EaD na sua formação. Para tanto, utilizamos entrevistas interpretadas dentro da metodologia da entrevista compreensiva com quatro formandos da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na modalidade de EaD, no Polo de Apoio Presencial da UAB Floriano (PI) que atuam como docentes na educação presencial. Com base nas falas, a compreensão desvela uma ação docente diferenciada, em estreita relação com o que se mostrou como significativo ao processo formativo da EaD. O trabalho indica relevância da formação da EaD para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no que se refere a aspectos que envolvem o uso das TDICs na escola.

Palavras-chave: Educação a distância, Ação docente, Tecnologias digitais de informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

Este artigo elege como objeto de estudo a implicação da EaD na ação presencial do docente em formação. Partimos do pressuposto de que os sentidos atribuídos pelos formandos dessa modalidade relaciona-se à mudanças na sua ação como docente, em função da formação na EaD, o que pode apontar caminhos novos para o processo reflexivo e decisório no que concerne ao fazer dessa modalidade.

Essa pressuposição inicial se fundamenta no pensamento de que uma formação tem reflexos diretos na atuação do docente e pode ser observada a partir de estratégias pedagógicas escolhidas, as quais se materializam nas atividades realizadas pelo docente (ZABALZA

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Professora da Universidade Federal do Piauí/ Colégio Técnico de Floriano. E-mail: francinetedamasceno@yahoo.com.br

² Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí (2018). Assistente em Administração da Universidade Federal do Piauí/ Colégio Técnico de Floriano. E-mail: danniellev@hotmail.com

BERAZA, 2006). Compreendemos que o diferente, a nova dinâmica vivenciada na EaD, as novas atitudes, habilidades, o *habitus* (BOURIEU, 1983), a cultura virtual, transpõem as barreiras da formação, levando-se para os diversos campos de atuação do indivíduo, sendo que, nesta pesquisa, nos interessa o campo de atuação profissional do docente em segunda formação.

Temos, assim, o objetivo de compreender os sentidos atribuídos por docentes que são discentes em segunda formação à implicação da formação da EaD na sua ação docente. Na composição dos interlocutores, cujas falas se constituem como a principal unidade de referência neste trabalho, buscamos discentes voluntários que atendessem aos seguintes critérios: formando em licenciatura na modalidade da EaD; graduado na modalidade de ensino presencial; e docente na modalidade presencial.

A nossa necessidade de definir como critérios que o discente da EaD fosse também graduado na modalidade presencial e, devido a essa formação, estivesse no exercício da docência veio do objetivo de compreender os sentidos de formandos da EaD que já desenvolvem uma ação docente em função de uma formação presencial anterior, para obter as possíveis mudanças na ação docente desses discentes originadas das experiências vivenciadas na formação a partir da EaD.

Cabe ressaltar a grande contribuição à EaD a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente a internet. Essa ação, segundo Preti (2000), mostra-se como um instrumento possível e válido para diminuir déficits relacionados às dissonâncias entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as limitadas oportunidades de acesso. Foi a preocupação com a igualdade de oportunidades e com a qualidade da formação docente a partir da EaD para atuar na educação presencial, que nos impulsionou a pesquisar a implicação da EaD na ação docente dos formandos nessa modalidade, com base no que eles falam.

Nesse sentido, insere-se a preocupação sobre o fazer dos processos formativos que os docentes vivenciam, se esse os habilitam a enfrentar os desafios da escola diante da sociedade contemporânea. Sabemos ser inegável que o desenvolvimento e o uso das TDIC vêm modificando a maneira como as pessoas se comunicam, interagem, como se organizam, como aprendem, alterando, dessa forma, *habitus* já consolidados pela Humanidade (FERREIRA; LOBO, 2005). Nesse aspecto, pensamos que a EaD na formação emerge como um diferencial.

Partindo de um ponto singular, entendemos que, ao cursarem na EaD, os alunos necessitam desenvolver sucessivamente ações de uma cultura tecnopedagógica, a partir da qual poderão desenvolver a capacidade de utilizar as TDIC para interagir na construção de seus conhecimentos. Assim, compreendemos que, ao desenvolverem esse *habitus*, isso poderá

refletir na ação dos discentes quando docentes, possibilitando melhorias ao processo educacional de seus alunos. Nesse sentido, pensamos que o fazer da EaD pode trazer mudança à ação dos docentes em formação

Assim, neste artigo partimos da seguinte questão: que sentidos são atribuídos por docentes em processo de segunda formação à implicação da EaD na sua ação docente na escola? Ao pressupormos que a formação na EaD implica em mudança na ação do docente com ênfase em uma cultura virtual, relacionada ao uso das TDIC, concebemos que não é a tecnologia que caracteriza a mudança, mas é o seu poder que permite aos docentes e discentes fazerem as transformações necessárias (ASSUMPÇÃO, 2012). Esse poder advém da união do fascínio que permeia as TDIC, com a sua capacidade de multiplicar as chances cognitivas por meio de mixagens cognitivas complexas e cooperativas. Dessa forma, a mudança está na capacidade de utilizar as potencialidades das TDIC para criar situações de aprendizagem que impliquem melhorias pedagógicas que possam empreender as modificações fundamentais que permeiam a educação escolar.

Dentro do conjunto de transformações necessárias à educação escolar, pensamos que não cabe utilizar as tecnologias para dar uma nova roupagem a uma prática antiga, seguindo o velho modelo da ciência positivista que vem influenciando a educação há mais de 300 anos e que privilegia a instrução. Essa prática afasta o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que não privilegia a capacidade de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento.

Consideramos que a utilização pedagógica das TDICs na contemporaneidade e, especificamente, na educação é uma outra e nova cultura, haja vista ser recente. Por isso, utilizá-las requer que os docentes percebam-nas como uma necessidade. Além disso, acreditamos que para os professores desenvolverem o *habitus* tecnopedagógico é preciso bem mais que um simples curso de capacitação de uso das TDICs na educação de modo aligeirado.

Ainda, não podemos esquecer que a importância do uso das TDICs na educação e da formação desse *habitus* depende da abordagem pedagógica em que esse uso está ancorado, tendo em vista que o novo *habitus* necessário à nossa educação não se restringe a elas, mas a um paradigma educacional que possa utilizá-las, ou não, no processo de desenvolvimento de cidadãos mais ativos, participativos, críticos e criativos. Para tanto, percebemos ser necessário vivenciar um processo recursivo de interiorização e exteriorização, conforme nos apresenta Bourdieu (1983), a partir de experiências vivenciadas especialmente durante a formação inicial

e continuada do docente. Assim, o desenvolvimento do *habitus* poderá refletir na ação desses docentes na escola.

Sendo assim, vale ressaltar como motivação nesta pesquisa a nossa perspectiva de que a formação docente mediante a EaD nos permita perceber indícios de uma mudança paradigmática de um sistema anterior baseado no instrucionismo – que privilegie a transmissão e a aquisição de conteúdos curriculares, no qual o professor ensina aos alunos e estes recebem passivamente os conhecimentos como se fossem um depósito do educador (FREIRE, 1985) – para um outro que potencialize a educação do sujeito social autônomo e inventivo, apoiado na participação mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

É certo que esse vislumbamento é em parte resultante de mudança na nossa ação após experiência com a EaD, como, por exemplo, um maior incentivo à participação ativa dos discentes no processo de aprendizagem, pois as TDICs já fazem parte do nosso cotidiano de docente, haja vista que atuamos como professora do curso técnico em informática, da referida área.

Portanto, ressaltamos que a preocupação central nesta pesquisa não está em se é possível ou quando seria viável desenvolver educação na EaD, mas nas mediações presentes e imbricadas no seu processo de desenvolvimento e sua relativa implicação na educação presencial. Assumimos a perspectiva de quem reconhece as possíveis potencialidades, mas também as limitações da EaD, demonstrando, com isso, o interesse em colaborar com estudos que possam convergir em reflexões para o aprimoramento do fazer dessa modalidade. Desse modo, para explicar o que entendemos por implicações da EaD na ação docente, consideramos importante frisar nossa compreensão a respeito de cada um desses termos.

Baseamo-nos na perspectiva antropológica de Marc Augé (1997) e em Barbier (1985) para explicar nosso entendimento acerca de implicação. Nesse caso, a implicação está ligada às vivências, à historicidade do indivíduo, às experiências que dão novo sentido e, por isso, são capazes de proporcionar mudanças no eu, as quais, no caso de nosso objeto de estudo, são exteriorizadas em ações. Barbier (1985) também nos auxilia nesse entendimento, explicitando a implicação como ligada às condutas sociais elaboradas no espaço tensivo da relação entre a formação e seus espaços de atuação docente. Assim, exprime uma dependência, entre a ação do professor, com os esquemas de pensamento e de percepção construídos, e as experiências vivenciadas durante a formação. Dessa forma é que compreendemos a implicação da EaD na ação do docente como as novas e diferentes vivências na EaD que trazem um sentido, um engajamento na nova experiência de formação, um aprendizado, um *habitus*, de modo que possam impactar, influenciar, no âmbito de suas ações enquanto docentes.

Torna-se imprescindível destacar a mediação pedagógica, pois as TDICs, utilizadas como recurso mediador do processo, referem-se à integração da tecnologia da informática com a tecnologia das telecomunicações, tendo na *internet* a sua mais forte expressão (MIRANDA, 2007). Além do distanciamento físico – virtual ou real – entre professores e alunos, consideramos que a educação presencial e a EaD também se diferenciam pela intensidade da mediação tecnológica no processo educacional. Em nossa compreensão, essas diferenças podem repercutir na ação docente dos formados da EaD.

Sacristán (1999) bem como Pimenta e Anastasiou (2010) fundamentaram-nos na escolha do termo ação docente para determinar que desejamos tratar de algo mais amplo do que as práticas institucionalizadas, nas quais o docente se encontra num movimento de imbricação – de docente com instituição e de ação com prática. Pimenta e Anastasiou (2010) retratam a ação docente como diferente da prática, ao considerarem a prática como formas de educar institucionalizadas, segundo a cultura, o conteúdo e o método de educação da instituição. A ação, por sua vez, referindo-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, pode representar algo além do que é realizado. Compreendemos, então, que a ação se constrói a partir do eu, dentro de uma teia de interdependências definidas pelas relações e inter-relações do eu consigo mesmo, com o(s) outro(s), com as formações e com a sociedade, e que possui representatividade naquilo que é feito e no que é intencionado.

Neste trabalho, não desconsideramos a prática, uma vez que as duas não se separam. Na busca de entender os sentidos que os docentes atribuem às implicações da EaD na sua ação docente, torna-se importante a compreensão dessas ações contextualizadas e de seus determinantes diante da prática institucionalizada do fazer da escola. Em nossa concepção, as ações dos docentes na escola não são isentas de forças, e a configuração na qual estão inseridas pode favorecê-las ou dificultá-las. De modo geral, a pesquisa é fundamentada na perspectiva de que o novo cursar da EaD, em função da flexibilidade tempo-espço, do uso das TDICs e do paradigma educacional, apresenta uma outra conjuntura, outra cultura e, por esse motivo, requer esquemas diferentes, esquemas de percepção, apropriação e ação, ou seja, um outro *habitus* (BOURDIEU, 1992).

Partindo de um ponto singular, entendemos que, ao cursarem na EaD, os alunos necessitam desenvolver sucessivamente ações de uma cultura tecnopedagógica, a partir da qual poderão desenvolver a capacidade de utilizar as TDICs para interagir na construção de seus conhecimentos. Assim, compreendemos que, ao desenvolverem esse *habitus*, isso poderá refletir na ação dos discentes quando docentes. Nesse sentido, pensamos que o fazer da EaD

pode trazer mudança à ação dos docentes em formação.

Cumpramos ressaltar que não encontramos estudos nacionais que nos amparassem nessa perspectiva, mas, recentemente, tivemos acesso a uma pesquisa realizada em Quebec, no Canadá, na qual Karsenti (2008) apresenta o relato de seu estudo cuja inquietação central assemelha-se com a que nos conduziu a este trabalho. Preocupado com a coerência entre a formação inicial dos docentes e as questões da reforma do ensino primário e secundário, esse autor se voltou para o contexto do ensino universitário e da formação dos mestres e os efeitos desses novos contextos de ensino-aprendizagem sobre os futuros docentes e suas práticas.

A experiência de EaD realizada na Université du Québec (Universidade de Quebec), em Hull, permitiu que o autor constatasse mudança de diversas ordens entre os futuros docentes quando confrontados com as TDICs em sua formação via *web*: (a) mudança na motivação para aprender com as TDICs; (b) mudança de atitude diante da integração das TDICs na pedagogia universitária; e (c) uma certa mudança no plano de suas práticas pedagógicas em sala de aula, para $\frac{1}{4}$ dos estudantes que participaram da experiência. O autor ainda se refere à última mudança como uma integração de modo significativo das TDICs às práticas pedagógicas do docente em sala de aula. Para ele, a pesquisa indicou que a experiência vivida enquanto alunos da EaD é “[...] susceptível de manter neles uma atitude favorável à integração das TDICs, ou ainda criar condições favoráveis para a modificação das estruturas de representação do papel ou da utilização das TDICs, em relação à sua aprendizagem ou à sua prática de ensino” (KARSENTI, 2008, p. 198).

Diante disso, o estudo apresentado por Karsenti (2008) auxilia-nos quando traz que $\frac{1}{4}$ dos estudantes dizem integrar as TDICs em sua prática pedagógica, pois isso se configura como uma implicação do curso de formação do docente via *web* na sua ação. Entretanto, percebemos certo otimismo dele quando diz que a mudança situa-se na integração de modo significativo das TDICs às práticas pedagógicas, tendo em vista que sua conclusão baseia-se em uma análise quantitativa das respostas dos docentes, sem que pesquise como ocorre essa integração, os contextos e a perspectiva educacional em que as ações estavam envolvidas. Pensamos que não basta enxertar a utilização das tecnologias sobre as pedagogias instrucionais, mas se deve inserir as TDICs na escola de forma que os alunos façam uso delas como um recurso auxiliar no processo ativo, interativo e participativo de construção de seu conhecimento.

Consideramos que pesquisar sobre o fazer da EaD e suas implicações na ação dos docentes em formação indica pertinência no recorte pretendido, uma vez que não se trata da EaD em si ou em dimensões afirmativas ou de crítica aos projetos, contudo, tendo em conta esses dois aspectos, buscamos a intersecção entre a EaD e a educação presencial.

METODOLOGIA

Como percurso metodológico escolhemos a metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996, 2013; SILVA R., 2002, 2006, 2012) por considerá-la capaz de nos orientar no caminho a ser percorrido para atingir nosso objetivo nesta pesquisa, ao possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos. Sobre o fazer dessa metodologia, Silva R. (2002, 2006, 2012) nos conduz a algumas dimensões que refletem em uma forma diferenciada de desvelar um objeto de estudo, com base na qual não vamos a campo para confirmar ou negar as hipóteses a partir de uma problemática estabelecida *a priori*, mas esta é configurada a partir dos fatos presentes no campo. Sendo assim, essa metodologia nos permite desvelar nosso objeto de estudo pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta dia após dia, diante do campo de pesquisa, em um movimento recursivo, ou melhor, um vai e vem entre os fatos e as hipóteses que vão surgindo. A partir da metodologia aqui adotada, que se organiza por meio da palavra, obtida por meio de entrevistas, procuramos entender o ponto de vista (GEERTZ, 1997) dos docentes que são discentes da EaD acerca das experiências vividas em suas singularidades, considerando as particularidades que a formação a distância oferece.

Os interlocutores foram definidos por alguns critérios que consideramos essenciais devido à natureza do nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva, o interlocutor deveria ser:

- a) formando em licenciatura na modalidade da EaD;
- b) graduado na modalidade de ensino presencial; e
- c) docente na modalidade presencial.

A nossa necessidade de definir como critérios que o discente da EaD fosse também graduado na modalidade presencial e, devido a essa formação, estivesse no exercício da docência veio do objetivo de compreender os sentidos de formandos da EaD que já desenvolvem uma ação docente em função de uma formação presencial anterior, para obter as possíveis mudanças na ação docente desses discentes originadas das experiências vivenciadas na formação a partir da EaD.

Nesse contexto, delimitamos a pesquisa para o estudo dos sentidos atribuídos por quatro discentesⁱ do curso de Filosofia do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Floriano (PI), ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) por meio da política pública do sistema UAB, os quais escolheram os pseudônimos referenciados neste texto. Dos seis discentes que atendiam os critérios definidos anteriormente (cinco de Filosofia e um de química), escolhemos quatro cujas falas se fizeram representativas dos demais.

Nesse ínterim, cabe a nós buscarmos as significações, valorações, habilidades e atitudes que conduzem essa relação entre a EaD e o exercício da ação docente em sala de aula do formando dessa modalidade. O texto a seguir está organizado em três tópicos em que entrelaçamos falas de nossos interlocutores, aportes teóricos e nosso entendimento acerca dos conceitos centrais da pesquisa, ressaltados neste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ação docente: sentidos para a relação com a EaD

Kátia, docente em dois turnos em escola municipal de ensino fundamental, relatou que antes da formação da EaD, embora estivesse diante de todo o aparato tecnológico na escola, como aparelhos de TV, DVD, *data show*, laboratório de informática e *internet*, “[...] até o momento eu não utilizava nenhuma tecnologia [...] eu não sabia manusear o computador”. Para essa docente, formanda da EaD, foi somente a partir da EaD que passou a conceber a importância do uso das TDICs na escola.: “[...] o professor precisa utilizar os recursos tecnológicos [...] para fazer uma coisa diferente, eu aprendi isso com a EaD. [...] [e] hoje eu estou utilizando na minha sala de aula”.

Essa mudança se deu em virtude de suas novas valorações em torno do uso das TDIC na escola, as quais são apresentadas como algo “[...] enriquecedor, estimulante, transformador [...]”. Kátia explicou: “[...] é enriquecedor porque podemos estar complementando os conteúdos trabalhados na sala com pesquisas na internet ou com vídeos sobre os assuntos [...], há uma diversidade de formas e fontes de conhecimentos”; estimulante porque “[...] os alunos se sentem mais motivados quando trabalhamos o conteúdo com as tecnologias [...], eles já estão cansados das aulas convencionais [...], a aula fica, sem dúvida, mais atrativa”; e transformador porque “[...] eles estão tendo a oportunidade de aprender a utilizar as tecnologias e de ampliar o seu conhecimento com elas, por isso, poderão ter maiores chances lá fora”.

Dessa forma, ao analisarmos os discursos, chama-nos a atenção o “para fazer uma coisa diferente” expressado por Kátia, o que nos conduz a examinar os sentidos atribuídos à sua ação docente na escola, no que se refere à perspectiva de uso das TDIC, os quais também emergem nas palavras dos demais formandos sobre as implicações da EaD na formação, na condução de uma mudança paradigmática na sua ação docente na educação presencial.

Ação docente com o uso das TDIC na escola: a caminho de uma mudança paradigmática

No que se refere ao sentido atribuído à mudança na ação docente do formando, com relação ao uso das TDIC na sala de aula em virtude da formação na EaD, é importante nos atentarmos para esse fazer na escola, pois vale lembrar que a contribuição das TDIC para a educação não está simplesmente em mudar a aparência daquilo que já se faz, mas sim melhorar a qualidade da educação (CYSNEIROS, 1999).

Em consonância com o pensamento do autor, consideramos que, ao fazerem uso das TDIC na escola, professores e alunos devem utilizar o potencial dessas tecnologias para desenvolver ações que conduzam à participação ativa dos discentes no processo educacional, ao aprimoramento da criatividade, do raciocínio, do ponto de vista, do desenvolvimento dos discentes e também dos docentes. Ou seja, não é simplesmente transpor a apresentação de *slides* do retroprojetor para um computador conectado a um *data show*, por exemplo.

Mais uma vez reforçamos que é preciso atentar para o fato de que a inovação não está nas TDICs, mas na abordagem pedagógica em que este uso encontra-se ancorado, pois “[...] o simples uso das tecnologias educacionais não implica a eficiência do processo ensino-aprendizagem nem uma ‘inovação’ ou ‘renovação’, sem instigar a inteligência de quem aprende” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 40). A esse respeito, Moran (1997, p. 1) nos apresenta como o professor pode agir:

O professor pode iniciar um assunto em sala de aula sensibilizando, criando impacto, chamando a atenção para novos dados, novos desafios. Depois, convida os alunos a fazerem suas próprias pesquisas – individualmente e em grupo – e que procurem chegar a suas próprias sínteses. Enquanto os alunos fazem pesquisa, o professor pode ser localizado eletronicamente, para consultas, dúvidas. O professor se transforma num assessor próximo do aluno, mesmo quando não está fisicamente presente. Não interessa se o professor está na escola, em casa, ou viajando. O importante é que ele pode conectar-se com os outros e pode ser localizado, se quiser, em qualquer lugar e em qualquer momento. A aula se converte num espaço real de interação, de troca de resultados, de comparação de fontes, de enriquecimento de perspectivas, de discussão das contradições, de adaptação dos dados à realidade dos alunos. O professor não é o “informador”, mas o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Estimula, acompanha a pesquisa, debate os resultados.

Entretanto, esse autor pontua que somente orienta aquele que conhece, que possui uma boa base teórica e que sabe comunicar-se. Desse modo, associamos que o preparo desses professores é oriundo de sua formação.

Em sintonia com o relato de Moran apresentado anteriormente, encontramos a fala de

Kátia sobre a sua ação na escola, como uma docente orientadora, coordenadora do processo de ensino-aprendizagem, que se fundamenta na utilização das TDICs como recurso mediador e na participação ativa do aluno: “[...] minhas aulas ficaram mais atrativas com o uso das tecnologias e isso contribuiu muito com os meus alunos na questão da busca, da pesquisa, da construção do conhecimento”, de forma que “eu começo a abordar o assunto da disciplina na sala de aula [...] e depois encaminho os alunos para complementar o assunto com uma pesquisa”. Ainda detalhou: “[...] eu conduzo os alunos em grupos na pesquisa na *internet*, eles buscam, leem e produzem um relatório com suas próprias palavras baseado na pesquisa. Eles fazem um relatório manuscrito, tudo dentro do contexto do conteúdo curricular, e depois expõem em forma de seminário”. Ao ser questionada a respeito dos efeitos dessa ação para o aluno, a formanda respondeu: “os alunos gostam muito, está ajudando muito no aprendizado deles, [...] muitas vezes eu deixo de explorar alguma coisa e eles descobrem por meio da pesquisa”.

No caso exposto por Kátia, percebemos que sua ação docente se encaminha na perspectiva de desenvolver em seus alunos uma compreensão de que existe um universo além do livro e da palavra do professor. Assim, o docente, ao assumir essa postura inovadora de orientação aos discentes na utilização da *internet*, para exercer a pesquisa do novo, de explicações, a exercitar a curiosidade, a sentir a alegria da descoberta, adota o papel de mediador da busca e da construção dos conhecimentos por parte dos discentes, que, em função da sua baixa faixa etária, precisam de parâmetros e de critérios para lidar com um mundo repleto de estímulos de toda ordem (TARCIA; CABRAL, 2012).

Entendemos que não é o uso da rede hipertextual que determina a relevância da ação, embora também faça parte, pois do ponto de vista cognitivo, o hipertexto é uma “[...] metáfora de novas atitudes aprendentes, que buscam criativamente novas maneiras de conhecer”, e, sobretudo, “um desafio epistemológico”, em que “o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios” (ASSMANN, 2000, p. 11). A relevância está na atitude do docente em face dessas interfaces, a qual se insere como uma maior participação do discente no processo de aprendizagem. No entanto, nada disso seria possível sem o conhecimento tecnopedagógico do docente, nesse caso, reflexo de um novo *habitus* (BOURDIEU, 1983), de uma nova cultura experimentada e posta em prática na EaD.

Esse relato de Kátia também nos fez recordar da ação dos docentes da EaD, ao disponibilizarem diversas fontes e *links* de acesso a hipertextos como forma de complementar e auxiliar o entendimento dos conteúdos curriculares. Essa ação, segundo Silva M. (2010), reflete no incentivo a processos de autonomia de busca, os quais têm como gênese os momentos

de ausência de fundamentos, de presença de dúvidas, de inquietudes, operando na recursividade da reflexão e na procura de novas e múltiplas referências. Remete-nos também às próprias palavras de Kátia, quando expressou que teve maior aprendizado na EaD, na medida em que precisou buscar e pesquisar mais, do que na educação presencial, na qual recebeu tudo pronto.

Verificamos que a ação docente do formando da EaD na escola está relacionada à associação da sua ação na educação presencial a aspectos do fazer da EaD que emergiram dos discursos da referida formanda como bastante relevante para o seu processo de aprendizagem na EaD. Com isso, podemos também compreender que os sentidos se encaminham para a ação docente e presencial na escola ser aperfeiçoada, melhorada, com práticas que fazem uso do virtual, de forma alternada e complementar. Ou seja, são aspectos vivenciados no fazer da EaD, da cultura do virtual no processo de aprendizagem, sendo utilizados dentro da educação presencial, considerando o nível escolar em que se aplica, conforme também podemos constatar nas ações de Helena e Marcos, apresentadas a seguir.

Helena é docente de nível superior em um *Campus* da UESPI, no curso de Psicologia. Ao expressar-se sobre sua ação docente, fez a seguinte relação: “na EaD eu aprendi a manejar melhor o computador e aproveitar o seu potencial no sentido educacional, de pesquisa, [...] a utilizar a *internet*, a plataforma, interagir com os colegas, com os professores”; em função disso: “[...] na sala de aula, na prática, o incremento foi o manejo com as tecnologias”.

Ela acrescentou: “mudou a minha visão de mundo, não só a maneira como eu vejo as tecnologias, mas também o aluno, a aprendizagem dele, a disponibilidade que ele tem de tempo, de espaço, de material”. Apresentou que o processo da EaD fez com que ela visualizasse o discente no seu contexto e, conseqüentemente, ela passou a utilizar as tecnologias para auxiliar “[...] na comunicação, na troca de informações e de arquivos”, exaltou a formanda ao comparar com o uso mais modesto das tecnologias na sua ação docente antes da EaD na sua formação: “[...] organizava aulas no *powerpoint* [...]”.

Marcos, que é docente no nível superior, assim como Helena, e no nível técnico, expressou-se de forma semelhante à de Helena: “[...] eu fiquei mais habilidoso. Antes era como a música de Zeca Pagodinho ‘eu nunca vi, nem comi, eu só ouço falar’. Eu nunca havia participado de uma *webconferência*, nem sabia o que eram fóruns, somente trocava *e-mails*. Na EaD eu tive essa oportunidade”.

Para o formando, a vivência na EaD foi fundamental para a sua formação docente, pois, de acordo com ele, “[...] vi essa possibilidade de ampliar o estudo e a aprendizagem”, conforme exemplificou: “Eu baixo muitos vídeos de professores para apresentar pros alunos. Na graduação eu crio fórum em determinadas redes sociais e a gente começa a discutir [...], troco

e-mail, material [...], eu procuro apresentar outros materiais, além dos livros”. Isso, sob seu ponto de vista, é expressivo, uma vez que, em caso contrário, ele estaria “limitado aos livros, à biblioteca”.

Ao analisarmos esses discursos de Helena e Marcos, percebemos, mais uma vez, que a mudança se dá porque, ao vivenciarem a formação na EaD, os formandos tornaram-se confortáveis com o uso da tecnologia e com a conectividade que ela oferece e, desse modo, têm mais facilidade para integrá-la na sua prática. Ou seja, a mudança se dá em virtude do desenvolvimento de um novo *habitus*, de uma nova cultura. Em outra dimensão, concebemos a mudança paradigmática no uso da tecnologia na ação desse docente a partir do momento em que Helena diz que até então utilizava o *data show* para apresentar *slides*, daí percebemos o uso da tecnologia no sentido instrucionista. Com a EaD, passou a compreender a potencialidade do digital, do virtual, da *internet* e de suas interfaces como fonte de pesquisa e de comunicação, o que também foi identificado nos discursos de Marcos, quando expôs a perspectiva de um uso mais comunicacional a distância: “Na graduação eu crio fórum em determinadas redes sociais e a gente começa a discutir [...]”.

Marcos também nos apresentou indícios de que essa mudança na sua ação possui implicações paradigmáticas, pois compreendemos que, ao dividir espaços com inúmeras fontes e maneiras de veiculação de saberes, ele está assumindo uma postura diferente do docente que tradicionalmente é o detentor do conhecimento e responsável pela sua transmissão, mostrando-se assim como um orientador de novos percursos em busca do saber. Além disso, ao emergir o aspecto mais comunicacional a distância, compreendemos que o formando está integrando à sua ação docente presencial aspectos da EaD que ele vê como possíveis e favoráveis ao processo educacional de seus alunos. Assim sendo, é mais um formando que nos afirma a compreensão de Tardif (2002), o qual explica que o docente transpõe para a sua prática suas habilidades e competências e, conseqüentemente, aquilo que ele acredita.

Além disso, mediante esses relatos de mudanças expressados por Kátia, Helena e Marcos, é importante analisarmos que a ação docente de Kátia, na escola, situa-se na perspectiva de uma iniciação dos discentes nessa nova cultura da pesquisa no virtual, o que para nós vai ao encontro do perfil de seus alunos, do nível escolar em que atuam, uma vez que são do ensino fundamental e, em virtude de sua faixa etária, é imprescindível que o docente oriente de maneira mais detalhada como navegar na *internet* e quais *sites* são confiáveis, a fim de que saibam selecionar melhor e de maneira mais crítica os conteúdos disponíveis, inclusive para ter condições reais de ler e entender o conteúdo desses *sites* e se apropriar dessa cultura de modo

criativo e ético. Por sua vez, diferentemente da ação de Marcos e Helena, que atuaram com discentes do nível superior, subte-se que o conhecimento básico adquirido até o momento pode permitir uma autonomia maior dos discentes e, por isso, trazem a perspectiva da pesquisa e do mais comunicacional a distância. Isso nos faz compreender que ao planejar a associação da EaD com a educação presencial é preciso atentarmos para o perfil, para a maturidade digital e intelectual da turma de discentes.

Ação docente na sala *infolimitada*

Mesmo diante das limitações impostas pelo sistema, Renato apontou que a mudança na sua ação docente na escola foi possível: “[...] eu passei a orientar os alunos para fazerem pesquisas na *internet* fora da escola. Eu indico alguns *sites* e [...] eles pesquisam em *lan house* ou em casa [...] e nós discutimos na sala de aula”. Nesse sentido, o formando expressou a potencialidade da *internet* como fonte de pesquisa, mas também mostrou que é possível estabelecer uma mudança na relação entre emissão e recepção dentro de uma sala de aula “inforpobre” (SILVA M., 2003), ou *infolimitada*, como preferimos denominar, ou seja, sem tecnologia digital.

Esse fato nos remete à compreensão de que uma contribuição da formação da EaD para a ação do docente na escola não se situa no uso da tecnologia em si, mas na sua potencialidade de propiciar uma mudança paradigmática, o que depende da postura do docente. Concebemos que essa mudança não se limita à sala de aula “inforrica” (SILVA M., 2003) (equipada com computadores ligados à *internet*), ou *site* de educação a distância, mas também à sala de aula *infolimitada*. Cabe ao docente desenvolver um processo mais dinâmico, interativo, participativo e crítico voltado para os discentes, em todos os espaços de ensino-aprendizagem, na EaD e na EP, com ou sem o uso das TDICs.

Esse aspecto emergiu no discurso de Helena, ao expressar que a escola deve atentar para a dinâmica das mudanças na sociedade, nas formas de comunicação dos indivíduos, suas expectativas e necessidades. Nessa direção, a formanda apresentou a perspectiva educacional em que a educação como um todo, presencial ou a distância, precisa estar amparada: “[...] o ensinar e o aprender no presencial ou a distância têm que ser um processo de troca contínua, não pode ser unilateral, tem que ser multilateral, dinâmico, porque o ser humano não é mais o mesmo, está em constante mudança”. Acrescentou: “o ensinar e o aprender têm que ser um processo de olhar para quem está aprendendo, de saber quais são os interesses desse aprendiz, o que pode ser trabalhado, o como, e o que pode ficar naquele processo”. Isso nos remete à

ideia de Moraes (1996), ao lembrar que é mais importante o *como* do que o *que* e o *quanto* você sabe dentro desse processo de aprender a aprender.

Helena trouxe a concepção de que em qualquer relação educativa é preciso superar a perspectiva das metodologias tradicionais em prol de uma abordagem mais dinâmica, voltada ao discente, aos seus diversos contextos, às suas alterações de interesses. Conforme a formanda se expressou, parafraseando o filósofo Heráclito: “não se entra duas vezes no mesmo rio, o rio não é mais o mesmo, a pessoa não é a mesma”, daí a necessidade de adaptação do processo de aprendizagem face às mudanças.

Helena nos apresentou uma postura reflexiva que consideramos ser importante para que possamos pensar em estratégias para reencantar a educação, ou seja, perceber que cada discente possui uma forma diferente de aprender, de representar o conhecimento e de utilizá-lo, que são resultados de sua história de vida e de seus valores culturais, e que tudo isso influencia na aprendizagem. Nesse sentido, Assmann (2007) reforça a compreensão de que não cabe mais à escola não se atentar para esse contexto. Assim, não é somente atuar no aspecto instrucional, mas se faz necessário olhar o “para quem” (ASSMANN, 2007, p. 34), procurando encantar, seduzir, com experiências personalizadas de aprendizagem.

No entanto, Helena compreendeu que essa mudança depende da vontade, da postura e da criatividade do docente, exemplificando com o relato de sua postura e de uma aula que desenvolveu durante o período do estágio, quando encontrou uma turma de alunos no ensino médio que, segundo ela, eram “barulhentos e desinteressados” e um docente cujos recursos didáticos estavam amparados em uma abordagem mais instrucional. Diante da situação encontrada, Helena replanejou uma das aulas de uma forma mais lúdica, por meio da realização de pinturas que abordavam o tema da aula e, a partir daí, buscou dar prosseguimento à discussão teórica acerca do assunto. A formanda lembrou ainda que, embora o docente regente percebesse mudanças no comportamento dos alunos, os quais passaram a demonstrar interesse e a participar ativamente do processo, ele refletiu que não planejaría uma aula como aquela porque daria muito trabalho, além de ter um custo financeiro para ele. A formanda dialogou que não era uma questão de trabalho ou de custo (o custo foi baixo), mas de vontade, pois o que realmente precisava era de motivação e criatividade. A esse respeito, consideramos que o que falta em muitas ações nas escolas para uma mudança nas relações educativas diz respeito à vontade e criatividade por parte dos docentes.

Helena deu continuidade ao seu entendimento, expressando que uma ação docente nesse sentido mais dinâmico e participativo por parte dos alunos não depende da presença ou do uso das tecnologias, uma vez que, de acordo com ela: “Hoje se encontram muitas escolas com muita

tecnologia, mas que são supertradicionais”. O que Helena pontuou vai ao encontro da nossa compreensão de que depende muito mais da postura do docente do que da tecnologia, embora seja perceptível a potencialidade das TDICs para auxiliar docentes e discentes nesse processo. Assim, compreende-se a importância do caráter motivacional e inclusivo do uso das TDICs no processo educacional, conforme permeou os sentidos expressados pelos formandos ao longo deste capítulo.

Renato, por sua vez, também reforçou a importância da postura do docente, da sua motivação, pois, ao pensar em estratégias para melhorar a qualidade da educação, expressou: “trazer as tecnologias para dentro da sala de aula é um passo, mas não é tudo. [...] é preciso que o docente também esteja preparado e motivado” para tanto, o que, segundo o formando, não é fácil diante de todos os elementos que convergem para a negação desses dois aspectos.

O aspecto motivacional do docente e do discente é um ponto abordado por Renato ao mostrar que ele está imerso em uma rede de interdependências: “hoje, os alunos não estão tão motivados a aprender, e isso é associado a diversos fatores [...] os governos têm um déficit com a educação que é histórico, [...] é preciso ter investimento em infraestrutura, material didático e nos profissionais da educação”. Acrescentou: “Hoje, para o professor ter um padrão de vida digno, tem que trabalhar nos três turnos, [...] em escolas diferentes, [...], e assim, não dá para planejar, para fazer um bom trabalho e isso reflete nos alunos”.

Renato nos fez compreender que o aspecto motivacional do discente e do docente é um processo dilemático que tem sua origem além dos muros da escola, como, por exemplo: na falta de investimentos em infraestrutura, na desvalorização do trabalho docente. Dessa forma, remete-nos ao caráter contraditório das políticas públicas educacionais que, por um lado, percebe a educação básica como solução dos problemas sociais e econômicos do país, mas, por outro, não disponibiliza a estrutura necessária para que o trabalho do docente se efetive com mais qualidade. Nessa conjuntura, é necessário desenvolver estratégias para reencantar a sala de aula na perspectiva dos alunos, mas também pensar e prover uma escola que reencante os docentes, ou seja, a escola deve ser um lugar prazeroso para todos (ASSMANN, 2007).

Contudo, Assmann (2007) confirma que as circunstâncias são adversas, o panorama educacional brasileiro é desolador, especialmente na escola pública e, por isso, são necessárias muitas frentes de lutas pela melhoria da educação, uma delas é pela valorização e ressignificação salarial e profissional do docente. O autor pontua que, embora essa luta seja importante, não se pode esquecer de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional, já que esse esquecimento, segundo autor, reflete em perda de pontos em lutas reivindicatórias. A esse respeito, pontua:

[...] [está na hora de se fazer,] sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar de frente o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime do *apartheid* neural [...] (ASSMANN, 2007, p. 23).

Assim sendo, podemos reafirmar que, para reencantar a educação básica, é preciso muito mais que a introdução das TDICs na escola, pois, como afirmam Brito e Purificação (2008), as TICs não possibilitarão milagres; faz-se urgente que docentes e a escola, como um todo, estejam preparados e motivados.

Na tentativa de sumarizar a discussão proposta neste capítulo, que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos formandos da EaD à sua ação docente na escola, partimos do pressuposto de que os sentidos estão ligados a mudanças na sua ação, relacionadas ao fazer da EaD na sua formação. Nesse ínterim, compreendemos que os sentidos convergiram para a relação com o novo, com o diferente vivenciado na EaD, o que para eles mostrou-se como significativo ao seu processo formativo e em sintonia com as demandas da sociedade atual, ou seja, o uso das TDICs no processo de aprendizagem.

Diante disso, podemos concluir que a implicação da EaD na ação do docente situa-se na implementação de uma nova cultura, ligada ao uso das TDICs no processo educacional, de forma a possibilitar estratégias positivas de reencantamento na educação tanto no aspecto motivacional quanto inclusivo, a partir do momento em que o cerne pedagógico do uso dessas TDICs conduziu a uma experiência pedagógica mais prazerosa, com modificação na relação emissão-recepção e no encaminhamento do exercício de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de sumarizar a discussão proposta neste artigo, que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos docentes em formação à relação entre o fazer da EaD e a sua ação docente presencial na escola, partimos do pressuposto de que os sentidos estão ligados a mudanças na ação do docente, referentes ao fazer da EaD na sua formação. Nesse ínterim, compreendemos que os sentidos convergem para a relação com o novo, com o diferente vivenciado na EaD, o que para eles mostrou-se como significativo ao seu processo formativo e em sintonia com as demandas da sociedade atual, ou seja, o uso pedagógico das potencialidades das TDICs para a melhoria do processo de aprendizagem. Diante disso, a implicação da EaD na ação do docente situa-se na implementação de uma nova cultura, ligada ao uso das TDICs

no processo educacional, de modo a possibilitar estratégias positivas de reencantamento na educação, tanto no aspecto motivacional quanto inclusivo, a partir do momento em que o cerne pedagógico do uso dessas TDICs conduziu a uma experiência pedagógica mais prazerosa, com modificação na relação emissão-recepção, e no encaminhamento do exercício de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Assim, frente ao uso pedagógico das TDICs na educação, reforçamos a nossa compreensão sobre a importância de que as formações dos educadores contemplem essa nova cultura, seja na formação inicial, seja em formação continuada, para a qual a modalidade da EaD vem se mostrando como um diferencial no desenvolvimento desse novo *habitus*. Dessa forma, pensamos em formação docente a distância, inicial e continuada como estratégia válida não apenas para atender a demandas reprimidas, a perfis diferenciados, mas também que possa vir ao encontro da formação de habilidades, competências e valorações que reflitam na ação dos docentes em estratégias em prol de uma escola que derruba seus muros, revela uma aprendizagem sem fronteiras, limite de idade, que traduza uma nova relação entre discente e docente, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem, de maneira que possa propiciar um reencantamento da educação.

Nosso pensamento também se estende à formação inicial presencial dos docentes, em um redimensionamento, de modo que esteja mais voltada para as necessidades impostas pelos contextos da atualidade, internos e externos à escola. Nesse redimensionamento, está uma maior aproximação com as vantagens propiciadas pelo fazer da EaD, novas formas de comunicação, novas aberturas à construção do saber.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 set. 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSUMPÇÃO, Cristiana Matos. O público infantil e juvenil e a EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 156-162.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Lœic Wacquant: réponses**. Paris: Seuil, 1992.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DAMASCENO, Maria Francinete. **In-Forma-Ação: Sentidos da EaD em implicação na ação docente**. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. 'A qualidade da formação docente da educação a distância: sentidos dados pelos formandos'. In: **I Encontro Nacional de pesquisas e práticas em educação**, 2012, Natal. Diversidade e Qualidade em Educação. Natal: UFRN, 2012. p. 1-15.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. O fazer da educação: ensinar/aprender presencial e a distância. In: **Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Educação – Seção Brasileira**. Mossoró - Rio Grande do Norte. 2013a.

DAMASCENO, Maria Francinete; SILVA, Rosália de Fátima e. Formação de professores a partir da educação a distância: sentidos da avaliação da qualidade segundo a percepção dos formandos. In: **Ciencias, tecnologías y culturas: Educación y nuevas tecnologías** / Editores Silvia Fridman y Rubén Edel-Navarro. México, Agosto de 2013 / Primera edición. 431 p. p. 68-82. 2013b.

FERREIRA, Simone Lucena; LOBO, Valéria Inês Tanajura. De tutor a professor on line: que sujeito é esse? In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, XXV, 2005, Rio Grande do Sul. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p. 1-9. Disponível em: <http://www.unisinos.br/_diversos/congresso/sbc2005/_dados/anais/pdf/arq0207.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação, a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 181-199.

KAUFMANN, Jean-Claud, 1948. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. Petrópolis: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013. Título original: **L'entretien compréhensif**.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidade das TICs na educação. **Revista Ciência da Educação**, Americana, n. 3. maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996. 227f.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, maio-ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MORAN, José Manuel. **Desafios da internet para o professor**. (s/d). Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 17-42.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antonio (Org.). **Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 215-231.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SILVA, Rosália de Fátima. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SAMPAIO, Marisa N.; SILVA, Rosália F. **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de Letras; Natal: Editora da UFRN, 2012. p. 453-483

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 148-153.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

i

Interlocutor/ situação/ idade (nome fictício)	Formação inicial	Formação na EaD	Tempo de docência	Docente em: curso/nível	Data da entrevista
1 – Helena (casada, 2 filhos)	Pedagógico e Lic. Psicologia	Lic. Filosofia	10 anos	Psicologia - nível superior	03/04/2012

2 – Marcos (28 anos, solteiro)	Bach. Administração	Lic. Filosofia	1 ano	Bacharelado em Administração e ensino técnico	02/04/2012
3 – Renato (solteiro)	Magistério Bach. Administração (Uespi) Lic. Pedagogia (UFPI) Lic. Filosofia – UFPI-UAB	Lic. Filosofia	4 anos	Ens. fundamental municipal (2 escolas) Ens. médio estadual	20/07/2012
5. Kátia (36 anos, casada, 2 filhos)	Lic. Pedagogia. Magistério	Lic. Filosofia	8 anos	Educação infantil, fundamental completo e educação especial	15/08/2012

Quadro dos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa.

A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR, POBREZA E OS ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

Aline Albuquerque da Cruz¹
Jaqueline de Oliveira Gonçalves²
Luciana Sales de Figueiredo³
Maria de Lourdes Alves Rufo⁴

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, sobre “A relação entre currículo escolar, pobreza e os alunos beneficiários do programa bolsa família na educação”, apresentamos uma reflexão a respeito da relação do currículo escolar com a pobreza e de que forma essa combinação pode intervir na vida dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família na Educação - PBF, tal programa, visa o reforço do direito a educação para as crianças e adolescentes, em idade escolar, que estão em situação de vulnerabilidade social. Por meio do estudo pretendeu-se, conhecer as diretrizes e dimensões do Programa Bolsa Família, discorrer sobre a historicidade do currículo, compreender o as mudanças do currículo, preconizado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e refletir sobre a relação do currículo com a pobreza e a repercussão na vida dos alunos beneficiários do PBF. Os procedimentos metodológicos utilizados foram por meio de pesquisa bibliográfica, para o embasamento teórico, utilizando artigos, teses de mestrado e livros, de abordagem qualitativa, em forma de estudo exploratória e descritivo. Tivemos como principal resultado, a crescente preocupação com o protagonismo juvenil, resultando na discussão do Projeto de vida dos estudantes, preconizada na BNCC do Ensino Médio para serem desenvolvidas no currículo escolar, e isso para os alunos beneficiários do PBF é de extrema relevância, mais do que seria para os outros alunos, pois as situações de vulnerabilidade social vivenciadas, por meio da sobrevivência na extrema pobreza, traz um expectativa de melhora na vida desse aluno que precisa de um olhar diferenciado do docente.

Palavras-chave: Currículo, Programa Bolsa Família na Educação, Pobreza.

1.INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir das discussões e reflexões da Coordenação Estadual do Programa Bolsa Família na Educação e o Núcleo de Gestão Curricular da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, entorno das mudanças e propostas de implantação do currículo escolar, que visa ir ao encontro das necessidades e particularidades dos alunos, para tanto, relacionamos acerca da intervenção que o mesmo pode exercer no processo educativo e a vida dos alunos beneficiários do

¹ Mestre em Avaliação Escolar pela Universidade Federal de Juíz de Fora - MG, alinecruz@seduc.net;

² Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Amazonas - AM, jack380215@gmail.com;

³ Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - AM, lucianafigueiredo@seduc.net;

⁴ Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Amazonas - AM, lourdesrufo@seduc.net;

Programa Bolsa Família na Educação, da faixa etária de 16 e 17 anos, que estão em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo geral, realizar uma reflexão a respeito da relação do currículo escolar com a pobreza, e os impactos que os mesmos podem ou não exercer na vida dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família na Educação, para tal, faz-se necessário conhecer o objetivo do PBF na Educação, por meio das diretrizes e dimensões do programa, discorrer sobre a historicidade do currículo, compreender o currículo preconizado pela Base Nacional Comum Curricular, e refletir sobre as expectativas na vida dos alunos beneficiários do PBF, fazendo a relação do currículo escolar e a pobreza e de que forma essa combinação pode intervir na vida dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família na Educação.

A Instituição Escola Pública, nos últimos anos, passou a absorver um número cada vez maior de alunos oriundos de todas as classes sociais, com necessidades e prioridades diferentes. Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelou que 23% dos jovens brasileiros nem trabalham e nem estudam, os chamados (jovens nem-nem), tendo como maioria, mulheres de baixa renda, justifica-se dessa forma, a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino e o currículo que atenda as diversidades e regionalidades do país.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e fonte secundária, tornando momentos de profundo enriquecimento, e que a partir da visão de educação, uma das poucas certezas que temos hoje é o desafio de garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, inclusiva transcende as políticas educativas e se inscreve no centro das políticas sociais de desenvolvimento. Isso não significa retirar da escola seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo, que permeiam as salas de aula.

2. METODOLOGIA

O artigo científico supracitado utilizou como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, sendo que o objetivo da pesquisa apresenta-se em forma de estudo exploratória e descritivo, que ocorre quando se analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los, estudando e descrevendo características, relações

existentes no grupo ou na realidade pesquisada (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, p. 79, 2007).

Segundo Minayo (2008, p.22) “metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e também o potencial do pesquisador”, portanto, para o embasamento teórico, foram utilizados artigos, teses de mestrado e livros.

Os métodos utilizados na coleta de dados do estudo foram de fonte secundária, por meio da investigação de documentos e dados extraídos de sítios, pertencentes ao Ministério da Educação, referentes ao ano de 2019, com o objetivo de utilizá-los para subsidiar a avaliação dos resultados deste artigo.

3.DESENVOLVIMENTO

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para disseminação do conhecimento totalmente produzido e acumulado para a democratização da sociedade.

O reconhecimento da criança e o adolescente como sujeitos de direitos, a serem protegidos e garantidos pelo Estado, sociedade e família como sendo prioridade absoluta, implica não apenas a sua consagração como direitos fundamentais, direitos humanos, mas a primazia de sua garantia, à medida que a prioridade nessa proteção tem como consequência a valorização e a dignidade da pessoa humana.

3.1. Programa Bolsa Família na Educação

As políticas sociais do Brasil no final da década de 90 eram desenvolvidas por um conjunto de programas de transferência direta de renda, que eram focalizados e fragmentados, tais como: O bolsa escola (Ministério da Educação), Bolsa alimentação (Ministério da Saúde), Cartão alimentação (Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome) e Vale gás (Ministério de Minas e Energia).

Como uma forma de fortalecer o trabalho de combate a fome e a extrema pobreza, o governo federal unificou os programas sociais, dando origem ao Programa Bolsa Família, no ano de 2003 através da medida provisória Nº 132 e convertida em Lei Nº 10.386/2004. Neste contexto, o Programa Bolsa Família (PBF) se constitui em um programa de transferência de renda com condicionalidades, destinado a famílias em condição de pobreza e extrema pobreza.

O PBF visa não só promover o alívio imediato da pobreza, por meio da transferência de renda, mas também impedir sua reprodução, por meio do estímulo do exercício de direitos sociais básicos, como saúde e educação.

O programa estabelece “condições” para receber o benefício, são chamadas de condicionalidades, que são compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do programa, quanto pelo poder público, para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos:

Paragrafo único. Caberá as diversas esferas de governo garantir o acesso pleno aos serviços públicos de saúde, educação e assistência social, por meio da oferta desses serviços, de forma a viabilizar o cumprimento das contrapartidas por parte das famílias beneficiárias do programa bolsa família (BRASIL, 2010, Art 27).

A condicionalidade do PBF em relação à educação, foi criado com o intuito de proporcionar a emancipação das famílias por meio do conhecimento e da qualidade de vida, que contribui para a integralidade do cidadão, colaborando para uma melhor qualificação profissional e rompendo os ciclos de vulnerabilidade.

No que tange a educação, a condicionalidade baseia-se no cumprimento das famílias com relação a matrícula e frequência escolar mínima mensal de 85% para crianças de 6 à 15 anos e 75% para adolescentes entre 16 e 17anos. E ainda a área da educação realiza o acompanhamento por meio da inserção da frequência escolar no Sistema Presença, ocorrendo a cada dois meses.

O gestor da escolar, tem a obrigatoriedade de preencher o formulário de frequência escolar, inserindo os dados no sistema do PBF na educação ou, caso escola não possua internet, entregando o formulário físico ao Coordenado Municipal do PBF na Educação do respectivo município, bem como inserir os motivos que caracterizam a baixa frequência, de acordo com a Portaria Interministerial nº 3.789, de 17 de novembro de 2004 (BRASIL, 2004c) do Ministério da Educação. Com essas ações e o cumprimento da condicionalidade da educação, as escolas e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, gestores e demais membros da equipe técnica, favorecendo ou não os processos informativos e de comunicação na escola.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi considerada a mais completa, principalmente, no sentido de garantir direitos e deveres a cidadania dos brasileiros, proporcionou um avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais. Assegurou também, conquistas nunca antes abordadas, acerca dos direitos sociais no país, principalmente com relação às questões sociais.

Partindo desses aspectos, devemos considerar o fato de que o exercício pleno da cidadania passa pelo acesso à educação, abrindo os horizontes da consciência para que se possa conhecer e reivindicar direitos e deveres, proporcionando, assim, a formação de verdadeiros cidadãos, não ficando apenas para o Estado o dever de educar, mas, responsabilizando também as famílias, criando uma parceria.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõe sobre:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Para concretização desse dispositivo, criou-se uma política pública de educação, que necessitava de um sistema educacional democrático, pautados nos princípios da: universalidade, igualdade, gratuidade do ensino público, gestão democrática, entre outros. Embora, a constituição seja a lei maior que rege um país, efetivar os princípios fundamentais, de forma universal, está longe de se concluir e muito distante da realidade cotidiana da população brasileira, pois observamos todos os dias nossos direitos violados, o não cumprimento do exercício pleno da cidadania.

No que diz respeito a frequência escolar dos alunos, esse aspecto é preconizado em diversas legislações, tais como: Constituição Federal de 1988 no artigo 208 parágrafo 3º, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 1996 nos artigos 5º, 9º, 12º, 24º e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) retratando em seus artigos 53 e 56. Esses mecanismos legais são responsáveis por mensurar e minimizar o abandono e evasão escolar dos alunos. Para tanto, combater a repetência, a evasão e o abandono escolar, ocorrências que interrompem ou prolongam a trajetória educacional, é uma luta permanente para os que atuam na educação.

O acompanhamento de condicionalidades do PBF, permite ao poder público mapear os principais problemas vivenciados pelas famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, relacionados aos serviços de assistência social, saúde e educação, identificando as áreas e as ocorrências de maior vulnerabilidade. Com isto, é possível construir diagnósticos sociais territorializados e implementar medidas que contribuam para orientar as ações de governo de forma intersetorial, principalmente no âmbito das políticas sociais.

Sendo assim, o programa oportuniza para os alunos beneficiários e para as escolas, a permanência dessas crianças e adolescente no âmbito escolar, para então ser trabalhado um ensino com uma matriz curricular que vá ao encontro com a realidade desse público.

3.2. Resgate histórico do currículo na política educacional

Algumas reformulações curriculares nos diversos níveis de ensino foram acontecendo nos últimos anos as quais podemos associar às novas concepções de currículo, passando a ser um componente central do procedimento da educação institucionalizada, por onde perpassam relações econômicas, sociais, políticas, culturais e humanas dentro e fora do espaço escolar, se inserindo a complexidade, aos conflitos e as tensões vividas na sociedade contemporânea que questionam o papel da escola em uma sociedade que deseja alunos capazes de pensar e aprender constantemente, onde desenvolvam conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania.

Historicamente no Brasil a escola era caracterizada por oferecer educação a um grupo privilegiado da elite e/ou dos setores emergentes, sendo assim, as primeiras preocupações com o currículo iniciaram a partir da década de 1920.

Dando um salto histórico, as décadas de 1970 e 1980 marcaram as elaborações de perspectivas novas sobre o currículo, derrubando dogmas e passando de uma questão técnica, para uma questão política.

Com o início da democracia no país, por meio da elaboração da Constituição de 1988, houve a necessidade de se repensar as políticas públicas, incluindo a educação, satisfazendo assim às necessidades básicas de aprendizagem que proporcionassem o enfrentamento de problemas econômicos, sociais e políticos, uma vez que o fracasso, o abandono e a desistência escolar persistem e mostram que um dos grandes desafios da educação contemporânea é a política curricular, garantindo assim que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma série de conteúdos fixos, que são considerados mínimos para a formação básica.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB estabeleceu uma série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que deveriam guiar a elaboração dos currículos das escolas e a definição dos conteúdos a serem estudados, passou por uma pesquisa intensa e de longa duração, com debate entre educadores e outros profissionais da área, sempre com o intuito de garantir, cada vez mais, uma educação de qualidade para todos os estudantes do país.

É importante dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996) possui uma política curricular preconizada em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação reformulada pela Lei nº 12.796/ 2013).

Em 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi colocada como meta a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todo o Brasil com a finalidade de elevar os padrões de ensino em todas as regiões, visando a redução da desigualdade no desempenho dos alunos.

A BNCC dá diretrizes para a construção dos currículos escolares de todas as redes de ensino no país, e traz como proposta trabalhar o ser (estudante) em sua integralidade, despertando o protagonismo juvenil e considerando o projeto de vida desses estudantes, dialogando com as realidades, respeitando todas as diversidades regionais.

Para a elaboração da BNCC foi necessário amplos debates e consultas à comunidade, em um longo processo de democratização do ensino no país e aumento a participação de pais, professores e alunos de todas as regiões nas decisões envolvendo a educação. Foram aprovadas em 2017 a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 a BNCC para o Ensino Médio.

Hoje os espaços educativos ampliaram-se, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social.

Segundo Álvaro Vieira Pinto (1989, p.29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. É dentro do contexto educacional, que se encontram diferentes sujeitos, como os alunos beneficiários do PBF, que pertencem a diferentes contextos sociais, que trazem sua historicidade construída a partir de diferentes vivências, assim é possível e faz-se necessário buscar saídas para uma democratização do ensino.

3.3. Pobreza e currículo uma complexa articulação: desafios e perspectivas na vida dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família

Façamos uma discussão sobre currículo escolar e pobreza, no sentido de realizar uma análise dessa relação, com seus entraves e avanços, como por exemplo, os conteúdos elaborados na grade curricular da educação, cujo mesmo não discorre e nem trabalha a temática da pobreza e tão pouco traz o resgate histórico da produção e reprodução da pobreza elencado com a conjuntura atual em que vivemos.

Faz-se necessário repensar o currículo vigente, para que o mesmo possa trabalhar uma corrente crítica na vertente da promoção e emancipação da sociedade, tornando-se um desafio para os profissionais da educação. Contudo, essa discussão deve ser levantada, do ponto de vista da cidadania, para que sejam garantidos os direitos preconizados nas legislações, já que

a escola é um espaço não só de aprendizagem didáticas, mas de relações sociais que tem seus desdobramentos acerca das múltiplas expressões da questão social.

O repensar do contexto educacional, acerca da dimensão excludente dos currículos e as desigualdades sociais, podem ser discutidas na escola, para colaborar na possibilidade de romper o círculo vicioso da pobreza.

A relação entre pobreza e currículo é pouco discorrida e trabalhada, pois existe em nossa política educacional um pensamento do senso comum em que os educadores e demais membros da sociedade tem uma ótica sobre a educação como sendo uma progressão desenvolvimentista, e que segundo Arroyo (2015, p.12) pela qual há uma promessa de progresso por meio do processo escolar obedecendo a um currículo imposto.

Contudo, na atual conjuntura, não é o que estamos vivenciando, um estudo foi lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) no ano de 2018 que apontou para a necessidade de repensar as políticas públicas para a juventude, pois revela que 20 milhões de jovens nem estudam e nem trabalham na América Latina e no Caribe. Apresenta uma radiografia da juventude, a partir de dados de 15 mil jovens entre 15 e 24 anos, moradores de áreas urbanas de nove países, entre eles, o Brasil.

A pesquisa mostrou que em média 21% dos jovens, o equivalente a 20 milhões de pessoas, não estudam nem trabalham. Enquanto isso, 41% se dedicam exclusivamente ao estudo e/ ou capacitação, 21% só trabalham, e 17% trabalham e estudam ao mesmo tempo (IPEA, 2018). As taxas são maiores no México (25%), em El Salvador (24%), no Brasil (23%) e no Haiti (19%), por razões como crise econômica, falta de políticas públicas, problemas de saúde ou de ordem médica, obrigações familiares com parentes e filhos, entre outros (IPEA, 2018).

Diante desta realidade, podemos afirmar que é necessário mudanças no processo educacional para que possa ocorrer uma transformação nesse quadro. O discurso de Arroyo (2015) acerca da visão que as pessoas têm da escola é a de formar profissionais preparados para o mercado de trabalho, sendo pessoas que tem utilidade e que são produtivas, de fato são essas ideias que temos e esperamos do âmbito escolar, reafirmando que é através da escola que podemos “mudar de vida”, ter um futuro melhor, avançando, progredindo e mudando, porém percebemos que não condiz com a realidade, os dados nos mostram isso, e sem contar que não está havendo o trabalho para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Questionar os currículos é fazermos uma reflexão sobre como garantir esse sucesso aos desiguais que entram na escola e que também se constituem como sujeitos de direito, como afirma Arroyo (2015, p.12):

(...) Logo, esses currículos não dialogam com os(as) pobres ou com a pobreza, nem para entendê-la nem para que os(as) pobres compreendam sua própria condição. Os currículos têm ignorado a pobreza e os(as) pobres como coletivos, e isso resulta exatamente no oposto do que se promete, pois contribui para manter os indivíduos atolados em formas de viver distantes.

Falar sobre pobreza e currículo é uma tarefa delicada, pois realizar uma análise atual, significa conhecermos o passado, apreendermos a historicidade dos fatos para então compreendermos os reflexos na contemporaneidade, estabelecendo a relação entre elas, trazendo a tona a discussão sobre desafios, perspectivas e possibilidades humanas. A pobreza assola a humanidade, por isso, novas políticas públicas são criadas para enfrenta-la, visando minimizar as vulnerabilidades sociais, não estando associada apenas a falta de renda, ela é multidimensional, atingindo outras áreas, incluindo a educação, pois tem uma influência muito grande no rendimento escolar.

A pobreza está relacionada com a situação econômica e social do cidadão, que sofre privações das necessidades mais básicas, vivendo no limite da linha da sobrevivência, intervindo na educação. Segundo Schwartzman (2006) há várias intervenções da pobreza na educação, como por exemplo; as crianças que não adentram na pré-escola por não ter vagas no setor público, mães que precisam trabalhar e não tem um lugar para deixar seu filho, ou os alunos que começam a estudar fora da idade escolar por que precisam ajudar seus pais no trabalho e o mais comum, adolescentes que desistem de estudar para trabalharem, como é o caso de alguns alunos beneficiários do PBF.

Relacionar pobreza e currículo não é fácil, pois ainda existe certa resistência no que refere-se a mudanças estruturais educacional no Brasil. É preciso ter coragem, perseverança e sobre tudo conhecimento para realizar a reestruturação de uma política pública básica, pois a educação tem um papel relevante na vida do cidadão e por consequência para a sociedade, trabalhando com o conhecimento a integralidade e as relações sociais, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, envolvendo diversos atores que vão além da sala de aula, a chamada comunidade escolar (alunos, pais, professores e comunidade).

O currículo utilizado atualmente pode trazer o desenvolvimento escolar mas também gera a desigualdade educacional existente, contudo, uma mudança no currículo, voltado ao cotidiano que vivemos em uma corrente crítica, visando a promoção e emancipação da sociedade, nos proporcionando cidadãos críticos que possam refletir sobre suas vidas, deixando de serem alienados e passando a compreender que ele ainda é o ator transformador da sua própria história(MEDEIROS, 2013).

As análises estatísticas feitas a partir dos resultados do SAEB e do PISA não deixam dúvida de que o principal correlato do mau desempenho das crianças na escola é o

nível socioeconômico de sua família, e, no caso do Brasil, também sua origem étnica (SCHWARTZMAN, 2006, p.15).

A pobreza é latente e está dentro das salas de aula, e ao que foi posto, torna-se necessário repensar os conteúdos estudados (currículos), para que a mesma ofereça uma educação para todos, tratando os iguais com igualdade e os desiguais com desigualdade. E é por meio dessa frase, preconizada na Constituição Federal de 1988, que a 15 anos, o Programa Federal, Bolsa Família, na área da educação, vem desenvolvendo estratégias de resgate da cidadania dos alunos beneficiários, pois a pobreza e a extrema pobreza no Brasil, está começando a ter rosto, cor e endereço.

Não podemos falar sobre protagonismo desses sujeitos se não ampliarmos o olhar para a situação social, econômica e política do contexto atual, sendo que o início dessa mudança pode surgindo por meio da discussão sobre a Base Nacional Comum, que vem ao encontro das necessidades de se ter um parâmetro para um currículo flexível, que atenda as escolas, como forma de garantir um alinhamento na educação brasileira, buscando considerar a necessidade de enxugamento de conteúdos desnecessários, ou seja, excluir o que não for essencial.

As mudanças no currículo advindas da reformulação e implantação no Novo Ensino Médio, podem proporcionar aos alunos beneficiário do PBF na Educação uma base de formação crítica, e uma preparação para o mundo que o cerca, tão competitivo e desafiador.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Precisamos levantar questionamentos a respeito da temática abordada, que é de extrema relevância, tendo em vista que o currículo influencia na formação das pessoas e é decisivo para a execução do processo de aprendizagem, resultando na produção do conhecimento individual e social.

Nas discussões supracitadas, ficou evidente que é fundamental que os profissionais da educação, identifiquem a relação do currículo com a pobreza, incluindo, como os marcos legais tratam tais questões, pois refletem diretamente de que forma os professores abordam essas temáticas.

As demandas oriundas da pobreza estão predominando nos espaços escolares como, por exemplo; os alunos do Programa Bolsa Família. Esses beneficiários são marginalizados pela sociedade por sua condição de vida, e quando consegue chegar na escola, é desenvolvido com

ele, um currículo escolar que não condiz com as suas vivências e nem com a sua realidade do cotidiano, tornando-o excludente.

O governo federal, por meio da Base Nacional Comum Curricular, traz a preocupação em trabalhar na construção dos futuros currículos, o protagonismo juvenil, resultando na discussão do Projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio, e isso para os alunos beneficiários do PBF é de extrema relevância, mais do que seria para os outros alunos, pois as situações de vulnerabilidade social vivenciadas, por meio da sobrevivência na extrema pobreza, traz uma expectativa de melhora na vida desse aluno que precisa de um olhar diferenciado do docente.

Observamos alguns pontos acerca da relação entre o currículo, a pobreza e os alunos beneficiários do PBF.

Pontos Negativos:

- Os currículos não dialogam com os pobres e muito menos com a pobreza;
- Os técnicos da educação, em sua maioria, não conseguem realizar uma análise para construção de um currículo flexível que seja adequado para o coletivo;
- Os dados estatísticos nos demonstram um índice preocupante acerca dos jovens brasileiro que estão em idade escolar mas abandonaram a sala de aula e ao mesmo tempo não trabalham, esse é um panorama vivenciado por alguns dos jovens beneficiários do PBF;

Pontos Positivos:

- A aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular que norteia a elaboração dos currículos, de forma flexível, vislumbrando o empoderamento dos alunos que pode ser uma propulsor na vida dos alunos beneficiários do PBF, auxiliando no enfrentamento da pobreza e extrema pobreza do Brasil;

A partir das discussões teóricas, de acordo com Arroyo (2015) um currículo que articule com a pobreza deve levar em consideração alguns aspectos, tais como: as diferenças regionais, culturais, econômicas e políticas, o reconhecimento de uma coletividade empobrecida que traz consigo vivências e questionamentos que refletem a própria realidade, estimular o pensamento crítico, abrindo espaço para analisar sobre os problemas sociais, dentre eles a existência e a persistência da pobreza, como bem afirma Freire (1980, p.25); “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

O reconhecimento da criança e do jovem como sujeito de direitos, a serem protegidos e garantidos pelo Estado, pela sociedade e pela família é um salto para a efetivação da dignidade da pessoa humana, cabendo à escola, oferecer aos alunos condições de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, discriminação social, religiosa, cultural e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma crítica, como a pobreza vivenciada pelos alunos beneficiários do PBF.

As reflexões acerca do currículo escolar, que proporciona a construção coletiva, apresentam a todos os envolvidos, a importância do documento, não só para o espaço escolar, mas também, como pode ser decisivo para a formação da criticidade necessária para as mudanças na escola e em seu entorno, ou seja, na sociedade onde essa se insere.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última etapa do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais considerações da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do artigo.

Precisamos compreender que o ambiente escolar é um espaço de socialização de crenças, identidades, valores e aprendizagem, objetivando garantir aos alunos o direito a uma educação e a salvo de toda forma de negligência e discriminação, promovendo ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo, na medida de suas possibilidades.

Mediante a contextualização dissertada neste artigo, podemos perceber a relação existente currículo, pobreza e programa bolsa família, no que tange o resgate da dignidade da pessoa humana, a cidadania e emancipação das famílias em situação de extrema pobreza, possibilitando mudanças políticas, sociais e econômicas no país.

O programa bolsa família proporciona um trabalho intersetorial causando impacto na vida das famílias beneficiárias que estão em situação de pobreza e extrema pobreza. É nesse ensejo que a educação se insere e por meio do currículo, pode-se abordar trabalhar a pobreza existente dentro de sala de aula.

Foram abordados aspectos fundamentais de um currículo que favoreça um desenvolvimento pleno do estudante com uma aprendizagem focalizada em conteúdo que promovam uma maior integração entre escola e a realidade vivenciada pelos alunos, sendo tratado de modo contextualizado, favorecendo as habilidades de cada um.

Diante do exposto, devemos citar que a iniciativa de mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, será um desafio e uma oportunidade aos técnicos da educação para despir-se de preconceitos, voltando o olhar aos desiguais sem segregar, pois existem aspectos que precisam ser observados no que diz respeito a abordagem sobre a pobreza, o empoderamento, o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudantes, sendo que características regionais farão a diferença na elaboração e execução dos currículos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Caderno Digital - Módulo V: **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação**. 2015. p. 12 – 19. Disponível em: <www.cerfort.ufam.edu.br>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Presidência da República. Decreto 5.209 de 17 de setembro de 2004. **Regulam o Programa Bolsa Família**, 2004.

_____, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 de jul. de 2019.

_____. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 9 jan. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MEC/ MDS nº 3.789, de 17 de novembro de 2004. Dispõe sobre as atribuições e normas para a oferta e o monitoramento das ações de educação relativas às condicionalidades das famílias beneficiárias do programa Bolsa Família.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.

MEDEIROS, Alexsandro Medeiros. **Humanização versus desumanização: reflexões em torno da pedagogia do oprimido.** Revista Reflexões, Fortaleza – CE – Ano 2, Nº 3 – julho a dezembro de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 27. ed. Petrópolis, RJ_Vozes, 2008. (Coleção Temas Sociais)

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação e Pobreza no Brasil.** Cadernos Adenauer, [s.l], ano VII, Nº2, 2006.

Sem autor: **Pesquisa revela que 20 milhões de jovens nem estudam nem trabalham na América Latina e no Caribe.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 03/12/2018 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34460>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SUZUKI, V. **Características para colaboração, elaboração e edição em ambientes virtuais de aprendizagem em arquitetura e design.** Dissertação(mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Lílian Gleisia Alves dos Santos¹
Aline Oliveira da Silva²
Ana Cristina Ramires³
Rízia Nayara Celestino da Silva⁴

RESUMO

O relacionamento professor-aluno é um fator importante no que tange ao processo educativo, tendo em vista que as interações estabelecidas em sala de aula podem contribuir no processo ensino-aprendizagem. A partir desta consideração sobre as interações, questiona-se se há um tipo de relação que possa favorecer melhores resultados na aprendizagem do aluno. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar os tipos de relação existentes entre professor-aluno, seus impactos no processo ensino-aprendizagem e possíveis resultados positivos ou negativos na aprendizagem do aluno. A pesquisa tem abordagem qualitativa. Os dados foram viabilizados por meio de questionário semiestruturado, e observações do pesquisador na sala de aula, de modo a trazer respostas a este estudo. Participaram da pesquisa 34 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Salinas - MG e o professor de Biologia desta turma, durante o segundo semestre de 2018. Os dados obtidos apontam que tanto professor quanto aluno valorizam uma boa comunicação e um bom relacionamento na sala de aula, e ainda sobre a importância dessa junto aos materiais, métodos e formação técnica. Portanto, as interações afetivas e dialógicas na sala de aula favorecem a aprendizagem, a dinâmica do ensinar e do aprender.

Palavras-chave: Processo ensino-aprendizagem, Interações, Relação professor-aluno, Relacionamento.

INTRODUÇÃO

A interação do homem na sociedade tem fundamental importância em todo processo de aprendizagem humana. Na escola, espaço onde o ser humano passa a maior parte da infância e adolescência, é possível notar a necessidade de se estabelecer um diálogo, com o objetivo de que o processo ensino-aprendizagem possa fluir e dessa maneira o aluno aprender e construir conhecimento. Sendo assim, a relação professor-aluno é importante para que se tenha bons resultados no contexto da sala de aula.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGMLS/UESB. Mestra em Educação pela UESB-BA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Salinas, liliangleisiasantos@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, alinesoraia321@hotmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, crisnaramires5020@gmail.com;

⁴ Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, rizia_nayara@hotmail.com;

Tendo em vista a importância de uma educação de qualidade e eficiente, é necessário levantar quais os fatores que podem ou não interferir nesse processo. A partir de observações durante a semirregência da disciplina no Estágio Curricular Supervisionado IV, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, percebeu-se os diferentes tipos de relação que professor e alunos podem construir no contexto da sala de aula.

Como consequência desse contexto, surgiu o questionamento: A relação professor-aluno pode facilitar ou dificultar o processo ensino-aprendizagem? Há um tipo de relação que favoreça melhores resultados na aprendizagem do aluno? Para responder tais propostas, análises e observações foram realizadas no ambiente escolar para constatação das relações existentes entre professor-aluno, bem como considerações acerca da percepção desses no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar os tipos de relação existentes entre professor-aluno, seus impactos no processo ensino-aprendizagem, e possíveis resultados positivos ou negativos na aprendizagem do aluno, numa escola pública estadual do município de Salinas - MG. Para tanto, fez-se necessário: identificar os tipos de relação professor-aluno em sala de aula e sua influência na aprendizagem; descrever as relações professor-aluno sob a visão de ambos; e verificar como o estudante e professor associam a relação professor-aluno com o envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Para efetivação da pesquisa, optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Os sujeitos participantes foram 34 alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio e o professor de Biologia da mesma turma, durante o segundo semestre letivo do ano de 2018. Observou-se 60 horas/aulas de Biologia ministradas pelo professor, que se dispôs a colaborar com a pesquisa. Para levantamento dos dados, utilizou-se de questionários, observação, diário de bordo, e por fim, realizaram-se análises por categorias.

A pesquisa evidenciou que a relação entre docente e aprendiz influencia o processo educativo. A existência do diálogo gera a comunicação, que facilita a participação do aluno nas aulas. Quando o aluno participa e é escutado, ele sente confiança para sanar suas dúvidas. Sabe que se se pronunciar, isto é, falar e questionar, será ouvido e obterá respostas.

Sendo assim, estabelecer uma relação dialógica em sala de aula é um requisito de suma importância para favorecer o processo ensino-aprendizagem, pois, por meio dela, se esclarece as ações que se efetivarão nesse contexto, regras são discutidas, conteúdos são contextualizados, ocorre troca de experiências e, assim, conhecimentos são construídos e compartilhados. Parte-se então do pressuposto de que as interações são elemento importante no processo de desenvolvimento humano.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: QUE ELEMENTO É ESSE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

As interações sociais proporcionam desenvolvimento, auxiliam na formação da identidade e na orientação de comportamentos. Mesmo que a interação tenha raízes biológicas, considera-se que não é o bastante para a completude e evolução do ser humano. A combinação da capacidade da interação por meio da via biológica, mais a interação social direcionada para alguma finalidade, permitem que a comunicação resulte na aprendizagem e no desenvolvimento de funções internas, como a concentração e o controle dos pensamentos, e também da linguagem, que se transpõe em ações externas aos indivíduos (NASCIMENTO, 2004). O desenvolvimento aqui citado diz respeito à forma que o ser humano incorpora e sistematiza no seu interior a partir do que é observado ao seu redor, ou ensinado propositadamente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Nascimento (2004) explica que as etapas de desenvolvimento da criança ocorrem por meio das interações que ela tem com adultos, com objetos e o ambiente. Afirma ainda que nessas interações aprende o que está ao seu redor por experimentos e observação, construindo assim o seu eu. “Nessas etapas, as formas de atividades construídas pela criança passam por reformulações. Ora preponderam os aspectos afetivos, voltados para o mundo humano, ora os cognitivos, voltados para o mundo físico” (NASCIMENTO, 2004, p.52).

Na área educativa e pedagógica, essas observações em relação ao aprendizado e desenvolvimento são consideradas relevantes. A contribuição na área pedagógica consiste na indicação de que o processo educativo deve ser capaz de abranger a criança como um todo, nos seus “aspectos intelectual, afetivo e motor integrados, sem privilegiar o cognitivo” (NASCIMENTO, 2004, p. 64). Quando no processo educativo são ressaltados esses aspectos na criança, introduz-se a psicologia, que faz a leitura do comportamento, das emoções, percepções e interação no espaço escolar. Sua contribuição para a educação, de acordo Viana (2016, p. 66), está na análise de:

Condições de aprendizagem, avaliação das capacidades intelectuais e afetivas que se relacionam com o processo de aprendizagem dos indivíduos, além de ampliar a percepção dos educadores sobre os diversos aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a relação destes com os fatores sócio culturais que se estabelecem no meio educacional.

A psicologia, portanto, é uma ferramenta, que, aplicada à educação, facilita o ensino e a aprendizagem. Conhecendo o aluno e sua personalidade, o sistema educacional pode, assim,

adotar o processo de ensino-aprendizagem que melhor estimule a aprendizagem. E também auxilie os educadores nas questões comportamentais e metodológicas do trabalho.

Percebe-se que a aplicação da psicologia no campo educacional ocorre de forma eficiente, tendo em vista que a cognição, o pensamento e as interações são seus objetos de estudo, que, por sua vez, são a base para o processo educativo. Enquanto ciência dos processos mentais e comportamentais humano, intervém na educação de forma positiva no sentido de suporte ao educador para com o aprendiz (LEITE, 2018).

Os professores são sujeitos sócio-culturais, “[...] personagens de antigo e singular ofício, atores sociais de grande visibilidade” (TEIXEIRA, 1996, p. 179), trata-se de sujeitos que exercem atividades de ensino em realidades sócio-históricas. O docente exerce seu labor por uma demarcação de relação professor-aluno, relação mediada pelo conhecimento que se efetiva num espaço sócio-histórico construído – a escola – ambiente destinado especificamente para o processo didático-pedagógico. É uma interação que se efetiva por uma relação de troca, em que ambos, professor e alunos, aprendem pela dinâmica da circulação de conhecimentos formais e informais (TEIXEIRA, 1996).

Partindo do pressuposto de que ser professor “[...] implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (FLODEN E BUCHMANN, 1990, p. 45 *apud* GARCIA, 1995, p. 23), não é suficiente que ele saiba o conteúdo da disciplina apenas, é necessário que haja um envolvimento e uma relação para a partir dessa proximidade, adicionar técnicas didáticas de produção e propagação de conhecimento. Faz-se necessário que o docente procure conhecer o aluno e criar vínculo. Tal ação é valorosa para o professor, pois facilita o processo de ensinar, uma vez que direciona para que e para quem se ensina, além de deixar o aluno confiante para se expressar durante o ensino-aprendizagem.

Libâneo (1994) e Freire (2007) apontam a partir das suas abordagens uma ampla demonstração sobre essa relação professor-aluno e a importância do diálogo que serve como instrumento desse processo. Ele defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire (2010, p. 91) acrescenta que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar

ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nessa perspectiva, deve-se levar em conta que o ensino e a educação são os caminhos para a formação, e quem conduz esse processo auxiliando o aluno na construção do conhecimento são os professores. A realização desse trabalho ocorre de forma interativa, e tem como protagonistas o docente e o aluno, sendo o primeiro o trabalhador, e o segundo o objeto a ser trabalhado (TARDIF; LESSARD, 2010).

Levando em conta, ainda, que cada aluno tem um perfil, e reunindo esses diferentes perfis em uma sala de aula ao mesmo tempo, exige que o professor busque utilizar técnicas que estimulem a participação e interação dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Devido às várias personalidades reunidas em um só ambiente, a possibilidade de conflitos existe. Cabe então ao professor direcionar essa diversidade para o objetivo de aprender a partir das diferenças e com as diferenças.

Apesar de o professor ter que promover esse processo de ensino e alcançar os objetivos e metas estabelecidos para a docência, nem sempre ele está no controle, podendo haver interferência do ambiente em que está inserido e também do comportamento dos alunos, como dito por Tardif e Lessard (2010). Corroborando as ideias destes autores, Zabala (1998, p. 93) aborda que:

A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. Agora, este mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender as diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem.

Nesta óptica, o docente atua sobre um objeto a fim de modificá-lo por meio de ferramentas e técnicas. Ele realiza seu trabalho com/sobre os alunos, modificando seu estado de conhecimento por meio de atividades, métodos, e materiais didáticos, promovendo, assim, o aprendizado.

Portanto, é importante o estabelecimento de relações interativas no ambiente escolar, e elas podem resultar em um processo de ensino satisfatório ou não, haja vista que, na construção dessas relações, o docente conta com meios de promover o ensino. Compreende-se que a educação é complexa, vai além das ações pedagógicas, abrange questões de cunho social. Os métodos adotados devem ir ao encontro do desenvolvimento cultural e intelectual, para assim dilacerar a dominação e sobreposição de grupo ou classe.

O processo educacional com a participação efetiva de seus atores tem maior chance de se efetivar com o envolvimento desses. O aluno colabora na aprendizagem com sua receptividade ao que é proposto, quando indica qual melhor método por meio de seu desempenho, com sua disposição e capacidade investigativa, sugestões de maneiras de fazer uma atividade diferente, entre outras.

O docente, por sua vez, para conseguir a participação do aluno nas atividades, bem como sua motivação para aprender, em seu convívio e comunicação com os alunos, deve revelar-se como é verdadeiramente, sem múltiplas facetas, colocando-se em posição de parceiro colaborador, e a partir de que seus alunos poderão adquirir confiança para uma boa relação. Não é à toa que alguns estudiosos e escritores de livros abordam que as mais diversas interações entre os seres humanos geram aprendizado.

Tardif (2005) assevera que o processo de ensino ocorre através de três elos: professor; aluno; e atividade didática. Nessa óptica, o autor defende que a carreira docente é uma “[...] profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogado, terapeuta, médico, etc.)” (TARDIF, 2005, p. 68). Esse autor acrescenta ainda que o professor atua com um grupo de alunos de forma coletiva, modificando suas ações e interações em grupo, o que não ocorre nas profissões citadas acima e por estar à frente do grupo, o que o docente faz, refletirá nas ações e comportamentos dos alunos.

Os métodos didáticos usados para facilitar a aprendizagem são tão importantes quanto a relação pessoal entre professor-aluno. Quando o aluno pratica e se envolve no processo de ensino, a aprendizagem se torna mais efetiva. Esse crescimento e amadurecimento são apontados pelos alunos quando o professor permite a liberdade do aluno na construção do conhecimento. Dessa forma, LOPES (1996, p. 111) afirma:

Cabe ao professor o desafio de transformar sua prática pedagógica de modo a garantir um espaço de interação em que haja a possibilidade de participação e troca de todos os alunos, sem privilegiar apenas aqueles que se destacam nas iniciativas ou verbalizações. É fundamental nessa interação que o professor assuma o papel de interlocutor mais experiente, contribuindo efetivamente para que todos os alunos, indistintamente, consigam apropriar-se dos conhecimentos [...].

Em palavras diretas, os alunos são pensantes, têm vontades e atitudes próprias; sendo assim, o que se aplica em um deles não terá o mesmo efeito em todos.

Nesse contexto, o ensino não é uma relação mecânica. O professor tem como objeto de trabalho seres humanos, os quais têm um comportamento individual, um ritmo de aprendizado diferente. A partir dessas considerações, é importante que o docente construa seu planejamento determinando as técnicas e estratégias de ensino que possam alcançar a todos.

Nota-se a importância da relação entre professor e aluno para uma melhor construção do conhecimento sem gerar estresse ou conflito. Convergentes a essas reflexões, Leite e Tagliaferro (2005) destacam que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno, promovem a construção do conhecimento e também vão marcando afetivamente a relação com o objeto a ser conhecido. A futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento não é somente cognitiva, mas também afetiva.

A afetividade inerente às relações humanas, aqui tratada como interação e vínculo possível entre professor-aluno, não pode ser confundida a ponto de interferir e acometer nos resultados pendendo para o benefício ou prejuízo de um ou outro. Dessa forma:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2007, p. 141).

E essa mesma afetividade não se caracteriza apenas por contato físico, mas também pelo interesse do professor no desenvolvimento do aluno; por parte do aluno quando este se encontra interessado nas atividades propostas; na motivação tanto do professor para trabalhar e ensinar, quanto do aluno que se encontra receptivo ao ensino. Ela acontece também por meio da comunicação entre professor-aluno, nas orientações, expressões verbais ou não, entusiasmo no ambiente escolar, estímulos para realização de atividades etc.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se efetivou por meio de levantamento de informações de experiências, opiniões e comportamentos no que se refere aos tipos de relações entre professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Essas relações abordadas são consideradas importantes para promoção do ensino. Considerando que as questões em estudo não pendem para dados e análises numéricas, portanto, tem fundo qualitativo, o qual busca explicar o fato estudado (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Para desenvolvimento deste trabalho, elegeu-se como método o estudo de caso, já que o objeto de estudo é bem definido, e

o qual requer do pesquisador considerável dedicação e investigação para compreensão acentuada do caso (GIL, 2002).

O trabalho desenvolvido teve como objeto de estudo as interações e relações produzidas numa turma do 3º ano do Ensino Médio numa escola pública estadual do município de Salinas-MG, alunos estes com idades entre 17 e 25 anos, e o professor de Biologia desta turma, que trabalha na área há cinco anos. Os atributos, no aspecto de relacionamento e interações (relação professor-aluno) dessa turma, oportunizaram a teorização sobre os fatores influenciadores no processo ensino-aprendizagem.

O instrumento de coleta de dados aqui utilizado foi o questionário semiestruturado, a observação e o diário de bordo. O questionário é “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p.114). O questionário semiestruturado conta com alternativas e questões que requerem dos pesquisados respostas e opiniões próprias. Ressalta-se que o questionário aplicado ao professor é diferente do questionário aplicado aos alunos, haja vista que esses têm percepções sobre diferentes aspectos no que se refere às relações em sala de aula. No questionário para o professor, foram feitas oito perguntas, com uma dessas trazendo itens com opções de resposta. Não foi solicitada a identificação dos participantes da pesquisa. Assim, os alunos são identificados neste trabalho com a letra A, e o número ao qual corresponde seu questionário, por exemplo A1 (aluno 1). A identificação para o professor é dada pela letra P.

O diário de bordo, outro instrumento utilizado na pesquisa, compreende anotações, comentários e reflexão, que são colhidos no campo de pesquisa. As anotações no diário de bordo são das observações consideradas relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, sendo que Gil (2002) afirma que a partir das observações, cria-se hipóteses. E como este trabalho está sujeito a desenvolvimento de hipóteses, as observações durante a pesquisa foram imprescindíveis.

Com as duas visões coletadas, foram elas analisadas, sob as diferentes percepções, tanto dos alunos quanto do professor. Por intermédio desse resultado, identificou-se as possíveis relações que auxiliam na promoção do ensino-aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro momento, buscou-se as percepções dos alunos acerca do ambiente da sala de aula. Quando questionados sobre como o professor interage com os alunos ao ministrar as aulas, as observações são relativamente superficiais. Os alunos descreveram os

materiais usados pelo professor e sua metodologia, citando minúcias de interação entre eles. No primeiro questionamento, filtrou-se uma visão generalista dos alunos sobre a aula e sua dinâmica. As respostas apontam um padrão na didática das aulas, tanto nos métodos como nas interações. Assim, a percepção dos alunos quanto à sala de aula foi diferenciada, sendo que parte deles tem um olhar direcionado aos métodos do professor, outra menciona a interação. As duas maneiras são válidas pois fazem parte do processo e acontecem de fato em sala de aula.

A segunda questão diz respeito se o aluno percebe em algum momento da aula a preocupação do professor com seu aprendizado. Com esta pergunta, busca-se estimular os alunos a descreverem as interações e atitudes do professor para com eles. Os mesmos responderam descrevendo a cobrança do professor pela disciplina e ordem da turma, e também exigindo dos alunos realização das atividades aplicadas. A partir das respostas, com a cobrança do professor, os alunos entendem que é importante para eles a compreensão dos conteúdos. Inclusive A2, A11 e A12 relatam que o professor tenta conscientizá-los a partir de conversas de como os alunos vão precisar dos estudos para seu futuro profissional.

Mediante as observações, o professor procura estabelecer uma boa gestão da turma com o intuito de garantir o processo ensino-aprendizagem. Para isso ele utiliza de ações como: requisitar do aluno uma resposta de uma atividade de forma oral e aleatória, gerando um efeito surpresa, fazendo com que os alunos fiquem atentos; delega funções para que se sintam responsáveis e importantes para o processo ensino-aprendizagem; e, em casos de indisciplina, como conversas paralelas e não realização de todas as atividades, o professor tem uma conversa definitiva com os envolvidos. Em alguns momentos, quando chega ao extremo a falta de compromisso dos alunos com o processo educativo, o docente dispõe alguns minutos da aula para advertir sobre as consequências das atitudes deles, e as possíveis punições.

Na terceira indagação, os alunos foram questionados quanto às características do que consideram ser “um bom professor”. Algumas características de bom professor apontadas merecem destaque, a saber: A8 e A20 dizem que estão nas práticas de ensino e, também, no diálogo. A27 e A31 ressaltam que o bom professor é um profissional, mas que também não deixa de ser um ser humano, que pode ser amigável com os alunos.

O diálogo e as práticas de ensino no processo ensino-aprendizagem estão em consonância com as ideias de Paulo Freire (2007), em que enfatiza a comunicação e o diálogo como parte da essência do ser humano. O autor afirma que com esses fatores, a tarefa de

ensinar ocorre de forma fluida, e o aluno não se torna apenas um ouvinte passivo nesse processo.

Por outro lado, treze alunos consideram ser um bom professor aquele que tem domínio das técnicas de ensino e domínio do conteúdo, isso é o que os atrai. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os alunos apesar de não ter conhecimento teórico sobre a pedagogia histórico-crítica, percebem a técnica de ensino como “[...] instrumento de emancipação e de diálogo. [...] As técnicas de ensino estão subordinadas às finalidades, aos processos metodológicos que se filiam certamente às finalidades educativas mais amplas (VEIGA, 2013, p. 48). Haja vista que, durante o acompanhamento do processo educativo do estágio IV, percebeu-se que os alunos não gostam de aulas monótonas e querem sempre participar ativamente, questionando, exemplificando e reconfigurando seus conhecimentos.

Seis alunos responderam mencionando a interação. O bom professor, para esses, é aquele que é capaz de interagir com os discentes. Quatorze alunos atribuem ao bom professor a capacidade de compreensão do aluno enquanto ser humano e de suas dificuldades, além da preocupação em deixar claro o conteúdo para que todos aprendam. Apenas um desses alunos não respondeu a questão.

As considerações acerca do modelo de bom professor dos alunos conferem com as características apresentadas por Tardif (2005), ao afirmarem que o processo educativo tem a participação do professor, do aluno, da didática e do método empregado por meio de um processo interativo/participativo e dinâmico. A interação entre esses atores é relevante, haja vista que o aprendizado é resultante dessa dinâmica.

Na indagação anterior, pontuaram o que é ser um bom professor, em seguida (questão número quatro), analisam se o seu professor tem essas características. De certa maneira, as questões três e quatro complementam-se. Os alunos responderam que consideram o professor de biologia um bom professor, e justificam isso pela relação de amizade, por fazer uma boa explicação do conteúdo para atingir o aprendizado. Cinco alunos avaliam que ele é um bom professor, mas não justificam o motivo. E por fim, quatro alunos mencionaram os modos de interação do professor de biologia como fundamento que o classifique como um bom professor. Um aluno não respondeu.

Assim como demonstrado nas respostas dos educandos, durante as aulas foram identificadas posturas dos alunos que demonstram sentimentos de afetividade e amizade pelo professor, e esse vínculo é recíproco. Essas interações, ao longo do período e da proximidade, deixam de ser cognitiva e passam a ser afetivas, ora se misturam (NASCIMENTO, 2004).

A psicologia, estudando a dimensão interna do desenvolvimento humano, contribui no processo educativo por meio de seus estudos. E uma das suas colaborações ressalta que para ensinar e desenvolver, é imprescindível que o aprendiz seja abarcado na sua totalidade, nas suas perspectivas cognitivas, motor e afetivo. No momento do processo educativo, o intelecto e o cognitivo não dissociam do afetivo (NASCIMENTO, 2004).

Para entender como os alunos distinguem as interações do professor com o coletivo, e do professor com o indivíduo, elaborou-se as questões cinco e seis, em que se perguntou como ocorre a interação em ambos os sentidos, pois, cabe considerar que cada aluno tem uma forma própria de interagir com o professor. Dessa maneira, os questionamentos abordam o diálogo do professor com a turma e com o aluno individualmente.

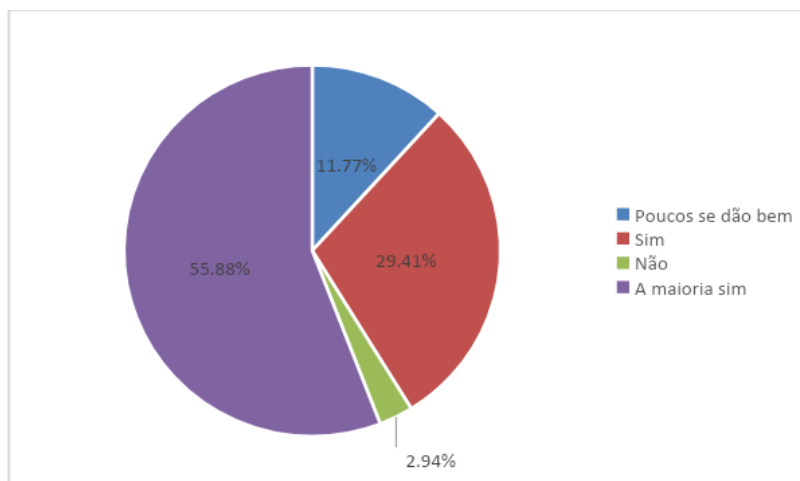
Nas respostas, observou-se que parte dos alunos limitaram a categorizar as interações como boas, ótima, excelente, tanto no critério coletivo quanto no individual. A saber: na questão cinco, 29 alunos disseram que o diálogo é bom; quatro disseram que é ótimo; e um aluno não respondeu. Nos momentos presentes no campo da pesquisa, em observações diretamente na sala de aula, notou-se que realmente há uma boa relação com cada aluno. O docente é prestativo para as demandas apresentadas pelos alunos, e receptivo a questionamentos, sugestões, além de ter uma boa comunicação com todos.

A questão de número seis trata do relacionamento do professor com a turma. Vinte e três alunos indicam que o diálogo com a turma é ótimo; dez alunos dizem ter um bom diálogo; e um não respondeu. Na sétima questão, perguntou-se aos alunos quanto às atitudes do professor: se os estimulam a estudar e aprender. As respostas indicam atitudes firmes do docente como a cobrança por resultados, a disposição em repetir explicações para melhor compreensão, o estímulo para uma possível graduação, e até mesmo por relatos da vida pessoal do professor que podem fazer com que espelhem para atingir uma melhoria de vida. Doze alunos citam como atitudes o diálogo e conselhos de estímulos a aprender. Outros doze pontuam a exigência realizada pelo professor para executar atividades propostas em sala de aula. Dois alunos não responderam. E um aluno menciona que não detecta nenhuma atitude por parte do professor, afirmando que o interesse é procedente dele mesmo.

Além da percepção da sala de aula, os alunos foram indagados quanto ao relacionamento entre todas as pessoas na escola por meio da questão oito. Esta se subdivide em três, sendo A, B, e C. Cada uma dessas três interrogativas, conta com quatro alternativas. As respostas foram organizadas por meio de gráficos.

Nesta escola, os professores e os alunos geralmente se dão bem uns com os outros?

Gráfico 1: A relação professor-aluno numa escola pública estadual do município de Salinas – MG

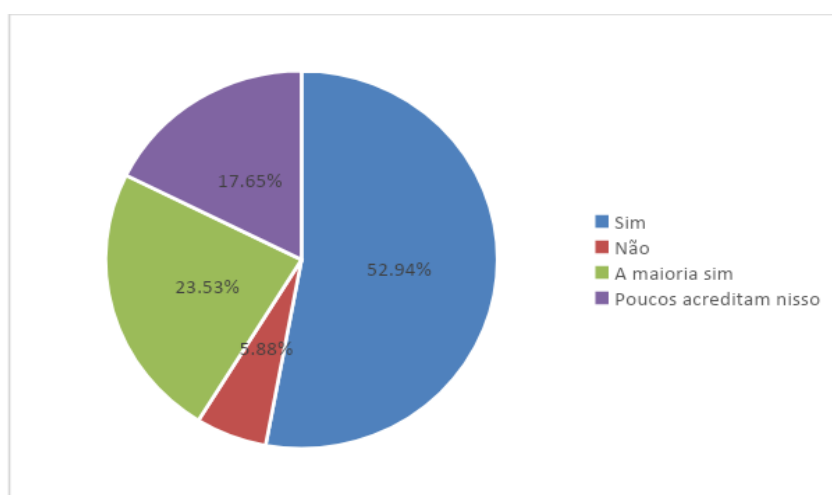


Fonte: Dados do questionário aplicado pelas pesquisadoras (2018).

É perceptível que, mais da metade consideram que a maioria das interações é harmoniosa, enquanto 29,41% afirmam que todos se dão bem. Já 11,77% julgam que poucos se dão bem, e 2,94% dizem que não se dão bem.

O gráfico abaixo reflete a opinião dos alunos quanto aos professores entenderem ser importante o bem-estar deles. Neste, 52,94% respondem que os professores acreditam que o bem-estar dos alunos é importante; 23,53% dos alunos dizem que a maioria dos professores acreditam que o bem-estar deles é importante. No entanto, 17,65% julgam que poucos professores acreditam na importância do bem-estar, e por fim, 5,88% responderam que os professores não acreditam na importância do bem-estar dos alunos ser importante.

Gráfico 2: A importância do bem-estar dos alunos na escola.

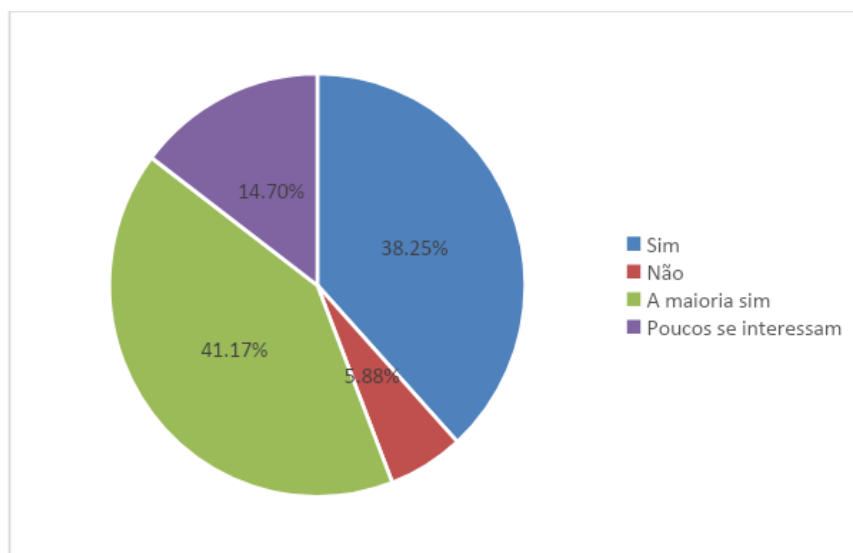


Fonte: Dados do questionário aplicado pelas pesquisadoras (2018).

Ressalta-se aqui que, de acordo anotações referentes às observações, os professores procuram tomar decisões e adotar ações visando ao sucesso da aprendizagem. Para explicar porque alguns alunos consideram que poucos ou nenhum professor acreditam que o bem-estar dos alunos é importante, supõe-se que a concepção de bem-estar pode ser diferente de pessoa para pessoa. E ainda que nessas decisões há fatores que são considerados, que podem não corresponder a uma satisfação completa por parte do aluno.

O terceiro e último gráfico desta pesquisa ilustra as opiniões dos alunos sobre “os professores estarem interessados ou não no que eles percebem ou têm a dizer”. Essa questão está diretamente ligada às interações na sala de aula. 41,17% dos alunos afirmam que a maioria dos professores estão interessados em ouvi-los; 38,25% concordam que os professores demonstram interesse sobre o que eles percebem ou têm a dizer. Outros 14,70% acreditam que poucos professores se interessam em ouvi-los, e 5,88% concordam que os professores não estão interessados no que eles percebem ou têm a dizer.

Gráfico 3: O interesse dos professores sobre o que os alunos percebem ou têm a dizer.



Fonte: Dados do questionário aplicado pelas pesquisadoras (2018).

As observações para a pesquisa nesse quesito revelaram que os professores têm sim considerável disposição para atender aos alunos durante as aulas em questões que estão associadas ao ensino do conteúdo lecionado. Durante o período de observação, notou-se que alguns alunos não participam das aulas nesse sentido. Quando houve momentos em que os professores não se encontraram dispostos a ouvi-los, eram motivados pela necessidade de adiantamento de conteúdos para alcançarem metas estabelecidas pela escola.

Para finalizar o questionário, na questão nove, abre-se um espaço para que o aluno acrescente ou cite algo que ele considere necessário e que não estava previsto nas questões anteriores. Vinte alunos disseram não ter algo a dizer. Nove alunos enalteceram o professor e suas aulas, e, reconhecem que ele contribui para a sua formação. Três acusam o professor de privilegiar alguns alunos em detrimento de outros, mas não apontam especificamente em que sentido. Dois alunos enfatizam que é necessário compromisso tanto do professor quanto do aluno para que haja aprendizagem.

Em observações na sala de aula, foram presenciados diferentes métodos e estratégias do professor buscando a participação dos alunos e um melhor resultado na aprendizagem. O professor procura ter uma boa relação com os alunos, e não foram observados fatos referentes no que diz respeito a tratamento diferenciado ou favorecimento do professor a alguns alunos em detrimento dos demais. O que se nota é que alguns alunos possuem características de interagir e se comunicar mais, enquanto outros são mais contidos no sentido de participar com perguntas e questionamentos na sala de aula. Mas, isso não foi visto como um privilégio ou exclusão de alunos, apenas como diferenças de personalidades.

Como os seres humanos possuem vontades e concepções próprias, o processo de ensino-aprendizagem requer destreza dos envolvidos na sua promoção. O que quer dizer que deve ser planejado, mas modificado assim que necessário, para atender tanto professor quanto alunos (TARDIF; LESSARD, 2010).

Com o objetivo de verificar as percepções de ambos os lados – educandos e educador – sobre as interações educativas, colheu-se informações do professor de biologia da turma. O professor participante da pesquisa possui cinco anos de trabalho como docente. Foi questionado ao professor sobre as posturas adotadas para estabelecer uma relação com os alunos que possam contribuir para o processo educativo na turma pesquisada. Assim diz o professor:

Creio que depende do nível em que se trabalha. Em turmas mais infantis é preciso ter um pouco mais de disciplina enquanto turmas mais maduras é necessário um companheirismo [*sic*] (P).

O docente acredita que as posturas adotadas devem corresponder a quem são aplicadas, como os diferentes níveis de maturidade e de ensino. No caso de turmas com comportamentos imaturos, o professor recorre a autoridade para lidar com os alunos, exigindo bom comportamento e ordem na sala de aula. Já em turmas denominadas mais maduras, busca explorar o companheirismo para interagir com eles. A comunicação e a proximidade entre

professor e aluno, no processo educativo, favorecem a acessibilidade entre ambos, tornando o ambiente da sala propício para a aprendizagem. Em observação na sala de aula, de fato, nota-se o companheirismo, onde o aluno conta com este professor para efetivar o processo educativo.

Nesse sentido, a segunda questão foi: Como você age e fala com seus alunos para que fiquem atentos ao que está ensinando? O professor, então, responde discorrendo sobre abordagens de aulas que as tornem atrativas e criativas, buscando dinâmicas que requerem participação de todos os alunos. Segundo ele, as brincadeiras didáticas movimentam a turma de forma que interajam.

Nas aulas presenciadas, o professor utilizou atividades de grupo, jogos didáticos e dinâmicas como métodos para o processo educativo. Inclusive, algumas dessas ferramentas solicitadas a estagiários da turma. E durante a aula percebeu-se a interação entre os alunos e o professor, e o interesse daqueles em participar das atividades.

Tomar posse de diferentes técnicas didáticas e promover o processo educativo são tidos como uma ferramenta de ensino favorável, na qual o professor pode estreitar relação com os alunos. Dando-lhes autonomia para que assim se sintam seguros para participar na construção do seu conhecimento (ZABALA, 2010).

Questionado sobre as formas de relação estabelecidas com os alunos e turmas, o professor respondeu:

Tenho um bom relacionamento com todas as turmas que trabalho, e também aqui no 3º ano. Para criar uma relação têm que ganhar a confiança, saber negociar com os alunos, assim eles percebem que pode contar comigo. É muito tempo convivendo na sala que chega ao ponto de conhecermos um pouco de cada um (P).

A convivência em sala de aula por um longo período faz com que tanto professor quanto aluno compreendam as particularidades de cada um. Assim, o professor age de forma a conquistar seus alunos com diálogo e parceria. A experiência vivenciada em sala de aula molda as habilidades do professor para lidar com seus alunos, não deixando as particularidades impedir o processo educativo.

O que foi observado em sala de aula condiz com o que o professor menciona. Todo o ensino na sala está fundamentado no diálogo, e mesmo a turma contando com alunos de diferentes personalidades, ele respeita, e pede respeito entre os próprios alunos.

O papel do professor é o de trabalhar com as múltiplas personalidades reunidas em uma sala, e ainda assim promover o ensino. E este professor, nesta tarefa, lança mão das

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

habilidades e técnicas pedagógicas para alcançar a aprendizagem. Dentre essas técnicas está a didática e as interações direcionadas ao processo educativo (TARDIF; LESSARD, 2010).

Perguntado sobre a percepção da relação professor-aluno, ele respondeu que na escola em geral há uma boa relação. Cita que os conflitos que podem surgir, são motivados, em sua maioria, por questão de indisciplina. Para contornar esse desacordo, a escola (gestão e equipe pedagógica) busca dialogar com o aluno. Isto quando for algo de grandes proporções, caso contrário, em sala de aula mesmo o professor resolve com uma boa conversa.

Constatou-se durante o período de observação casos de indisciplina que foram sanados na sala de aula com o diálogo entre professor-aluno(s) e uma dose de autoridade do professor. Fica explícito, então, que não é o bastante dominar o conteúdo, é preciso a maleabilidade das interações para auxiliar nesse processo (SANTOS, 2017).

Ainda nesse sentido, perguntado de como a escola recomenda a relação professor-aluno, o professor limitou a dizer que a instituição não determina ou normatiza os tipos de relação. As interações ocorrem naturalmente, e o professor é quem estabelece e determina o limite.

No sexto questionamento, sugere-se que a escola é um ambiente de grande diversidade de pessoas, na qual há interações e a relação professor-aluno acontece. E com essa diversidade, como o professor trabalha para incentivar a relação entre os demais alunos para um bom ambiente de aprendizagem? Diante dessa indagação, o professor respondeu que solicita que os alunos tenham respeito e gentileza. Pois acredita que são fatores necessários e a base para uma boa convivência. Trabalhando nesse sentido, o professor assume seu lugar de crítico e reflexivo, lançando mão de técnicas de ensino, para estimular nos alunos a empatia e o respeito mútuo (SANTOS, 2017).

Na questão sete, subdividida em três questões A, B e C, questionou-se ao professor sobre as interações das pessoas na escola. Cada uma dessas questões possui três alternativas, sendo: discordo totalmente; discordo em parte; concordo em parte; e concordo totalmente. Na primeira pergunta, o professor respondeu que concorda totalmente sobre os professores e alunos se darem bem. Na segunda, respondeu que concorda totalmente no que se refere à maioria dos professores acreditar que o bem-estar dos alunos é importante, e concorda totalmente que a maior parte dos professores da escola está interessada no que os alunos percebem e têm a dizer.

Sendo assim, nota-se que na instituição, os professores estão voltados para boas interações e que também valorizam seus alunos. A escola procura sempre manter um ambiente harmonioso e seguro, que estimule interações dos seus componentes.

Compreende-se, então, que a escola é um espaço complexo, que envolve não só ensino-aprendizagem propriamente dito. Abrange uma organização de pessoas que estão ali em função do ensino-aprendizagem, mas são pessoas únicas e diferentes. Assim, os educadores precisam conhecer cada aluno, para que possa usar didáticas e métodos que alcancem a todos na produção do conhecimento (FLODEN E BUCHMANN, 1990 *apud* GARCIA, 1995).

O último ponto do questionário ao docente foi uma abertura para que este acrescentasse algo sobre a relação professor-aluno. Assim escreveu:

Acho que não há regra. A relação muda dependendo do aluno e da turma. O importante é fazer uma leitura da situação (P).

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2010) confirmam a necessidade do professor em desvendar os seus alunos, interpretando seus comportamentos e expressões. Tendo conhecimento da turma como base, o professor decidirá qual o melhor método e didática que possivelmente resultará numa melhor aprendizagem.

Relacionando a resposta da questão sete do questionário aplicado ao professor, com a questão oito do questionário aplicado aos alunos, há grande concordância. Isso é evidente na resposta do professor e nas respostas dos alunos. Tendo em vista que tanto o professor, quanto a maior parte dos alunos indicam que educandos e docentes se dão bem no que diz respeito sobre “os professores acreditarem ser importante o bem-estar dos estudantes”, e “por apresentarem interesse em ouvir os alunos”.

O processo educativo deve ser considerado no seu conjunto, abrangendo o espaço físico, os instrumentos e métodos da docência, as interações de seus participantes, e todo e qualquer outro fenômeno que possa contribuir ou alterar o resultado do processo de ensino-aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2010; SANTOS, 2017). Percebe-se que o processo educativo é permeado de variáveis. Observa-se a formação docente, o ambiente escolar em que se pretende ensinar, os recursos disponíveis, bem como os métodos, a didática, as estratégias pedagógicas para alcançar o ensino, e as interações entre os partícipes do processo.

Cada um desses fatores tem um peso no resultado final da formação escolar. A formação do professor para atuar na promoção do conhecimento é relevante, tendo em vista que deve ter conhecimento do mínimo possível para exercer seu ofício. Os materiais e recursos que os docentes têm ao alcance para levar adiante o conhecimento podem auxiliar

numa melhora de ensino-aprendizagem, aliado aos materiais, a didática, e artifícios técnicos, recorrer às interações, construindo uma boa comunicação que assiste ao processo educativo.

Cabe ainda a participação do aluno, enquanto uma das peças indispensáveis nesse processo. O aluno colabora com o processo educativo quando tem consciência de que é necessário para seu desenvolvimento pessoal e profissional. A partir disso, vai se envolver nas aulas, participando e experimentando o que lhe é apresentado. Sabendo disso, manterá o ambiente propício para alcançar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações sobre o processo educativo, este trabalho pretendeu analisar os tipos de interações entre professor-aluno e os impactos das mesmas, tanto no aspecto positivo quanto negativo para a aprendizagem. As interações identificadas foram de respeito, amizade e afeto entre o professor e os alunos da turma pesquisada. Isso se constata pelas respostas dos alunos, e também pelo pesquisador, por meio da observação no cotidiano da turma. Nas respostas e nas observações, nota-se o companheirismo e o convívio harmonioso entre eles.

Inferiu-se que um bom relacionamento e as interações estabelecidas favorecem o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. O professor busca por meio de suas técnicas pedagógicas atrair a atenção dos alunos. Os alunos confirmam que a parceria e a amizade que eles têm com o docente fazem com que estejam mais receptivos aos conteúdos apresentados.

Portanto, mesmo que o processo educativo seja complexo, existem formas que os seus participantes podem adotar que impulsionam o resultado satisfatório da aprendizagem. Além dos materiais e métodos, há as interações citadas e defendidas neste trabalho. Essas interações evitam conflitos, atraem interesse pelos conteúdos, trazem abertura para a segurança de questionamentos que têm como consequência um aprendizado integral. Compreende-se que este trabalho é expressivo para o processo educativo, podendo, assim, a qualquer momento, surgir novas pesquisas ou continuidade a esta.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, 2005.

LEITE, Vicente. Psicologia da Educação. Vol. 1. Disponível em:
<<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2397576.pdf>> Acesso em 19 de novembro de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOPES, Antônia Osima. Relações de Interdependência entre Ensino e Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 13 ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. A Criança Concreta, Completa e Contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester. **Introdução a Psicologia da Educação - Seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SANTOS, Lílian Gleisia Alves dos. **O processo de produção do saber da experiência no início da carreira docente de professores egressos da licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG - campus Salinas**. Vitória da Conquista: UESB, 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. Métodos de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **A Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. P. 179-195.

VIANA, Meire Nunes. Interfaces entre a Psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia escolar. In: FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. **Psicologia Escolar: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia**. 1ª Ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar com mapas conceituais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas: Papirus, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sandra Cristina Morais de Souza ¹

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado que objetivou apreender e identificar as estruturas representacionais sobre a inclusão elaboradas por discentes do Curso de Pedagogia da UFPB. Participaram dessa pesquisa 243 discentes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem multimétodos, cujos instrumentos foram o teste de associação livre de palavras - TALP e o questionário sociodemográfico. Nos resultados do TALP, a palavra ‘respeito’ foi o elemento centralizador das representações sociais. O grupo de discente entende a inclusão como um ato que envolve a educação e o amor para sua realização. Especificamente, os discentes evocaram respeito (99), acessibilidade (56), igualdade (47), direito (42), educação (26), aceitação (22) e oportunidade (19). O núcleo figurativo, imagético, que representa a inclusão para esses alunos aponta para a ideia de respeito, o elemento essencial na ancoragem com a realidade e que, na visão dos discentes, é um fator primordial para a inclusão. Nesse sentido, os resultados apontaram que o núcleo central das representações sociais acerca da inclusão é estável e rígido, pois não sofreram alterações significativas no decorrer do curso.

Palavras-chave: Representação Social. Inclusão. Formação. Professores.

INTRODUÇÃO

O que é inclusão? Será que podemos afirmar que ela existe? Quais limites separam a inclusão da exclusão?

Com essas indagações, abrimos este estudo, e nossa proposta é de discutir sobre a necessidade de promover inclusão, por meio dos movimentos que possibilitaram seu surgimento. Antes que possamos investir na relação entre inclusão e educação, é importante esclarecer de que lugar estamos falando. Não pretendemos adotar nenhuma postura a favor da inclusão ou contra ela, mas problematizar os discursos que emergem desse processo.

Tal postura nos permite analisar a inclusão de maneira mais crítica. Para Foucault (2011, p. 389), “a crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si”. A citação nos convida a fazer um exercício de análise, a olhar para além das aparências e a descobrir os sentidos e os significados que fazem emergir determinada prática discursiva.

Antes de adentrar o paradigma da inclusão, é necessário fazer uma análise histórica das fases que antecederam o processo inclusivo. A fase inicial - *da exclusão social* - foi marcada

¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, profsandrapsico@hotmail.com
(83) 3322.3222

por omissão ou negligência e ocorreu antes da Era Cristã, quando a sociedade ignorava, rejeitava, perseguia e explorava as pessoas com deficiência. Posteriormente, houve um período marcado pela *segregação social*, quando o atendimento ao deficiente passou a ser feito por instituições assistenciais, com fins filantrópicos e religiosos - *a fase de institucionalização*, ocorrida entre o Século XVIII e o XIX. Embora tenha sido uma fase em que a segregação institucional era imposta aos indivíduos, esses sujeitos passaram a ser reconhecidos como detentores de direitos e de possibilidades educativas.

No final do Século XIX e meados do Século XX, veio a terceira fase, quando a segregação dos indivíduos começou a ser reduzida, com o objetivo de inserir os indivíduos com deficiência nas escolas especiais ou em classes especiais, preferencialmente, nas escolas públicas. A quarta fase começou na década de 1970, marcada pelo movimento mundial de *integração social*, e sua meta seria de integrar as pessoas com deficiência ao ambiente educacional das consideradas normais.

A quinta fase - *a de inclusão escolar* - surgiu na segunda metade da década de 1980 e nos anos de 1990, contextualizada pelos eventos e pelas transformações da sociedade, caracterizada pela inserção de “todos” na escola, e não, somente, as pessoas com deficiência, porquanto a meta é de incluir todos os que estão em situação de exclusão.

Com base neste breve percurso, podemos entender o deslizamento histórico das palavras *exclusão, integração e inclusão* e os significados que lhes são atribuídos. Compreender a inclusão e como ela passou a ocupar uma posição de destaque no contexto neoliberal é nosso objetivo. Não estamos desconsiderando a importância do processo inclusivo, porque acreditamos em seu valor e nas lutas travadas em prol do outro, mas apenas buscando refletir em que condições os discursos sobre a inclusão são construídos e os interesses que se deslocam por trás dele.

Entendemos a inclusão como um movimento que precisa ser problematizado, que se apresenta de diversas maneiras, não como o oposto da exclusão, mas como uma tentativa de posicionar o indivíduo no espaço social. Nesse sentido, a educação inclusiva representa uma nova forma de se ver (quem somos nós) e de ver os outros (os alunos) e a educação (a sociedade).

A escola para “todos”

A proposta de uma escola inclusiva nasce da busca por uma sociedade igualitária, por um mundo onde o reconhecimento da diferença não seja uma imposição, mas uma busca constante por igualdade de direitos e liberdade.

O primeiro documento que procurou atender a essas premissas foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que representou um marco histórico no que diz respeito aos direitos e às garantias do homem. O que foi proclamado nessa declaração ganhou força no mundo e no Brasil. Seus proclames estiveram presentes na elaboração da Constituição Federal de 1988. O Art. 5º da Constituição visa legitimar uma sociedade pautada na igualdade.

Art. 5º - Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos recomendou medidas de acesso à educação e estabeleceu o direito que garante o acesso escolar para todos. Porém, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, o projeto Escola Inclusiva, do qual o Brasil é signatário, avançou e se legitimou.

Essas declarações influenciaram o sistema educacional brasileiro, e isso possibilitou a inserção de várias políticas educativas na busca por uma escola inclusiva, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Ressaltamos, entretanto, que a introdução de políticas inclusivas não garante a oferta de uma educação que possibilite a participação de todos. Portanto fica evidente que a lógica inclusiva procura minimizar os prejuízos de inúmeras exclusões geradas pela sociedade, com a exploração e a discriminação de vários segmentos da sociedade.

A mobilização para que todos possam estar na escola se fortaleceu e exige a luta por direitos que garantam ao cidadão uma vida digna e produtiva. Menezes (2011, p. 29) destaca que “a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos, e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens”. Assim, tomar a inclusão como um assunto no cotidiano escolar exige que os educadores conheçam os sentidos e as representações que emergem desse processo. Para tanto, nosso estudo se propõe a apreender as representações sociais da inclusão na formação de professores. As representações sociais são originadas do cotidiano, estão inseridas no diálogo entre os indivíduos e a sociedade, caracterizada pela multiplicidade e pela

complexidade de relações, por meio das quais se criam e recriam conhecimentos a respeito de um objeto.

Ao associar a temática em estudo à Teoria das Representações Sociais, sentimo-nos convidados a elencar a aproximação dessa relação com o esboço da modernidade. E quando falamos em modernidade, devemos esclarecer que ela ganhou novos contornos com o aumento exponencial da ciência, disseminando novas descobertas e avanços. Assim, passou a ser uma autoridade competente para explicar e legitimar os rumos da sociedade.

Nesse ínterim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) também começou a explorar a transição entre o conhecimento científico e o senso comum. Para Wagner (2000), a Ciência não é a única fonte de inovação que adentrou nossas vidas e as afetou. Nesse contexto, as experiências advindas do cotidiano também procuram entender a realidade e as condições específicas que cercam as pessoas.

Compartilhando esse pensamento, Moscovici (1978) nos alerta que a Ciência tem se apresentado como um dos centros que regula o conhecimento, embora o senso comum também seja um deles. Essa relação traz para a Teoria das Representações Sociais sua essência, porque as representações sociais só podem emergir de pontos de vista diferentes, em que as pessoas possam expressar suas opiniões e ideias a respeito de um objeto social. Sendo assim, o conceito de representação social pode ser compreendido como “um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social” (ABRIC, 2000, p. 30).

O processo de produção do conhecimento, seja ele científico ou apoiado no senso comum, surge de acordo com as necessidades práticas de uma sociedade. Quanto à inclusão, esses conhecimentos nasceram das mudanças de vida dentro da sociedade, que fizeram com que as concepções sociais fossem reelaboradas e modificadas. Segundo Abric (2000), um fenômeno desconhecido e, portanto, não familiar, resultante das mudanças nas condições de vida de um grupo, se suficientemente relevante, inicia um processo de comunicação coletiva para torná-lo inteligível e controlado. Então, entendemos as representações sociais como a interação entre pessoas, suas expressões, sua forma de pensar e de agir, seu comportamento e sua prática. O estilo de pensar de um grupo é alimentado pela conversação e pelos discursos que os envolvem e abastecem as pessoas de novos conhecimentos e imagens a respeito de algo.

Assim aconteceu com a inclusão, que se transformou um ideal a ser conquistado, um movimento que ganhou força e voz na modernidade e se apresenta como proclamação, um pensamento que nasce da vontade do coletivo, um conhecimento que busca, através do discurso, localizar-se na realidade circundante.

Discutir sobre a inclusão, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, faz-nos entender o papel dinâmico das relações sociais e das práticas que envolvem a inclusão e sua interpretação. Abric (2000) confere à representação um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social. Assim, a representação pode ser compreendida como um norte, um guia para a ação, porquanto orienta as relações sociais.

O Curso de Pedagogia, com sua base teórica e prática voltada a promoção e formação de professores, apresentou-se como um local apropriado para analisarmos as representações sociais da inclusão a partir do olhar dos discentes. A escolha desse grupo se justifica porque acreditamos que seu posicionamento não ocorre despreziosamente e que o lugar ocupado por eles/as e as representações sociais que de lá emergem podem representar uma disposição a favor do espaço educacional ou contrária a ele.

Há de se entender que as representações sociais se referem à maneira como os indivíduos pensam em seu cotidiano e o interpretam, o que significa que é um conjunto de imagens, acompanhado de um sistema de referência que possibilita ao indivíduo interpretar sua vida, dar-lhe sentido e compartilhar essa interpretação com seu meio social (FONSECA; COUTINHO, 2005).

Assim, a construção da representação social sobre a inclusão é feita por meio de trocas entre o conhecimento popular e o científico. De um lado, há um saber introduzido pelo senso comum, a imagem que as pessoas têm dos excluídos e incluídos da sociedade; de outro, o conhecimento científico, legitimador do processo inclusivo, que visa normalizar os sujeitos para que participem da sociedade. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que a norma, ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos socialmente.

Nesse direcionamento, estudar a inclusão na perspectiva das representações sociais, especificamente no interior da formação de professores, significa estudá-la não apenas pelos vieses teórico, normativo e científico, mas também com um olhar voltado para a construção de um conhecimento prático e compartilhado por um determinado grupo, com o fim de perceber as relações entre as representações sociais que são estabelecidas entre eles, como surgem e em que medida uma determina a outra (FONSECA; COUTINHO, 2005).

Acreditamos que as representações sociais ganham vida e mobilidade nas relações sociais, portanto, discutir sobre elas no espaço acadêmico, sujeito a tantos pensamentos, imagens, crenças e ideologias, é frutífero, pois as representações sociais derivadas desse campo irão transcender as instituições e ganhar vida, para que os comportamentos e as atitudes

adotados pelos futuros docentes sobre a inclusão passem a implicar o modo como eles as representam socialmente, além do significado pessoal que pode adquirir em sua vida.

Assim, para compreender a maneira como a inclusão é entendida pelos discentes, é preciso saber interpretar como esse grupo representa essa inclusão. Com essa orientação, o estudo das representações sociais busca os elementos constituintes dessa representação - poderíamos dizer seu conteúdo - e os princípios que organizam e estruturam esse campo, o que possibilita visualizar com mais dinâmica as representações sociais.

De acordo com Moscovici (2015), para que possamos analisar o fenômeno da representação social, devemos considerar três dimensões: a informação, o campo das representações e a atitude, visando identificar como essas representações influenciam os aspectos cognitivos de um grupo devido ao espaço em que está inserido e como se organizam e dão sentido a um objeto, transformando-o de acordo com os fatores que fluem do ambiente, de sua identificação e de suas atitudes.

Os estudos que utilizam a Teoria das Representações Sociais como base teórica focalizam sua atenção no conhecimento dos sujeitos a respeito de um objeto, o que torna possível entender seu cotidiano e como esses fatos são assimilados. A compreensão desses indivíduos ou grupos é expressa por meio de seu comportamento. Para compreender bem mais esse processo, Moscovici (2015) afirma que toda representação emerge da necessidade de transformar algo desconhecido e estranho em familiar. A representação social se forma a partir de dois processos: o da objetivação e o da ancoragem, que é a materialização das abstrações, ou seja, a transformação em objeto do que é representado, melhor dizendo, é a maneira de compreender o como o desconhecido é incorporado às relações sociais e torna familiar o que era estranho (MOSCOVICI, 2015).

Vale salientar que a representação social pode ser entendida como a materialização mental de um objeto, o qual se cristaliza e é traduzido em operações de pensamento e ação na interação cotidiana com o mundo. Nessa interação com o mundo e com o contexto social, os indivíduos inserem nas representações seu toque ímpar, porque cada sujeito tem suas experiências particulares, embora pertença ao grupo social, o que viabiliza a construção de percepções e apreensões diferenciadas do mesmo objeto em relação a outros indivíduos de seu grupo (BARROS, 2013).

Nessa direção e considerando o fenômeno da inclusão, acreditamos que cada indivíduo forma um sistema de pensamento diferente, embora seja coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual pertence. Esse sistema de pensamento é utilizado individualmente e pelo grupo como referência para a interação positiva ou negativa de um novo objeto. Então, tendo em vista

o exposto, este artigo teve como objetivo: apreender e identificar as estruturas representacionais sobre a inclusão elaboradas por discentes do Curso de Pedagogia da UFPB. Para isso, procuramos apreender a estrutura representacional desse objeto social (inclusão) na perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

METODOLOGIA

Arruda (2003, p. 18) afirma que “o método, como um dado, não existe de forma autônoma. Ele só se dá vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo que se adota”. Assim, o método pode ser explicado tendo como prerrogativa a forma como o pesquisador encara a construção do saber e o lugar que ele ocupa nessa construção. O método também pode ser compreendido como a escolha por um trajeto para se chegar a um objetivo, o caminho escolhido para percorrer esse trajeto e os procedimentos e os passos necessários para alcançar um fim específico (RANGEL, 2005).

Na escolha pelo melhor percurso, optamos pelo uso de metodologias combinadas, pois, além de facilitar a validação dos dados, pode favorecer uma angulação variada do objeto, o que estaria de acordo com a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Para Creswell (2007), a utilização de métodos mistos como um procedimento de coleta possibilita a análise e a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. A abordagem multimétodo proporciona a interação entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, o que nos proporciona melhores possibilidades analíticas.

Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Campus I da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Pedagogia, na modalidade presencial.

Participantes

Trata-se de uma amostra não probabilística, de conveniência, composta por 243 estudantes universitários - 85,19%, do gênero feminino, e 14,81%, do masculino - na faixa etária de 28 anos, com desvio-padrão de 8,96, que variou de 16 a 61 anos.

Para selecionar a amostra discente, adotamos o seguinte critério: alunos deveriam estar matriculados no 1º, 3º, 4º, 8º e 9º períodos do Curso de Pedagogia, independentemente do turno.

A escolha dos períodos foi motivada levando em consideração a proximidade das disciplinas com relação ao objeto de estudo.

Portanto, foram distribuídos assim: 39,5% são estudantes do primeiro período da graduação; 32,5%, do terceiro e do quarto períodos; e 28%, do oitavo e do nono períodos.

Instrumentos

Para a coleta dos dados, usamos dois instrumentos: o questionário sociodemográfico e a técnica de associação livre de palavras (TALP)

Procedimentos

Depois de receber o parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (nº 1.813.505. CAAE: 59607016.4.0000.5243), iniciamos a coleta dos dados. Isso foi possível com a autorização dos professores para que aplicássemos o instrumento de coleta dos dados nos respectivos períodos e salas de aula. Com a permissão da turma para proceder à coleta dos dados, fizemos uma breve apresentação dos objetivos do estudo e, em seguida, convidamo-los a participar. Para confirmar sua participação, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Esse termo resguarda os preceitos éticos da pesquisa que envolve seres humanos, preconizados nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016.

No primeiro momento, aplicamos o questionário sociodemográfico, de natureza autoaplicável; no segundo, administramos a TALP, cujos estímulos indutores foram apresentados a partir do seguinte enunciado: O que vem a sua mente quando você ouve a palavra inclusão? De maneira geral, a aplicação do instrumento durou, aproximadamente, dez minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise das representações sociais acerca da inclusão no Curso de Graduação em Pedagogia

Para melhor compreender os resultados é importante esclarecer alguns detalhes da análise prototípica. De acordo com o detalhamento proposto por Vergès (1992) na análise

prototípica são calculadas a partir das respostas dadas pelos participantes duas de suas coordenadas, sendo elas: a frequência no corpus do grupo e a ordem média de evocação.

Nessa análise a ordem média de evocação é resultante de uma média em que o valor 1 é aplicado a resposta dada em primeiro lugar, 2 a resposta dada em segundo lugar e assim por diante. Sendo assim, de acordo com esse autor, a depender dos valores de suas coordenadas, as palavras reunidas na análise são classificadas em “alto” ou “baixo” conforme um ponto de corte que serve como referência. Com relação à coordenada de ordem de evocação é seguido esse mesmo padrão, no entanto são as palavras com baixas ordens de evocação (lembradas primeiro) as mais significativas e importantes para a representação.

Os resultados da análise prototípica levando em consideração as repostas dos alunos participantes estão na Tabela 1. No primeiro quadrante à esquerda da Tabela 1 encontram-se os elementos que formam a zona do núcleo central.

Tabela 1 – Análise Prototípica sobre “Inclusão” de todos os períodos do curso.

Frequência	Ordem Média de Evocação	
	$\leq 2,81$	$> 2,81$
$F \geq 13,06$	99. Respeito 2,1	26. Aceitação 2,9
	56. Acessibilidade 2,7	21. Diversidade 3,1
	47. Igualdade 2,4	19. Sociedade 3,5
	42. Direito 2,5	15. Participação 3,0
	26. Educação 2,4	15. Preconceito 3,9
	22. Amor 2,8	14. Deficiência 3,3
	19. Oportunidade 2,5	14. Escola 3,0
$F < 13,06$	13. Autonomia 2,8	11. Interação 3,4
	13. Socialização 2,7	10. Solidariedade 3,9
	12. Integração 2,8	8. Social 3,5
	10. União 2,8	8. Acolhimento 2,9
	9. Equidade 2,7	7. Liberdade 3,9
	9. Acolher 2,2	7. Humanidade 3,7
	9. Incluir 2,7	6. Valorização 3,7
	8. Necessidade 2,5	6. Ajuda 4,3
	6. Compreensão 2,5	6. Diferenças 3,5
	6. Respeitar 2,5	6. Acesso 3,5
	6. Inclusão social 2,2	6. Dedicção 4,0
	5. Amor ao próximo 2,8	5. Conhecimento 3,2
	5. Direitos 2,6	5. Responsabilidade 4,0
	5. Aceitar 2,8	5. Exclusão 3,2
	4. Dificuldade 2,2	5. Deficientes 3,4
	4. Cidadania 2,5	4. Professor 4,2
	4. Adaptação 2,5	4. Necessário 3,0
	4. Compromisso 2,8	4. Oportunidade 5,0
		4. Inserir 3,2
		4. Empatia 3,2

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Aqui a palavra evocada em primeiro lugar o maior número de vezes foi ‘respeito’ (Frequência: 99; ordem média de evocação: 2,1), seguida de ‘acessibilidade’ (56; 2,7), ‘igualdade’ (47; 2,4), ‘direito’ (42; 2,5), ‘educação’ (26; 2,4), ‘amor’ (22; 2,8) e ‘oportunidade’ (19; 2,5). As evocações que formam o núcleo central das representações são responsáveis pela estruturação e pelo direcionamento do conteúdo representacional e mais frequente e mais prontamente evocados e estáveis. Segundo Abric (2000) o núcleo dentro da representação é o elemento mais resistente à mudança. Se faz importante ressaltar que não podemos atribuir a centralidade de um elemento ou elementos levando em conta apenas critérios quantitativos, pois o núcleo central possui uma dimensão qualitativa, sendo esta, aquela que dá significado a representação.

Ficou evidenciado no estudo que os termos ‘*respeito*’ e ‘*acessibilidade*’ emergiram com mais frequência. Esses elementos unificam as representações sociais da inclusão. O surgimento desses termos não foi aleatório, pois eles derivam dos discursos que permeiam a sociedade e que se fazem presentes através dos meios midiáticos. Para Jodelet (2001), as representações sociais circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras, veiculadas em imagens e mídias, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais.

A inclusão se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável, em seu caráter de abrangência e imposição. Na sociedade contemporânea, a inclusão vem associada a ideais de democracia, de igualdade de direitos, de autonomia, de liberdade de mercado etc., o que proclama a necessidade de todos estarem na escola (RECH, 2010).

Se olharmos para o nosso entorno, podemos encontrar discursos que se proliferam como sentidos de verdades e que proclamam a diversidade. Um exemplo disso são as seguintes expressões: “respeito à diversidade”; “respeito à diferença”; “educação para todos”; “todos devem ter acesso a educação”, entre outros. Notadamente, as palavras *respeito*, *acessibilidade*, *igualdade*, *direito*, *educação*, *amor* e *oportunidade* são reveladoras, pois trazem em seu conteúdo a própria noção de inclusão. Entre os documentos que proclamam essa noção, destacamos a Declaração dos Direitos Humanos (1948), cujo cerne traz a perspectiva da inclusão como um direito de todos.

Em seu artigo 26, a Declaração estabelece:

1. Todo ser humano tem *direito* à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será *acessível a todos*, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no

sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do *respeito pelos direitos* do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a *tolerância e a amizade* entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948, p.5, *grifo nosso*).

É interessante notar que essas palavras sinalizam a inclusão como um imperativo, cuja regra é “todos devem estar incluídos”. Na educação, as tendências neoliberais impõem suas regras por meio das políticas educacionais, que visam assegurar educação de todos. Para isso, criam-se novas estratégias e técnicas, na tentativa de alcançar todos os que, de alguma forma, estejam fora do alcance institucional (RECH, 2010).

Corroborando esse pensamento, Lopes e Fabris (2013, p. 7-8) enfatizam:

A inclusão, ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade, passa a se inserir dentro de uma grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento das fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade e a solidariedade.

Na lógica neoliberal, existem duas grandes regras para serem operacionalizadas: manter-se em constante atividade e que todos sejam incluídos na sociedade. Para isso, a educação é uma arma necessária, pois, por meio dela, os sujeitos poderão entrar no jogo e, principalmente, permanecer nele (LOPES, 2009).

Em relação ao termo *acessibilidade*, são necessários alguns esclarecimentos quanto ao seu significado. É comum associá-la a acesso, embora tenham sentidos diferentes. Para Manzini (2008), o termo acesso traz subjacente a ideia de criar condições legais e de direitos igualitários, e acessibilidade envolve as ações cotidianas e concretas que colaboram para que as pessoas com deficiência possam se equiparar com as pessoas ditas “normais”.

Os demais termos presentes nesse quadrante - *igualdade, oportunidade, direito, amor e oportunidade* - estão inseridos na mesma lógica neoliberal. Podemos interpretá-los como oriundos das novas pautas da sociedade moderna e um objeto de luta de vários segmentos e grupos sociais. Por isso estão tão enraizados no pensamento dos sujeitos. Não estamos desmerecendo as reivindicações de direitos das minorias e os movimentos sociais que lutaram

e lutam por esses direitos. Nosso propósito é discutir sobre até que ponto esses discursos se apresentam como estratégias que visam posicionar e conduzir o pensamento neoliberal.

Ao chegarmos ao sistema periférico das representações, é importante enfatizar que, encontramos os demais elementos da representação, que são dotados de flexibilidade e preenchem algumas funções, a saber: a) formulam a representação em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; b) adaptam a representação às mudanças do contexto, integrando elementos novos; c) permitem modulações individuais relacionadas à história de vida de cada sujeito; d) como é um esquema, impulsionam o funcionamento da representação como guia para leitura da representação; e) protegem o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (ABRIC, 2000).

No segundo quadrante, ou primeira periferia, encontram-se as evocações que tiveram uma frequência considerável ($F > 14$), porém uma ordem média de evocação, não tão prontamente evocadas. No entanto, apesar de não serem constitutivas do núcleo central, são relevantes, pois são complementares a ele e orientam as práticas sociais (ABRIC, 1998; SÁ, 1996). Nesse quadrante, aparecem evocações como “Aceitação”, “Diversidade”, “Sociedade”, “Participação”, “Preconceito”, “Deficiência” e “Escola”, que, advindas do sistema periférico, sustentam o núcleo central, pois fazem parte do seu cotidiano. Nesse quadrante, encontramos a representação da inclusão atrelada à *aceitação*, que exige um olhar sobre o *diverso*. Essa diversidade requer da sociedade novas posturas e reclama a *participação* de todos no espaço educacional. Observamos, ainda, elementos representativos que associam a inclusão a *preconceito*, *deficiência* e *escola*.

É importante ressaltar que os movimentos que visam à emergência da inclusão se consolidam por meio de táticas e de técnicas que buscam sensibilizar a população para esse fim. Segundo Menezes (2011), é através da sensibilização para a inclusão que elementos como participação e acesso de todos são compreendidos e executados.

Ao associar inclusão a *preconceito*, os discentes expressaram uma realidade que se configura abertamente no contexto educativo. Convém lembrar que o preconceito se configura como uma atitude interna ou externa em relação a determinado objeto. Sobre o preconceito, Crochík et al (2013), nos alertam sobre três formas distintas em que se apresenta: “a que se relaciona diretamente contra os alvos; a que, aparentemente, é favorável aos seus alvos, mas deseja sua eliminação; e a que se revela por meio de uma aparente indiferença”. Independentemente do tipo, eles estão presentes em todas as esferas da sociedade e coexistem de maneira separada ou conjunta.

A emergência de o termo *deficiência* ser associado à inclusão já era esperado por nós, e embora o estudo não tenha sido direcionado a pessoas com deficiência, involuntariamente, essa associação está presente no imaginário coletivo dos sujeitos. Para Jodelet (2001, p. 32), “[...] há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante e as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social”. Dessa forma, é possível entender a prevalência da palavra *deficiência* associada ao sentido da inclusão.

Reiteramos que a palavra *deficiência* é citada com frequência, principalmente em documentos que orientam as políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a educação especial:

Esses movimentos evidenciam grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino e têm avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. (BRASIL - PCN – Adaptações Curriculares, 1998, p. 17)

Nesse recorte, podemos contemplar a racionalidade inerente ao processo inclusivo, que vai além dos sujeitos com deficiência. Para que isso aconteça, é preciso que todos os que estão fora do ambiente educacional sejam incluídos. Tais considerações abrem espaço para reflexões sobre o papel das políticas públicas inclusivas e, principalmente, sobre a função dos professores nesse processo.

O elemento *escola* divide o mesmo quadrante com os demais elementos da primeira periferia, o que dá sentido à representação social, pois a escola é uma construção social e tem sido chamada para atender ao projeto educacional iluminista, que visa formar um sujeito autônomo e livre. Para Veiga-Neto (2003, p. 108), “[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica”.

A comparação entre a escola e o modelo fabril não é equivocada, e as práticas educativas demonstram essa proximidade. Fazendo uma analogia entre a escola e a fábrica, retomamos, mesmo com brevidade, o pensamento de Foucault (2008), que, ao analisar e comparar instituições, quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas, encontra semelhança em sua organização espacial. Uma demonstração disso são os horários e as hierarquias presentes

nesses espaços, todos agindo com o objetivo de prescrever os comportamentos humanos. Para Foucault (2008, p. 121),

a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

É possível perceber a forte semelhança entre a indústria do Século XIX e a do XX e a escola, especialmente quando esta última exige a execução de atividades rotineiras e repetitivas. Os corpos são fixados em seus postos de trabalho, são controlados nos mínimos detalhes e submetidos a ordens e a regulamentos. A fábrica e a escola funcionavam de modo semelhante, pois ambas se baseavam na vigilância hierárquica, no exame e nas sanções normalizadoras.

No quadrante inferior direito, segunda periferia, encontram-se as palavras que tiveram menor frequência e alta ordem de evocação. Nessa zona, destacam-se palavras como ‘interação’, ‘solidariedade’, ‘social’, ‘acolhimento’, ‘liberdade’, ‘humanidade’, ‘valorização’, ‘ajuda’, entre outras.

Esses elementos reforçam a ideia do núcleo central e apontam para a imagem que os alunos têm da inclusão. Observamos, mais uma vez, a confluência entre os termos evocados, o que condiz com discursos enredados pela sociedade. Nesse sentido, compreendemos que as práticas discursivas não são somente um modo de fabricar discursos, mas também corporificadas em um conjunto de técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, nas mais diversas formas pedagógicas que se impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997).

Já a zona de contraste (ABRIC, 2000), representa os elementos mais periféricos da representação e que são adaptados ao contexto imediato, às experiências individuais e às diferenças grupais. Aqui aparecem evocações como ‘autonomia’, ‘socialização’, ‘integração’, ‘união’, ‘equidade’, ‘acolher’, ‘incluir’, ‘necessidade’, ‘compreensão’, ‘respeitar’, ‘inclusão social’, entre outras. É importante referir que, embora os conteúdos dessa zona sejam bastante heterogêneos e instáveis, são elementos prontamente evocados pelos participantes, ou seja, conteúdos representacionais que os participantes consideram importantes.

Na zona de contraste, a palavra *autonomia* - com 13 evocações - é vista como um elemento intermediário da representação social. Nesse sentido, esse componente nos leva a compreender as angústias que cercam a profissionalização docente, o que nos aponta para a

necessidade de uma formação de professores que possa refletir sua própria prática como instrumento empregado para desenvolver o pensamento e a ação.

Outro elemento que merece nossa reflexão é a presença da palavra *socialização*, que representa uma visão de inclusão reducionista, que só impõe a inserção do outro no espaço social sem levar em conta suas potencialidades. É necessário ter cuidado, assim como diz Acorsi (2010), para não reduzirmos a inclusão a um desprezioso processo de socialização, pois, se assim fizermos, estaremos negando a igualdade de direitos, de permanência e, principalmente, de aprendizagem aos sujeitos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os resultados apontados neste estudo indicam a que a representação social de inclusão é centralizada pelos elementos: *respeito, acessibilidade, igualdade e direito*.

Assim, as representações dos discentes sobre a inclusão estão ancoradas na ideia de direitos e deveres que sustenta o ideal de universalidade e igualdade, proclamado pelo discurso político neoliberal. É interessante, então, perceber as correlações entre as representações sociais sobre a inclusão e os discursos fabricados pela mídia que reforçam o senso comum da própria inclusão.

Nessa direção, é mister refletir sobre a estrutura representacional da inclusão. O núcleo central é enfatizado como o centro da organização das representações sociais, no qual se condensam e se consolidam as representações da realidade. Assim, para que possamos entender os significados que se centram e se concentram no núcleo central, assim como os elementos da periferia que os complementam, voltamos à noção de representação como o “produto e o processo de atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstituem o real com que se confrontam e lhe atribuem uma significação específica” (SÁ, 1996, p. 54).

Nesse sentido, podemos compreender que as representações sociais da inclusão são elaboradas de acordo com a maneira como os indivíduos adquirem seu conhecimento, influenciados pela quantidade expressiva de informações, valores e crenças que são acrescidas a esse conhecimento. Os alunos chegam ao curso carregados de representações sociais sobre a inclusão, que advêm de seu contexto social. Essas representações são reforçadas pelos discursos presentes no meio acadêmico, o que contribui para que essas representações sejam ancoradas e sedimentadas.

Nesse sentido, vale salientar alguns elementos que atravessam a estrutura curricular do curso, iniciativas que observamos no decorrer desse estudo, embora as diferenças sejam

constantemente lembradas e proclamadas pelos discursos oficiais e pela mídia, só servem como alvo para identificar os sujeitos, a fim de que possam ser controlados, regulados e aceitos pela sociedade. Para isso, continua prevalecendo uma formação de professores em que o conhecimento é tomado de forma única e descontextualizado da realidade. Por essa razão, não são estranhos os resultados obtidos sobre como docentes e discentes concebem a representação social da inclusão.

Apesar dos achados salientados, é preciso mencionar as limitações deste estudo. Como apenas um pequeno recorte da realidade, os dados não podem ser generalizados, e a amostra foi relativamente pequena, porque correspondeu a alguns períodos do curso.

Dessa forma, acreditamos que a temática ora apresentada carece de novos estudos, principalmente sobre a formação de professores, pois, embora os discursos inclusivos usem e abusem de narrativas progressistas e revolucionárias, embora as práticas continuem as mesmas. É preciso construir uma visão mais crítica da inclusão. E como estamos falando de um campo carregado de conflitos e de tensões, é preciso problematizá-la para que os discursos dominantes possam ser desvelados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**, 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ACORSI, R. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H.(Orgs.). **Aprendizagem & inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e as Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-147. Nov.2002.

BARROS, I. C. S. **Estresse ocupacional e qualidade de vida no contexto hospitalar: um estudo psicossociológico**. 2013, 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília: CORDE, 1999.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares:** estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHIK, J. L. et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas - SP: Editora Alínea, 2013

FONSECA, A.A.; COUTINHO, M. P. L.; Depressão em adultos jovens: representações sociais dos estudantes. In: COUTINHO, M. P. L.; SALDANHA, A. A. W. **Representação social e práticas de pesquisa.** João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2005, p. 69-106.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17-41.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C. Inclusão como prática de política e governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigação em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** Campinas: Papirus, 2005.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli. T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013, p. 25-44.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 16 de jun.de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo, **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, 45, 1992, p. 203-209.

WAGNER, M. B.; MOTTA, V. T.; DORNELLES, C. C. **SPSS passo a passo**: Statistical Package for the Social Sciences. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

A “GESTÃO PARA RESULTADOS” COMO CONFIGURAÇÃO DE UM ESTADO AVALIADOR E REFORMISTA

Emanoel Lourenço da Silva ¹
Wilson Honorato Aragão ²

RESUMO

Esta investigação examina a gestão da escola pública no estado de Pernambuco, e é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação realizado na Universidade Federal da Paraíba, no período de 2013 a 2015. Atualmente a referida pesquisa continua a ser aprofundada no doutorado em educação na mesma universidade. A metodologia da pesquisa busca a relação entre o universal – o modo de produção capitalista e as particularidades da presente conjuntura histórica – e o singular, a política educacional. Mas, por se tratar de uma política educacional, a investigação generaliza a análise, pois a referida política atinge a totalidade das escolas públicas pernambucanas. O método fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, com as devidas releituras para pensar o social no contexto contemporâneo. Os resultados obtidos pela pesquisa apontam para três fases da vivência da política em análise: a gênese da política por intermédio de uma parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) e o governo de Pernambuco; a segunda fase destaca a expansão do modelo de gestão via Escolas de Referência em Ensino Médio e contrato de gestão com os diretores escolares. Por fim, na atualidade, observa-se o aprofundamento da política gerencialista por meio do Índice de Eficiência Gestora, novo mecanismo de controle da gestão das escolas.

Palavras-chave: Gestão escolar, Gestão para resultados, Política educacional.

INTRODUÇÃO

A temática discutida nesse texto remonta à modernização da gestão da escola pública estadual pernambucana sob a denominação de “gestão para resultados”. O texto discute a gênese do modelo de gestão implantado no Estado em consonância com políticas gerencialistas nacionais e locais.

¹ Doutorando de Políticas Educacionais PPGE/CE/ da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, emanoel_lourenco@hotmail.com;

² Doutor em Educação - Professor PPGE/CE/ da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, orientador, wilsonaragao@hotmail.com.

Os estudos iniciais levaram a compreender que, nas últimas décadas, as mudanças ocorridas nas políticas educacionais apresentam precedentes históricos da reforma do Estado implementada no país a partir da década de 1990 do século XX, tendo forte inspiração em recomendações internacionais, como o Consenso de Washington, formulado entre instituições, economistas de perfil neoliberal e administradores de países latino-americanos na capital norte americana, em 1989, e que resulta em um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico como um receituário a ser implantado pelos países signatários.

No cenário nacional, o Brasil adota uma intensa política de privatização e a instituição de uma lógica reguladora para o Estado. Nesse contexto, órgãos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial são colocados como autoridades influenciadoras de políticas de Estado.

Nesse contexto, a lógica de mercado, que busca reduzir custos e aumentar lucros, impregna a reforma da economia brasileira através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995). O referido plano delimita o papel do Estado em três áreas de atuação: as atividades exclusivas, os serviços sociais e científicos não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

De acordo com essa perspectiva, a educação é concebida como um serviço não exclusivo do Estado (BORGES, 2013). Tal concepção transforma direitos sociais em serviços e segue orientações de organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas organizações desempenham papéis importantes no avanço das ideias de livre comércio como vetor de crescimento econômico. Para tal, esses organismos internacionais influenciam o surgimento de uma legislação em âmbito nacional e local que fundamentam a lógica de mercado aplicada à gestão pública.

Nesse sentido, os estados ajustam sua administração a partir do modelo gerencial na construção de seus programas de modernização da gestão. Em Pernambuco, na década de 1990, o governo Jarbas Vasconcelos implantou uma agenda de reformas focadas no ajuste fiscal e na elevação da eficiência dos serviços públicos.

Nesse cenário, em Pernambuco, emerge uma parceria público-privada em educação entre o Instituto de Corresponsabilidade da Educação – ICE e o Governo do Estado no Ginásio Pernambucano. Essa parceria resulta na criação dos Centros de Ensino Experimental

– Procentros e do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental. A política de gestão dos Centros seguia a lógica da gestão empresarial introduzida na gestão da educação. Tal modelo de gestão é vivenciado, nos anos 2004 a 2006, em 13 Centros, distribuídos em 10 microrregiões do estado e, a partir de 2007, é ampliada para toda a rede pública de educação por intermédio das Escolas de Referência em Ensino Médio. Na atualidade tem se intensificado em todas as escolas públicas estaduais de Pernambuco, sob a denominação de “*gestão para resultados*” onde é aferido o Índice de Eficiência Gerencial.

METODOLOGIA

A discussão apresentada aqui é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação realizado na Universidade Federal da Paraíba, no período de 2013 a 2015 e que continua a ser aprofundada no doutorado em educação na referida universidade atualmente.

A metodologia da pesquisa busca a relação entre o universal – o modo de produção capitalista e as particularidades da presente conjuntura histórica – e o singular, a política educacional, numa apreensão da totalidade (PERONI, 2003). O contexto histórico no qual a pesquisa se insere é marcado por uma crise do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011) e pela redefinição do papel do Estado. Assim, o Estado só pode ser compreendido nas relações materiais de existência. A investigação situa-se num contexto que leva em consideração as práticas sociais, tendo a possibilidade de produzir as contradições que resultam em novas formações dentro da sociedade. A educação está presente nesse campo, pois se caracteriza como materialização da redefinição do papel do Estado na sua dimensão de política pública.

O campo empírico da pesquisa é o Ginásio Pernambucano, situado em Recife, capital pernambucana. Nele se materializa a primeira experiência do modelo de gestão empresarial aplicado à educação pública no estado. No entanto, por se tratar de uma política pública no âmbito da educação, a investigação tende a generalizar sua análise, pois a referida política abrange a totalidade das escolas públicas da rede estadual.

Ao focar a problemática, adota-se a modalidade de pesquisa qualitativa, abordagem que focaliza a realidade de forma contextualizada e que ressalta a importância da prática social como critério de verdade (TRIVIÑOS, 1992). Compreende-se que se está vivendo um momento de profundas mudanças societárias nos âmbitos socioeconômico, ético-político,

cultural e educacional. Por isso, no plano da construção teórica, nas ciências sociais e humanas e, no âmbito da pesquisa educacional, depara-se com uma materialidade de relações em profunda ebulição e crise (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001). Nessa perspectiva, percebe-se que os referenciais teóricos se encontram em crise diante das mudanças, sem precedentes, das relações sociais no interior da nova sociabilidade do capital.

Como principal fonte de coleta de dados, são utilizados os documentos produzidos pelo governo estadual, a legislação instituída pelo Executivo no âmbito do planejamento e da gestão escolar e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995). A pesquisa documental procura apreender as linhas gerais que sinalizam a intencionalidade da política educacional direcionada para a educação brasileira. Os documentos resultam de uma produção comunicativa humana e, como tal, é possível captar o sentido oculto nessas produções. Assim, Gomes (2009) aponta que, por intermédio da análise de conteúdos manifestos, pode-se caminhar na descoberta do que está além das aparências, do que está sendo comunicado. Segundo Gil (2008, p. 153), “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade”.

A perspectiva dialética de análise permite, além de desvendar o significado daquilo que se propõe a interpretar, estabelece uma crítica acerca das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (MINAYO, 2009; KONDER, 1981). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, empregada, neste estudo, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, ou seja, um conjunto de fenômenos como parte da realidade social (MINAYO, 2009). Tal perspectiva considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos propõem a análise dos contextos históricos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais (MINAYO, 2009), a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pela pesquisa apontam para três fases da vivência da política em análise. Inicialmente, discute-se a gênese da política por intermédio de uma parceria público-

privada entre o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) e o governo de Pernambuco. Na segunda fase, destaca-se a expansão do modelo de gestão via Escolas de Referência em Ensino Médio e do contrato de gestão com os diretores escolares. Por fim, na atualidade, observa-se o aprofundamento da política gerencialista por meio do Índice de Eficiência Gestora, novo mecanismo de controle da gestão das escolas.

A gênese e a expansão do modelo de “gestão para resultados” na educação de Pernambuco

A educação de Pernambuco, no início dos anos 2000, apresentava um dos piores resultados da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2005, o estado aparecia na 20ª posição entre os 27 estados brasileiros. Tal cenário fomentou a implantação de políticas gerencialistas para responder às necessidades do campo da educação.

Por meio de um contrato de cooperação entre o Governo do Estado e o ICE, surgiu a primeira parceria público-privada da educação pernambucana (SILVA, 2015). Empresários criaram o Instituto, inicialmente, para gerir a reforma do Ginásio Pernambucano, a segunda escola mais antiga do Brasil, que faz parte da história da educação no estado e que tem um caráter simbólico para o cenário educacional local.

Nesse período, enquanto se dava a restauração do prédio, acontecia também a reestruturação gerencial da instituição. O ICE elaborou um novo programa de educação baseado na tecnologia empresarial, ciclo PDCA (sigla em inglês para planejar, executar, checar, agir). A reforma, nesse caso, não ficou restrita ao prédio, mas envolveu o procedimento de gestão e ensino da instituição. A mudança ocorreu por meio do Procentro – nome dado ao novo modelo de escola que é baseado nas escolas Charter, norte americana que são geridas em parcerias público-privadas.

Entre 2003 e 2006 o estado atingiu a marca de 13 Procentros e o ICE detinha o controle operacional das unidades. A atuação do ICE acontece numa perspectiva de que o Estado não sabe fazer gestão e, por isso, o ente privado precisa ensinar como gerir o público. Tal concepção deu origem a um modelo de gestão educacional baseado nos resultados, observados segundo a ótica da empresa privada.

Em 2007, com a mudança de governo, o Instituto deixou de atuar diretamente com a Secretaria de Educação, no entanto, seu modelo de governança já se encontrava bem assimilado pelos gestores públicos, que o consolidou e o aprofundou (SILVA, 2016)

Nesse período, o novo governador, Eduardo Campos, que havia montado sua plataforma de campanha sob o discurso do combate ao baixo desempenho da educação no estado estendeu a política dos Procentros para todas as cidades do estado. Com isso, em 2008, os Procentros foram renomeados, passando a serem chamados de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e a política de reforma da educação estadual por meio dessas escolas fora denominada de Educação Integral.

Em 2009 a Secretaria de Educação criou cinco secretarias executivas com autonomia financeira e administrativa, modificando, assim, sua estrutura geral. Dessas secretarias, há uma que cuida exclusivamente da educação integral.

A Secretaria de Educação ampliou a rede de Educação Integral e alcançou o número de 300 EREMs no final do governo Eduardo Campos. Com isso, em cada município de Pernambuco há pelos menos uma Escola de Referência que atende alunos no tempo integral, em que os estudantes permanecem 40 horas semanais na escola, funcionando diariamente em dois turnos, de segunda à sexta-feira e no semi-integral, em que são oferecidos dois turnos extras, compondo uma jornada de 32 horas semanais.

O modelo de gestão implantado no Procentro e, posteriormente, nas escolas de tempo integral, passou a ser visto como o modelo a ser seguido por toda a rede pública estadual, mesmo nas escolas regulares, que não dispõem dos recursos e da clientela das EREMs.

Com a expansão do modelo gerencialista, o governo estabeleceu por meio da Lei nº 13.486/2008, um sistema de bonificação que compreende toda a rede estadual, denominado Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Para fazer jus ao bônus, as escolas precisam atingir metas. As “metas pactuadas” são estabelecidas pela Secretaria de Educação de acordo com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e as taxas de aprovação nas séries oferecidas pela unidade de ensino. Elas são calculadas tendo em vista o percentual de evolução de cada escola, seguindo o modelo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e constam no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), um contrato de gestão assinado entre o diretor da escola e o Governo Estadual.

O TCR se constitui no instrumento jurídico que fundamenta a gestão da educação pernambucana. Ele estabelece deveres e obrigações das partes e visa assegurar e responsabilizar os gestores pelo cumprimento, ou não, das metas, consolidando uma *gestão para resultados*, imposta de forma vertical por parte do Estado.

Para o governo estadual, o TCR “tem por objeto pactuar ações de melhorias na qualidade do ensino com a equipe da unidade escolar e a finalidade de garantir meios para a efetivação da proposta pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo” (PERNAMBUCO, 2014, p. 1). E essa aprendizagem a que se refere a proposta é aferida pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE (prova de português e matemática).

O modelo de *gestão para resultados* está, atualmente, presente em toda a rede pública de educação em Pernambuco, embora seja mais evidente nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Assim, Pernambuco consolida a gestão gerencial para resultados como o modelo a ser adotado de forma hegemônica. Com ele, institui-se uma cultura de descentralização da responsabilidade do Poder Público e centralização da responsabilização do profissional de educação.

A condução dos gestores escolares em tempos de “gestão para resultados”

Uma questão que merece destaque nessa discussão sobre gestão gerencialista em Pernambuco é como os diretores escolares têm sido conduzidos ao cargo durante esse período.

O Plano Nacional de Educação, ao tratar da gestão das escolas públicas estabelece na meta 19 “assegurar as condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar”.

Nesse caso, toma-se por base para uma gestão democrática, além de profissionais preparados para a função, a participação da comunidade escolar. Tal participação não se restringe à escolha dos gestores, mas conforme as estratégias apresentadas ao longo do documento, se consolida ao longo de todo o processo de gestão através dos Conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais.

Em Pernambuco os Decretos estaduais nº 38.103/ 2012, nº 44.079/ 2017 e Nº 47.297/ 2019, regulamentam os critérios e procedimentos para a realização de processo de seleção para a função de representação de diretor e diretor adjunto das escolas estaduais. Além disso, as Portarias SE nº 040/2013 e 190/2019 regulamentam os critérios e procedimentos para a realização desse processo seletivo.

Os referidos documentos estabelecem as etapas para o processo de seleção dos diretores escolares da rede. Tal processo tem sido alterado desde o decreto de 2012 até a atual portaria de 2019. Contudo, o procedimento é realizado tendo como etapas: o processo formativo, a certificação e a consulta pública (para diretores de escolas regulares).

Na redação atual elencam-se três etapas da seleção de diretores escolares, a saber:

a) *curso de aperfeiçoamento* – participação do curso de formação de gestores para professores efetivos de nível superior, pertencentes à rede estadual, em plataforma EAD denominado PROGEPE. O curso tem os seguintes módulos: Gestão do Planejamento; Gestão de Interação Escola-Comunidade; Gestão de Recursos Administrativos e Financeiros; Gestão de Resultados do Processo Ensino-Aprendizagem; e Liderança e Gestão.

b) *certificação*: realização de avaliação de conhecimento em gestão escolar (presencial em polos) com desempenho igual ou superior a 07 (sete) pontos. No caso de professores que já ocupam os cargos de gerente regional de educação, coordenador geral de gerência regional de educação, diretor escolar, diretor adjunto e assistente de gestão, não se faz necessária a realização da prova. Esses, precisam apenas concluir o curso com aprovação.

c) *processo consultivo* – que concerne à legitimação do candidato pela comunidade escolar, em caso, apenas de escolas regulares.

Nestes aspectos, os documentos estaduais encontram-se em consonância com a meta 19 do PNE nos aspectos formativos, consultivos e de participação democrática. No entanto, o que parece ser um avanço no campo educacional do estado é acompanhado por uma contradição. Esses critérios são aplicáveis apenas às escolas regulares, deixando de fora grande parte das unidades de ensino especificadas no artigo 3º do Decreto estadual nº 38.103:

As escolas com até 200 estudantes; de atendimento exclusivo aos anos iniciais do Ensino fundamental; indígenas; técnicas; de referência – Programa de Educação Integral; conveniadas; com pedagogia de alternância; compartilhadas entre estado e município; Centros de Reabilitação e Educação Especial; Centros de Exames Supletivos; Centros de Educação Infantil; as em funcionamento nas unidades prisionais e as em processo de municipalização ou extinção (PERNAMBUCO, 2012).

As unidades supracitadas terão seus diretores nomeados a partir da certificação, porém, sem a participação direta da comunidade escolar. Mesmo situando o referido decreto como anterior ao PNE, constata-se que, na atualidade, a redação do artigo continua preconizando apenas as escolas regulares como *locus* de consulta para a eleição dos diretores.

Nesse cenário, as Escolas Técnicas e de Referência parecem não combinarem com a gestão democrática em seu elemento inicial e mais simples, a escolha dos diretores. Tal prática sinaliza que a gestão democrática ainda não se realizou como política concreta no âmbito do estado. E mais, denuncia a existência de dois modelos de escola pública dentro da rede estadual de Pernambuco (SILVA, 2015).

Compreende-se que a consulta à comunidade escolar não é o único mecanismo de participação democrática da comunidade escolar. Há outras importantes vias como os conselhos escolares. No entanto, ao considerar “[...] a escola como espaço privilegiado para o aprendizado e a vivência da democracia que não pode restringir-se ao acesso aos bens culturais” (SANTOS; BOTLER, 2012) a participação da comunidade escolar pode contribuir para uma formação cidadã.

A esse respeito, Oliveira (2000) defende que o debate em torno do papel do diretor não pode estar dissociado da função social da escola e da finalidade que ela busca atender. Para a autora,

as eleições para diretores têm como maior virtude a explicitação do debate no contexto da escola. Permite que os vários segmentos que a compõe se manifestem, defendam seus interesses, confrontem-se, pleiteiem, disputem e ao final, pela proeminência do debate, cheguem a uma dada convivência (OLIVEIRA, 2000, p.1).

No entanto, a referida autora destaca que as eleições diretas, sozinhas, não garantem a gestão democrática. Faz-se necessário que outros canais de participação, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares estejam permanentemente revigorados. Contudo, a implantação dos conselhos enfrenta problemas para efetivar uma cultura democrática de ação compartilhada, conforme aponta Santos e Botlher (2012, p. 3):

A efetivação da autonomia na escola se daria através da implantação dos conselhos escolares, garantida a participação de representantes dos segmentos da comunidade escolar e a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Houve certa pressão na institucionalização da democracia na escola brasileira que se daria pela via da autogestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira adversas em sua realidade particular. Esse movimento acabou forjando algumas práticas que comprometeram a democratização, seja pela composição aligeirada dos órgãos colegiados, seja pelos aspectos burocráticos que levaram à elaboração de projetos político-pedagógicos apenas como instrumento legal-formal.

Assim, os mecanismos de gestão que poderiam ser instrumentos de democracia passam a ser meros artefatos legais. Enquanto isso, os princípios da gestão empresarial adentram e se fortalecem no interior da gestão da educação pública.

Os espaços para discussões e planejamento no âmbito da gestão são diminuídos e/ ou substituídos pelos planos de ação como resposta rápida aos problemas educacionais, nos moldes dos empreendimentos empresariais “segundo a lógica da relação custo-benefício, na busca de uma qualidade com menor custo, na prestação dos serviços público” (BORGES, 2014, p. 10). É uma visão mercantil e economicista da administração da educação que põe em risco as conquistas democráticas dos últimos anos.

Eficiência gerencial: o aprofundamento da gestão para resultados

Nesse cenário em que a gestão empresarial/gerencialista adentra o campo da educação, se consolida e se aprofunda. Nesse sentido, o que já se constituía como mecanismo de controle do trabalho da gestão escolar foi estreitado ainda mais com uma nova política de gestão da educação através do Índice de Eficiência Gerencial, criado pela Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016 e especificado pelo Decreto nº 43.991, de 29 de dezembro de 2016.

Essa ação torna-se a mais nova forma de estreitamento dos mecanismos de controle e responsabilização do diretor escolar tendo como foco a eficiência gestora por meio de avaliações mensais do trabalho do diretor, sendo-lhe atribuída uma gratificação pela “eficiência no cargo”.

Essa nova fase da “gestão para resultados” é apresentada como “Fortalecimento da gestão”. Nesse caso, as ações foram implantadas nos anos de 2016, 2017 e 2018. Para isso, usa-se, como ferramenta de controle do processo, o Sistema de Informação Educacional de Pernambuco (SIEPE³), no qual os diretores alimentam com informações sobre suas escolas e a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) analisa a base de dados para definir se a escola atingiu o índice desejado ou não.

O referido decreto estabelece os agentes responsáveis pela eficiência gestora no âmbito das escolas (diretor, diretor adjunto, secretário escolar, educador de apoio e assistente

³ SIEPE - Sistema implantado em 2011 pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco. Trata-se de um sistema informatizado, que apresenta informações em tempo real, inseridas pela própria escola. Também possibilita aos pais ou responsáveis acompanhar via sistema a vida escolar de seus filhos, visualizando boletim escolar e quadro de horário.

de gestão⁴). Não é explicitada a responsabilidade de cada agente, no entanto, o resultado do trabalho dessa equipe será atribuído à pessoa do diretor.

O índice de Eficiência Gestora é composto por três indicadores: 1 – *Indicador de eficiência operacional*; 2 – *indicador de regularidade na prestação de contas*; 3 – *indicador de regularidade no registro de informações gerenciais*.

O indicador de eficiência operacional será a razão entre o somatório de carga horária dos professores lotados na unidade de ensino e a carga horária padrão da escola. Nesse caso, a equipe gestora da escola realizará a redução de pessoal na escola, atendendo a uma tendência a nível estadual de redução no número de professores, conforme apresentado pela Secretaria de Educação na reunião de diretores⁵. De acordo com os dados da Secretaria de Educação e Esportes em 2012 havia 44.279 professores na rede estadual, em 2015 havia 39.559 e em agosto de 2016 a rede contava com apenas 37.152 professores. Por isso, a partir o estabelecimento do índice de eficiência gestora, cabe ao diretor escolar realizar o dimensionamento e adequação do quantitativo de professores, ou seja, o sinônimo de eficiência é a redução do quadro funcional em cada escola.

A eficiência operacional prevê a formação de turmas com cerca de 35 estudantes para o Ensino Fundamental, 45 para o Ensino Médio e professores com média de 25 aulas atribuídas. Nesse item, cabe à escola realizar a atribuição de aula e a enturmação dos estudantes adequando ao índice estabelecido para a escola.

O artigo 5º do Decreto nº 43.991/2016 estabelece a fórmula para calcular a eficiência gestora e o desvio (margem operacional) em função de a escola ser de pequeno, médio o grande porte. A SEPLAG calcula o índice da escola e compara com o padrão. Exemplo: Escola X tem 30 professores, totalizando 1.200 horas contratadas. Cálculo da Secretaria de Educação estima que escola precisaria de somente 800 horas contratadas. Se o índice for = $1200/800 = 1,5$. Esse resultado ultrapassa a margem operacional que estabelece 1,1 como desvio padrão. Então, nessa situação, caso reorganize enturmação e atribuição de aula, devolvendo professores para a Gerência Regional, atingirá o índice e receberá a gratificação por eficiência gerencial. O indicador é medido todos os meses e a bonificação só será paga no mês de atingimento do índice.

⁴ A lei nº 15.973/2016 no artigo 3º institui a função de Assistente de Gestão para as escolas de Referência, com funções semelhantes à de Diretor Adjunto das demais escolas.

⁵ As informações estão contidas em slides apresentados nas reuniões de diretores escolares denominadas “colegiado de gestores” ocorridas na Gerência Regional de Educação.

O segundo indicador apontado é o de prestação de contas. Esse índice é regulamentado pelo Decreto Nº 45.507/2017 e mensura o atendimento das normas e prazos de prestação de contas dos recursos recebidos pela escola no exercício do ano em curso.

O terceiro item a compor a eficiência é o indicador de Regularidade no registro de informações gerenciais no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco - SIEPE. Tal sistema foi implantado em 2011 pela Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco e trata-se de um sistema informatizado que apresenta informações em tempo real, inseridas pela própria escola. Para o cômputo desse indicador é mensurada a inserção das notas e frequência dos estudantes no SIEPE no prazo determinado pela Secretaria. A inserção desses dados é feita pelos professores e os gestores validam as informações que são acompanhadas por um técnico da Regional de Educação e dá devolutivas às escolas sobre o andamento do processo de inserção e das pendências observadas.

O índice de eficiência gerencial é publicado mensalmente na página oficial da Secretaria da Educação no *link* “Fortalecimento da Gestão” até o segundo dia útil do mês. Caso alguma escola que não atingiu o índice queira recorrer, deve enviar o formulário eletrônico disponível na própria página solicitando revisão dos dados. As informações estão disponíveis para o público em geral.

Nesse caso, os gestores só recebem a gratificação de eficiência gestora se naquele mês atingirem o índice. Assim, cria-se uma expectativa e uma necessidade de manter as informações da escola sempre em dia, porque serão cobradas pelo órgão central da educação.

Assim, a eficiência gerencial é realizada por meio dos diretores escolares que se tornam a mão do Estado dentro das escolas e fomenta a cultura da performatividade e da responsabilização. A sua atuação como um dos grandes responsáveis pela organização de espaços mais participativos, a exemplo da construção do Projeto Político Pedagógico e da organização dos Conselhos Escolares, têm sido colocadas em segundo plano.

Uma crítica que pode ser feita acerca da temática em questão é o fato de se atingir as metas de sua escola, a equipe gestora receberá uma gratificação. Isso, claramente, consiste em mais um instrumento de pressão sobre o dirigente escolar e de desvalorização do profissional, uma vez que a gratificação não incide em aumento de salário, mas numa maneira de pressionar o gestor para o atingimento de metas, como na empresa capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de mudanças no Estado brasileiro e, por conseguinte, na educação, é parte de um processo de transformação mais amplo que perpassa o setor público. Na atualidade, a gestão da educação deixa de ser discutida como um bem comum e transforma-se em um bem de troca no mercado de trabalho, num amplo processo de mercantilização.

O modelo de gestão denominado gestão para resultados, atualmente, é a forma hegemônica aplicada às escolas da rede pública estadual de Pernambuco. A lógica advinda dele é a da responsabilização do diretor escolar fundada por um instrumento jurídico, o termo de compromisso e responsabilidade e, mais recentemente, o Índice de Eficiência Gestora. Com eles, institui-se uma cultura de descentralização de responsabilidade do Poder Público e centralização do profissional de educação.

Essa política de responsabilização do diretor escolar em Pernambuco está em consonância com as recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, principal parceiro financiador das políticas de pernambucanas. A presença do Banco Mundial na gestão em Pernambuco é notada pela quantidade de citações de reuniões e eventos com agentes da instituição no Diário Oficial do Estado, bem como nos elogios aos resultados e ações de Pernambuco em publicações do Banco Mundial tais como no documento “Um ajuste justo” publicado em 2017.

Essa política de responsabilização do dirigente escolar entende a gestão de escola no mesmo patamar da gestão de empresas, desconsiderando as especificidades inerentes ao ambiente escolar. Tal modelo de gerenciamento sobrepõe os critérios “meritocráticos” à gestão democrática e constitui uma nova forma de gerir as escolas públicas da rede estadual pernambucana numa perspectiva reformista fundamentada na lógica de mercado aplicada à gestão da educação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Creusa de Araújo A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação. Recife – PE, vol. 26, nº 02, p. 367 – 375, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>. Acesso em 18 maio 2014.

_____. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v.34, nº 122, p. 67-80, jan-mar, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 17 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 de jun. 2014.

_____. **Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30/06/2014.

FRIGOTTO; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 25ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008.

MESZÁROS, István. Crise estrutural do sistema do capital. In: **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico.** 2000. Disponível em <http://pbh.gov.br/smed/cape/artigos>. Acesso em 20 de abr. 2019.

PERNAMBUCO. LEI Nº 15.973 de 23 de dezembro de 2016. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial – AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. **Diário Oficial do estado de Pernambuco.** Recife: CEPE, 2016.

____DECRETO Nº 43.991 de 29 de dezembro de 2016. Dispõe sobre os critérios para atingimento do Índice de Eficiência Gerencial e pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2017. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2016.

____DECRETO Nº 45.507 de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre as metas previstas e critérios de apuração para o Índice de Eficiência Gerencial e para os indicadores que compõem o Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2018. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2017.

____ PORTARIA SE nº 040 de 03 de janeiro de 2013 que torna público os procedimentos e recomendações para realização do Processo Consultivo para a função de representação de diretor escolar Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2013.

____ DECRETO Nº 38.103 de 25 de abril de 2012, regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2012.

____ DECRETO Nº 44.079 de 31 de janeiro de 2017. Altera o decreto 38.103/2012 que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2017.

____ DECRETO Nº 47.297 de 12 de abril de 2019. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2019.

____ PORTARIA SEE Nº 190 de 14 de Janeiro de 2019. Torna público o edital, os critérios e procedimentos para certificação em gestão escolar no âmbito do Programa de formação do gestor escolar. **Diário Oficial do estado de Pernambuco**. Recife: CEPE, 2019.

____. Secretaria de Educação. Balanço da Educação 2014. Recife: A Secretaria, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, J. E. ; BOTLER, A. M. H. Eleição de gestores escolares em Pernambuco: autonomia da comunidade escolar ou indução democrática. In: ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da ANPED**, 2012.

SILVA, Emanuel Lourenço; BORGES, M. C. A. Parceria Público-Privada na gestão da educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, v.1. nº 1. Jan./jul 2016. p.04 – 23. Recife, 2016.

SILVA, Emanuel Lourenço. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco**: de um programa experimental à consolidação de uma política de gestão para resultados. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

World Bank. 2017. **Volume I: síntese.** Washington, D.C. World Bank Group. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-síntese>. Acesso em 27/12/2017.

ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A PERCEPÇÃO SOBRE PROJETO PEDAGÓGICO, PLANO DE ENSINO E CURRÍCULO E O DESEMPENHO ACADÊMICO

Simone Silva da Cunha Vieira ¹

RESUMO

O conhecimento dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos auxilia na criação e adoção de ações que possibilitem melhorias no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, este artigo tem por objetivo avaliar a influência dos fatores de ordem acadêmica (projeto pedagógico, currículo e plano de ensino) sobre o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis em uma universidade pública no Brasil. Aplicou-se a pesquisa empírica, e foram empregados os testes de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney. Através dos resultados, concluiu-se que a apresentação e discussão do plano de ensino com os professores influenciaram no desempenho dos alunos. Além disso, o conceito e o nível de exigência do curso considerados pelos alunos impactaram na sua performance. Também se observa que a avaliação do currículo e do projeto pedagógico do curso influenciaram no desempenho.

Palavras-chave: Currículo, Desempenho, Plano de ensino, Projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

Uma instituição de ensino superior é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, e precisa organizar e estruturar seu trabalho com base em seus alunos. Ao construir seu projeto político-pedagógico, a instituição de ensino planeja o que tem intenção de realizar no futuro. Mas, esse projeto não é apenas um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois todo projeto pedagógico é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso com os interesses coletivos da sociedade.

O termo currículo apresenta variação em seu significado no decorrer do tempo, dependendo da concepção de educação e do momento histórico. Para que o aluno esteja preparado para enfrentar as mudanças constantes em nossa sociedade, as instituições tiveram que adotar uma nova dinâmica. Sendo assim, o aluno não é mais visto como um ser passivo, que apenas assimila conhecimentos. Deve ser visto como ser ativo que também é capaz de aprender com todos os elementos do meio.

Para poder planejar adequadamente o ensino e atender às necessidades do aluno é preciso conhecê-lo. A instituição de ensino deve saber suas aspirações e o ambiente em que

¹ Doutora pelo Curso de Controladoria e Contabilidade FEA/USP. Professora da Faculdade de Administração e Finanças - UERJ, simoneantonio@uol.com.br;

vive. Após esse diagnóstico, é possível elaborar o plano de ensino. Esse plano tem o objetivo de operacionalizar o currículo e fazer com que os alunos alcancem os objetivos educacionais traçados.

O presente estudo é dedicado à identificação e quantificação dos determinantes acadêmicos - projeto político-pedagógico, currículo e plano de ensino - no desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. A preocupação com a qualidade do ensino torna o conhecimento sobre esses condicionantes do desempenho fator importante. Os objetivos desse artigo são verificar se:

- a) existe relação entre o desempenho dos alunos e suas avaliações sobre o plano de ensino, o currículo e o projeto pedagógico de seus cursos;
- b) existe relação entre o desempenho dos alunos e suas avaliações sobre o nível de exigência de seus cursos;
- c) existem diferenças de desempenho entre grupos de alunos de um mesmo curso de graduação;
- d) existem diferenças entre alunos de Administração e de Ciências Contábeis.

As respostas às questões de pesquisa poderão auxiliar professores, coordenadores e diretores no processo de ensino. A limitação dessa pesquisa é o fato de que a avaliação do currículo, do plano de ensino e do projeto pedagógico estão sendo analisadas sob a percepção dos alunos.

METODOLOGIA

Este estudo traz análises que procuram identificar, através de testes estatísticos não-paramétricos, a existência de relação entre as variáveis que se presume ter influência no desempenho e o próprio desempenho do aluno obtido pelo Coeficiente de Rendimento (CR), bem como identificar a existência de diferenças de desempenho entre grupos de alunos.

As respostas às questões de pesquisa foram obtidas através de investigação empírica, onde foi analisado o desempenho de 112 alunos de graduação em Administração e 168 alunos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no segundo semestre de 2018.

Este artigo tem abordagem quantitativa-qualitativa, e também foi empregada a técnica da pesquisa bibliográfica.

O desempenho dos alunos foi medido pelo coeficiente de rendimento (CR). O cálculo do coeficiente de rendimento é feito para classificação dos alunos dentro do curso,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

estabelecendo prioridades no preenchimento das vagas e nas disciplinas e turmas escolhidas. Para calcular o coeficiente de rendimento, utiliza-se a seguinte fórmula: $S(n^{\circ} \text{ de créditos} \times \text{nota}) / S(n^{\circ} \text{ de créditos})$. Sendo assim, o numerador é o somatório dos produtos dos créditos de cada disciplina pela respectiva nota, tanto na aprovação como na reprovação por nota ou frequência. Enquanto o denominador, consiste no somatório dos créditos.

Foi aplicado um questionário como instrumento de pesquisa. Este questionário contém 7 questões abordando aspectos acadêmicos que tratam de currículo, projeto pedagógico e plano de ensino. Foram utilizados os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney para a comparação do desempenho (coeficiente de rendimento) entre os grupos de alunos de um mesmo curso. Pelo teste Levene, verificou-se que não há homogeneidade de variância necessária para aplicação do teste ANOVA. O teste de Kruskal-Wallis pode ser considerado como a alternativa não-paramétrica à ANOVA one-way. O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado para identificar se o desempenho dos alunos difere significativamente em relação a apresentação do plano de ensino, ao nível de exigência do curso, a avaliação do currículo e do curso e a análise do projeto pedagógico.

O teste de Mann-Whitney “[...] é um substituto do teste t para amostras independentes quando há ruptura dos pressupostos paramétricos, principalmente normalidade e homocedasticidade (variâncias semelhantes entre os grupos comparados)” (WAGNER, *et al*, 2004, p. 137-138). O teste de Mann-Whitney foi necessário para identificar quais foram os pares de alunos que apresentam desempenhos diferentes, caso o teste de Kruskal-Wallis detectasse que havia tal diferença.

Para avaliar a confiabilidade dos dados foi utilizado o Alfa de Cronbach. Segundo Hair *et al* (2005, p. 112): “O segundo tipo de medida diagnóstica é o coeficiente de confiabilidade que avalia a consistência da escala inteira, sendo o Alfa de Cronbach a medida mais amplamente usada.” O limite inferior para o Alfa de Cronbach geralmente aceito é de 0,70, e como o resultado para a amostra em estudo foi de 0,8084, conclui-se que a consistência e a confiabilidade nos resultados dessa pesquisa são aceitáveis.

DESENVOLVIMENTO

Qualquer curso de graduação deve estabelecer um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber, demonstrando competências inter e multidisciplinares. Com relação ao

perfil desejado do formando do curso de Administração, o Conselho Nacional de Educação (2204) estabelece:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade, contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O Conselho Nacional de Educação (2004) também corrobora que o curso de Ciências Contábeis deve ensinar condições para que o formando seja capacitado a:

- I – compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II – apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III – revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

A matriz curricular adequada possibilita ao aluno de graduação adquirir competências durante sua vida acadêmica, essenciais para seu desempenho no curso e para sucesso profissional. (CRUZ, *et. al.*, 2013).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2004), os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis devem abranger os seguintes elementos estruturais:

- I – objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- V – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X – concepção e composição das atividades complementares; e;
- XI – inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 10/2004 exige a distribuição das matrizes curriculares em conteúdos de formação básica, profissional e teórico-prática, mas não estabelece percentuais mínimos de conteúdos para cada categoria de formação. A Resolução também estabeleceu que as diretrizes curriculares nacionais devem: se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as instituições de ensino superior; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

As ações educativas e as características necessárias para o cumprimento dos objetivos das instituições de ensino superior são definidas no projeto político-pedagógico. Segundo Veiga (2004, p. 15):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto pedagógico é muito mais que um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. É um instrumento para nortear ações efetivas na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (GUIMARÃES, *et. al.*, 2009).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2004), os cursos de Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e nos currículos, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade nas organizações com aplicação de tecnologias inovadoras. O Conselho também afirma que os cursos de Ciências Contábeis deverão conter, em seus projetos pedagógicos e currículos, conteúdos que revelem conhecimentos do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, proporcionando harmonização com as normas e padrões internacionais de contabilidade, de acordo com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas organizações governamentais.

Piletti (2004, p. 57) afirma que currículo:

Tradicionalmente significou a relação de matérias ou disciplinas com o seu corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos. Atualmente o termo currículo é usado num sentido mais amplo, para referir-se à vida e a todo o programa da escola, inclusive as atividades extraclasse.

Tratando-se da organização curricular, as instituições de ensino superior devem concebê-los de acordo com os regimes acadêmicos que adotarem, ou seja: regime seriado anual,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

regime seriado semestral, sistema de créditos, sistemas modulares ou de módulos acadêmicos, e sistema de pré-requisitos e de créditos com matrículas por disciplina. Além disso, precisam prever expressamente a integralização curricular do curso como condição para a sua efetiva conclusão e subsequente colação de grau, com a distribuição do tempo útil previsto, definido em termos de carga horária, duração ou redução de duração do curso, de tal forma que os alunos tenham a informação do tempo de estudo previsto e das possibilidades de redução ou ampliação desse tempo, preservado o padrão de qualidade.

Os currículos dos cursos de graduação devem ser estruturados pelas instituições de ensino superior harmonicamente com as diretrizes curriculares nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. Os currículos devem abranger o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso.

As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento de habilidades e competências do aluno, adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar, podendo incluir: prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, interdisciplinares, relativas ao trabalho e com ações de extensão junto à comunidade.

Os currículos dos cursos devem atender às necessidades dos alunos em relação às exigências sociais e educacionais, incentivando uma visão sistêmica, abordando o relacionamento com outras áreas do conhecimento, por meio de atividades interdisciplinares (CRUZ, *et. al.*, 2013).

Os planos de ensino precisam ser fornecidos aos alunos no início do período letivo, e devem conter, além dos conteúdos e das atividades, os critérios de avaliação a que serão submetidos. Segundo Libâneo (1994, p. 232):

O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise da influência da apresentação e da discussão do plano de ensino sobre o desempenho dos alunos, a seguinte hipótese estatística foi testada: $H_0 =$ O desempenho dos

alunos que tiveram a apresentação e discussão do plano de ensino com os professores não difere daqueles alunos que não tiveram a apresentação e discussão do plano de ensino. O teste de Kruskal-Wallis forneceu o seguinte resultado:

Tabela 1 - Teste Kruskal-Wallis – Apresentação e discussão do plano de ensino

	Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes apresentam e discutem o plano de ensino com os alunos?	Número de Alunos	%	Test Statistics	
Administração	1. Todos	29	25,89	Asymp. Sig.	,003
	2. A maior parte	48	42,86		
	3. Metade	10	8,93		
	4. Poucos	19	16,96		
	5. Nenhum	6	5,36		
	Total	112			
Ciências Contábeis	1. Todos	46	27,38	Asymp. Sig.	,000
	2. A maior parte	71	42,26		
	3. Metade	16	9,52		
	4. Poucos	28	16,67		
	5. Nenhum	7	4,17		
	Total	168			

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que tiveram a apresentação e discussão do plano de ensino e aqueles que não tiveram. Para os alunos de Administração, verifica-se, através do teste de Mann-Whitney, diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ($Z = -3,874$, $p = 0,000$); 2-3 ($Z = -3,115$, $p = 0,002$); 2-4 ($Z = -2,031$, $p = 0,039$). Para os alunos de Ciências Contábeis, verifica-se, através do teste de Mann-Whitney, diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ($Z = -4,039$, $p = 0,000$); 2-3 ($Z = -3,322$, $p = 0,001$); 2-4 ($Z = -2,025$, $p = 0,043$). Isto demonstra que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, foram apresentados ao plano de ensino e o discutiram com seus professores é estatisticamente diferente daqueles que não tiveram essa oportunidade. O desempenho dos alunos que foram apresentados ao plano de ensino e o discutiram com seus professores foi melhor do que o dos demais para os dois cursos.

Com relação ao conteúdo dos planos de ensino e sua influência no desempenho dos alunos, a seguinte hipótese foi testada: $H_0 =$ O desempenho dos alunos cujos planos de ensino apresentaram com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o

cronograma e a bibliografia da disciplina não difere daqueles alunos cujos planos de ensino não apresentaram essas características. O teste de Kruskal-Wallis forneceu o seguinte resultado:

Tabela 2 – Teste Kruskal-Wallis – Conteúdo dos planos de ensino

	Esses planos de ensino apresentam com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o cronograma e a bibliografia da disciplina?	Número de Alunos	%	Test Statistics
Administração	1. Todos apresentam	32	28,57	Asymp. Sig. ,000
	2. A maior parte apresenta	49	42,86	
	3. Metade apresenta	12	10,71	
	4. Poucos apresentam	15	13,39	
	5. Nenhum apresenta	4	3,57	
	Total	112		
Ciências Contábeis	1. Todos apresentam	47	28,97	Asymp. Sig. ,000
	2. A maior parte apresenta	75	44,64	
	3. Metade apresenta	18	10,71	
	4. Poucos apresentam	2	14,39	
	5. Nenhum apresenta	26	1,20	
	Total	168		

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que tiveram a apresentação com clareza dos objetivos, da metodologia, dos procedimentos de avaliação, do cronograma e da bibliografia da disciplina nos planos de ensino e aqueles que não tiveram. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ($Z = -4,127$, $p = 0,000$); 1-4 ($Z = -2,984$, $p = 0,001$); 2-3 ($Z = -4,677$, $p = 0,000$); 2-4 ($Z = -4,244$, $p = 0,003$). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ($Z = -4,245$, $p = 0,000$); 1-4 ($Z = -3,095$, $p = 0,002$); 2-3 ($Z = -5,701$, $p = 0,000$); 2-4 ($Z = -4,665$, $p = 0,000$). Este resultado evidencia que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, tiveram planos de ensino que apresentaram com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o cronograma e a bibliografia da disciplina é estatisticamente diferente daqueles que não tiveram. O desempenho dos alunos que tiveram planos de ensino que apresentaram com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o cronograma e a bibliografia da disciplina foi melhor do que o dos demais.

Para analisar em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são importantes para os alunos no desenvolvimento do curso, a hipótese foi: $H_0 =$ O desempenho dos alunos que acreditaram que as orientações contidas nos planos de ensino foram importantes no desenvolvimento de seu curso não difere daqueles alunos que não acreditam. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

Tabela 3 - Teste Kruskal-Wallis – A importância do plano de ensino no desenvolvimento do curso

	Em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são importantes para os alunos no desenvolvimento do curso?	Número de Alunos	%	Test Statistics
Administração	1. São muito importantes	39	34,82	Asymp. Sig. ,015
	2. São importantes	54	48,21	
	3. São medianamente importantes	11	9,82	
	4. Têm pouca importância	3	2,68	
	5. Não são importantes	5	4,46	
	Total	112		
Ciências Contábeis	1. São muito importantes	60	35,71	Asymp. Sig. ,018
	2. São importantes	80	47,62	
	3. São medianamente importantes	18	10,71	
	4. Têm pouca importância	5	2,98	
	5. Não são importantes	5	2,98	
	Total	168		

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que acreditaram que as orientações contidas nos planos de ensino foram importantes no desenvolvimento de seu curso e aqueles que não acreditaram. Para os alunos de Administração o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 2-3 ($Z = -2,258$, $p = 0,011$); 2-4 ($Z = -2,085$, $p = 0,034$). Para os alunos de Ciências Contábeis o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 2-3 ($Z = -2,472$, $p = 0,013$); 2-4 ($Z = -2,000$, $p = 0,045$). Isto mostra que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, julgaram as orientações contidas nos planos de ensino importantes para o desenvolvimento do curso é estatisticamente diferente daqueles que não tiveram a mesma opinião. O desempenho dos alunos que julgaram importantes as informações contidas nos planos de ensino no desenvolvimento de seu curso foi inferior ao desempenho dos alunos que julgaram de média ou pouca importância.

A hipótese testada para verificar como os alunos avaliam o nível de exigência de seus cursos foi: $H_0 =$ O desempenho dos alunos que avaliaram o nível do curso como exigente não

difere daqueles alunos que avaliaram como pouco exigente. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

Tabela 4 - Teste Kruskal-Wallis – Nível de exigência do curso

	Como você avalia o nível de exigência do seu curso?	Número de Alunos	%	Test Statistics
Administração	1. Deveria ter exigido muito mais de mim	31	27,68	Asymp. Sig. ,000
	2. Deveria ter exigido um pouco mais de mim	49	43,75	
	3. Exigiu de mim na medida certa	27	24,11	
	4. Deveria ter exigido um pouco menos de mim	2	1,79	
	5. Deveria ter exigido muito menos de mim	3	2,68	
	Total	112		
Ciências Contábeis	1. Deveria ter exigido muito mais de mim	48	28,57	Asymp. Sig. ,000
	2. Deveria ter exigido um pouco mais de mim	75	44,64	
	3. Exigiu de mim na medida certa	40	23,81	
	4. Deveria ter exigido um pouco menos de mim	3	1,79	
	5. Deveria ter exigido muito menos de mim	2	1,19	
	Total	168		

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que avaliaram o curso como exigente e aqueles que avaliaram como pouco exigente. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ($Z = -7,114$, $p = 0,000$); 1-3 ($Z = -4,789$, $p = 0,010$); 1-4 ($Z = -3,883$, $p = 0,000$); 2-5 ($Z = -2,071$, $p = 0,019$); 3-4 ($Z = -2,014$, $p = 0,027$); 3-5 ($Z = -2,013$, $p = 0,033$); 4-5 ($Z = -2,502$, $p = 0,006$). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ($Z = -7,327$, $p = 0,000$); 1-3 ($Z = -4,968$, $p = 0,000$); 1-4 ($Z = -4,137$, $p = 0,000$); 2-5 ($Z = -2,241$, $p = 0,025$); 3-4 ($Z = -2,063$, $p = 0,039$); 3-5 ($Z = -2,041$, $p = 0,041$); 4-5 ($Z = -2,640$, $p = 0,008$). O resultado confirma que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, avaliaram seu curso como pouco exigente é estatisticamente diferente daqueles que avaliaram como exigente. Pelo apresentado, os resultados dos testes para os pares 1-2, 1-3, 1-4 e 3-4 dos dois cursos mostram que quanto maior o nível de exigência do curso, melhor desempenho o aluno terá. Entretanto, os resultados dos testes para os pares 2-5, 3-5 e 4-5 dos dois cursos mostram que o desempenho dos alunos que acreditaram que o curso deveria ter exigido muito menos deles foi inferior aos demais.

A hipótese testada para verificar como os alunos avaliam os currículos de seus cursos foi: $H_0 =$ O desempenho dos alunos que avaliaram o currículo do curso como integrado não difere daqueles alunos que avaliaram como não integrados. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

Tabela 5 - Teste Kruskal-Wallis – Avaliação do currículo do curso

	Como você avalia o currículo do seu curso?	Número de Alunos	%	Test Statistics
Administração	1. É bem integrado, havendo clara vinculação entre os conhecimentos.	32	28,57	Asymp. Sig. ,000
	2. É relativamente integrado, já que os conhecimentos se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.	61	54,46	
	3. É mal-integrado, já que poucos conhecimentos se interligam.	10	8,93	
	4. Não apresentam integração alguma entre os conhecimentos.	1	0,89	
	5. Não sei dizer.	8	7,14	
	Total	112		
Ciências Contábeis	1. É bem integrado, havendo clara vinculação entre os conhecimentos.	49	29,17	Asymp. Sig. ,000
	2. É relativamente integrado, já que os conhecimentos se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.	92	54,76	
	3. É mal-integrado, já que poucos conhecimentos se interligam.	15	8,93	
	4. Não apresentam integração alguma entre os conhecimentos.	2	1,19	
	5. Não sei dizer.	10	5,95	
	Total	168		

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que avaliaram o currículo do curso como integrado e aqueles que avaliaram com pouca ou nenhuma integração. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ($Z = -3,569$, $p = 0,002$); 1-4 ($Z = -2,756$, $p = 0,000$); 1-5 ($Z = -12,331$, $p = 0,000$); 2-3 ($Z = -3,107$, $p = 0,000$); 2-4 ($Z = -2,665$, $p = 0,004$); 2-5 ($Z = -14,205$, $p = 0,002$); 3-5 ($Z = -9,971$, $p = 0,000$); 4-5 ($Z = -4,008$, $p = 0,000$). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ($Z = -3,793$, $p = 0,000$); 1-4 ($Z = -2,980$, $p = 0,003$); 1-5 ($Z = -14,978$, $p = 0,000$); 2-3 ($Z = -3,210$, $p = 0,001$);

2-4 ($Z = -2,722$, $p = 0,006$); 2-5 ($Z = -15,205$, $p = 0,000$); 3-5 ($Z = -10,274$, $p = 0,000$); 4-5 ($Z = -4,027$, $p = 0,000$). Significa que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, avaliaram o currículo como integrado é estatisticamente diferente daqueles que avaliaram com pouca ou nenhuma integração.

O desempenho dos alunos que avaliaram o currículo do curso como integrado ou relativamente integrado é melhor que o desempenho daqueles que julgaram com pouca ou nenhuma integração. Essa conclusão é contrária à pesquisa de Adams *et al* (1994, p. 45) que afirma que: “Seus resultados indicam que a contabilidade não está atraindo alunos com notas altas e que os alunos geralmente têm uma percepção negativa do currículo de contabilidade.” Para Kinney Jr. (2003, p. 37): “O plano de currículo de contabilidade é importante porque afeta a qualidade da educação contábil.”

Para testar como os alunos analisaram o projeto pedagógico de seus cursos, foi considerada a seguinte hipótese: $H_0 =$ O desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico do curso como bem-estruturado não difere daqueles alunos que avaliaram como mal estruturado. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

Tabela 6 - Teste Kruskal-Wallis – Análise do projeto pedagógico do curso

	Como você analisa o projeto pedagógico do seu curso?	Número de Alunos	%	Test Statistics
Administração	1. É bem-estruturado e cumprido em todas as suas orientações.	35	31,25	Asymp. Sig. ,000
	2. É bem-estruturado, mas não cumprido.	26	23,21	
	3. É mal-estruturado.	16	14,29	
	4. O curso não possui projeto pedagógico.	2	1,79	
	5. Não tenho conhecimento se existe projeto pedagógico no curso.	33	29,46	
	Total	112		
Ciências Contábeis	1. É bem-estruturado e cumprido em todas as suas orientações.	54	32,14	Asymp. Sig. ,000
	2. É bem-estruturado, mas não cumprido.	40	23,81	
	3. É mal-estruturado.	25	14,88	
	4. O curso não possui projeto pedagógico.	4	2,38	
	5. Não tenho conhecimento se existe projeto pedagógico no curso.	45	26,79	
	Total	168		

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que avaliaram o projeto pedagógico do curso como

bem-estruturado e aqueles que avaliaram como mal estruturado. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-4 ($Z = -5,237$, $p = 0,002$); 1-5 ($Z = -2,947$, $p = 0,000$); 2-4 ($Z = -5,427$, $p = 0,002$); 2-5 ($Z = -2,313$, $p = 0,007$); 3-4 ($Z = -6,008$, $p = 0,000$); 4-5 ($Z = -5,653$, $p = 0,000$).

Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-4 ($Z = -5,502$, $p = 0,000$); 1-5 ($Z = -3,071$, $p = 0,002$); 2-4 ($Z = -5,676$, $p = 0,000$); 2-5 ($Z = -2,631$, $p = 0,009$); 3-4 ($Z = -6,074$, $p = 0,000$); 4-5 ($Z = -6,536$, $p = 0,000$). Com o resultado obtido, algumas observações podem ser feitas:

- a) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como bem-estruturado e cumprido é melhor que daqueles que responderam não existir projeto pedagógico;
- b) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como bem-estruturado e cumprido é pior que daqueles que responderam desconhecer se existe projeto pedagógico;
- c) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como integrado mas não cumprido é melhor que daqueles que responderam não existir projeto pedagógico;
- d) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como integrado mas não cumprido é pior que daqueles que responderam desconhecer se existe projeto pedagógico;
- e) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como mal estruturado é melhor que daqueles que responderam não existir projeto pedagógico.

A conceituação do curso foi testada através da hipótese: $H_0 =$ O desempenho dos alunos que conceituaram bem seu curso não difere daqueles alunos que avaliaram com um conceito ruim. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

Tabela 7 - Teste Kruskal-Wallis – Conceituação do curso

	De um modo geral, como você conceitua o seu curso de Ciências Contábeis?	Número de Alunos	%	Test Statistics
Administração	1. Excelente.	11	9,82	Asymp. Sig. ,000
	2. Bom.	62	55,36	
	3. Regular.	33	29,46	
	4. Ruim.	5	4,46	
	5. Não sei responder.	1	0,89	
	Total	112		
Ciências Contábeis	1. Excelente.	16	9,52	Asymp. Sig. ,000
	2. Bom.	92	54,76	
	3. Regular.	50	29,76	
	4. Ruim.	9	5,36	
	5. Não sei responder.	1	0,60	
	Total	168		

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita H_0 (Asymp. Sig. $< \alpha$, sendo $\alpha = 0,05$), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que conceituaram bem seu curso e aqueles que avaliaram com um conceito ruim. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre todos os pares possíveis: 1-2 ($Z = -3,652$, $p = 0,000$); 1-3 ($Z = -5,772$, $p = 0,000$); 1-4 ($Z = -6,428$, $p = 0,000$); 1-5 ($Z = -5,183$, $p = 0,001$); 2-3 ($Z = -4,060$, $p = 0,000$); 2-4 ($Z = -5,114$, $p = 0,000$); 2-5 ($Z = -4,311$, $p = 0,000$); 3-4 ($Z = -3,007$, $p = 0,000$); 3-5 ($Z = -3,524$, $p = 0,002$); 4-5 ($Z = -2,489$, $p = 0,003$). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre todos os pares possíveis: 1-2 ($Z = -3,764$, $p = 0,000$); 1-3 ($Z = -5,987$, $p = 0,000$); 1-4 ($Z = -6,568$, $p = 0,000$); 1-5 ($Z = -5,206$, $p = 0,000$); 2-3 ($Z = -4,189$, $p = 0,000$); 2-4 ($Z = -5,244$, $p = 0,000$); 2-5 ($Z = -4,541$, $p = 0,000$); 3-4 ($Z = -3,154$, $p = 0,002$); 3-5 ($Z = -3,872$, $p = 0,000$); 4-5 ($Z = -2,569$, $p = 0,010$). Com o resultado obtido, pode-se observar em cada par, que o melhor desempenho é obtido pelo aluno que melhor conceituou seu curso. Os alunos que conceituaram seus cursos como excelentes ou bons foram os que tiveram melhor desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os testes estatísticos mostraram que o fato dos professores apresentarem e discutirem o plano de ensino com os alunos teve influência no desempenho dos educandos de Administração e de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, foram apresentados ao plano de ensino e o discutiram com seus professores é estatisticamente melhor que o dos demais.

O conteúdo dos planos de ensino, não apenas considerando a apresentação com clareza dos seus objetivos, da metodologia, dos procedimentos de avaliação, do cronograma e da bibliografia, mas também, seu cumprimento durante o período letivo, impactou no desempenho. Os alunos que, em sua maioria, tiveram o conteúdo dos planos de ensino cumpridos e apresentados de maneira clara obtiveram melhor desempenho que os outros alunos.

Outro aspecto analisado nessa pesquisa é a importância do plano de ensino no desenvolvimento do curso. Através dos testes, constatou-se que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, julgaram as informações do plano de ensino importantes é estatisticamente diferente daqueles que não acharam. A conclusão surpreendente é que os alunos que

consideraram as informações importantes no desenvolvimento de seu curso foram os que obtiveram pior desempenho.

Os testes também mostraram que a avaliação do nível de exigência do curso impactou no desempenho dos alunos. Aqueles que avaliaram que seu curso deveria exigir menos tiveram melhor resultado. Quanto maior o nível de exigência, melhor o desempenho, é a conclusão obtida pelo teste de Mann-Whitney.

Quanto à avaliação do currículo, os estudantes que o avaliaram como integrado tiveram melhor desempenho do que aqueles que o avaliaram com pouca ou nenhuma integração.

A análise dos resultados evidenciou que há diferença de desempenho entre os alunos que avaliaram o projeto pedagógico do curso como bem-estruturado e mal estruturado.

Os alunos que conceituaram seus cursos como excelentes ou bons foram os que tiveram melhores médias. Quanto melhor o conceito dado pelo aluno ao seu curso, melhor foi o seu desempenho.

Cabe lembrarmos que essa pesquisa tem a limitação de considerar as avaliações sob a percepção dos alunos. Mas mesmo assim, podemos afirmar que ações visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem podem ser elaboradas e implementadas considerando as conclusões dessa pesquisa, já que se constatou que existe relação entre o desempenho dos alunos e suas avaliações sobre plano de ensino, currículo, projeto pedagógico e nível de exigência do curso.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Steven J.; PRYOR, LeRoy J.; ADAMS, Sarah L. *Attraction and retention of high-aptitude students in accounting: an exploratory longitudinal study*. **Issues in Accounting Education**. Sarasota: v. 9, n. 1, p. 45, Spring/1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes curriculares para cursos de graduação*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 18 de abril de 2019.

CRUZ, A. J.; NOSSA, V.; BALASSIANO, M.; TEIXEIRA, A. *Desempenho dos alunos no ENADE de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil*. **Advances in Scientific and Applied Accounting**. São Paulo: v. 6, n. 2, p. 178-203, 2013.

GUIMARÃES, I. P.; GOMES, S. M. S.; SLOMSKI, V. G.; SILVA, A. C. R.; OLIVEIRA, M. R. *Uma análise dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades públicas do Estado da Bahia*. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília: n. 178, p. 141-158, 2009.

HAIR JR., Joseph F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. **Análise multivariada de dados**. 5^a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KINNEY JR., William R. *New accounting scholars – does it matter what we teach them?* **Issues in Accounting Education**. Sarasota: v. 18, n. 1, p. 37-47, fev./2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23^a. ed. São Paulo: Ática, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior** – projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2004.

WAGNER, Mario B.; MOTTA, Valter T.; DORNELLES, Cristina. **SPSS passo a passo: statistical package for the social sciences**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

Maria Nahir Batista Ferreira Torres¹
Luciano Nery Ferreira Filho²
Kenia Edjane Beserra de Oliveira³

RESUMO

A Secretaria da Educação Básica do estado do Ceará (SEDUC/CE) lançou no ano de 2017 um conjunto de ações de fortalecimento do planejamento pedagógico dos professores do ensino médio dessa rede de ensino. A avaliação diagnóstica foi uma dessas ações, contribuindo fortemente para o conhecimento dos docentes acerca da realidade cognitiva dos alunos das primeiras, segundas e terceiras séries do ensino médio da rede pública cearense. A compreensão de uma avaliação formativa com caráter diagnóstico é fundamental para o entendimento desse instrumento como indutor do planejamento de ações pedagógicas assertivas e eficazes, em contraponto ao modelo de avaliação tradicional que busca a simples verificação e classificação do educando. A avaliação diagnóstica cearense possibilitou aos docentes a construção de um planejamento pedagógico mais consistente visto que ela proporcionou informações essenciais para a garantia de ações com vistas a equidade e a intervenção diferenciada do alunado. Esse artigo visa analisar a importância desse tipo de avaliação como indutor do processo pedagógico além de refletir sobre as informações trazidas por esse instrumento avaliativo e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem dos jovens da escola pública estadual cearense com vistas a melhoria da qualidade educacional e ao sucesso acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico, equidade, intervenção diferenciada, sucesso acadêmico.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará. Nahir701@hotmail.com

² Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, luciano.nery@educ.ce.gov.br

³ Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho - Portugal / Universidade de São Paulo (USP). keniauminho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O planejamento de ações pedagógicas, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso acadêmico dos alunos, é uma ação complexa e essencial na rotina da regência de professores de qualquer modalidade ou etapa de ensino e de gestores educacionais, sejam estes das redes de educação pública ou privada.

Sendo assim, torna-se essencial a criação de mecanismos capazes de traçar um panorama inicial que identifique, de forma clara e assertiva, o grau de desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos ao início de cada série. Para Souza e Teodora (2015) este cenário propicia ao professor um conhecimento acerca da realidade cognitiva de seus educandos e possibilita, a partir disso, tomadas de decisão que sejam capazes de sanar as deficiências encontradas e fortalecer o processo de consolidação do conhecimento adquirido.

A atividade educacional, assim como qualquer outra de cunho científico, necessita, para o seu embasamento e para a construção de protocolos de ação eficazes, de um arcabouço de elementos factuais que possam supri-la do entendimento necessário da realidade e, assim, permitir criar “um conjunto de ideias logicamente estruturadas sobre as quais hipotetizamos e procuramos aplica-las na compreensão do mundo e de seus fenômenos” (VIANNA, 2001, p. 30), com o objetivo de subsidiar tomadas de decisão intervencionistas capazes de fortalecer as potencialidades e diminuir as fragilidades apresentadas.

A capacidade de entendimento da realidade que se apresenta é condição *sine qua non*⁴ na atividade científica e, por conseguinte, no método educativo. Essa ação precede a todas as outras pois, e é, a partir dela, que se traçam caminhos estratégicos para o atingimento de metas propostas (CANO, 2005). Para o autor, a definição da “unidade de análise” indica o nível de escala em que as informações serão analisadas e, mais que isso, contribui para a melhor delimitação das interpretações. A utilização de indicadores como forma de captação dessa realidade é primordial, e “quanto maior o número de indicadores, melhor será a medida” (CANO, 2005, p. 74), pois ela trará mais elementos e informações sobre o fato, tornando-o cada vez mais próximo da realidade apresentada.

A avaliação de caráter diagnóstico, dentro do fazer educacional, é um mecanismo que, se bem estruturado, pode suprir essa necessidade de apropriação inicial e entendimento do

⁴ Locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma **ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial**. Ver em <https://www.significados.com.br/sine-qua-non/>.

cenário e orientar professores e gestores no planejamento de suas intervenções pedagógicas e políticas de rede. Para Hadji (2001), a importância deste modelo diagnóstico ou *prognóstico* de avaliação está em sua função primordial que é a possibilidade de se construir um desenho capaz de servir como base para subsidiar o estabelecimento de metas a serem cumpridas, e constituir elemento de apoio à elaboração de planos de ação capazes de contribuir positivamente para o processo de transmissão e consolidação do conhecimento. Sendo assim, esse tipo de avaliação contribui para a construção de indicadores representativos da realidade cognitiva. Segundo o autor, a avaliação *prognóstica* e com caráter formativo “precede a ação de formação. (...) tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos” (HADJI, 2001, p. 19), e, assim, contribuir no embasamento de ações pedagógicas propostas, caracterizando o fazer educacional como fazer científico por excelência.

Infere-se, portanto, que essa ação, a nível de rede, constitui-se importante política de democratização da aprendizagem. Segundo Lerche (2007) é fundamental que essas políticas sejam voltadas para a principal função da escola, o ensinar e o aprender. A autora defende que “é importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender” (LERCHE, 2007, p. 67).

Portanto, utilizar os resultados da avaliação com caráter diagnóstico como panorama inicial para as tomadas de decisão, sejam elas no que se refere à determinação de conteúdos e metodologias mais apropriadas ou às necessidades de políticas de formação pedagógica específicas, torna-se essencial para a construção de um modelo equânime de ensino.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE, propôs, no ano de 2017, a construção e aplicação de um modelo de avaliação diagnóstica de entrada e de processo, a fim de amparar os trabalhos dos professores, coordenadores pedagógicos e superintendentes educacionais dessa rede de ensino. Afonso (2000) argumenta que uma avaliação com esses objetivos torna-se instrumento essencial para a gestão, propiciando a vários níveis de atores educacionais – alunos, professores, gestores de escola e de rede – a ressignificação de sua prática e a proposição de modelos de ação capazes de superar as dificuldades encontradas.

Essa avaliação com caráter diagnóstico é aplicada a todos os alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio da rede pública estadual, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em dois momentos do ano letivo: ao início deste, como avaliação de entrada, objetivando mensurar o grau de desenvolvimento cognitivo que esses educandos possuem ao chegar na série avaliada e orientar a formulação de ações pedagógicas de correção das dificuldades encontradas; e uma outra, como avaliação de processo, no início da segunda

metade do ano letivo, para avaliar o grau de eficácia dessas ações no saneamento das dificuldades encontradas e assim orientar sua continuidade ou sua reformulação.

Os resultados obtidos, a partir da avaliação supracitada, são disponibilizados inclusive ao aluno que a realizou, proporcionando meios de autoconhecimento e auto avaliação, os quais se constituem como instrumentos fundamentais para a superação de suas dificuldades cognitivas. Isso conduz a um modelo mais interativo e democrático da prática pedagógica fazendo com que “os seus resultados e planejamentos de ações sejam participativos, entre alunos e professores, e que todos possam ser corresponsáveis no planejamento de ações de superação das dificuldades encontradas.” (LUCKESI, 2011, p. 118).

A partir do exposto, traçou-se os objetivos desse artigo, que são:

- Analisar a importância e os impactos da avaliação com caráter diagnóstico para o processo educativo, a partir da experiência de elaboração, aplicação e dos resultados da avaliação diagnóstica implementada pela rede pública de ensino estadual do Ceará;
- Entender historicamente a construção da proposição de um modelo de avaliação diagnóstica e formativa como substitutiva aos exames classificatórios tradicionais;
- Discutir a importância da avaliação diagnóstica, e sua função formativa, como subsídio para elaboração de ações gerenciais e pedagógicas capazes de influenciar positivamente a melhoria do processo educativo.

Para fins de composição teórico-conceitual, entende-se o estudo da avaliação com finalidade diagnóstica como um instrumento de construção histórica e fundamentação social, uma vez que possibilita a mudança de preceitos arraigados à prática pedagógica, e possibilita, desde a sua composição, até à conduta adotada diante dos resultados apresentados, uma reflexão acerca da ação avaliativa e de como ele contribui para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem em sua totalidade. O estudo de um modelo proposto de avaliação que preze pelos preceitos descritos é importante tanto para a compreensão dos fatores que levaram a essa ação, bem como para subsidiar melhorias e ressignificações desse modelo.

2. METODOLOGIA

O presente estudo pode ser caracterizada metodologicamente como sendo uma análise quantitativa e qualitativa derivada de casos múltiplos dentro do pluralismo metodológico resultante dos paradigmas de investigação. Sendo estudo de caso pode ser caracterizado como

uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações, podendo posteriormente encetar com outros casos e formular determinadas generalizações” (MORGADO, 2013, p. 56).

A análise da avaliação diagnóstica de rede pública estadual cearense, em seu contexto, assume, dentre os diversos tipos de estudo de caso, o do tipo intrínseco, pois trata de uma ação dentro de uma política de rede.

Além de intrínseco, o estudo apresentado aqui, assume o caráter de casos “múltiplos” com abordagens qualitativa e quantitativa em que foram analisados a frequência dos alunos na realização da avaliação diagnóstica e seu desempenho, por descritor, em Língua Portuguesa e Matemática. Sendo, para isso, analisadas essas informações nas diferentes regionais de ensino localizadas em diferentes cidades do Estado do Ceará.

Inicialmente foi realizada uma revisão literária buscando compreender o histórico brasileiro dos modelos de avaliação construídos nas bases da educação brasileira, buscando entender o modelo de instrumento avaliativo característico da pedagogia tradicional.

Após essa análise inicial, seguiu-se outra revisão literária que visou fundamentar a construção de um modelo avaliativo mais avançado, que contribua para a construção de saberes, para a equidade, para a democratização do ensino, para a inserção social e para a emancipação humana.

Na sequência, foram produzidos dados da frequência dos alunos que participaram da avaliação diagnóstica e os seus desempenhos, por descritor, em Língua Portuguesa e Matemática comparando-se a primeira aplicação, realizada no início do ano letivo de 2017, com a segunda aplicação, realizado no início do segundo semestre letivo do mesmo ano. Os dados foram coletados a partir da alimentação dos resultados realizados pela escola e inseridos no Sistema de Gestão Integrada (SIGE), ambiente virtual próprio da SEDUC/CE. Os dados foram coletados e transformados em informações passíveis de análise – como tabelas, por exemplo, - pela Célula de Gestão de Dados e Avaliação (CEGDA) e analisados pela Célula de Análise e Disseminação de Dados Educacionais (CEADE)⁵.

O método de análise desses dados buscou sempre fazer um comparativo entre a primeira aplicação da avaliação diagnóstica com a segunda avaliação ocorridas no ano de 2017. Essa análise comparou acertos nos descritores avaliados em ambas as edições do

⁵ A CEGDA e a CEADE faziam parte da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COADE), que até dezembro de 2018 compunha o organograma da SEDUC/CE.

exame, buscando refletir sobre a eficácia das ações pedagógicas traçadas a partir dos conhecimentos revelados pela primeira aplicação com base naqueles mostrados pela segunda aplicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. O ATO DE EXAMINAR: ANÁLISES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

A construção do processo de avaliação da aprendizagem no Brasil é o resultado de um conjunto de fatores históricos que a conduziram à aplicação de uma metodologia classificatória e punitiva, que buscava apenas a verificação dos conhecimentos adquiridos, sem a preocupação de sanar as dificuldades identificadas.

Segundo Luckesi (2011), essa prática apoiava-se historicamente em três aspectos básicos constituintes da nossa cultura: em primeiro lugar, a nossa formação escolar de *caráter jesuítico*, dos tempos de colonização, que primavam pela centralidade do saber nos processos de exame e provas finais, classificando os indivíduos como aptos ou não a prosseguir seus estudos, além de objetivarem uma hegemonia católica contra as “heresias protestantes”; em segundo lugar, a *pedagogia comeniana*, originada de Comênio⁶, que primava como centro do processo educativo o professor, e tinha como pressuposto a utilização de provas e exames como forma de manter a disciplina e a atenção dos alunos às aulas proferidas e aconselhava que “o professor pode e deve usar esse ‘excelente’ meio para manter os alunos atentos às atividades escolares” (LUCKESI, 2011, p. 40); e em terceiro lugar, a construção cultural brasileira como *sociedade burguesa* e autoritária, que através dos seus processos econômicos, sociais e políticos oprime excluídos e opera o medo como forma de controle social, utilizando-se para isso, na educação, do instrumento da avaliação, e dos conceitos que fundamentam a pedagogia tradicional.

Essa construção levou ao desenvolvimento de uma cultura amplamente difundida de valorização intensa do resultado final, a nota, em detrimento da aprendizagem e de seus métodos para a consolidação dos conhecimentos. Perrenoud (1999), em seus estudos em escolas francesas, argumenta que essa prática conduz a uma ação avaliativa que submete os alunos a processos classificatórios de “bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 66). Segundo o autor, esse sistema clássico de avaliação

⁶ Ver Comênio, *Didática Magna*. Lisboa: Calouste Goulbenkian, 1957.

favorece uma relação utilitarista com o saber, fazendo com que alunos, professores, e comunidade escolar como um todo trabalhem em função da nota. Isso conduz a caracterização da avaliação como “normativa” e “comparativa” pois não almeja a construção dos saberes almejados, mas sim a comparação de uns com outros, em um fazer pedagógico que objetiva, acima de tudo, a ordenação em *rankings* discriminatórios.

Luckesi (2011) chama a essa construção de “fetiche” e a conceitua como criação humana que supervaloriza os exames e as provas que levam à nota como objetivo final do processo educativo. Nesse contexto, percebe-se que a relação entre os sujeitos, professor e aluno, como relação de construção de saberes, é posta em segundo plano, sendo substituída pela nota como objetivo e objeto dessa relação, uma “relação entre coisas”, segundo o autor. Isso torna a nota uma “divindade” pedagógica, adorada e desejada por todos, pois “é a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar” (LUCKESI, 2011, p. 42).

Ora, ao se valorizar a nota como produto final do processo educativo, tende-se a inferiorizar a importância do aprendizado e das necessidades individuais e, por conseguinte, a tratar a todos da mesma forma, tornando difícil, a identificação das realidades cognitivas individuais e a ação equânime a partir da realidade dos alunos, ação essa essencial ao fazer pedagógico e científico. Essa massificação do sistema educacional surge a partir do século XIX com a ascensão dos exames clássicos objetivando os processos de certificação como instrumento de controle do Estado na promoção do saber (AFONSO, 2000).

Luckesi (2011) diferencia, assim, o ato de examinar do ato de avaliar. O primeiro ato sendo identificado como o processo simples de mensuração do conhecimento que, de forma estanque, classifica, em aptos ou não, os educandos de forma definitiva, sem permitir, aos atores envolvidos, a oportunidade de reflexão sobre os resultados obtidos e a modificação da ação, se assim for necessário, que os levou àquele resultado.

Ao se aprofundar no estudo do ato de examinar percebe-se que este possui algumas características que são próprias dele, tais como, o uso de instrumentos inadequados para coletar dados sobre o desempenho, a atenção indevida às necessidades dos educandos e a pressuposição de que educandos possuem menos dificuldades do que existe na realidade (LUCKESI, 2011). Além disso, o ato de examinar privilegia “atividades fechadas, estruturadas, desgastadas e (...) força os professores a preferir conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível” (PERRENOUD, 1999, p. 66). A arbitrariedade é ainda uma característica própria desse sistema, pois segundo os autores, como ele não constrói um panorama que indique a real situação em que se encontra os alunos, as ações pedagógicas a que se propõe são baseadas em inferências sofríveis e subjetivas da realidade, que podem

conter grande margem de erro e, assim, torna-las ineficientes ou pouco produtoras na construção e estruturação dos saberes (PERRENOUD, 1999).

Esse sistema tradicional põe professores e alunos em lados opostos, como numa relação de medição de forças, e está associado à criação de “hierarquias de excelência”, que promovem a comparação e a classificação de alunos, minimizando a ação educacional, e tornando-a uma ação de legitimação do dominador (professor) sobre o dominado (aluno), pois, “a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano” (PERRENOUD, 1999, p. 12). Isso permite a construção de um fazer exacerbadamente contraditório, de um lado, alunos tentando a todo custo conseguir a nota que demonstre seu “sucesso acadêmico”, e utilizando-se de inúmeros subterfúgios corruptos para isso – como a “cola” por exemplo. Do outro lado, professores, maquinando ações para descobrir essas “atuações marginais” e punir àqueles que dela se utilizam, tornando o instrumento avaliativo uma arma de punição e castigo, não um objeto de aferição da realidade e posterior reflexão sobre a mesma. A margem de tudo isso, como que apenas observando a cena, o aprendizado ganha contornos de importância secundária e irrelevante.

3.2. O ATO DE AVALIAR: UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO E FORMATIVO

O segundo ato – o de avaliar – para Luckesi (2000), é caracterizado como uma atividade de intervenção para melhoria da realidade e inclusão daqueles que não conseguiram consolidar, ainda, o conhecimento desejado. Segundo o autor, ele envolve a construção de um panorama sobre a realidade do educando e sua reflexão sobre ela, buscando meios de superação. Desta forma, segundo ele, o ato de avaliar é democrático por excelência, pois preocupa-se com a transformação, e fundamenta-se em “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011, p. 90). Assim sendo, identifica realidades diferentes para agir diferentemente sobre elas, tornando mais eficaz e equânime a construção do conhecimento.

Perrenoud (1999) entende que o ato de avaliar tem como objetivo orientar e reorientar o processo de ensino, contribuindo de forma decisiva para sua lapidação e, conseqüentemente, com a melhoria da aprendizagem. Sendo assim, ele é componente estruturante de uma pedagogia preocupada com a regulação dessas aprendizagens, não cabendo, portanto, em uma escola ou rede de ensino que possui fundamento na pedagogia tradicional e autoritária. Além disso, o autor defende que uma avaliação formativa contribui para sanar as dificuldades

individuais, pois “não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 149). Segundo ele, a verdadeira ação pedagógica se fundamenta na “**intervenção diferenciada**”, propiciando meios para que todos os sujeitos do processo aprendam.

Ensinar para a perspectiva de sucesso na aquisição de conhecimento e emancipação humana pressupõe entender continuamente em que ponto os estudantes estão e, a partir disso, orientar ações de desenvolvimento cognitivo (SOUZA; TEODORA, 2015). Para as autoras o ato educacional exige que se estabeleça antecipadamente o currículo a ser trabalhado e que tipo de homem se quer formar, e o instrumento avaliativo deve estar a serviço dessa definição.

Essa concepção também é explorada por Freitas (1995), o autor defende que professores e alunos trazem consigo valores definidores das suas concepções de mundo e que “isso abre um horizonte maior para a própria superação das atuais práticas” (FREITAS, 1995, p. 233). O conhecimento pleno do caminho que educadores estão trilhando no desenvolvimento da cognição dos educandos é fator primordial para o sucesso escolar, visto que permite aos primeiros a ressignificação e aprimoramento de sua prática.

No entanto, mais que a mudança no instrumento avaliativo, cabe ao educador “aprender um novo modo de ser e de agir, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes.” (LUCKESI, 2011, p. 32). Essa inversão paradigmática da avaliação exige que o professor tenha claro os objetivos da sua ação pedagógica e de sua contribuição para a formação humana (SOUZA; TEODORA, 2015). A partir deste viés, o ato de avaliar supera o caráter meramente verificatório e passa a ter o caráter intervencionista, fundamental na formação do educando e no aprimoramento da ação docente. Para Luckesi (2011), esse rompimento é essencial, pois permite ao professor a mudança de foco apenas no produto – entendido aqui como acabado e sem capacidade de mudanças – para o processo, que cria um leque de possibilidades de novas práticas pedagógicas mais eficientes.

Nesse contexto, vale ressaltar a reflexão de Freitas (1995) que argumenta sobre o perigo da avaliação ser utilizada como forma científica de consolidação e explicação da exclusão de classes, segundo o autor o conhecimento das diferenças a partir da avaliação que permitiria “uma ação pedagógica diversificada, é elevada à categoria de contradição, na medida em que passa a ser uma ‘explicação científica’ para a exclusão das camadas populares da escola” (FREITAS, 1995, p. 246). A partir disso, torna-se essencial a ressalva de que o ato de avaliar sem a tomada de decisão no sentido de sanar os problemas detectados com vistas à melhoria da aprendizagem pode torna-se perigoso por constituir-se instrumento de

reafirmação de exclusão de classes. A ação avaliativa com função diagnóstica deverá estar a serviço da superação dessa exclusão, constituindo instrumento importante de inserção e transformação social. Tal ação objetiva superar o preceito autoritário do exame clássico, levando a um modelo mais democrático, pois “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2011, p. 91).

A avaliação formativa/diagnóstica é, portanto, instrumento de intervenção constituinte de uma pedagogia preocupada constantemente em regular as aprendizagens, em saber em que nível se encontra os alunos para traçar planos de avanços cognitivos e, assim, poder solidificar os conhecimentos historicamente construídos, e gerar a reflexão crítica do mundo, possibilitando a formação humana com vistas a intervenção e melhoria social.

3.3. CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA CEARENSE

A rede pública de ensino estadual do Ceará, iniciou, em 2017, um programa sistêmico de avaliação diagnóstica para todas as suas séries do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa ação visa, além da construção de um panorama que indique o nível de conhecimento que os alunos tem ao entrar nas três séries do ensino médio e possibilite aos professores maiores subsídios na formulação dos seus planos de aula, também promovam, a nível de rede, a detecção das necessidades de formação de docentes e de gestores educacionais. De acordo com o projeto norteador dessa avaliação, por meio desta ferramenta

poderão ser avaliadas as competências construídas e as habilidades desenvolvidas até então, de forma que se consiga detectar os problemas de aprendizagem, através dos resultados obtidos. Estas informações subsidiarão a adoção de medidas que superem as dificuldades observadas e que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino não só na escola, mas em toda rede estadual. (CEARÁ, 2016, p. 7).

Essa avaliação leva em conta os descritores que, historicamente, se mostraram mais frágeis a partir do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que é a avaliação externa própria da rede pública cearense. No projeto base dessa ação é explicitada que foram identificados, para a composição da avaliação diagnóstica das primeiras séries do ensino médio, os cinco descritores⁷ com maiores fragilidades históricas em

⁷ Os descritores avaliados são originados da matriz de referência do Centro de Avaliação da Educação (CAEd), órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que por sua vez, se utilizou da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como subsídio para essa

Língua Portuguesa e Matemática captados na avaliação externa citada acima e aplicada especificamente às turmas dos 9º anos do ensino fundamental da rede pública de ensino cearense⁸. Esses descritores, e as habilidades que eles se propõem a mensurar, estão citados na tabela 1.

Tabela 1 - Descritores avaliados na avaliação diagnóstica da 1ª série do ensino médio

Descritores de Língua Portuguesa	
D06	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D07	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre os textos.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
Descritores de Matemática	
D24	Fatorar e simplificar expressões algébricas.
D28	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial do 1º grau.
D31	Resolver situação problema envolvendo função quadrática.
D48	Identificar e classificar figuras planas: quadrado, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).
D67	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

Fonte: Centro de Avaliação da Educação/CAEd

Para cada um dos descritores citados acima foram construídos e pré-testados três itens com níveis crescentes de dificuldade, compondo assim a avaliação diagnóstica da série inicial do ensino médio. Essa avaliação foi aplicada de forma censitária a todos os alunos das primeiras séries do ensino médio da rede pública estadual cearense, de forma *on line*, em sistema informatizado da própria secretaria, e nas escolas onde houve dificuldade para a aplicação *on line*, a avaliação pôde ser realizada de forma impressa, e, posteriormente, os resultados foram inseridos no mesmo sistema, gerando relatórios para futuras intervenções.

A apropriação desses resultados é feita de forma generalizada por todos os que compõe a rede pública estadual de ensino, desde o aluno, que tem acesso aos seus resultados

composição. As matrizes do CAEd para composição das provas do SPAECE podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>.

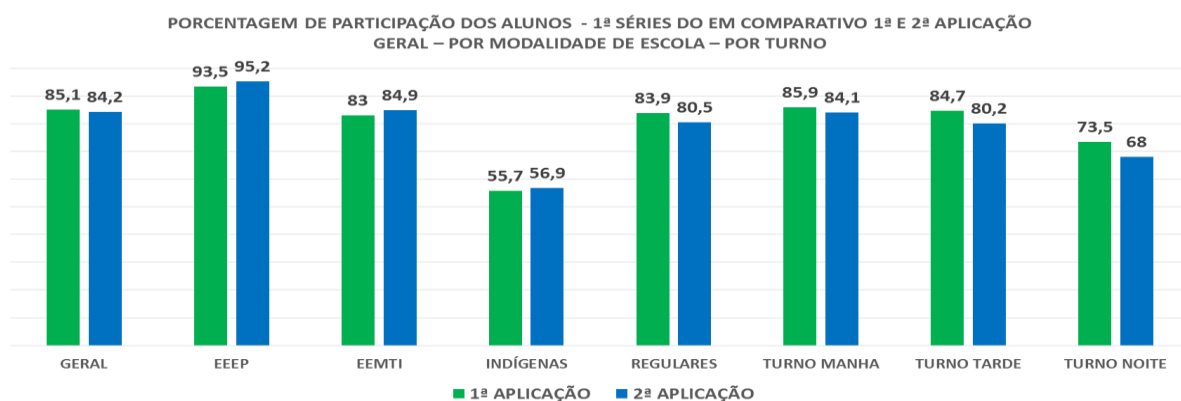
⁸ O SPAECE avalia historicamente, de forma censitária, três séries do ensino fundamental, o 2º, o 5º e o 9º ano. No ensino médio o SPAECE possui certa variação, em algumas edições foram avaliadas às três séries dessa etapa, e em outras edições, apenas algumas das séries. Na última edição, de 2016, apenas a 3ª série do ensino médio foi avaliada, e de forma censitária. Mais informações sobre o SPAECE podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.spaece.caedufjf.net/> ou <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>.

individuais, através de um sistema da SEDUC/CE chamado “aluno *on line*”⁹, até aos professores e gestores, possibilitando um conjunto de ações com vistas a sanar as dificuldades apresentadas. Essa ação formativa reflete “a forma de uma regulação interativa, isto é, uma observação e uma intervenção em tempo real” (PERRENOUD, 1999, p, 101), que objetiva o sucesso acadêmico dos alunos.

3.4. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Alguns dados são importantes de serem analisados comparando a primeira com a segunda aplicação da avaliação diagnóstica em 2017. O gráfico 1 mostra a participação dos alunos da primeira série do ensino médio da rede pública discriminando por modalidade de escola e por turno. É importante ressaltar que nessa etapa foram avaliados, na primeira aplicação, um total de 115.761 alunos e na segunda aplicação 111.827 alunos, o que constitui, respectivamente, 85,1% e 84,2% do total de alunos matriculados nessa série do ensino médio. Apesar de leve decréscimo – 0,9 pontos percentuais – entre as duas aplicações, o percentual é maior que 80,0% possibilitando valor estatístico aceitável para posteriores análises.

Gráfico 1 – Análise comparativa da participação dos alunos da 1ª série do EM na 1ª e 2ª aplicações da av. diagnóstica



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – SEDUC/CE

Dentre as modalidades de escolas estaduais, aquelas com maior percentual de alunos avaliados foram as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) com 93,5% e 95,2%,

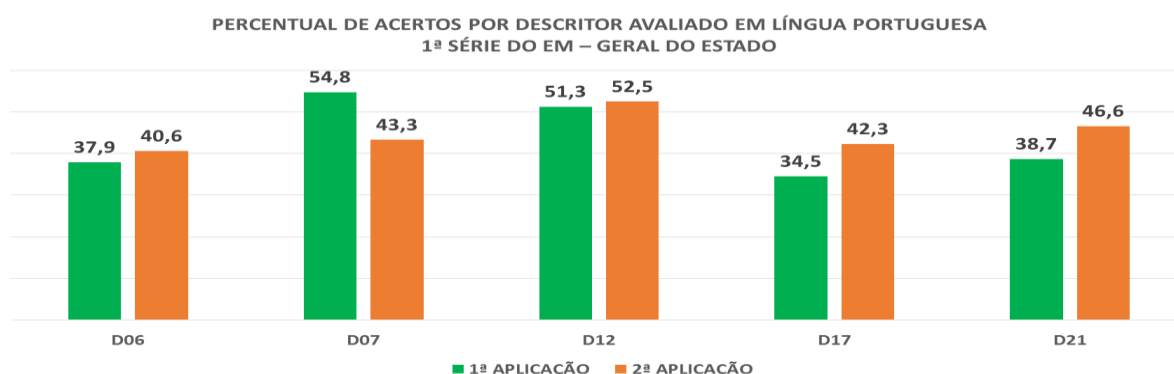
⁹ O aluno *on line* é um sistema virtual que possibilita a cada aluno da rede pública estadual cearense o acesso com *login* e senha própria aos dados referentes às suas frequências e resultados de aprendizagem, dentre outras informações.

respectivamente, na primeira e segunda aplicações. As Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), apresentaram aumento de participação entre a primeira (83%) e a segunda aplicação (84,9%). Percebe-se um comportamento inverso nas escolas que ofertam turmas de primeira série em meio expediente (escolas descritas simplesmente como “regulares”), nesse grupo houve decréscimo de participação entre a primeira (83,9%) e a segunda aplicação (80,5%). As escolas indígenas do estado, possuem o menor grau de participação, um pouco acima de 50,0%, no entanto, percebe-se, nesse grupo de escolas, um aumento do número de alunos avaliados entre a primeira (55,7%) e a segunda aplicação (56,9%).

Entre os turnos, observa-se no turno da manhã maior percentual de alunos avaliados em ambas as aplicações, apesar de leve decréscimo, entre a primeira aplicação (85,9%) e a segunda (84,1%). O turno com menor participação foi o noturno, que ainda apresentou decréscimo de alunos avaliados entre a primeira aplicação (75,5%) e a segunda (68%), constituindo já uma primeira preocupação da rede estadual cearense, que deverá focar no incentivo à participação dos alunos desse turnos em edições futuras da avaliação diagnóstica.

Os descritores avaliados e seu percentual de acertos constitui outra análise importante a se fazer a partir dos dados colhidos. O gráfico 2 detalha a porcentagem média de acertos entre os três itens componentes de cada descritor de Língua Portuguesa.

Gráfico 2 – Análise comparativa (1ª e 2ª aplicação) do percentual médio de acertos dos itens de Língua Portuguesa por descritor



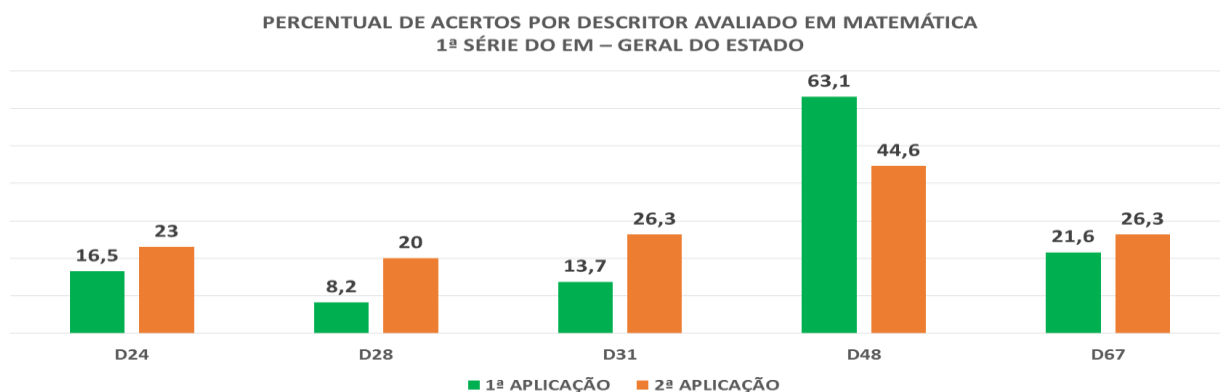
Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – SEDUC/CE

Pela análise do gráfico 2 percebe-se que houve melhoria da quantidade de acertos em quatro dos cinco descritores de Língua Portuguesa, quando se compara a primeira aplicação com a segunda. Infere-se, com base nessa análise, que as ações pedagógicas estratégicas traçadas para se desenvolver essas habilidades nos alunos, a partir da primeira aplicação,

tiveram impacto positivo, pois mostraram melhoria na segunda aplicação. Dentre as ações, aquelas que focaram os descritores D17 e D21 foram as mais bem sucedidas, pois houve aumento de mais de 7,5 pontos percentuais de acertos nos itens referentes a esses descritores. No entanto, o descritor D07¹⁰ ainda preocupa, pois apresentou decréscimo de acertos entre a primeira (54,8%) e a segunda aplicação (43,3%), ou seja, uma diminuição de 11,5 pontos percentuais. Portanto, as ações programadas para consolidação dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento das competências referentes a esse descritor precisam ser revistas e aprimoradas.

Da mesma forma o gráfico 3 refere-se a porcentagem média de acertos entre os itens que avaliaram os descritores de Matemática.

Gráfico 3 – Análise comparativa (1ª e 2ª aplicação) do percentual da média de acertos dos itens de Matemática por descritor



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – SEDUC/CE

Pela análise do gráfico 3 percebe-se que houve melhoria da quantidade de acertos em quatro dos cinco descritores, quando se compara a primeira aplicação com a segunda. Pela análise, infere-se que as ações pedagógicas estratégicas traçadas para se desenvolver essas habilidades nos alunos tiveram impacto positivo. Dentre as ações, aquelas que focaram os descritores D28 e D31 foram as mais bem sucedidas, pois houve aumento de mais de 11,5 pontos percentuais de acertos nos itens referentes a esses descritores entre a primeira e a segunda aplicação. No entanto, o descritor D48¹¹ merece mais atenção, pois apresentou decréscimo de acertos entre a primeira (63,1%) e a segunda aplicação (44,6%), ou seja, uma

¹⁰ O descritor D07 refere-se, segundo a tabela 1, a “Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto”.

¹¹ O descritor D48 refere-se, segundo a tabela 1, a “Identificar e classificar figuras planas: quadrado, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos)”.

diminuição de 18,5 pontos percentuais. Portanto, as ações programadas para consolidação dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento das competências referentes a esse descritor precisam ser revistas e aprimoradas.

As análises descritas demonstram uma apropriação inicial de entendimento dos objetivos de ação da SEDUC/CE em termos de mapeamento das deficiências apresentadas pelos seus alunos ao adentrar o ensino médio em um contexto de rede estadual. Ela não para por aí, cada uma das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e Superintendência das Escolas de Fortaleza – SEFOR¹², receberam relatórios específicos, nos moldes dos apresentados anteriormente, das escolas sob gerência desses órgãos, para atuação mais focada e centralizada, promovendo atividades reflexivas sobre esses resultados. Além disso, o mapeamento específico de turmas componentes de escolas com deficiências específicas também foi identificado, formando indicador de qualidade no amparo ao trabalho pedagógico dos professores e coordenadores escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, pode-se entender então que a avaliação com função diagnóstica cumpre os pressupostos de uma avaliação formativa, na medida em que promove o conhecimento da realidade para posterior intervenção, contribuindo sobremaneira na promoção da equidade dentro do ambiente escolar. Além disso, uma avaliação diagnóstica promove uma *regulação interativa*, pois desenvolve uma relação entre professores e alunos, na busca de soluções para a superação das dificuldades encontradas, possibilitando uma avalanche crescente de conhecimentos que permitem, cada vez mais, tornar claro as causas da não aprendizagem e, conseqüentemente, os modelos de ações necessárias para intervenções individualizadas.

Deste modo, uma avaliação diagnóstica é parte de um conjunto de ações e de estratégias metodológicas que “permite que todos (docente, discente e sistema de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas” (RIBEIRO; FIGUEIREDO, 2010, p. 6). Essa análise, possibilita inferir que o

¹² A SEDUC/CE é subdivida em vinte CREDEs e três SEFORs. Esses órgãos, com função executiva, acompanham gerencialmente escolas públicas estaduais de determinadas regiões geográficas do estado, dando suporte pedagógico e administrativo para o desenvolvimento de ações escolares. As CREDEs atuam basicamente em municípios do interior do estado, podendo uma única CREDE ser composta por escolas localizadas em vários municípios. A SEFOR atua na capital cearense, e, devido a densidade alta de escolas nessa região, ela é subdividida em três, cada uma atuando em escolas de determinadas áreas geográficas de Fortaleza.

processo avaliativo permite a tomada de decisão que ultrapassa a ação pedagógica dentro da escola e chega até a tomada de decisão a nível de rede de ensino, orientando, inclusive, o planejamento de ações para formações continuadas de professores e gestores com foco em metodologias, práticas e conteúdos que favoreçam o saneamento das dificuldades apontadas.

Sendo assim, a avaliação ganha contornos de importante instrumento de gestão, contribuindo para orientar passos concretos e essenciais a serem dados no caminho da construção de uma escola democrática e equânime que possibilite a seus alunos e professores a superação do autoritarismo e promoção da construção do conhecimento como objetivo primordial da educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2ª ed., São Paulo/SP: Cortez Editora, 2000.

CANO, Ignácio. **Medidas em Ciências Sociais**. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 1ª ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005 (p. 63-89).

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. 1ª ed., Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2001.

LERCHE, Sofia. **Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE. v.23, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed., São Paulo/SP: Cortez Editora, 2011.

MORGADO, J. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 1999.

RIBEIRO, Ledacy Paiva; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. **Avaliação diagnóstica: uma breve reflexão**. Curitiba/PR: SEDUC/Paraná, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Projeto de avaliação diagnóstica para o ensino médio**. Fortaleza/CE, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE)**. Fortaleza/CE, 2019.

SOUZA, Clarilza Prado de; TEODORA, Romilda. **Avaliação Formadora**. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Metodologias para a construção do conhecimento: da concepção à prática**. 1ª ed., Paraná: SENAR Editora, Curitiba/PR, 2015. (p. 325-369).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: Teoria – Planejamento – Modelos**. 1ª ed., São Paulo/SP, IBRASA, 2001.

ANÁLISE DE ERROS DOS SELECIONADOS PARA A UFRN VIA SISU NAS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM 2016.

Prof^a Es. Olga Carla Espínola da Hora e Souza¹
Orientador: Prof. Dr. Isauro Beltran Nuñez^{2,3}

RESUMO

O presente artigo tem como objetivos analisar os erros dos candidatos selecionados em primeira chamada para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nas questões de Língua Portuguesa na prova do ENEM de 2016 e levantar hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas a esses erros. Nesta análise, consideram-se as concepções de linguagem, texto e leitura que embasam a prova, que estão fundamentadas na linguística sócio-interacionista. Esta pesquisa tem natureza descritiva e exploratória, abordagem qualitativa e está fundamentada na metodologia de análises de erros. O campo empírico da pesquisa é compreendido por 14 questões de Língua Portuguesa das provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias da edição 2016 do ENEM, e dados secundários obtidos dos microdados do INEP que foram reorganizados pelo Setor de Estatística da COMPERVE/UFRN. Os resultados revelam que, mesmo se tratando de estudantes com os melhores resultados no exame, ainda há uma questão com baixo desempenho e três com muito baixo desempenho que apontam para dificuldades de aprendizagem nos temas de coesão textual, leitura de texto argumentativo e variação linguística.

Palavras-chave: ENEM. Língua Portuguesa. Erro. Dificuldade de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, alguns estudos sobre o desempenho em provas de larga escala, tais como o ENEM, o PISA e a Prova Brasil, têm sido desenvolvidos, com enfoque não somente nos resultados dos estudantes, mas em como a análise de provas de avaliação externa à escola podem apontar caminhos para o ensino nos diversos níveis.

Segundo dados no INEP, nos anos de 2013 a 2018, a nota média dos estudantes na prova de linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – têm demonstrado pouca variação: entre 490,01 e 526,90, sendo a variação da nota mínima entre 286,50 e 318,8 e da nota máxima entre 788,80 e 846,40. Nesse cenário, algumas pesquisas vêm sendo realizadas em relação à avaliação da língua portuguesa no ENEM, entre os quais destacam-se os de Andrade e Freitag (2016), Barros (2016), Andrade (2015), Wenceslau (2014), Cândido (2014), Silva (2009), Santiago (2012), entre outros. A maioria desses estudos enfocam

¹ Professora da Escola Agrícola de Jundiá/UFRN, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: olgacarla@yahoo.com.br.

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: isauobeltran@yahoo.com.br.

³ Apoio: Núcleo Permanente de Concursos – COMPERVE/UFRN.

aspectos da análise linguística da produção escrita dos estudantes na redação proposta no exame, enquanto outros tratam da abordagem da gramática, da variação linguística e da leitura na provas objetivas de Língua Portuguesa do ENEM.

O presente artigo, inserido no contexto da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no projeto denominado “ANÁLISE DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO REALIZADOS PELA COMPERVE”, constitui uma seção da dissertação de mestrado que pesquisa erros e dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa dos candidatos selecionados na primeira chamada do SISU para ingresso na UFRN, nas edições do ENEM de 2013 a 2016.

Como parte desse trabalho, este artigo tem como objetivos: analisar os erros dos candidatos selecionados em primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada – SISU – para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, nas questões objetivas de Língua Portuguesa da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na edição 2016 do ENEM; e levantar hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos da língua portuguesa relacionadas a esses erros. Esse estudo é importante porque problematiza o processo de ensino e aprendizagem da disciplina nas escolas de nível médio, visto que revela dificuldades de aprendizagem que ainda existem entre os estudantes com os melhores desempenhos.

Buscamos, assim, responder a seguinte questão: Quais dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa são revelados pela análise dos erros dos candidatos selecionados em primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada – SISU – para a UFRN na edição 2016 do ENEM?

Este artigo está organizado da seguinte forma: esta seção introdutória, que apresenta o contexto, o objetivo, a questão de pesquisa, uma breve apresentação dos pressupostos teóricos para as análises e uma descrição das questões de língua portuguesa conforme a estrutura dotada pelo ENEM; uma segunda seção, com a metodologia adotada para este trabalho; a terceira seção, que traz os resultados alcançados e as análises realizadas; e uma seção conclusiva, com uma retomada das principais ideias e a sugestão de encaminhamentos para futuros trabalhos.

Iniciamos com uma breve explanação sobre os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo.

Pressupostos Teóricos

De acordo com Magda Soares (2002), há uma influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação e pela análise do discurso. Essa influência é fundamental, pois traz uma nova concepção de língua:

uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização (p.173).

Atualmente, os teóricos que tratam do ensino da língua materna consideram a importância de colocar em evidência o elemento comunicativo da língua. Isso significa que, para que se desenvolva no estudante a sua capacidade linguística, a qual depende de que este tenha experiência com a língua em situações significativas, deve-se trabalhar com a língua em uso. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem do português precisa permitir ao estudante a ampliação das possibilidades dos usos linguísticos numa perspectiva crítica e de utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96, juntamente com a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propõem que o currículo do Ensino Médio inclua a competência no uso da língua portuguesa como instrumento de comunicação e como processo de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. Esse preceito é apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs – da Língua Portuguesa, os quais definem o domínio da língua como elemento fundamental para a participação social efetiva do cidadão.

Esses preceitos, preconizados nos documentos oficiais, fazem parte dos referenciais que fundamentam a elaboração da prova do ENEM. Portanto, para que se procedam análises sobre as questões de prova desse exame, deve-se levar em conta as concepções teóricas que fundamentem o seu fazer pedagógico, entre elas, as de linguagem, texto e leitura. Além dessas, também refletimos sobre a concepção de erro na perspectiva da língua portuguesa a fim de subsidiar a análise das questões.

Linguagem

Na disciplina de Língua Portuguesa, a concepção basilar é a linguagem, definida, principalmente, com base nos princípios da sociolinguística. Ou seja, nos documentos que fundamentam o ENEM, a linguagem é considerada

como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades, experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000b, p. 5).

A partir dessa concepção social da linguagem, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deve estar fundamentado em processos interativos da linguagem. Nestes,

os conteúdos tradicionais, principalmente a nomenclatura gramatical, seja colocada como uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos, e não como conhecimento primeiro no processo de aprendizagem (ANDRADE, 2015).

Nessa perspectiva, a linguagem é constituída e constitutiva da realidade, emerge das práticas sociais e é responsável por constituir e fazer circular os diversos discursos característicos dessas práticas, discursos estes intrinsecamente ligados às inúmeras esferas da atividade humana, em que a linguagem ocupa papel de destaque. Sendo assim, compreende-se a linguagem para além da expressão do pensamento ou do domínio de um código ou de um conjunto de regras para transmitir mensagens (SALES E HORA E SOUZA, 2016). A partir dessa concepção de linguagem, emergem outras, entre as quais estão a de texto e a de leitura.

Texto

Nos PCN de Linguagens, considera-se que “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000b; p. 18).

Nessa mesma perspectiva, considera-se o texto como evento de interação, a expressão de algum propósito comunicativo. Assim sendo, busca-se, nessa prova, a avaliação por meio de textos em gêneros variados de modo que o estudante aplique o conhecimento linguístico como ferramenta para a compreensão e a interpretação das ideias neles desenvolvidas.

Na perspectiva que fundamenta a elaboração da prova do ENEM, o texto “é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese” (BRASIL, 2000b; p. 19).

Porém, chama-se a atenção para o fato de que, em muitas das questões, os textos que compõem a questão não serem, necessariamente, um texto em sua acepção, ou seja, um enunciado completo. Vários dos textos do enunciado são excertos de crônicas, entrevistas, reportagens, entre outros gêneros, o que gera uma oscilação na concepção do que seja um texto. Desse modo, para não aprofundar muito nessa discussão, opta-se, neste trabalho, por denominar *texto base* todos os textos verbais e não verbais, sejam completos ou na forma de excertos, que compõem o enunciado de cada questão.

Leitura

A compreensão em leitura constitui-se em uma atividade que integra conhecimentos prévios e informações novas em um processo dinâmico de interação com o texto para construir um sentido global. Não se trata, portanto, simplesmente de “extrair informação da escrita”, mas implica, necessariamente, compreensão.

Nesse sentido, consideramos leitura compreensiva aquela em que o leitor apropria-se do significado global do texto de maneira a ser capaz de reproduzi-lo e utilizá-lo, de modo proficiente, na construção de novos sentidos e na solução de problemas. Assim, a leitura traduz-se em uma atividade de negociação de sentidos realizada entre leitor e texto e, por meio dela, o leitor pode agir no mundo a partir de sua experiência com o texto.

No contexto do ENEM, o “procedimento de estudo da dimensão dialógica dos textos pressupõe abertura para construção de significações e dependência entre aqueles que se propõem a estudá-los” (BRASIL, 2000b; p. 19). A leitura, então, é considerada um processo de atribuição de sentidos com vistas à interação.

Tomando como base as concepções de linguagem, texto e leitura preconizadas nos textos oficiais e que fundamentam a prova de linguagens, códigos e tecnologias no ENEM, passamos à concepção de erro, a qual irá subsidiar as análises das questões da prova de português.

Erro

O erro é termo de caráter polissêmico, e existem várias perspectivas sobre o que seja *erro* e qual sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à Língua Portuguesa, Lajolo (1991; p. 59) considera que uma das origens dos erros seria a maneira errada como o texto e a leitura são apresentados e utilizados na sala de aula. Para ela, ler

não é decifrar, o texto tem que ter sentido para o aluno, pois é a partir dele que se constroem significados, conseguindo estabelecer relações. O texto não pode ser apenas um ‘pretexto’ na sala de aula.

O erro se mostra como um resultado diferente, não necessariamente uma deficiência, uma vez que é produto de um processo do pensamento. Essa ideia tem facilitado o surgimento de uma nova cultura do erro, a qual o admite como necessário e importante para o processo de aprendizagem.

Contudo, de acordo com Sales e Hora e Souza (2016), pesquisar a noção de erro na esfera dos estudos linguísticos não tem sido tarefa fácil, visto que erro tem sido, via de regra, associado a desvio, cometido por falantes e/ou escreventes, em relação à gramática normativa da língua. A ideia de erro fica tradicionalmente restrita a uma falha de desempenho ou ao desconhecimento da norma gramatical ou do sistema da língua (CHOMSKY, 1965).

Nesse sentido, admitir que erro linguístico confunde-se com transgressão à norma gramatical ou ao sistema da língua é assumir uma postura teórica na qual a linguagem deve ser entendida como expressão do pensamento ou como sistema de regras e de organizações utilizadas por determinada comunidade linguística para fins de comunicação e compreensão entre si (SAUSSURE, 2006). Todavia, nos PCN’s e demais documentos orientadores do ensino de língua materna e que fundamentam a perspectiva teórica assumida para o ENEM, não é essa a concepção de língua/linguagem que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa preconizado.

Em contrapartida, alguns estudiosos se posicionam até mesmo pela inexistência do erro linguístico. É o caso de Bagno (2013), para quem “do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português” (p. 148). A ideia de erro, geralmente atribuída às classes menos favorecidas, refletiria uma confusão entre a língua em uso e um padrão linguístico (norma culta, variante de prestígio) a ser seguido e que condena todas as variantes que possam competir com ele. Para linguistas com esse posicionamento, mesmo o chamado “erro” tem suas explicações linguísticas (cientificamente falando) e, portanto, não pode ser considerado falha de realização ou de desempenho do falante ou escrevente.

Por outro lado, quando se trata de analisar erros a partir do desempenho de candidatos em provas com questões de múltipla escolha, como é o caso da prova do ENEM, a discussão se encaminha por outros vieses, pois “o contexto não possibilita a aferição do desempenho linguístico do candidato com base em suas competências de oralidade ou de escrita, mas apenas na competência de leitura” (SALES e HORA E SOUZA, 2016). Na situação de uma prova de múltipla escolha, o candidato precisa marcar a opção de resposta que considere mais

adequada à situação proposta pela questão. Para tanto, é necessária a leitura do enunciado para a resolução de um problema dado. Durante esse processo, o candidato pode cometer uma falha na solução do problema e marcar uma resposta incorreta.

No contexto desta pesquisa, seguimos a concepção de erro de leitura apresentada por Sales e Hora e Souza (2016). De acordo com os autores, em provas de múltipla escolha, o erro de leitura pode se manifestar em duas situações: a) pela não compreensão das ideias do texto-base (o que denominam erro de leitura em sentido *estrito*); b) pela não compreensão da questão proposta, ou, ainda, pela não mobilização do conhecimento necessário à resolução do problema presente na questão (erro de leitura em sentido *amplo*).

No contexto de um processo seletivo, no qual se explora, prioritariamente, a competência de leitura, em sentido estrito ou amplo, espera-se que o candidato leia o enunciado, a fim de compreender o que é solicitado, localize, em seu repertório cultural, o conteúdo necessário para responder ao que é solicitado, e leia as opções de resposta a fim de solucionar um problema. Por fim, o candidato deve: compreender o que diz a opção; situar cada opção de resposta no conhecimento específico exigido pela questão; e verificar a adequação da opção ao que é solicitado no enunciado (SALES e HORA E SOUZA, 2016). Qualquer falha ou dificuldade em um desses procedimentos pode resultar em erro de leitura e, conseqüentemente, ao que Núñez (2009) define como erro, ou seja, desvio da resposta em relação ao padrão estabelecido.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) afirma que uma técnica de diagnóstico dos erros permite não somente identificá-los, como também possibilita “a elaboração de materiais didáticos destinados a atender as áreas cruciais de incidência”. Da mesma forma, Uber (1983) considera que a análise de erros tem uma função teórica, na produção de estratégias e processos de ensino, e também pedagógica, visto que objetiva a aplicação dessas estratégias e processos.

Dificuldades de aprendizagem

Entende-se a dificuldade de aprendizagem como aquilo que leva ao erro. Dessa forma, de acordo com Núñez e Ramalho (2012), podem-se estabelecer, em princípio, relações causais entre o erro e a dificuldade de aprendizagem. De acordo com os autores, os erros se evidenciam nas respostas consideradas como erradas e têm natureza fenomenológica. Por sua vez, a dificuldade de aprendizagem deve ser apontada como hipótese explicativa numa relação dialética de essência-fenômeno.

Apesar de haver relações entre os erros e as dificuldades de aprendizagem, não é possível estabelecer uma relação unívoca entre eles, mas, quando se trata da análise de uma

dimensão quantitativa expressiva de sujeitos, o desempenho destes pode revelar informações importantes que possibilitem correlacionar os dois aspectos (NÚÑEZ; RAMALHO, 2012).

No âmbito desta pesquisa, as dificuldades de aprendizagem são consideradas possíveis causas para os erros cometidos pelos candidatos na solução das questões da prova de língua portuguesa do ENEM.

Para Núñez e Ramalho (2017), as provas do ENEM constituem um instrumento potencialmente valioso para se estudarem os erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes que finalizaram seus estudos na educação básica. Portanto, faz-se necessário conhecer a prova de língua portuguesa em relação à estrutura e aos conceitos que integram a composição das questões.

As questões de língua portuguesa

De acordo com a Matriz de Referência do ENEM, as questões de língua portuguesa correspondem a três competências (C6, C7 e C8), e dez habilidades (H18, H19, H20, H21, H22, H23, H24, H25, H26 e H27), discriminadas na Matriz de referência do ENEM, conforme apresentadas no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Competências e habilidades referentes às questões de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIA DE ÁREA 6	
Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	
H18	Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
H19	Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
H20	Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
COMPETÊNCIA DE ÁREA 7	
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	
H21	Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22	Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
H24	Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
COMPETÊNCIA DE ÁREA 8	
Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	
H25	Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
H26	Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
H27	Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Fonte: Matriz de referência do ENEM (INEP, 2015).

Essas competências e habilidades se relacionam aos objetos de conhecimento da área que estão indicados na Matriz de Referência. Na língua Portuguesa, os objetos de conhecimento são três e, para cada um deles, é apontado um conjunto de conteúdos:

- | |
|---|
| <p>a) Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).</p> |
| <p>b) Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.</p> |
| <p>c) Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.</p> |

Fonte: Matriz de referência do ENEM (INEP, 2015).

Quanto à estrutura, cada questão é composta de um ou mais textos base, em diversos gêneros, que podem ser seguidos ou não de um enunciado (que introduz o assunto a ser abordado), um comando, que encaminha o candidato à resposta, e cinco opções de resposta, sendo uma correta (gabarito) e quatro incorretas (distratores), conforme exemplo a seguir (Questão 96 – ENEM 2016).

	<p>QUESTÃO 96</p> <p>Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.</p> <p>LAJOLO, M. <i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i>. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>Nesse texto, a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos, valendo-se da metalinguagem. Essa função da linguagem torna-se evidente pelo fato de o texto</p> <p>A ressaltar a importância da intertextualidade. B propor leituras diferentes das previsíveis. C apresentar o ponto de vista da autora. D discorrer sobre o ato de leitura. E focar a participação do leitor.</p>	
Enunciado →		← Texto
Opções de resposta →		← Comando

Enem 2016 – Caderno de referência: Amarelo

Nessa questão, o gabarito é a opção de resposta D (destacada), e os distratores são as opções de resposta A, B, C e E. Cada distrator está associado a um erro, o qual aponta para uma dificuldade de aprendizagem do conteúdo da língua portuguesa abordada na questão, no caso, a metalinguagem como produtora de sentido no texto.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza descritiva e exploratória. Descritiva porque analisa, observa, registra e correlaciona aspectos que envolvem fatos ou fenômenos (neste caso, desempenho nas provas de Língua Portuguesa do ENEM), sem manipulá-los. Caracteriza-se como exploratória, porque identifica os erros cometidos nas provas de Língua Portuguesa aplicada no ano de 2016, levanta hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem reveladas nos resultados e problematiza a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de nível médio, que poderá ser alvo de futuras pesquisas.

Esta pesquisa está fundamentada na metodologia de análises de erros (GIL, 2008; NUÑEZ e RAMALHO, 2012). Este trabalho tem uma abordagem qualitativa, porque realiza uma análise interpretativa na busca de sentido dos dados sobre os erros cometidos pelos estudantes em cada questão e levanta hipóteses explicativas sobre as dificuldades de aprendizagem reveladas nos resultados.

Neste trabalho, são analisados os erros cometidos pelos estudantes que alcançaram desempenho suficiente para entrar na UFRN, via ENEM, no ano em estudo, além de ser estabelecida a relação entre erro na prova e dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, o *corpus* da pesquisa será compreendido pelas 14 questões de Língua Portuguesa das provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias da edição 2016 do ENEM, às quais correspondem as respostas dos estudantes que realizaram a prova e ingressaram na UFRN via primeira chamada do SISU.

Como parte do projeto de pesquisa desenvolvido pela COMPERVE, os dados secundários sobre o desempenho dos candidatos nessa prova, obtidos dos microdados do INEP, foram reorganizados e analisados pelo Setor de Estatística da COMPERVE/UFRN, no sentido de selecionar os alunos que ingressaram na UFRN pelo SISU em 2016.

Vale ressaltar que, para evitar a chamada “cola” entre os participantes do exame, os cadernos de prova são confeccionados com capas de cores diferentes e, para cada cor do

caderno, as questões são distribuídas de forma diferente. Neste estudo, toma-se como base o gabarito referente ao caderno amarelo.

A análise das questões foi realizada a partir dos microdados já tratados pela equipe de estatística da COMPERVE, os quais informam o percentual de acerto dos candidatos em cada opção de resposta, para todas as questões da prova, em relação ao gabarito fornecido pelo instituto. Os dados foram separados por prova, e os valores foram organizados em tabelas que acompanham a questão a que se referem, e, assim, foi possível verificar a porcentagem de candidatos que marcou cada opção de resposta em cada questão. Essa forma de apresentação dos dados possibilita analisar a porcentagem dos que erraram (marcaram um distrator⁴ como resposta correta) em relação aos que acertaram (marcaram o gabarito⁵ como resposta correta).

Na pesquisa, cada questão está caracterizada em relação à competência e à habilidade, informações fornecidas pelo INEP. A partir dessas informações, foi identificado o objeto de conhecimento da área, de acordo com a matriz de referência do ENEM, e, conforme a análise do enunciado, do comando e das opções de resposta, determinou-se o conteúdo solicitado de forma mais específica na questão. A essa solicitação mais específica denominou-se sub-habilidade.

Dando seguimento, cada opção de resposta passou por uma análise em relação aos conteúdos da área, de modo que se justificassem o gabarito (por que essa opção de resposta é a correta considerando o conteúdo da língua portuguesa) e os distratores (ou seja, o erro que se manifesta na marcação daquela resposta).

A partir dessas análises, foi construído um quadro com dados sobre o desempenho dos candidatos em cada questão da prova, relacionando a questão, o conteúdo e o desempenho. O Índice de desempenho ou de acerto expressa o percentual de candidatos que acertam o gabarito do item, o que exprime também uma medida do grau de dificuldade da questão (PASQUALI, 2003). Para dimensionar essa categoria, foram utilizadas cinco subcategorias, com variação entre *muito baixo* e *muito alto* , estabelecidas a partir de níveis de desempenho dos candidatos (NUÑEZ, 2017b), apresentados na Tabela 02.

As análises sobre os conteúdos abordados em cada questão em conjunto com os dados do desempenho servem de base para identificar os conteúdos nos quais os candidatos apresentaram as maiores dificuldades de aprendizagem.

⁴ Neste trabalho, denomina-se distrator a resposta que não corresponde à resposta correta. Ou seja, o distrator aponta o erro.

⁵ Neste trabalho, denomina-se gabarito a resposta correta.

Tabela 02 – Índice de Desempenho ou de acerto

Índice de Desempenho	% de acerto
Muito alto	75 – 100
Alto	55 – 74
Médio	45 – 54
Baixo	25 – 44
Muito Baixo	0 – 24

Fonte: Comperve/UFRN (2016)

Dessa forma, foi possível determinar os conteúdos nos quais os estudantes cometeram os maiores percentuais de erros a fim de se poder associar uma dificuldade na língua portuguesa.

Por fim, este trabalho, entre suas propostas, apresenta dados e análises que ajudem a melhorar ou transformar o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de nível médio com vistas à melhoria no processo de ensino-aprendizagem da disciplina nesse nível de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias é composta de 45 questões, distribuídas entre os conteúdos de língua estrangeira, língua portuguesa, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação (TICs). Em 2016, a língua portuguesa foi abordada em 14 questões que abordaram as competências e habilidades previstas na matriz de referência do ENEM, conforme a Tabela 1.

Tabela 01 - Quantidade de questões por competência/habilidade no ENEM 2016.

Competências	C6			C7				C8			TOTAL
	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	
2016	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	14

Fonte: OVEU/COMPERVE/UFRN, 2017. [Adaptado]

Esses dados revelam uma preocupação de que as questões abranjam todas as habilidades, em todas as competências, de modo que o candidato seja avaliado em relação a todos os conteúdos elencados na Matriz de Referência do ENEM. A partir desses dados, é

também possível verificar que, apesar de uma distribuição quase regular entre as habilidades exploradas na prova nesse ano, a H18 foi abordada em um maior número de questões (3).

Essa habilidade exige do candidato “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”. Ou seja, diz respeito, basicamente, à compreensão das relações coesivas entre as partes do texto de modo a possibilitar a interpretação do sentido das ideias do texto. Esse dado também revela uma maior exigência na abordagem da leitura e da construção de sentido do texto nas questões de língua portuguesa.

Continuando com a análise da prova, foram verificados quais os conteúdos da matriz de referência foram abordados e, em seguida, os temas específicos da língua portuguesa exigidos para a solução de cada questão. O Quadro 02 apresenta o resultado dessa análise.

Quadro 02 – Conteúdo e tema por questão de língua portuguesa na prova de linguagens – ENEM 2016.

Q	C	H	CONTEÚDO	TEMA
96	6	19	Recursos expressivos da língua (funções da linguagem).	Função da linguagem: interpretação de metalinguagem.
102	8	25	Usos da língua: variação linguística.	Variação linguística: variação regional.
105	7	23	Propósito comunicativo do texto.	Leitura: propósito comunicativo do texto.
106	8	27	Usos da língua: norma culta.	Variação linguística: registro de linguagem - norma culta.
110	6	18	Procedimentos de construção de textos: organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).	Coesão: coesão sequencial.
111	6	20	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos.	Semântica: sinonímia.
112	7	22	Formas de apresentação de diferentes pontos de vista. Relação entre propósitos comunicativos.	Leitura: interpretação com intertextualidade.
113	6	18	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção de textos: articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).	Coesão: função coesiva dos dois pontos.
118	7	21	Propósito comunicativo, função sociocomunicativa do gênero.	Leitura: estratégia argumentativa.
121	8	26	Usos da língua: norma culta e variação linguística; grau de formalidade, seleção lexical	Variação linguística: registro formal da linguagem.
131	7	24	Propósito comunicativo, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.	Leitura: recurso argumentativo.
132	6	18	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção de textos.	Coesão: função coesiva das reticências.
133	8	29	Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: seleção lexical.	Semântica: seleção lexical.
135	7	24	Organização e progressão textual; propósito comunicativo.	Leitura: propósito comunicativo do texto.

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Para fins desta pesquisa, nomearam-se os temas de acordo com o conteúdo mais específico da língua portuguesa abordado na questão, não necessariamente seguindo a divisão presente nas gramáticas e livro didáticos. Desse modo, tem-se: 1 questão sobre função da linguagem; 2 questões sobre semântica; 3 questões sobre variação linguística; 3 questões sobre coesão; 5 questões sobre leitura.

Salienta-se, aqui, conforme já mencionado, que a prova é construída a partir de textos-base de diversos gêneros e, portanto, exige a aplicação de igualmente diversas estratégias de leitura e do conhecimento da estrutura composicional a partir da qual cada gênero é construído. Dessa forma, considera-se, neste trabalho, que o candidato está em constante uso desses recursos para solucionar tanto as questões específicas sobre leitura quanto as questões sobre os outros temas da língua portuguesa.

Após essa verificação, foram analisados os desempenhos dos candidatos em cada questão. Em seguida, os desempenhos foram categorizados em *muito alto*, *alto*, *médio*, *baixo* e *muito baixo* e, com essa categorização, foram destacadas as questões com desempenhos baixo e muito baixo, relacionados aos conteúdos abordados.

Em relação aos candidatos selecionados em primeira chamada do SISU para a UFRN, em 2016, foram encontradas três questões com baixo desempenho e uma com muito baixo desempenho. Essas questões estão caracterizadas com o tema (conteúdo específico da língua portuguesa) e a sub-habilidade (exigência específica da questão) no Quadro 04.

Quadro 04 – Temas de Língua Portuguesa com desempenhos baixo e muito baixo dos selecionados no ENEM 2016.

QUESTÃO	DESEMPENHO SELECIONADOS		TEMA Conteúdo específico	SUB-HABILIDADE
106	17,0%	MUITO BAIXO	Variação linguística: registro de linguagem – variante culta.	Comparar dois textos em relação aos usos da língua.
135	35,8%	BAIXO	Leitura: estratégia argumentativa	Depreender a finalidade da repetição de um trecho do texto como estratégia de argumentação.
110	37,2%	BAIXO	Coesão: coesão sequencial.	Depreender a relação de sentido estabelecida entre dois trechos do texto.
132	40,2%	BAIXO	Coesão: função coesiva das reticências.	Depreender a finalidade do uso das reticências no texto.

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Esse quadro revela que os candidatos selecionados em 2016 apresentaram dificuldades em questões referentes a variação linguística, coesão e leitura. A seguir, uma breve descrição e análise de cada questão.

Questão 106 (17% de acerto)

Os textos-base da questão são: a) a transcrição de um trecho de uma entrevista concedida por uma professora de português a uma emissora de rádio e b) a adaptação dessa entrevista para a modalidade escrita. A questão exige que o participante indique o que há em comum entre os dois textos base no que diz respeito ao uso da língua. Para responder corretamente à questão, o participante deveria indicar como aspecto comum aos dois textos o fato de que ambos, um na modalidade oral e outro na modalidade escrita, são amostras do português culto urbano, condizentes com a situação comunicativa de produção (entrevista concedida por uma professora de língua portuguesa respondendo sobre o ensino da língua).

Salienta-se, aqui, que essa questão foi a que teve o mais baixo desempenho nos quatro anos em estudo na pesquisa da COMPERVE (2013 a 2016). A análise dos distratores revelou que o distrator de maior escolha entre os participantes (31,6%) foi o A, no qual o erro está associado a indicar como aspecto comum aos dois textos o fato de que ambos apresentam ocorrências de hesitações e reformulações. Essa resposta não se sustenta porque apenas o texto base I apresenta essas ocorrências, que são mais características da modalidade oral da língua.

A escolha desse distrator, em percentual quase duas vezes maior que o de escolha do gabarito, pode apontar para uma dificuldade de aprendizagem relacionada a reconhecer a variante culta urbana em uma transcrição de um texto originalmente produzido na modalidade oral. Essa dificuldade pode ser explicada pela comum associação do registro culto apenas à modalidade escrita. Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) considera que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição da cultura predominante oral para uma cultura permeada pela escrita [...]”. Nesse sentido, Melo e Cavalcante (2006, p. 78) afirmam que trabalhar com o oral em sala “é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano”. O professor deve mostrar aos estudantes que há diversos gêneros orais, tanto no âmbito da informalidade quanto da formalidade. Portanto, “é necessário abandonar a idéia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea” (p. 78), e que a modalidade escrita é o único registro da variante culta.

Questão 135 (35,8%)

O texto-base da questão é o fragmento de uma crônica de Affonso Romano de Sant’Anna, publicado no jornal Estado de Minas, em que o autor trata do modo como as

peças se relacionavam em outros tempos. A questão exige que o participante depreenda a finalidade da repetição do trecho “Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que ...” como estratégia argumentativa. Para responder corretamente à questão, o participante deveria depreender que a finalidade da repetição do trecho em destaque configura-se como uma estratégia argumentativa que visa sensibilizar o leitor sobre o modo como as pessoas se relacionavam entre si num tempo considerado mais aprazível. Em todos os parágrafos introduzidos pelo trecho destacado, o autor dá exemplos de atitudes que as pessoas tinham diante de uma vida despreocupada com a insegurança: deixar leite e pão na porta da casa, andar à noite pelas ruas, visitar os vizinhos, namorar no portão de casa.

O distrator de maior escolha (35%) foi o E, no qual o erro está associado à depreensão de que a finalidade da repetição do trecho em destaque configura-se como uma estratégia argumentativa que visa convencer o leitor sobre a veracidade de fatos relativos à vida no passado. Apesar de tratar sobre fatos do passado, o foco do texto não é comprovar sua veracidade, mas mostrar como a forma de se relacionar das pessoas em outros tempos era mais agradável.

Esse erro pode revelar uma dificuldade de aprendizagem relacionada a depreender, em um texto argumentativo, a ideia defendida pelo autor e, conseqüentemente, relacionar argumentos que o sustentam. De acordo com Leal, Brandão e Torres (2011), em questões em que é necessário identificar o ponto de vista e/ou as justificativas do autor, uma habilidade básica a ser construída é compreender o que o autor está defendendo no texto. “Obviamente, o nível de dificuldade desse tipo de questão é muito variável, pois o ponto de vista e as justificativas podem estar explícitos ou podem estar implícitos, exigindo elaboração inferencial” (p. 92).

Esse erro também pode apontar para dificuldade de aprendizagem associada ao fato de o texto base configurar-se como gênero crônica, que apresenta, em sua estrutura, traços de linguagem literária, como uso de metáforas, presença da primeira pessoa do discurso e apelo à sinestesia. Segundo Silva (2008, p. 7), normalmente “o leitor lê a crônica considerando-a uma leitura leve e agradável, já que se trata de temas relacionados ao seu cotidiano, podendo passar despercebido o teor argumentativo que está presente”.

Questão 110 (37,2% de acerto)

O texto-base da questão é o trecho adaptado de um artigo sobre a capacidade humana de rir, publicado no site da Globonews. A questão exige que o participante depreenda a

relação de sentido estabelecida entre o trecho “Acontecendo de o cientista provocar um dano em um local específico no cérebro” e a oração seguinte (“o rato deixa de fazer essa vocalização e a brincadeira vira briga séria”). Para responder corretamente à questão, o participante deveria depreender que o trecho em destaque (oração subordinada) estabelece com a oração seguinte (oração principal) uma relação de condição, pois é preciso que ocorra uma lesão em local específico no cérebro (condição) para que não haja vocalização dos ratos (resultado).

Nessa questão, o distrator de maior escolha (45,9%) foi o D, no qual o erro está associado a depreender que o trecho em destaque (oração subordinada) estabelece com a oração seguinte (oração principal) uma relação de consequência, considerando que o fato de não haver mais vocalização dos ratos é a causa para o dano no cérebro.

Essa interpretação pode revelar uma dificuldade de aprendizagem relacionada a identificar a oração subordinada em orações reduzidas (no caso em questão, oração reduzida de gerúndio). Braga (2002) explica que as orações reduzidas de gerúndio podem favorecer a sobreposição de relações semânticas e que, pela própria redução a que são submetidas, são orações com maior tendência a exibir essa aglomeração de sentidos. Esse fato, segundo a autora, requer um esforço maior por parte do ouvinte (mesmo esforço exigido do leitor) para identificar o significado desse tipo de orações.

Questão 132 (40,2%)

O texto-base da questão é um miniconto de Marcelo Coelho, presente no livro “Os cem menores contos brasileiros”, que traz um diálogo sobre uma ocorrência policial. A questão exige que o participante depreenda a finalidade do uso das reticências na fala de um dos personagens (“— É. O PM pensou que...”) como recurso coesivo que contribui para a progressão temática do texto. Para responder corretamente à questão, o participante deveria depreender que as reticências foram utilizadas para indicar uma informação implícita, ou seja, uma informação que está clara para os interlocutores (daí não haver necessidade de completar a fala), mas que não está explícita no texto.

O distrator de maior escolha (36,2%) foi o E, no qual o erro está associado à depreensão de que as reticências foram utilizadas para indicar a interrupção de uma ação. Essa interpretação não se sustenta, visto que a ação do texto é um diálogo, portanto não houve interrupção da ação, uma vez que o diálogo teve continuidade. Houve, sim, interrupção intencional da fala de um dos interlocutores, o que não impediu a progressão do texto, de

modo que o outro interlocutor retomou seu turno no diálogo sem demonstração de dúvidas quanto à fala anterior.

Esse erro pode apontar para uma dificuldade de aprendizagem relacionada a interpretar as reticências como elemento de coesão do texto, atribuindo-lhe somente uma função estrutural de demonstrar, por exemplo, a ocorrência de supressão de palavras. Como componentes das operações de textualização, os sinais de pontuação são essencialmente traços de operações de conexão e, sobretudo, de segmentação do texto escrito (SCHNEUWLY, 1998 *apud* SILVA E MORAIS, 2007; p. 61). Desse modo, a pontuação contribui para a construção da coesão e da coerência textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita neste trabalho, verifica-se que, embora sejam estudantes com o melhor desempenho, selecionados na primeira chamada do SISU 2017, os candidatos ainda demonstram ter dificuldade de aprendizagem relacionada a alguns conteúdos da língua portuguesa, visto que os dados revelaram questões com baixo e muito baixo desempenhos.

A análise dessas questões revelou dificuldades de aprendizagem nos temas de coesão, leitura e variação linguística relacionadas a: reconhecimento da variante culta em um texto na modalidade oral; depreensão de argumentos que sustentam a ideia defendida em texto argumentativo do gênero crônica; identificação da subordinação em orações reduzidas; interpretação do emprego das reticências como elemento coesivo no texto. O ensino desses conteúdos, portanto, parece carecer de uma revisão considerando os referenciais teóricos que embasam os PCNs e a matriz de referência do ENEM com vistas a dirimir tais dificuldades de aprendizagem.

Com o seguimento dessa pesquisa sobre erros e dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa em nossos estudos de pós-graduação, continuaremos o intuito de contribuir com o ensino dessa disciplina no nível médio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. R. J. **Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. 102 f.

ANDRADE, S. R. J.; FREITAG, R. M. K. A Evolução do Tratamento da Variação Linguística no Enem. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 19/1, p. 293-320, jun. 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BARROS, S. L. S. **Ensino de Língua e Linguagem: o ENEM e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016, 246f.

BRAGA, M. L. 2002. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, Ingedore Gomes Villaça (Org.) **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp. v. 6. (Série Pesquisas).

BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. 71 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CANDIDO, M. M. L. As questões de língua portuguesa do ENEM e suas respectivas competências e habilidades. **Cadernos do CNLF**, vol. XVIII, nº 03 – Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. p. 266-383.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

GERALDI, J. W. (org.); ALMEIDA, M. J. de *et al.* **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORA E SOUZA, O. C. E. **A apreensão do objetivo de ensino da língua portuguesa revelada por professores de português candidatos em concurso público para o município de Parnamirim/RN – ANO 2015**. IV SINALGE (Anais), V. 1, ISSN 2527-0028, 2017, 10p.

INEP/MEC. **Pisa no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A.; TORRES, M. R. P. Leitura em livros didáticos: a argumentação em questão. **Educação**, 2011, 34(1), 86-98. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591011>>. Acesso em 30 de set. de 2019.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 76-93.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B. **Erros e dificuldades de aprendizagem nas questões de Química do ENEM 2014**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. Anais do XI ENPEC. Florianópolis: ABRAPEC, 2017a, p. 1-11.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Estudo de erros e dificuldades de aprendizagem**: as provas de Química e de Biologia do Vestibular da UFRN. Natal: EDUFRN, 2012.

NÚÑEZ, I. B. RAMALHO, B. L. Os itens de Química do ENEM 2014: erros e dificuldades de aprendizagem. **Acta Scientiae**, Canoas, v.19, n.5, p.799-816, set./out. 2017.

OCDE. **Relatório final PISA**. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

SALES, W. S.; HORA E SOUZA, O. C. E. **As concepções de língua, texto, leitura e ensino**: uma análise com base em questões da prova de conhecimentos específicos do concurso público para o cargo de professor de português de Parnamirim/RN - ano 2015. Teresina: EDUFPI, 2016.

SANTIAGO, G. S. **Habilidades e competências de leitura segundo o ENEM**: entre a teoria e a prática. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. 2012, 114f. Taubaté/SP: Universidade de Taubaté, 2012.

SASSAKI, A. H.; DI PIETRA, G.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B.. Por que o Brasil vai Mal no PISA? Uma Análise dos Determinantes do Desempenho no Exame. **Policy Paper**, nº 31, Junho/2018. São Paulo: Centro de Políticas Públicas do Insper e USP. Disponível em:
<<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Por-que-Brasil-vai-mal-PISA-Analise-Determinantes-Desempenho.pdf>>. Acesso em 12 de jun. de 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 2006.

SILVA, G. N. A argumentação presente em diferentes gêneros textuais. **Revista Anagrama** – Revista Interdisciplinar da Graduação. Ano 2, ed. 1. São Paulo: USP, Set./Nov. de 2008, 15 p.

SILVA, A. C. da. A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame do Português. **Diacrítica**, Ciências da Linguagem. Nº 23/1. 2009. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/1822/9764>>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. **Língua Escrita**, v. 1, p. 61-76, 2007. SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

UBER, C. G. **Critérios de Avaliação do Erro**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1983.

WENCESLAU, F. L. **A gramática na leitura pela leitura as gramática**: verificação de desempenho em língua portuguesa do ENEM. 2014, 246f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Artur Bruno Fonseca de Oliveira ¹
Suzanne Rocha Bandeira ²
Ana Ignez Belém Lima ³

RESUMO

A psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem que compreende o homem como um ser social, em constante movimento, formado pela sua relação com o outro e com os elementos culturais e históricos. Na educação, os estudos de Vigotski, um dos maiores nomes dessa teoria, ficaram conhecidos pelas suas contribuições sobre a aprendizagem. No entanto, pouco se utiliza da sua obra, profunda e complexa, principalmente no que se refere aos estudos sobre as emoções e sua integração com a cognição. Nesta revisão sistemática de literatura, foram analisados 14 trabalhos do banco de teses e dissertações da CAPES, com o objetivo de compreender quais as contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a formação docente. Os trabalhos apresentaram contribuições para a construção de um novo significado sobre a formação de professores, apresentando-a como um espaço de construção da subjetividade docente, de potencial transformação, além de trabalhar a integração entre os aspectos afetivos e cognitivos dos professores. Apresentam ainda a vinculação entre teoria e prática e a historicidade do processo educativo como aspectos centrais. Espera – se que tais resultados impulsionem novas pesquisas e subsídios para ações formativas pautadas na teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia da Educação, Formação docente, Professores.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Histórico-Cultural, pautada no materialismo histórico e dialético, entende que os fenômenos humanos e a realidade estão em íntima relação. Esses aspectos possuem uma materialidade sobre a qual se desenvolvem formas complexas de existência. Além disso, possuem uma constituição histórica, sendo importante a análise dos processos através dos quais se dão essa constituição.

Essa teoria nasceu na Rússia com Lev Vigotski, num contexto em que era apontada uma crise na Psicologia caracterizada pela divisão desse campo em abordagens dicotômicas sobre o humano, sobre o fenômeno psicológico. Para Vigotski (1991), essa dicotomia era

¹ Doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, arturbrunofo@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, suzannerocha.b@gmail.com;

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Santiago de Compostela, anaignezbelem@gmail.com.

desfavorável para a constituição da Psicologia como ciência. Por isso, o estudioso se preocupou em desenvolver uma Psicologia Geral numa tentativa de solucionar a crise.

Na construção de uma nova psicologia, Vigotski teve fortes aproximações com a área educacional. Uma de suas primeiras publicações foi o livro *Psicologia Pedagógica*, que se constitui num estudo sobre os aportes da Psicologia para a Educação, incluindo a Formação de Professores. Contudo, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da Formação de Professores vão além da obra citada.

Partindo da necessidade de se pensar criticamente a atual formação docente, a qual tem sido atravessada pelas exigências do desenvolvimento de competências e habilidades, e do aspecto integrativo, histórico e crítico que a teoria histórico-cultural apresenta, busca-se responder ao seguinte questionamento: quais as possíveis contribuições da psicologia Histórico-Cultural para o processo de formação docente? Para tanto, realizou – se uma revisão sistemática de literatura, analisando as publicações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que versam sobre tais contribuições.

Tal levantamento mostra-se relevante por apresentar novas perspectivas para a comunidade acadêmica no que se refere aos estudos sobre a formação docente e o entrelaçamento da Educação, Saúde e Psicologia para o desenvolvimento da profissão docente, da saúde emocional e bem-estar dos professores, trazendo benefícios ao processo de ensino e aprendizagem. Este estudo é parte dos resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual apresenta como foco a proposta de estratégias formativas para o desenvolvimento emocional dos professores.

METODOLOGIA

O trabalho se constitui numa revisão sistemática de literatura, cujo propósito é resumir o que publicações disponíveis abordam acerca de uma questão específica, que se dá através da síntese dos resultados desses estudos (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Desse modo, é importante ressaltar a necessidade de rigor científico para garantir que se minimize o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão (THORPE et al., 2005; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003).

Então, a busca foi realizada ao longo do segundo semestre de 2018, no contexto do andamento de um curso de doutorado. Para que o presente trabalho fosse desenvolvido, foram

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pesquisados trabalhos do catálogo de teses e dissertações da CAPES. Então, na busca, foram utilizados as combinações de descritores “Formação de professores” AND “Psicologia Histórico-Cultural” e “Formação de Professores” AND “Vigotski”. A partir de uma primeira pesquisa com os referidos descritores, foi encontrado pouca quantidade de trabalho (seis trabalhos), pois muitos discorriam sobre formação inicial de professores, bem como sobre a relação Psicologia e Educação. Ambas temáticas não agregam à presente revisão de literatura.

Outra pesquisa foi feita com a utilização de novos descritores a fim de que mais trabalhos, afins à temática central da pesquisa de tese de doutorado, pudessem ser encontrados. As novas combinações forma “Formação continuada de professores” AND “Histórico-Cultural”. A partir dessa combinação de descritores, 10 trabalhos foram encontrados. Contamos com oito destes trabalhos, pois dois apareceram na pesquisa anterior.

Os critérios de inclusão para a escolha dos trabalhos foram: opção por trabalhos que traziam uma discussão sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação de professores, com resultados apontando para essas contribuições; publicação entre os anos de 2008 e 2018. Os critérios de exclusão foram: trabalhos que somente analisaram os dados à luz da psicologia histórico-cultural sem trazer contribuições desta teoria para a formação dos professores; trabalhos que não faziam menção à teoria histórico-cultural; trabalhos que tratam da formação de professores do Ensino Superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue o primeiro quadro com dados dos trabalhos provenientes da primeira pesquisa:

QUADRO 1 - Pesquisa realizada com os descritores “Formação de professores” AND “Psicologia Histórico-Cultural” e “Formação de Professores” AND “Vigotski”.

TÍTULO	AUTORES	ANO	TIPO	COLETA DE DADOS	ÁREA
Contribuições da Psicologia à Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica: uma abordagem Histórico-Cultural da realidade	Nascimento , Natália Holanda Luz do.	2016	Dissertação	Entrevista com uma Psicóloga responsável pela formação dos professores.	Educação

cearense.					
Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil	Gamba, Lane Mary Faulin	2009	Dissertação	Análise documental dos cadernos de planejamento e registros das professoras.	Educação
A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural	Mendonça, Fernando Wolff.	2017	Tese	Análise de planejamentos de ensino, realização de entrevistas com as professoras e transcrição dos diálogos gravados durante os encontros de formação propostos pela pesquisadora.	Educação
A imaginação criativa e os processos formativos dos docentes da educação infantil	Filho, Antônio Cavalcante.	2018	Tese	Realização de entrevista semiestruturada e a sessão de fotolinguagem.	Educação
Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná.	Moura, Deovane Vaneiro Ribas de.	2018	Dissertação	Investigação bibliográfica e documental (Análise dos documentos do Programa de Formação continuada de professores da Educação Infantil).	Educação
Física no Ensino Fundamental: formação continuada de professores de Ciências em uma Perspectiva Sócio-Histórica	Santos, Emerson Izidoro dos.	2010	Tese	Curso de extensão para professores de ciências do ensino fundamental. Análise das interações por meio da Semiótica de Greimas.	Educação para a ciência

Fonte: elaboração do autor

Segue agora o segundo quadro com dados dos trabalhos provenientes da segunda pesquisa:

QUADRO II - Pesquisa realizada com os descritores “Formação continuada de professores” AND “Histórico-Cultural”

TÍTULO	AUTORES	ANO	TIPO	COLETA DE DADOS	ÁREA
"Eu me sinto responsável": os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês	Audi, Luciana Cristina da Costa.	2010	Dissertação	Rodas de Conversa com professores que participaram de um Programa de Desenvolvimento Educacional	Estudos da Linguagem
Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural.	Germanos, Erika.	2016	Tese	Observações em sala de aula e proposição de encontros de formação continuada	Educação
Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade.	Souza, Tanya Cecília Bottas de Oliveira e.	2008	Dissertação	Entrevistas e uso de questionários	Educação
Formação continuada para a atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará.	Oliveira, Marcia de Fátima de.	2017	Dissertação	Registro de informações, análise de documentos sobre um Programa de Formação continuada, e aplicação de questionários. Observações e entrevistas juntos aos professores em um escola.	Educação

A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores dos professores em formação no PDE – Paraná.	Striquer, Marilúcia dos Santos Domingos.	2013	Tese	Pesquisa etnográfica: inserção na implementação de um Programa de formação continuada. Observações, registros escritos de áudio e vídeo.	Estudos da Linguagem
Desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto de um curso de formação de professores	Assunção, Roberta.	2018	Dissertação	Análise das Cartas de Intenção (Memorial) e postagens no fórum de um curso de formação continuada. Dinâmica conversacional e complementação de frases.	Processos de desenvolvimento humano e saúde
Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada	Nascimento, Flávia Costa do.	2017	Dissertação	Questionários semiabertos aplicados pela coordenação do programa, aos/as professores/as que participaram do curso de formação. Entrevista semiestruturada com professoras participantes.	Educação
A formação continuada do professor dos anos iniciais e o ensino de Geografia: o conceito de lugar em uma perspectiva desenvolvimental.	Moraes, Ismael Donizete Cardoso de.	2015	Dissertação	Questionários, observações e entrevistas de professores.	Geografia

Fonte: elaboração do autor

Do quadro apresentado, podemos depreender que os trabalhos, em sua grande maioria, são recentes – dos 14 trabalho, nove foram publicados entre 2015 e 2018 - o que demonstra

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

ser um tema bastante discutido na atualidade. A partir disso, podemos concluir que a temática é de grande relevância.

Além disso, o quadro evidencia que a maioria das pesquisas têm sido feitas no contexto da Pós-graduação em Educação – dos 14 trabalhos, 10 são da área da Educação. Além disso, três trabalhos são ligados a licenciaturas. Isso demonstra que as discussões em torno das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Formação de Professores tem ganhado mais espaço no âmbito educacional. Por sua vez, isso demonstra uma tendência, presente desde longas datas, de maior apropriação da Psicologia Histórico-Cultural pela Educação em comparação com a própria área da Psicologia.

A respeito dos instrumentos de coleta de dados, a maioria das pesquisas fizeram uso de mais de um instrumento, o que indica a preocupação dos pesquisadores em desenvolver um estudo aprofundado da temática. Esse dado é importante quando se nota que a maioria dos trabalhos são dissertações, para as quais há menor tempo para elaboração. Ganha destaque a utilização de entrevistas, análise documental, e a gravação de momentos formativos no contexto de uma pesquisa-ação.

Nesse momento, é oportuno organizar as informações dos trabalhos em categorias de análise:

I. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUBJETIVIDADE

Nessa categoria foram reunidos trabalhos (AUDI, 2010; SANTOS, 2010; NASCIMENTO, 2016; ASSUNÇÃO, 2018) que relacionam formação de professores e subjetividade. De acordo com esses trabalhos, a formação impacta não somente na atividade externa no professor, mas em âmbito interno, subjetivo.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, a formação é entendida como espaço de emancipação e construção de subjetividades saudáveis, que deve considerar a singularidade e a história de vida dos indivíduos, ou seja, a complexidade constitutiva do humano (NASCIMENTO, 2016). Assunção (2018) também discute a importância do trabalho com a história de vida do docente, com suas experiências, as quais contribuem melhor para o seu aprendizado. Audi (2010) reforça essa ideia, pois vê a formação de professores como espaço de aprendizado, e, por isso, como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sócio-pedagógicas.

II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROMOTORA DE TRANSFORMAÇÃO

Essa categoria reúne trabalhos (SOUZA, 2008; GAMBA, 2009; AUDI, 2010; STRIQUER, 2013; NASCIMENTO, 2017; OLIVEIRA, 2017; MOURA, 2018) que discutem a capacidade da formação de professores de promover transformações tanto no âmbito subjetivo quanto na realidade social e educacional.

Souza (2008), Gamba (2009), Audi, (2010), Nascimento (2017), Oliveira (2017), Moura (2018) expõem a importância de que a formação de professores promova humanização, no sentido de buscar a atuação do professor como membro transformador da sociedade a partir da transformação da sua própria consciência. Valoriza-se a percepção de que são influenciados pelo contexto social e institucional e podem influenciá-los também. Audi (2010), conclui em sua pesquisa que a formação de professores pode levar à recuperação da auto-estima de quem participa, além de mexer com conceitos cristalizados e “verdades” que os professores têm como certas.

A ideia de que o professor pode ser ativo em seu processo formativo é ressaltado por Souza (2008), Striquer (2013), Moraes (2015) e por Assunção (2018). Souza (2008) e Assunção (2018) trabalham a ideia de que a formação de professores, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, contribui para a incorporação de diferentes maneiras de atuação e para a produção de sentidos e significados sobre a educação, sobre aluno e sobre a condição do papel docente ao transgredir esquemas de aprendizagem pré-estabelecidos e oferecer novas possibilidades de ensino. A mudança de sentidos e significados sobre o aluno também é abordada por Ferreira (2012) e Oliveira (2017). Para este autor, os postulados de Vigotski podem oferecer subsídios para isso.

Santos (2010), Nascimento (2017) e Oliveira (2017) destacam o viés intencional, político e coletivo da formação de professores para que o desenvolvimento profissional e pessoal seja possível. A formação não deve ser reprodutora, mas ensinar a pensar valorizando e produzindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Germanos (2016) também traz um exemplo de proposta formativa em seu trabalho a qual gera transformação nos professores participantes. Isso ocorreu porque essa proposta centralizou nos estudantes, na aprendizagem e no desenvolvimento a elaboração e o planejamento das suas ações didáticas. O método empregado na formação levou em consideração a formação de coletivos internos da escola, diagnóstico contínuo, elaboração de atividades práticas, fortalecimento das relações entre os participantes, o material científico condizente com as necessidades dos participantes, a promoção de situações que permitam a emergência de contradições entre a prática pedagógica dos professores e o ensino baseado na perspectiva da teoria histórico-cultural.

III. ABORDAGEM DOS ASPECTOS AFETIVOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A abordagem dos aspectos afetivos é ressaltada mesmo em trabalhos como o de Gamba (2009), o qual se dedica a discorrer sobre a importância do desenvolvimento do pensamento teórico e científico. Nascimento (2016) aborda que, de forma específica, o psicólogo na formação de professores poderia proporcionar meios para que os professores expressem como se sentem na docência, quem ele é como docente e como se implica em seu trabalho, podendo possibilitar novas práticas de ensino. Com o processo de escuta dos aspectos afetivos do professor, é possível que se promova a conscientização de seus interesses, o fortalecimento de sua identidade.

Para a autora, favorecer o reconhecimento das crenças, expectativas, valores e atitudes dos professores é uma forma de levá-los a entrarem em contato com estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar. Assim, a formação pode proporcionar a oportunidade de saírem de uma situação de enquadramento e de padronização, que a própria escola propicia para um movimento de construção de subjetividade e identidades.

Isto também é abordado por Filho (2018) através da ideia de imaginação criativa, instância que une aspectos afetivos e cognitivos. Para este estudioso, desenvolver a imaginação criativa é de suma importância, pois é através dela que os professores podem ter a capacidade de desenvolver novas combinações, novas perspectivas que dialoguem com seus processos formativos, sempre inacabados, propiciando a geração de autonomia e criticidade. Além disso, a imaginação criativa possibilita a reflexão sobre as próprias experiências acumuladas pelos professores. O processo de imaginação criativa também possibilita a criação de instrumentos que venham a ser utilizados pelos docentes no seu trabalho cotidiano.

A partir dessa compreensão, Filho (2018) sugere atividades, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da criatividade docente, tais como: propor para as professoras a produção de textos livres onde se exercitem o vínculo entre a imaginação e as imagens suscitadas por ela; discutir e sugerir que as docentes produzam escritas sobre novas formas de educação para as crianças baseadas nas suas experiências vivenciais; sugerir expressões teatrais onde as docentes desempenhem todas as funções envolvidas na realização de uma peça, iniciando com a escolha do tema; incentivar as produções de relatos de experiências e estudos de casos de ensino como ferramenta de mediação das discussões teóricas. Tais propostas se afastam da perspectiva estritamente tecnicista e cognitiva.

IV. AVINCULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Nascimento (2016) se utiliza das formulações de Vigotski sobre conceitos espontâneos e conceitos científicos para discutir que, na formação de professores, seria possível transformar os conteúdos cotidianos (conceitos espontâneos), os quais advêm das experiências práticas do cotidiano, em conhecimento científico (conceitos científicos) elevando o entendimento dos professores para uma nova configuração mais complexa. A formação teria, então, que levar em consideração a realidade prática vivenciada pelos professores, de onde emergem os conceitos espontâneos, para se chegar aos conceitos científicos, formas mais complexas de compreensão da realidade. Com isso, Nascimento (2016) almeja que as formações permitam a reconfiguração dos pensamentos, assim como estejam próximos dos aspectos motivacionais dos professores, havendo uma articulação entre as experiências pessoais e individuais dos mesmos.

Alguns trabalhos abordam a importância de que a formação preze pelo pensamento conceitual, pelo viés teórico em detrimento do viés empírico, como a pesquisa de Gamba (2009), a qual sugere que na formação de professores deve haver um aprofundamento teórico-metodológico que permita buscar na teoria novos fundamentos para a prática do professor. A apropriação teórica possibilitaria uma melhor atuação.

Esse contraponto entre o conhecimento científico abordado pelo formador e o conhecimento prático do professor em serviço também é trabalhado por Santos (2010). A superação dessa contradição se daria através de uma negociação de sentidos, que consiste em procurar fazer com que o aprendiz se aproprie de forma significativa dos conceitos científicos de modo a superar o conhecimento empírico, convencendo os participantes da formação que o conhecimento científico é mais abrangente.

Seguindo essa tangente, Germanos (2016) defende que o conhecimento teórico não é mais importante que o conhecimento prático e vice-versa, mas a síntese entre esses dois aspectos é que possibilitará que o professor saia de um lugar para outro, no que se refere à formação de funções psicológicas superiores, ou seja, transformar em real o potencial cognitivo, desenvolver o sujeito na sua integralidade.

Abordando esse tensionamento entre teoria e prática, Assunção (2018) entende que a formação deva ir além da aquisição de técnicas e conhecimento, mas que proporcione momentos para a reflexão de sua prática, a reconstituição de uma identidade do ser e tornar-se professor, a socialização e a configuração social.

Mendonça (2017), por sua vez, defende a apropriação teórico-conceitual pelo professor para que consiga organizar, de modo consciente, o que pode instruir. Denuncia que

muitas vezes os professores buscam estratégias de ensino baseadas em práticas instrumentais, socializadas em diferentes mídias para aplicar em salas de aula de forma mecânica e idealizada. Essas práticas mantêm-se em nível empírico, sem que nelas seja buscado o conhecimento teórico acerca de sua razão e seu poder de ação sobre os estudantes, ou seja, na qualidade da atividade que proporcionaria ao aluno.

Essa perspectiva também é compartilhada por Moraes (2015), o qual discute a necessidade dos cursos de formação de ir para além da transmissão do conhecimento empírico sobre as temáticas abordadas, de modo a dar vazão à abordagem do conhecimento teórico-científico. O conhecimento teórico se constitui no objetivo principal da atividade de estudo, pois sua organização estrutura a formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognoscitivo dos alunos. No entanto, a formação não deve se pautar somente no ensino dos conceitos.

Contextualizando seus estudos no âmbito da educação infantil, Moura (2018) acredita que a organização dos estudos em um percurso de leitura e pesquisa, na formação de professores, favorece que esse processo seja intencional, havendo objetivos claros. Quanto quanto mais conhecer sobre algo, mais possibilidades de articular o ensino, e conseqüentemente, de favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Para evidenciar de forma concreta a vinculação entre teoria e prática, Audi (2010) analisou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o qual aproxima os professores de escola pública do ambiente acadêmico em um contexto de partilha de interesses, histórias de ensino, crenças na busca por construir conhecimentos, e (re)construir suas identidades.

A formação em serviço também é discutida como um modelo que favorece a vinculação entre teoria e prática. Germanos (2016) afirma que uma das características da teoria histórico-cultural mais propícias à formação é que, através dela, é possível maiores chances de diminuir a lacuna entre teoria e prática, pois ela sugere que os professores sejam dotados com o poder de agir, o que permite a crítica e a revisão. Portanto, há sempre a possibilidade de serem melhores profissionais. Então, Germanos (2016) defende que, a partir da concepção, advinda da teoria histórico-cultural, de que aprender integra a atividade do professor, os espaços de formação em serviço precisam colocar em evidência de forma significativa que a aprendizagem docente está ligada diretamente a práxis como cerne do desenvolvimento do docente na sua integralidade.

A reflexão sobre a prática também é discutida à luz da teoria histórico-cultural e colocada como uma grande contribuição aos processos formativos. Souza (2008) discute que as concepções pautadas em Vigotski enfatizam o valor da experiência e a produção de uma

formação pautada na reflexão sobre a prática. O domínio desse saber, na perspectiva vigotskiana, amplia a visão dos objetivos a serem traçados e propicia determinadas condições para desenvolver uma análise mais particularizada dos fenômenos acompanhando suas transformações e peculiaridades.

Oliveira (2017) considera que a teoria histórico-cultural é pertinente para orientar a formação continuada de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, porque se trata de uma teoria sobre a dialética do humano e seu sistema conceitual oferece uma base que permite pensar a educação de todas as crianças independentemente das condições em que se processa o desenvolvimento.

Nascimento (2017) tendo realizado uma pesquisa com formação de professores da educação infantil, defende que se faz necessário que os processos formativos possibilitem aos professores uma compreensão científica do desenvolvimento infantil, para que possam, por meio de suas atividades, contribuir de uma forma positiva para o processo de formação humana das crianças.

Seguindo essa perspectiva, o curso de formação para professores da educação infantil, analisado na pesquisa da referida autora, proporcionou às participantes a realização de um trabalho pedagógico mais consciente. As novas concepções estudadas oportunizaram reflexões interessantes que inicialmente configuraram-se como um grande choque, no qual conseguiram identificar suas dificuldades em pensar nos limites de suas práticas educacionais desenvolvidas, precedidas de uma melhor conceituação e compreensão acerca de propostas relacionadas ao papel da ludicidade, das brincadeiras, da intencionalidade do professor e até mesmo sobre o papel da educação infantil.

V. ASPECTO RELACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Essas relações que geram desenvolvimento podem se estender para o ambiente escolar, local onde o professor desenvolve seu trabalho, como aborda Gamba (2009), para o qual uma possível intervenção na formação de professores é a construção de novas relações de trabalho na escola como forma de enfrentar obstáculos subjetivos e objetivos da aprendizagem escolar.

Já Moura (2018) trata do aspecto relacional no próprio ambiente de formação de professores. Reflete que o conjunto de experiências sistematizadas e socializadas por meio dos espaços formativos possibilita a reflexão e o desenvolvimento consciente da atividade educativa. Assim, aquilo que o outro realiza de forma aperfeiçoada pode ser aprendido por

aqueles que ainda não desenvolveram em sua prática tal aperfeiçoamento. Valoriza, então, o compartilhamento das experiências.

Santos (2010) parte do pressuposto de que é possível promover a interação social e a troca de experiências através de estratégias pedagógicas. A teoria Histórico – Cultural é a defendida em seu trabalho como base para se promover essa interação, visto que, através dela, é possível entender que a interação entre parceiros de diferentes níveis de conhecimento tem papel essencial no processo de aprendizagem. Então, um curso de formação que estimula a interação entre os participantes e a reflexão sobre a prática de cada um, leva-os a analisar sua relação com o ensino de modo a avaliar seu desempenho e avançar em seu conhecimento teórico e metodológico. Os novos conhecimentos adquiridos na interação podem servir de base para o estabelecimento de uma nova prática.

Audi (2010) também destaca a importância da atividade colaborativa como promotora das possibilidades de mudança nos sujeitos a partir do reconhecimento de si por si mesmo e de si com o outro, pois se potencializa nesse contexto a oportunidade do indivíduo se constituir na relação com o outro.

As boas repercussões da relação e colaboração entre os professores participantes das formações na prática docente são apontadas também por Moraes (2015). O teórico reflete que, para que os professores consigam ter sucesso em sua prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos alunos, é necessário que estudem coletivamente, interajam entre si e verbalizem suas compreensões a respeito dos conteúdos abordados.

Souza (2008), ao fundamentar a importância das trocas intersubjetivas estabelecidas no âmbito da formação, ressalta o papel da linguagem, em uma compreensão histórico-cultural. Afirma que esta, como um sistema de mediação, permite aos educadores envolvidos em um processo dialógico, tomarem posse de ideias, conceitos e informações, reconstruírem e recriarem, na interação com os demais educadores, um universo de significações que interpretem a realidade. A linguagem também permite aos educadores, ao problematizarem suas práticas nas situações formativas e ao planejarem intervenções pertinentes para o redirecionamento do ensino, desenvolverem formas sistemáticas de constituição e reorganização dos processos cognitivos.

VI. SUGESTÃO DE CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO

A pesquisa de Nascimento (2016) expressa a importância de se articular uma formação mais humana, na qual seja tratado de assuntos como autoconfiança, futuro juvenil, erros, gerenciamento de pensamentos e emoções e competências socioemocionais.

Gamba (2009), por sua vez, discute que os conteúdos da formação devem levar em consideração o processo de humanização do homem, incluindo desenvolvimento humano, a teoria da atividade, as esferas da vida cotidiana e não cotidiana e as apropriações genéricas para-se; instrumentos metodológicos – observação, registro, planejamento e avaliação –; conceito de infância e de criança; desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento próximo; periodização do desenvolvimento e as atividades principais em cada um desses momentos; a relação entre afeto e cognição no processo de aprendizagem; o trabalho com pais e com grupos.

Santos (2010) não destaca nenhum conteúdo específico que deva estar presente nos programas de formação. Contudo traz uma importante contribuição ao discutir que os conteúdos abordados nas formações devem ser compatíveis com o nível de desenvolvimento dos professores. Para reforçar essa ideia, o autor trabalha com conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou imediato, central para a teoria histórico-cultural, defendendo a ideia de que os conteúdos trabalhados ao longo do processo formativo só serão assimilados se estiverem ao alcance da zona de desenvolvimento imediato dos professores.

VII. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

Gamba (2009) acredita que uma frente de trabalho na formação de professores é a criação de novas necessidades e novos motivos através do acesso à cultura. Seria possível criar novas necessidades de aprofundamento teórico no professor e ampliação do seu nível de consciência e compreensão da realidade através do acesso às objetivações genéricas, as da esfera do não cotidiano (visitas a bibliotecas, museus, teatro, cinema, apresentações de música).

O maior acesso à cultura como parte de uma proposta formativa também é apontado por Moura (2018). Ele acredita que essa experiência possibilitaria aos professores propor situações de ensino intencionais que resultem em aprendizagem. Desse modo, poderá organizar o ensino não somente disponibilizando os objetos culturais, mais favorecendo que o aluno também vivencie experiências com tais objetos.

Para Santos (2010), a mediação se constitui numa importante estratégia. O formador deve ser um mediador para que a comunicação seja inteligível entre ele e os parceiros e entre os parceiros de diferentes níveis. Este deve direcionar o olhar crítico do participante para a sua própria prática. Isso significa que não adianta responder aos participantes perguntas que nem sequer fizeram a si mesmos.

O autor sugere que seja proposta uma atividade prática como ponto de partida para constituir o contexto em que se dará a interação social. Além de ser uma atividade prática, ela deve ter enunciados e objetivos claros, conter elementos inovadores e ser apresentada de forma flexível, contando com as sugestões dos participantes. Também deve ser reconhecida pelos participantes como uma situação-problema.

Striquer (2013) acredita que um bom ensino é aquele que trabalha sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, e isso vale para os cursos de formação continuada, pois não é qualquer interação entre as pessoas que gera desenvolvimento. Além disso, conclui que programas e cursos para formação continuada de professores, se constituídos como bom ensino, no sentido vigotskiano do termo, são ferramentas mediadoras do processo de internalização de novos instrumentos pelos professores em serviço.

VIII. CONSIDERAÇÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

Moura (2018) compreende que não se pode tratar da formação de professores sem se pautar nas condições histórico-sociais em que esta ocorre, cujos determinantes, principalmente econômicos e políticos, interferem nos encaminhamentos relacionados à formação continuada e à prática educativa.

Esse olhar contextualizado é expresso por Santos (2010) quando este defende a ideia de que as formações de professores devem contar com um pluralismo didático, sendo, então, coerente com a realidade sócio-cultural de cada grupo, permitindo uma visão mais aberta das possibilidades metodológicas disponíveis para o professor.

Já Oliveira (2017) defende que uma formação de professores, sob o enfoque da teoria histórico-cultural, deve ter clareza da existência de contradições entre as ações a favor do desenvolvimento humano e as ações que os restringe. As metas e os desafios propostos na formação de professores devem ser condizentes com as possibilidades concretas de transformação da situação social, dentro de um dado momento histórico. Portanto, precisam ser condizentes com a realidade educacional e social.

SÍNTESE DAS CATEGORIAS TEÓRICAS

Para iniciar as discussões, cabe trazer inicialmente que alguns pesquisadores, como Oliveira (2017) e Assunção (2018), expõem uma síntese do que acreditam ser contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores. Essa síntese acaba reunindo muitos elementos que os demais autores trouxeram em seus trabalhos.

Oliveira (2017) justifica três motivos para a adoção da teoria histórico-cultural para a formação de professores: a) O fato de o sistema conceitual de Vigotski tratar de uma contribuição à psicologia concreta do homem que explica o processo dialético da formação da personalidade humana consciente; b) Em virtude da teoria explicitar a relação clara entre indivíduo e sociedade e c) apesar de ser uma teoria da psicologia, a educação tem um lugar fundamental na proposta de Vigotski.

Assunção (2018) acredita que para um curso de formação de professores possibilitar o desenvolvimento humano se faz necessário que: os materiais didáticos e atividades contemplem alguns aspectos que promovam a apropriação de saberes e da cultura, a organização de suas ações no contexto escolar, possibilite o desenvolvimento do sujeito a partir de sua produção singular e articulação teórica e prática associada à troca de experiências com seus pares, em um movimento de construção coletiva de novos saberes, permitindo reelaborar suas concepções, significar e ressignificar suas ações no contexto pessoal e profissional.

As temáticas mais trabalhadas abordadas pelos trabalhos foram referentes à teoria histórico-cultural como aporte teórico-metodológico que subsidia um viés transformador e relacional da formação de professores e que fundamenta a relevância da articulação entre teoria e prática. Outras temáticas são abordadas, mas sem tanto aprofundamento, como abordagem de aspectos subjetivos, afetivos, além das temáticas relacionadas às contribuições para articulação de conteúdos a serem abordados e de estratégias a serem adotadas.

Isso demonstra, em uma perspectiva, o reconhecimento da teoria histórico-cultural como tendo um viés problematizador, político, crítico e que, em virtude disso, contribui para as transformações de ordem pessoal e profissional daqueles envolvidos em um processo educativo ou formativo que se fundamente nela. Além disso, os dados apontados reforçam a ideia central da teoria histórico-cultural a respeito das trocas intersubjetivas como promotoras de desenvolvimento.

Contudo, esses dois aspectos expressam ideias já bastante difundidas da teoria histórico-cultural e utilizadas como fundamentos em diversos contextos para explicar fenômenos, principalmente no âmbito educacional. São “mais do mesmo”. Talvez por isso tantos trabalhos tragam discussões acerca desses dois pontos.

Vale dizer, no entanto, que uma discussão que sai um pouco mais do comum foi aquela realizada com a temática da vinculação entre teoria e prática. Trazer elementos da teoria histórico-cultural para fundamentar algo abordado por tantos teóricos do âmbito da formação de professores é algo relevante, pois ressalta a importância do saber construído pelo

professor e a possível síntese realizada entre as experiências pessoais práticas, produtoras de conceitos espontâneos, e experiências com conteúdos teóricos, produtoras de conceitos científicos. Esse último ponto dá importância a uma reflexão sobre a prática a partir de uma lente teórica, tornando a síntese e a construção do conhecimento mais embasado, solidificado e útil, fazendo repercutir numa prática efetiva e não improvisada.

A afetividade é tomada por alguns trabalhos como um ponto importante do processo formativo, mas não é aprofundada. São poucos os trabalhos cujos resultados apontam para mudanças na autoestima, motivação, criatividade e identidade. Os trabalhos que mais desenvolveram discussões sobre essa temática foram os de Nascimento (2016) e Filho (2018). No primeiro trabalho é abordado que dar espaço para a escuta dos professores, bem como para a vazão de suas expressões afetivas, pode gerar mudanças nos professores e, conseqüentemente em suas práticas. No trabalho de Filho (2018) houve o foco em um aspecto relacionado à afetividade, a imaginação criativa. Esta possibilita que o professor saia de posturas cristalizadas e se desenvolva. Fica claro, a partir dessas duas pesquisas, o entendimento de que o trabalho com as emoções se constitui como uma ferramenta importante para que o professor se desenvolva, ainda que sua prática esteja permeada de inúmeros desafios.

Somente o trabalho de Nascimento (2016) aborda a formação como lugar de cuidado e alívio do sofrimento gerado na prática, ou que nesse lugar é possível se desenvolver emocionalmente para que se consiga lidar melhor com os desafios educacionais. Contudo, este trabalho não tem como objetivo discutir a abordagem das emoções nas formações e, por isso, não aprofunda na discussão. O trabalho de Moura (2018), ainda que de forma superficial, reforça a potencialidade da teoria histórico-cultural para abordar os anseios dos professores ante aos desafios que encontra em sua prática afirmando que essa teoria se constitui como uma resposta a essas questões.

Algumas temáticas importantes, no âmbito da afetividade, também não foram abordados, como o sentido de ser professor e a auto-percepção. O trabalho com essas temáticas pode ajudar os docentes a se recontextualizarem em sua prática, o que é relevante para que ele não seja um mero elemento reprodutor, automatizado e cristalizado.

É possível perceber também que os trabalhos que propuseram uma experiência formativa não articularam algo vivencial ou que facilitasse a expressão emocional dos professores participantes, pois estavam mais vinculados com questões metodológicas, bem como com impactos no exercício profissional e na aprendizagem dos alunos.

Então, muitos trabalhos discorrem sobre as formulações da teoria histórico-cultural no que se refere às suas contribuições sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, não fazem referência ao trabalho com o aspecto emocional, presente nesses processos e fortemente abalado no desenvolvimento da atividade docente. Portanto, neste levantamento realizado pode – se perceber que a abordagem do aspecto afetivo na formação de professores é uma lacuna nas pesquisas de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão permitiu maior aproximação com uma perspectiva de saúde emocional docente focada no desenvolvimento das emoções, e não somente na prevenção e intervenção no adoecimento. Também possibilitou o contato com produções que discorrem sobre uma temática próxima da compreensão de desenvolvimento emocional na teoria Histórico-Cultural, analisando o que já tem sido tratado e as brechas e lacunas deixadas.

Percebe – se a proposta de trabalhar as emoções dos professores como um aspecto em contínuo desenvolvimento e integrado à cognição e à realidade da escola é algo inovador, dado a escassez de trabalhos que abordam o tema das emoções na formação continuada e a grande potência que o trabalho com as emoções pode ter pessoal e profissionalmente. É uma abordagem diferente ante a tantos programas que primam pelo viés tecnicista ou, ainda que se proponham a abordar os aspectos emocionais, o fazem como um modo de treinamento.

Além disso, o trabalho de análise das dissertações e teses oportuniza o amadurecimento da própria pesquisa e do pesquisador, a partir do contato com tantas outras experiências de pesquisa, com os mais variados contextos, métodos e perspectivas teóricas. Isto nos instiga a desenvolver propostas formativas diferentes das que são ofertadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, tomando como aporte a teoria histórico-cultural. Essa teoria utiliza como base o método materialista histórico-dialético, o qual visa confrontar as estruturas postas com contrapontos a fim de que se promova uma transformação social por meio da pesquisa.

Assim, ressaltamos o viés crítico e político da pesquisa, escolhendo uma teoria que teve sua gênese e seu desenvolvimento bem articulados com o contexto sócio-histórico-cultural da época e trouxe para seu arcabouço teórico-metodológico essa influência.

Acreditamos que este trabalho articula-se com as questões sociais vigentes, em um contexto marcado por tantos golpes à educação, à autonomia, aos processos de mudança e emancipação, contribuindo para a construção de perspectivas críticas e transformadoras, para

a construção de estratégias de ação que possam ser implementadas na formação docente e para o fomento de novas pesquisas sobre o tema do desenvolvimento emocional e da articulação entre a psicologia Histórico-Cultural e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Roberta. **Desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto de um curso de formação de professores.** 2018. 183f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **"Eu me sinto responsável": os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês.** 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, v. 63, p. 173-190, 2017.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural.** 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FERREIRA, Francisca Amélia Bezerra. **Psicologia, educação inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da Defectologia para a formação do professores na contemporaneidade.** 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

FILHO, Antônio Cavalcante. **A imaginação criativa e os processos formativos dos docentes da educação infantil.** 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

GAMBA, Lane Mary Faulin. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil.** 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural.** 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de. **A formação continuada do professor dos anos iniciais e o ensino de Geografia: o conceito de lugar em uma perspectiva desenvolvimental.** 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOURA, Deovane Carneiro Ribas de. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco.** 2018. 122 f. Dissertação

(Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

NASCIMENTO, Natalia Holanda Luz do. **Contribuições da Psicologia à Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica:** uma abordagem Histórico-Cultural da realidade cearense. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

NASCIMENTO, Flávia Costa do. **Formação de professores da educação infantil:** a experiência de um curso de formação continuada. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2017.

OLIVEIRA, Marcia de Fátima de. **Formação continuada para a atuação pedagógica inclusiva na educação infantil:** um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2017.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014

SANTOS, Emerson Izidoro dos. **Física no Ensino Fundamental:** formação continuada de professores de Ciências em uma Perspectiva Sócio-Histórica. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SOUZA, Tanya Cecília Bottas de Oliveira. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade.** 2008. 318 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores dos professores em formação no PDE – Paraná.** 2013. 441 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

THORPE, R. et al. Using knowledge within small and medium sized firms: a systematic review of the evidence. **International Journal of Management Reviews**, v. 7, n. 4, p. 257-281, 2005.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas:** problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Trad. Amelia Alvarez e Pablo Del Rio. Madrid: Visor, 1991. Tomo I.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas.** (Vol. 2). Madrid, España: Visor, 2001.

ANÁLISE DOS FATORES LIGADOS AO SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR DE UM GRUPO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Mariana Vaz Landim¹

RESUMO

O último censo demográfico realizado pelo IBGE apontou que o total de concluintes do Ensino Médio atingiu um patamar de estabilidade ao longo do período 2000-2012, atingindo um percentual de apenas 2%. Já no ensino superior houve um aumento significativo no número de ingressantes representando um aumento percentual de 120% no mesmo período. Para Corbucci (2014) a estagnação observada está diretamente relacionada com a manutenção das baixas taxas de conclusão no ensino fundamental, decorrentes de elevadas taxas de reprovação e evasão neste nível de ensino. Neste trabalho o objetivo central é compreender alguns elementos ligados a trajetória escolar dos alunos e demonstrar como esses elementos podem estar relacionados ao sucesso e insucesso escolar, assim como podem influenciar a expectativa dos alunos com relação a sua entrada em uma Instituição de Ensino Superior. Uma análise desse teor se justifica pela importância do reconhecimento do formato de educação que vem sendo oferecida nas escolas públicas e para levantar o questionamento sobre esses ambientes serem de fato democráticos, plurais, inclusivos e igualitários. Para desenvolver o trabalho foi realizada uma análise qualitativa de algumas questões de um questionário respondido por alunos de uma escola pública no interior de Minas Gerais. Os resultados foram agrupados em gráficos e apontam que a escola analisada ainda deixa muito a desejar no sentido do acolhimento e valorização dos alunos, especialmente aqueles que se reconhecem como minorias no interior da escola. Entretanto observou-se que não há uma relação direta entre o sentimento de valorização dos alunos e as expectativas que eles mantêm sobre o acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Acesso, Ensino Superior, Ensino Fundamental, Igualdade, Oportunidade.

1. INTRODUÇÃO

A desigualdade no acesso ao ensino superior é um aspecto amplamente reconhecido da educação brasileira e apresenta-se como um tema frequente na pesquisa educacional (RISTOFF, 2014; CARVALHO; WALTENBERG, 2015; ROSSETO; GONÇALVES, 2015; SALATA, 2018). Esse nível de ensino é notoriamente restrito a uma parcela da população e essa restrição pode ser explicada por diversos fatores. Um deles diz respeito a implantação tardia da educação superior no Brasil.

¹ Professora na rede estadual de ensino de Minas Gerais – Mestre em Educação Pela Universidade Federal de Ouro Preto; marivlandim@gmail.com

A primeira universidade brasileira foi fundada no século XX enquanto na América Latina as primeiras universidades remontam ao século XVI (CORBUCCI, 2014). Também como fator histórico é preciso considerar a longa duração da escravidão sendo este um outro fator que nos coloca em desvantagem em relação aos países sul-americanos (CORBUCCI, 2014).

Além dos fatores históricos, há também os fatores ligados às políticas educacionais instituídas nas últimas décadas, um deles é o que Pinto (2004) irá chamar de “adoção de um modelo de expansão assentado no setor privado”. Segundo o autor esse modelo privatista de expansão não é suficiente para garantir o acesso universal ao ensino superior uma vez que inibe o ingresso de negros e pobres nas instituições que oferecem esse nível de ensino. Com a implantação do Programa Universidade para todos (ProUni) a proporção de estudantes negros e de estudantes de baixa renda nas instituições de ensino privadas tem crescido, no entanto, segundo Corbucci (2014) quando se comparam as proporções destes dois grupos em instituições públicas e privadas, sua incidência ainda é maior nas primeiras.

Outro fator que merece destaque diz respeito a ampliação do número de concluintes do ensino médio na década de 70. Catany e Hey (2007) explicam que o estado encontrava-se despreparado para atender a esse aumento da demanda e isso levou a uma maior abertura de espaço para atuação do setor privado. Entretanto, segundo os autores essa demanda foi atendida apenas parcialmente pois, ao serem ofertadas pelo setor privado pressupõe-se a existência de meios financeiros para custear as mensalidades cobradas. Os autores consideram que mesmo com a adoção de programas como o ProUni e o Fies o modelo adotado ainda seria ineficiente para incorporar os mais pobres.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -IPEA, embora a educação superior seja considerada o nível de ensino mais adequado para os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, constata-se que 52% desta coorte, em 2010, sequer haviam concluído o ensino médio (IPEA, 2014). Dessa forma tais jovens não estavam habilitados para ingressar no ensino superior pela simples falta do pré-requisito legal. Esse dado evidencia que, em grande medida, o acesso à educação superior é condicionado pelo histórico escolar desses jovens. Em termos ideais, aos 18 anos de idade o aluno deveria ter completado o ensino médio, mas, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, apenas 32,8% dos jovens brasileiros desta idade haviam logrado este intento.

Todos esses fatores são determinantes do acesso dos estudantes ao ensino superior, Corbucci (2014) explica que tratam-se da “porta de entrada” para o ingresso na educação superior. Entretanto e ainda de acordo com o autor, há outros fatores que antecedem esses determinantes entre os quais ele cita “o processo excludente que perpassa a trajetória dos estudantes ao longo da educação básica, a qual é profundamente influenciada por suas condições socioeconômicas” (CORBUCCI, 2014, p.9). Ao analisar dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o autor verificou que o total de concluintes do Ensino Médio atingiu um patamar de estabilidade, tendo apresentado pequenas oscilações ao longo do período 2000-2012, atingindo um percentual de apenas 2%. Já no ensino superior houve um aumento significativo no número de ingressantes representando um aumento percentual de 120% no mesmo período. Para Corbucci (2014) a estagnação observada em relação ao número de concluintes da educação básica está diretamente relacionada com a manutenção das baixas taxas de conclusão no ensino fundamental, decorrentes de elevadas taxas de reprovação e evasão neste nível de ensino. Dessa forma a distorção idade-série é ampliada e compromete-se a continuidade nos estudos de parcela significativa do alunos oriundos de família social e economicamente desfavorecidas. Esses dados demonstram que é imperativo compreender a trajetória escolar dos alunos e os fatores geradores da distorção idade série. Exemplos desses fatores não faltam: o contexto das relações familiares, o meio no qual o aluno está inserido, a qualidade do ensino oferecido nas escolas, a maneira como a trajetória escolar motiva ou desmotiva o aluno, o acesso dos alunos a bibliotecas, ao lazer e a cultura, as políticas públicas vigentes para corrigir essa distorção e promover o acesso ao ensino superior, dentre vários outros. Neste trabalho o objetivo central é compreender alguns elementos ligados a trajetória escolar dos alunos e demonstrar como esses elementos podem estar relacionados ao sucesso e insucesso escolar, assim como influenciar a expectativa dos alunos com relação a sua entrada em uma Instituição de Ensino Superior. Uma análise desse teor se justifica pela importância do reconhecimento do formato de educação que vem sendo oferecida nas escolas públicas e para contribuir com a discussão a respeito desses ambientes serem de fato democráticos, plurais, inclusivos e igualitários, principalmente quando analisamos a garantia de oportunidades. Para desenvolver o trabalho foi realizada uma análise qualitativa de algumas questões de um questionário respondido por alunos de uma escola pública no interior de Minas Gerais. Os resultados foram agrupados em gráficos e apontam que a escola analisada ainda deixa muito a desejar no sentido do acolhimento e valorização dos alunos, especialmente aqueles que se reconhecem como minorias no interior da escola.

Entretanto observou-se que não há uma relação direta entre o sentimento de valorização dos alunos e as expectativas que eles mantêm sobre o acesso ao ensino superior.

1. 1. A escola e o reforço das desigualdades

Para a Sociologia da Educação de Bourdieu “os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas são atores socialmente constituídos que trazem em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18). Nesse sentido o grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Bourdieu apresenta o ambiente escolar como espaço no qual as diferenças sócio-culturais dos indivíduos são ignoradas e as manifestações culturais da classe dominante são tidas como aquelas de maior valor. Em “*A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura*” (2007) ele propõe uma reflexão sobre a responsabilidade da escola na legitimação das desigualdades sociais:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos mesmos (BOURDIEU, 2007a, p.53).

A luz da teoria de Bourdieu a educação perde a função que lhe fora atribuída de transformar e democratizar a sociedades. Ela passa a ser vista como uma das principais responsáveis pela manutenção e legitimação dos privilégios sociais.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007a, p.53).

Dentro dessa perspectiva é possível estabelecer um diálogo com Soares (1997), a autora aponta a aceitação da discriminação entre estudantes que a expressão “oportunidades educacionais” pressupõe. Para ela “sob o universalmente aceito princípio da igualdade nessas oportunidades subentende-se o princípio das desigualdades entre os indivíduos para fazer usos dessas oportunidades” (SOARES, 1997, p.53). Por meio de seu discurso, Soares questiona essa expressão tão difundida na linguagem educacional brasileira que mascara a legitimação de desigualdades apontada e criticada por Bourdieu. Nesse contexto a desigualdade de resultados é aceita como natural.

1.2. As políticas públicas e a igualdade de oportunidades

Um estudo que melhor ajuda na compreensão das questões apresentados aqui é o de Rossetto e Gonçalves (2015) que analisaram o acesso ao ensino superior no Brasil a partir de critérios de justiça distributiva. Eles realizaram uma discussão a respeito do ProUni, do FIES e da Lei das cotas a fim de observar se esses programas enquanto políticas públicas seguem critérios coerentes entre si e aderem aos princípios de igualdade de oportunidades como um todo. Para desenvolver a pesquisa eles utilizaram um modelo logit multinomial a fim de identificar como variáveis de condição (renda, cor, escolaridade dos pais etc.) e esforço (horas de estudo, trabalho, atividades acadêmicas) influenciam a probabilidade de os alunos receberem os incentivos providos pelas políticas de cotas, FIES e o ProUni. Foram utilizados microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para ingressantes entre 2008 e 2010. A análise dos dados forneceu evidências de que há injustiça distributiva no acesso ao ensino superior no Brasil pelo conceito de igualdade de oportunidades. Os dados apontaram que alunos com condições piores têm custos maiores de educação em algumas circunstâncias uma vez que, arcam com custos desproporcionais às suas condições. Eles também observaram que os programas como o ProUni, o FIES e as ações afirmativas nas IES públicas são avanços na direção de um sistema mais equitativo. No entanto, estas políticas atendem a um universo reduzido dos alunos matriculados no ensino superior, colocando em dúvida o quanto possam impactar na redução da desigualdade de oportunidades no acesso a esse nível de ensino. Eles concluem afirmando que é necessário uma discussão mais aprofundada sobre o financiamento do ensino superior como um todo e sobre a integração entre as diversas etapas de formação a fim de que haja um melhor direcionamento na gestão dessas políticas.

O trabalho dos autores traz um conceito importante que diz respeito a “igualdade de oportunidades” (COHEN,1989). Segundo eles, a ideia vinculada a esse conceito é a de que as características que não podem ser controláveis pelos indivíduos, como a sua procedência

familiar e sua carga genética não devem ser determinantes para definir as posições que os indivíduos irão ocupar na sociedade. Dessa forma a posição social de um indivíduo deveria estar ligada apenas a variáveis que ele possa controlar como por exemplo o esforço. Dessa forma “as políticas públicas têm o papel de compensar os indivíduos por suas desvantagens relacionadas às características não controláveis” (ROSSETO; GONÇALVES, 2015).

Outro ponto de vista importante é o de Ristoff (2014) que discutiu como políticas públicas como o ProUni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o FIES, a Lei das Cotas nas Instituições Federais, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a criação de novas universidades e novos campi das universidades federais, a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação, entre outras, alteraram o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro. O trabalho foi desenvolvido a partir da análise de informações do questionário socioeconômico referente aos três primeiros ciclos completos do Enade (1991-2012). Analisando os dados o autor fez diversas constatações que revelam dados de grande relevância sobre o perfil socioeconômico do campus brasileiro: a) *Crescimento do ensino superior em descompasso com o crescimento do ensino médio*: O autor observou que no período de 1999 a 2003 as matrículas no ensino superior cresceram de pouco mais de 1,5 milhão para mais de 7 milhões, entretanto tal crescimento aconteceu em descompasso com o crescimento do ensino médio brasileiro. As matrículas no ensino médio cresceram 120% no período analisado e as do ensino superior três vezes mais. Para Ristoff (2014) esse dado revela que a educação superior alimenta-se em grande parte com graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da educação superior pelo seu elitismo histórico. b) *O campus é mais branco do que a sociedade brasileira*: O autor observou que o embora os brancos representem 48% da população brasileira de acordo com o censo do IBGE de 2010 o campus é cerca de 20% mais branco do que a sociedade sendo que cursos como Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia e Direito estão muito distantes da proporção na sociedade. O autor explica que esses dados comprovam que a tese amplamente difundida de que o campus reflete a sociedade não é verdadeira. Os dados apontaram que o campus é um agente social ativo que aguça as distorções existentes na sociedade, entretanto, há uma tendência de mudança nesse dado devida, em grande parte, aos programas de democratização do acesso discutidos aqui tal como o Prouni, o FIES e a Lei de Cotas. c) *Ensino médio, escola pública e cursos de alta demanda*: Ao fazer uma análise curso a curso os dados revelaram que a grande maioria dos estudantes dos cursos de alta demanda tem origem no ensino médio privado. Ressalta-se,

entretanto, que lentamente as políticas de inclusão começam a alterar esse quadro. A Lei das Cotas tem gerado oportunidades para estudantes de escolas públicas em cursos de alta demanda nas IFES, isso sugere que, talvez as instituições privadas, especialmente aquelas que se beneficiam de recursos públicos através de programas como Prouni e Fies deveriam considerar a adoção de políticas semelhantes.

2.METODOLOGIA

A abordagem adotada neste trabalho é do tipo qualitativa que segundo Oliveira ¹ (2008, citado por SILVA, 2011) é um processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Foi realizada a análise de um questionário respondido por alunos de uma escola pública no interior de Minas Gerais. A partir dessa análise foi possível inferir algumas percepções dos alunos sobre a escola e sobre as ações que nela se desenvolve.

A fim de levantar elementos que permitam analisar como o aluno se relaciona com o ambiente escolar e como essa relação influencia as perspectivas deles sobre o ensino superior foram analisadas as respostas dos alunos de ensino fundamental e médio de uma escola pública no interior de Minas Gerais a algumas das questões do questionário “Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – Rede Estadual-Itinerário 3 – Formulário do Estudante”. O formulário contava com treze questões que abrangiam a relação da família com a escola, do aluno com a escola e as expectativas dos alunos sobre acesso ao ensino superior e ao mercado e trabalho. Com a devida autorização das supervisoras pedagógicas responsáveis pela aplicação do questionário, quatro das questões foram analisadas neste trabalho e suas respostas foram agrupadas nos gráficos 01, 02,03 e 04 que serão apresentados na seção resultados. O critério para a escolha das questões foi a sua relação com a proposta da investigação apresentada aqui, dessa forma as questões escolhidas foram: 01 - Você se sente valorizado pela escola?; 02 - Você se sente acolhido pela escola?; 03 - Você se reconhece como protagonista das ações educativas na escola? 04 - Você acredita que frequentará uma instituição de Ensino Superior? Para realizar as análises foram selecionados os questionários respondidos por alunos cursando a última etapa do ensino fundamental (9º ano) e a última etapa do ensino médio (3º ano), no total foram analisados 146 questionários sendo 73 do ensino fundamental e 73 do ensino médio, respectivamente. A escolha por essas duas séries foi determinada pelo fato de o nono ano ser a etapa de transição do ensino fundamental para o ensino médio e a segunda por ser a última série do ensino médio, dessa forma acredita-se que elas representam momentos importantes no qual

a relação estabelecida pelo aluno com a escola poderá influenciar nas escolhas futuras realizadas por esses alunos. Na seção “resultados” serão apresentados os gráficos e as análises correspondentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas aos questionários foram agrupadas por turmas e turnos nos seguintes gráficos:

Gráfico 01 - Percepções sobre a escola - Respostas do 9º Ano – Turno Matutino

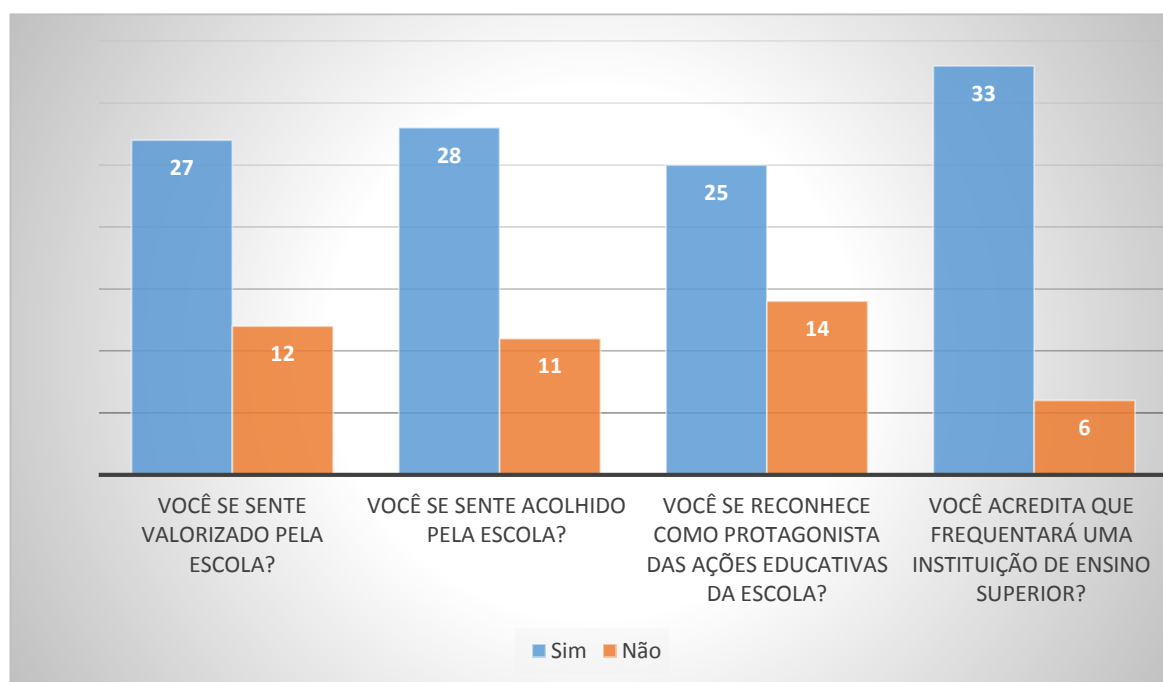
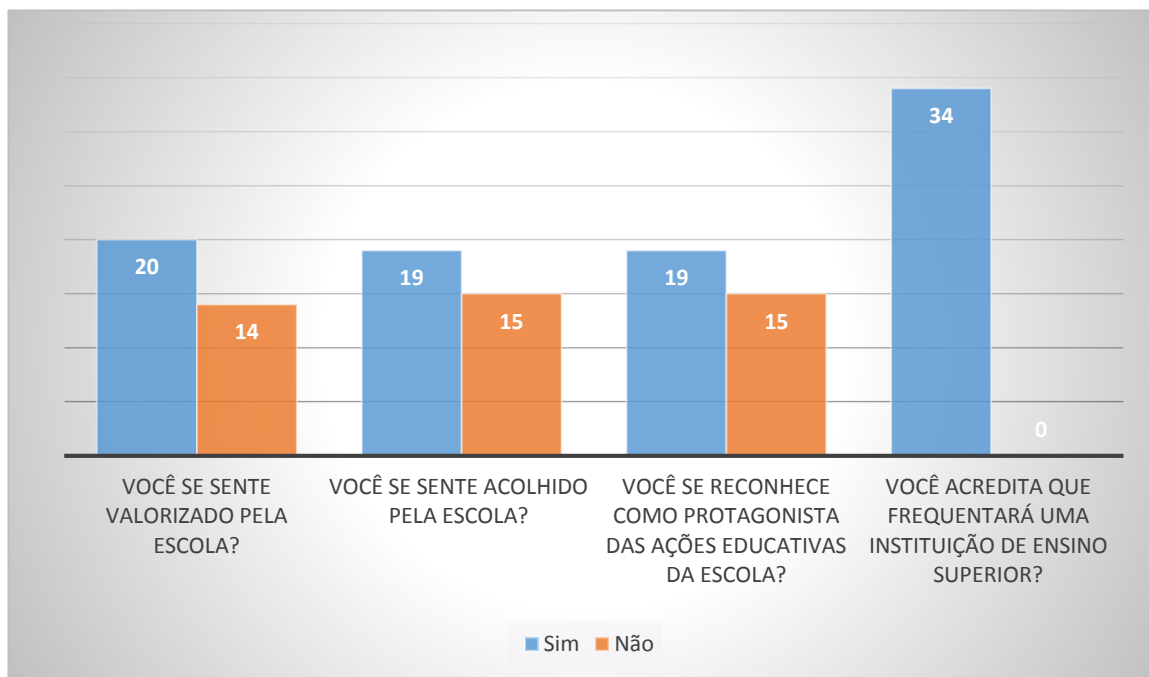


Gráfico 02 - Percepções sobre a escola - Respostas do 9º Ano – Turno Vespertino



A partir da análise dos dois gráficos referentes as turmas de 9º ano é possível observar que houve um número grande de alunos que afirmaram se sentir valorizados (47 alunos) e acolhidos pela escola (47 alunos). Entretanto as opiniões contrárias são preocupantes pois o número de alunos que afirmou não se sentir valorizado (26 alunos) e acolhido pela escola (26 alunos) é um número bastante expressivo. Esses números indicam que em alguma medida a escola, através de sua gestão e do seu corpo docente falha no sentido de não permitir que o aluno se sinta valorizado e acolhido. As justificativas escritas pelos alunos nos questionários exemplificam bem como essa relação se dá: muitos alegaram que a escola não acolhe as minorias, outros afirmaram se sentir discriminados e outros ainda disseram ser alvo constante de bullying e assédio por parte dos colegas, nessas situações eles reconheceram que não se sentiram amparados pela escola. No que diz respeito ao protagonismo das ações educativas, 44 alunos afirmaram o seu sentimento de serem protagonistas dessas ações, entretanto outros 29 alunos não se reconheceram nesse papel, esse dado indica que muitos alunos não se percebem como personagens principais das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, isso nos leva a questionar se as práticas escolares estão sendo de fato pautadas no aluno como sujeito central. A última questão abordou a perspectiva dos alunos quanto ao acesso ao ensino superior e trouxe um dado interessante: mesmo os alunos que se expressaram de maneira negativa quanto a valorização e acolhida na escola e também sobre o seu protagonismo nas ações da escola

afirmaram acreditar que irão frequentar uma instituição de ensino superior representando um total de 67 respostas positivas. Esse dado indica que para a maioria dos alunos os sentimentos de não pertencimento e não acolhimento não influenciam o desenvolvimento de uma visão otimista sobre o acesso ao ensino superior. Para a maioria deles o acesso ao ensino superior é uma expectativa que eles já tem construída e que não se altera diante de sentimentos negativos sobre a escola. Por outro lado seis alunos de uma das turmas analisadas afirmaram que não acreditam que irão frequentar uma Instituição de Ensino Superior (IES), esses mesmos alunos também assinalaram respostas negativas para as demais questões. Essas respostas indicam que pode existir uma relação direta entre o sentimento de pertencimento e o acolhimento na escola e a perspectiva de alguns alunos com relação a chegada ao ensino superior. Para alguns alunos a desvalorização no ambiente escolar pode impactar diretamente nas suas projeções para o futuro. Além disso e conforme destacaram Catany e Hey (2007) mesmo a adoção de programas como o ProUni e o FIES realizada nos últimos anos não foi eficiente para incorporar os mais pobres nas IES privadas, dessa forma seria necessário a utilização de um outro instrumento de análise que permitisse ligar a condição socioeconômica do aluno a sua perspectiva de acesso ao ensino superior e assim poder dizer se os alunos em questão figuram entre os de menores condições financeiras. Outro ponto importante a ser destacado é o fato de que essa falta de perspectiva de alguns alunos com relação a sua chegada a uma IES pode ser um dos fatores que levam esses alunos ao abandono e a evasão contribuindo para o aumento das taxas de distorção idade-série.

Gráfico 03: Percepções sobre a escola - Respostas do 3º Ano – Turno Manhã

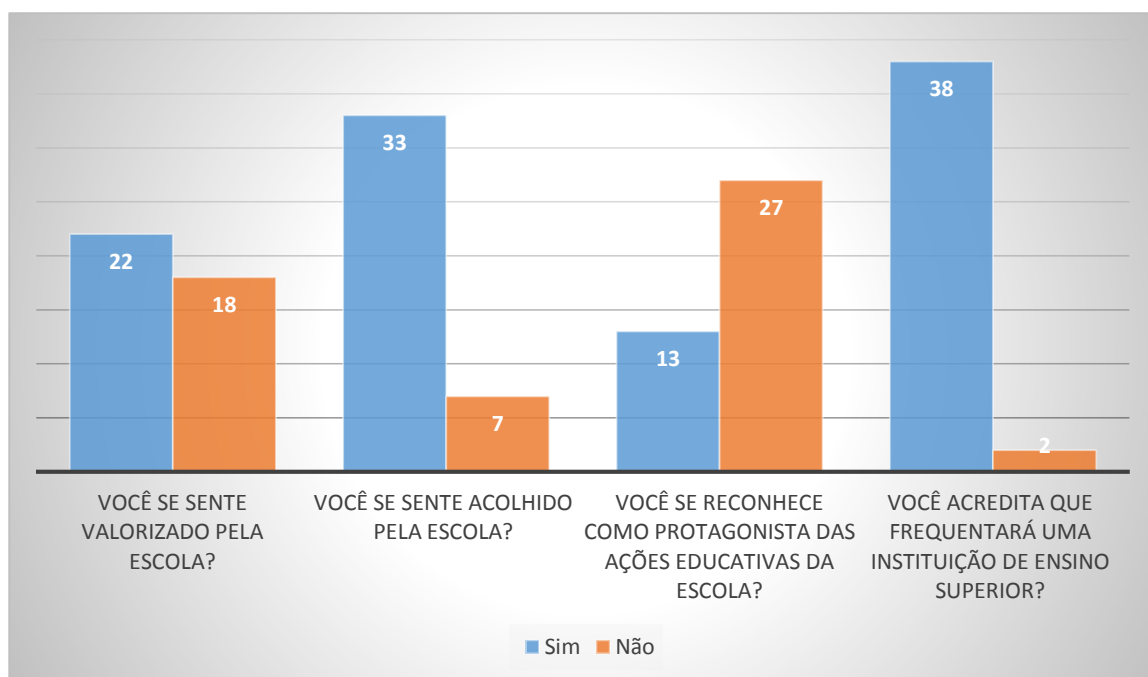
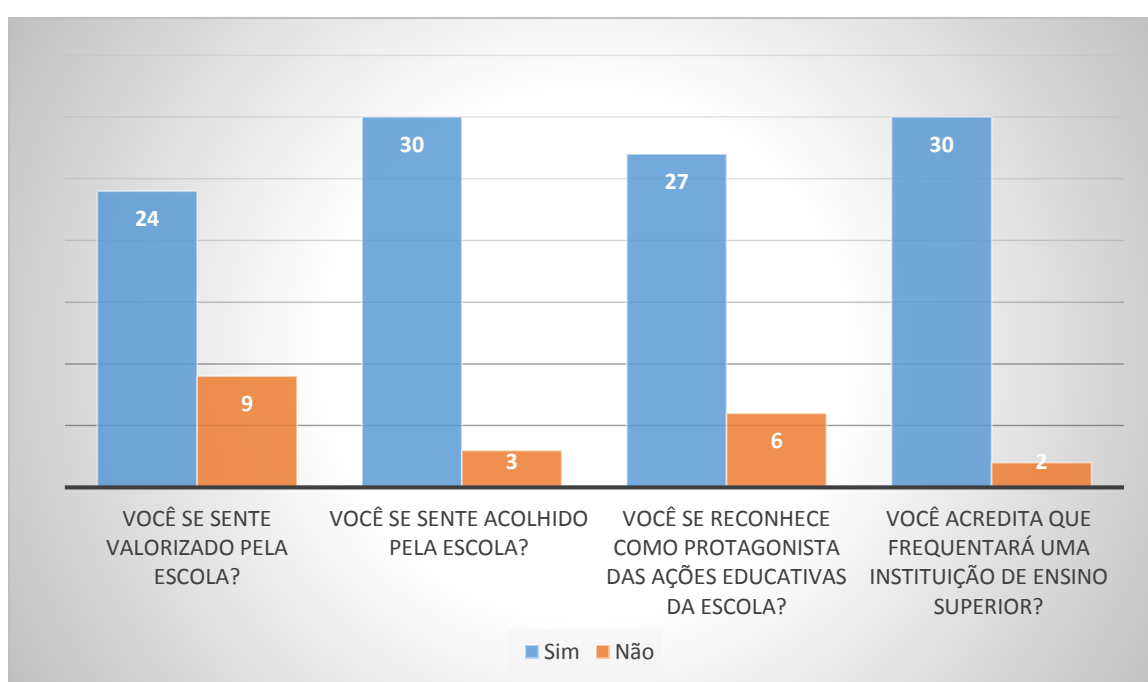


Gráfico 04: Percepções sobre a escola - Respostas do 3º Ano – Turno Vespertino



Nas respostas dos estudantes do 3º ano do ensino médio podemos observar que o padrão de respostas se repetiu no sentido de haver mais respostas positivas do que negativas, entretanto ao analisar os dois turnos observamos que os alunos da manhã se demonstraram mais negativos nas três primeiras questões com um número maior de alunos alegando não se sentir valorizado pela escola (18 manhã/9 tarde); não se sentir acolhido pela escola (7manhã/3 tarde) e não se

sentir protagonistas das ações educativas (27 manhã/6 tarde). Mais uma vez os alunos sinalizaram a desigualdade com a qual a escola trata os alunos especialmente através da postura de alguns professores. Nas justificativas das respostas muitos alunos disseram se sentir inferiores a alguns colegas e destacaram o tratamento diferenciado que os alunos filhos de famílias com melhores condições financeiras recebem em detrimento a eles que se auto intitulam “alunos mais pobres”. Nesse ponto fica evidente a afirmação do que já havida sido afirmado por Bourdieu: a escola como ambiente de manutenção e legitimação de privilégios sociais, não há uma indicação da escola como um espaço de fato democrático de transformação da sociedade se dentro dessas escola muitos alunos se sentem excluídos e não valorizados.

Já no que diz respeito ao acesso ao ensino superior apenas dois alunos de cada uma das turmas afirmou não acreditar que irá frequentar uma IES os demais (38 manhã/30 tarde) acreditam que irão ter acesso a esse nível de ensino. Mais uma vez observamos que mesmo entre aqueles alunos que tem uma visão negativa do ambiente escolar e não se sentem acolhidos e valorizados nesse ambiente essa visão não atrapalha sua perspectiva de ter acesso a uma IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e relatos apresentados aqui são um retrato da injustiça que há por trás da aparente equidade do sistema de ensino, os números demonstram que se para alguns alunos a escola é um ambiente democrático de acolhimento e aceitação, esse sentimento não é compartilhado por todos os alunos e isso tira da educação a função de transformar e democratizar as sociedades. Para alguns alunos a escola não passa de um ambiente no qual eles veem os privilégios serem mantidos e no qual eles se sentem excluídos e marginalizados.

A desigualdade de oportunidades a qual se referiram Rossetto e Gonçalves (2015) para analisar o acesso dos alunos ao ensino superior por meio das políticas públicas de acesso criadas recentemente também irá se manifestar no interior das escolas, ela é sentida e manifestada pelos alunos. Isso nos leva a pensar sobre a importância de olhar para os aspectos geradores de desigualdades dentro das escolas para sair do vício de fingir que eles não existem, ou de reconhece-los e ignorá-los.

Em seus escritos, Bourdieu procurou questionar, nas sociedades de classes - temática perseguida por muitos intelectuais - a compreensão de como e por que pequenos grupos de indivíduos conseguem se apoderar dos meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade, construindo categorias, classificações e visões de mundo às quais todos os outros

são obrigados a se referir. Compreender o mundo, para ele, converte-se em um poderoso instrumento de libertação – é esse procedimento que ele realiza, dentre outros domínios, no educacional. Dessa forma o caminho trilhado pelo autor deve seguir como guia para os docentes e gestores escolares: questionar as injustiças, compreender suas origens e a partir daí assumir uma postura crítica de não se deixar levar pela armadilha da aparente igualdade de oportunidades. Além disso, é importante observar como muitos alunos estão cientes das desigualdades presentes no interior das escolas e das práticas escolares e se posicionam de maneira crítica frente a elas. São necessários estudos mais aprofundados para conhecer esses alunos sob o aspecto social, de gênero e raça e assim analisar se existem ligações entre esses aspectos. Por fim é importante destacar o papel das políticas de acesso ao ensino superior como medida corretiva de um sistema que é desigual e injusto desde a base, portanto, se por um lado são necessárias políticas que fomentem ações para diminuir as desigualdades no interior das escolas, por outro também são necessárias políticas para garantir aos alunos oriundos das mais diversas trajetórias, não precisem passar novamente pelos efeitos da desigualdade para acessar o ensino superior.

Agradecimentos

Esse trabalho foi construído ao longo do curso de Especialização em Projetos Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir dos conceitos e discussões realizadas nas disciplinas essa pesquisa foi sendo construída e criando forma, por isso fica aqui registrado o agradecimento à referida universidade pelo ensino público, gratuito e de qualidade, assim como a todos os professores e tutores do curso. Registro também meu agradecimento à Escola Estadual Dr. José Pacheco Pimenta pela autorização para realizar a análise dos questionários respondidos pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. Orgs: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007 a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Cluade. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Brandão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Econ. Apl.* [online]. vol.19, n.2. 2015. p.369-396. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200369> Acesso em 20 jun.2019.

CATANI, A.; HEY, A. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_arttext> Acesso em: 03. Abr.2019.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010> Acesso em 10 jul.2019..

ROSSETO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300791&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em 15 jul.2019.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo soc.* [online]. vol.30, n.2. 2018. p.219-253. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20702018000200219&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 20 jun.2019.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROCESSO PROMOTOR DA CONEXÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS INTRACOMPONENTE

Cícera Alves Agostinho de Sá¹
Wellington Gomes de Sousa²
Jaqueline de Jesus Bezerra³

RESUMO

A Língua Portuguesa, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) se organiza em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Com a instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), os eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica foram associados às práticas de linguagem. A avaliação desse componente se organizava com base nos eixos, ainda de maneira não integrada. Diante da necessidade de se ampliar as reflexões acerca do processo avaliativo, pretende-se com o presente trabalho analisar a viabilidade de sistematização da avaliação contínua e cumulativa no trato com as habilidades propostas pela BNCC (2017), adotando a Análise Linguística como processo sistematizador da conexão avaliativa intracomponente. Consideramos pertinente a possibilidade de adoção da sequência didática como procedimento, com base em Schneuwly e Dolz (2004); a utilização da Análise Linguística, com base no texto produzido pelo estudante, proposta por Geraldi ([1984] 2016); e a adesão às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, propostas por Bezerra e Reinaldo (2013), para análise dessas produções. Essa discussão se pauta em experiências vivenciadas como formadores regionais de professores formadores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da 20ª Coordenadoria Regional de Educação – CREDE 20, onde mediamos estudos e reflexões sobre as implicações teóricas e práticas dessa proposição, que trata de urgência de se investir no processo de desenvolvimento das habilidades apresentadas pela BNCC em uma perspectiva dialógica intracomponente, com base no processo de Análise Linguística.

Palavras-chave: Avaliação, Língua Portuguesa, Intracomponente.

INTRODUÇÃO

A avaliação do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa constitui um desafio para o docente, visto que as habilidades agasalhadas nos eixos, dos quais decorrem as práticas de linguagem são, no geral, trabalhadas ainda em uma perspectiva dicotômica, embora as orientações legais presentes nos PCNs (1997) sugiram o trabalho integrado com

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, cicalvesdsa@email.com;

² Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, wellington83souza@email.com;

³ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, linnebezerra@email.com ;

base nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esse documento não apresenta orientações metodológicas de como fazê-lo, enquanto a BNCC (2017) contribui com a reflexão acerca da pertinência de se explorar as conexões entre as habilidades intracomponentes, dispostas com base nos referidos eixos.

As orientações legais acerca da pertinência de se trabalhar com esse foco estão postas há mais de vinte anos, na Alínea a, do Parágrafo V, do Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que a verificação do rendimento escolar observe os critérios contínuo e cumulativo, de maneira que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Considerando esse fato, sugerimos que os docentes organizem o trabalho com a Língua Portuguesa com base no procedimento sequência didática, adotando como processo a Análise Linguística, estratificada nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que possibilita o acompanhamento do processo de desenvolvimento e consolidação das habilidades que constituem os eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, aos quais se encontram associadas práticas de linguagem.

O investimento na discussão dessa temática pode reduzir o distanciamento entre teoria e prática, visto que apresenta um conjunto de encaminhamentos práticos, organizado com base no procedimento sequência didática e atividades do processo Análise Linguística, resultando na implementação do processo de avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem.

A organização metodológica da pesquisa se pauta na discussão de um protocolo para planejamento das aulas de Língua Portuguesa, construído com base no conjunto de encaminhamentos práticos que formulamos, adotando como referência o procedimento sequência didática e o processo Análise Linguística.

A discussão da possibilidade de implementação dessa proposta no trabalho com a Língua Portuguesa com os formadores municipais dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da CREDE 20 evidencia que as constantes reclamações decorrentes da desconexão entre teoria e prática que marca o processo de formação continuada em serviço dos professores desse componente, pode ceder espaço à realização de sequências didáticas, em que o processo avaliativo se processe em uma perspectiva formativa, com base na realização de atividades que se situam no plano da Análise Linguística.

METODOLOGIA

O tratamento das orientações legais ao trabalho com a Língua Portuguesa é abordado com foco na LDB 9.394 (1996), PCNs (1997) e BNCC (2017). Os referenciais teóricos que agasalham a presente pesquisa são resultados de contribuições de Geraldi ([1984] 2006), Schneuwly e Dolz (2004) e Bezerra e Reinaldo (2013).

O conjunto constituído pelas orientações legais e referenciais teóricos é adotado para a construção, apresentação e análise de uma sequência de Encaminhamentos Práticos, dispostos no Quadro 1, como também para produção do protocolo Análise Linguística em Ação, que se caracterizam por promover conexões entre a teoria e a prática, no trabalho com a Língua Portuguesa.

A pesquisa se caracteriza por seu caráter qualitativo, podendo ser associada às tipologias documental e etnográfica. É documental em razão de recuperar orientações legais e construções teóricas acerca da temática. Caracteriza-se como enográfica por utilizar as informações documentais como base à construção do Quadro 1 e do Protocolo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção trata dos referenciais teóricos e de uma proposição de aplicação para o trabalho com a Análise Linguística, constituída pelas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, organizada com base no procedimento sequência didática.

Antes, porém, vamos tratar da abordagem da Língua Portuguesa trazida pelos PCNs (1997) e ainda da avaliação como prática formativa.

1 O ensino de Língua Portuguesa com base nos PCNs (1998)

O processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de 1997, passa a ser tratado em uma visão mais integradora, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que o trabalho com a língua seja organizado com base nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Essa organização se baseia na perspectiva de fomentar o trabalho com a língua com base em princípios dialógicos, conforme se pode observar na seguinte indicação: “De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.” (BRASIL, 1997, p. 34)

A proposição desse documento evidencia que não se justifica mais o investimento em atividades centradas na linguagem que explorem os objetos de conhecimentos isolados em eixos linguísticos, mas que o planejamento desse trabalho contemple as conexões existentes entre os eixos e as práticas a ele associadas.

Outra grande contribuição dos PCN (1997) compreende o tratamento dispensado ao texto, que associado ao gênero, passa a ser considerado como objeto de ensino. Essa indicação pode ser confirmada na seguinte declaração:

[...] Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1997, p. 23)

De fato, constata-se que o trabalho com os gêneros foi fomentado a partir da instituição dos PCNs (1997). Outra mudança também se observa na abordagem dos elementos que constituem o tema e composição desses textos que fora de fato ampliada. No entanto, é oportuno destacar que aspectos relativos ao estilo se apresentam ainda como desafiadores, não pela dificuldade de identificar os objetos a serem explorados, mas pela insistência em abordá-los dissociados de situações que caracterizam situações de produção ou recepção de textos.

Embora exemplares dos PCNs (1997) tenham sido distribuídos às escolas e professores de todo o país no período de sua publicação, e de hoje se encontrar disponível para consultas no site do Ministério da Educação, as atividades concernentes ao trabalho e avaliação das habilidades consolidadas a partir do trabalho com os conteúdos relativos aos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, são ainda realizadas pelos professores em uma perspectiva dissociada, em momentos pontuais, afastando-se das orientações apresentadas pelo documento e pela LDB 9.394 (1996) acerca da avaliação, conforme evidencia-se na seção seguinte.

2 Avaliação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

O processo de avaliação é um ato político, que resulta de decisões adotadas pelo docente ao articular o processo ensino-aprendizagem, geralmente, com foco na ampliação das habilidades já desenvolvidas ou consolidadas pelo estudante.

O investimento em práticas avaliativas que adotem como referência os aspectos que o estudante já domina para que, com base nesses aspectos, ele continue ampliando o processo de construção do conhecimento vai de encontro à definição apresentada por Nascimento

(2003, p. 2), que define o processo, com base nos seguintes termos: “A avaliação, meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores.”

No plano específico da avaliação das construções decorrentes do trabalho com a Língua Portuguesa, o aluno não basta apenas saber que os substantivos próprios são escritos com inicial maiúscula, mas saber que seu nome é nome é um substantivo próprio, que deve ser escrito com iniciais maiúsculas, em virtude de todo o estigma social que sofrem os estudantes dessa disciplina que não aplicam as regras trabalhadas pela escola.

No contexto da LDB 9.394 (1996), o Inciso V, do Artigo 24, define a avaliação com base nos seguintes elementos:

- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (BRASIL, 1996, p. 13)

O investimento na avaliação na perspectiva apontada pela LDB (1996) é um processo complexo, visto que as dificuldades de aprendizagem seriam diagnosticadas e trabalhadas ao longo das atividades. Em nossa cultura educacional, as atividades avaliativas são geralmente aplicadas ao final de períodos específicos, a exemplo dos bimestres letivos, de modo que após os resultados pontuais ou finais, investe-se em atividades de recuperação.

Tais práticas se distanciam das orientações transcritas da LDB (1996), que define a avaliação como uma prática processual e contínua, cujos resultados devem ser formulados com ênfase nos aspectos qualitativos. No caso específico de Língua Portuguesa, espera-se que o professor possa optar por estratégias que primem pela reflexão sobre os usos da língua, a fim de que os estudantes compreendam que além dos usos que eles já dominam, existe a variante de prestígio que a escola explora, da qual eles precisam se apropriar.

3 A Língua Portuguesa no contexto da BNCC (2017)

A indicação da necessidade de definição de um currículo a nível nacional está assegurada pela Constituição Federal (1988), no Artigo 208; encontra-se também legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, no Artigo 9º, Inciso IV; e ainda constitui o foco da Meta 7, do Plano Nacional de Educação (2014). Essas indicações foram atendidas em 2017, mediante a homologação da BNCC, instituída como um documento

de caráter normativo, que passa a ser referência à construção do currículo das redes de ensino de todo o país.

Nesse documento, os componentes curriculares se encontram organizados em cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O componente curricular Língua Portuguesa se encontra situado na área de Linguagens, tendo seus objetos de ensino e habilidades distribuídas nas práticas de linguagem: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica.

As práticas de linguagem situadas no eixo de Leitura são definidas com base nos seguintes elementos:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69)

Compreendemos que o trabalho com a leitura passa a ser realizado em uma perspectiva sistemática pela escola, desde a instituição dos PCN (1997), que apontam o texto como unidade de ensino. Dessa orientação decorre o investimento na leitura de textos representativos de gêneros diversos, que se situam no conjunto das tipologias textuais apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004). Esse investimento resulta na ampliação do nível de letramento dos estudantes, que desenvolvem habilidades relativas às modalidades oral e escrita.

Muitas construções positivas resultam desse trabalho, de modo que a BNCC (2017) sugere a inclusão dos textos multissemióticos nesse trabalho, visto que as possibilidades de realização da linguagem são múltiplas e precisam ser exploradas pela escola. Outra contribuição importante desse documento é a distribuição dos textos em campos de atuação, organizados com base nos critérios de progressão e de constituição do gênero.

As práticas de linguagem associadas à produção textual se encontram assim definidas e exemplificadas na BNCC:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar

dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL. 2019, p. 74)

A proposição da BNCC para o trabalho com o eixo de Produção de Textos evidencia que muitas atividades podem ser desenvolvidas no sentido de garantir que os estudantes desenvolvam e consolidem as habilidades que tratam da produção de diferentes textos. Uma novidade também observada no eixo é a orientação para o trabalho com textos multissemióticos, ampliando uma abordagem que estava restrita às modalidades oral e escrita.

Outro fator muito relevante é a indicação explícita de que gêneros digitais precisam ser trabalhados pela escola. É muito provável que essa indicação esbarre em limitações de ordem material e pedagógica, visto que muitos estudantes ainda se encontram excluídos da era digital, não tendo acesso às novas tecnologias, além do fato de parte dos docentes ainda não reconhecerem nem dominarem os gêneros digitais emergentes, fator que dificulta a mediação do trabalho com os estudantes. Nesse sentido, o letramento digital precisa chegar primeiro ao docente, que irá explorá-lo como ferramenta pedagógica, no trabalho com o estudante.

O trabalho com a oralidade na Educação Básica é uma prática recente, visto que por séculos, o foco esteve direcionado à escrita e à gramática. As práticas de linguagem a ela associadas, são definidas com base nos seguintes termos:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O trabalho com a oralidade se processa com base em situações dialógicas, que possibilitam a interação entre os interlocutores envolvidos na situação comunicativa. Comprendemos que a proposição da BNCC (2017) atende ao propósito de trabalhar ações e estratégias relativas a essas práticas, visto que por séculos, na escola, o papel e o lugar de fala eram apenas do professor, sem que o contexto fosse propício ao diálogo entre professor e alunos, nem entre os pares.

A indicação direta dos textos que podem ser explorados em tempos pedagógicos, cujo foco seja o trabalho com a oralidade constitui um indicativo direto de que essa abordagem não pode se resumir às atividades de predição que o professor media, antes de uma atividade de leitura. É importante ainda que o professor compreenda que as atividades de oralidade são tão importantes quanto a utilização de estratégias de oralização, visto que estamos tratando de processos distintos⁴, com finalidades específicas.

A análise linguística/semiótica é definida pela BNCC (2017), com base nos seguintes termos:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78)

Essa prática de linguagem compreende os procedimentos e estratégias implicados no trabalho com a linguagem, com foco na leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Aspectos relativos à abordagem específica dos elementos que caracterizam a linguagem verbal e escrita, que não podem ser trabalhadas como antagônicas, mas específicas, estão contempladas nesse eixo, do qual decorre um conjunto de práticas de linguagem, que tratam da pertinência do trabalho com foco nos fatores de textualidade, que funcionam como responsáveis pela composição, progressão temática e estilo dos gêneros do discurso, definidos por Bakhtin ([1979] 2003), como primários e secundários. No primeiro grupo se situam os gêneros utilizados em situações cotidianas, enquanto o segundo acolhe os gêneros utilizados em contextos comunicativos mais complexos.

A análise de textos multissemióticos, segundo a BNCC (2017, p. 80), “levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram”. Nesse sentido, o trabalho com essa modalidade textual exige a discussão pormenorizada dos elementos textuais implicados em sua constituição, como também o propósito comunicativo de tais utilizações.

Ainda no plano da análise linguística/semiótica se situam os objetos de conhecimento concernentes aos “[...] conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos,

⁴ A oralidade é definida por Marcuschi (2001) como uma prática social interativa, realizada para atender a fins comunicativos diversos, que contempla situações formais e informais; a oralização, ainda segundo o autor compreende exposições orais, com base em textos escritos, a exemplo do que se observa em um telejornal.

sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens [...]”. (BRASIL, 2017, p. 80) A indicação aponta para o investimento em atividades de reflexão sobre a língua, realizadas com base em práticas de leitura e produção de textos orais, escritos ou multimodais.

Encontram-se situadas ainda nessa prática de linguagem os fenômenos da mudança e variação linguística, que precisam ser adotadas como objeto de reflexão, observando os valores sociais atribuídos às variedades de prestígio e estigmatizadas, na perspectiva de discutir os impactos decorrentes dos preconceitos sociais.

4 O processo Análise Linguística e seus desdobramentos

O eixo análise linguística/ semiótica, no contexto da BNCC (2017), conforme já discutido na seção 2, trata das práticas de linguagem relativas à análise dos elementos constitutivos da materialidade e contexto envolvidos na construção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Para a discussão que propomos no presente trabalho, adotamos como referência, a definição apresentada por Bezerra e Reinaldo (2013), com base nos seguintes termos:

“[...] uma expressão “guarda-chuva” que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem. Assim, entre as décadas de 70 e 80 (século XX), registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase); entre as décadas de 80 e 90 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e na coerência); e, a partir dos anos 90 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente, ele está associado à caracterização e funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31-32) (grifos das autoras)

Conforme se observa na definição apresentada pelas autoras, a expressão Análise Linguística, por nós denominada de processo, em decorrência de sua amplitude, compreende o conjunto de ações e estratégias que tratam da caracterização do gênero, que o situam em um contexto discursivo, e que tratam ainda dos elementos envolvidos na construção de sua materialidade.

Nota-se uma proximidade no campo dos sentidos na definição desse processo ora discutida e sua definição como eixo no texto da BNCC (2017), onde a esse estão associadas as práticas de linguagem que tratam da análise dos recursos que situam o texto nas modalidades oral, escrita ou multissemiótica, de sua materialidade, com foco nos aspectos grafofônicos,

ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, além da associação das variações da linguagem ao eixo.

Por conseguinte, as construções teóricas e orientações metodológicas que decorrerem desta pesquisa, se agasalham na conexão entre a definição de Análise Linguística trazida com base em Bezerra e Reinaldo (2013) e a apresentação detalhada do que constituiria esse eixo, no âmbito da BNCC.

Considerando o propósito de estabelecermos conexões entre a teoria e a prática é que apresentamos na sequência as contribuições de Geraldi, que já em 1984 apontara encaminhamentos metodológicos que poderiam ser adotados pelos professores de Língua Portuguesa, no trabalho com foco nesse processo, transcritos na sequência:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos.” Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática da análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula para análise;
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo; fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção. (GERALDI, [1984 (2006, p. 73 e 74)]

As orientações trazidas com base em Geraldi ([1984] 2006) sugerem ao professor adotar o texto produzido pelo estudante como objeto de análise, o que não acontece com frequência na escola, onde os textos utilizados para leitura e realização de atividades de leitura de compreensão e/ou interpretação são textos produzidos por autores consagrados, que não apresentam qualquer problema de natureza linguística a ser resolvido.

As produções dos alunos serviriam como base ao levantamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, com base nas quais o docente definiria as prioridades a serem trabalhadas com base no gênero. Para esse trabalho, o professor focaria nas prioridades, pois apontar muitos problemas pode não contribuir com a consolidação das habilidades relativas aos objetos de conhecimento que a elas estão associadas.

O material sugerido pelo autor contempla cadernos para anotações e produção dos textos, além de gramáticas e dicionários a serem adotados como material para consulta.

Observamos ainda indicações a serem consideradas na formação dos grupos de trabalho, que podem ser maiores ou reduzidos, a depender do objetivo da atividade a ser desenvolvida.

As orientações para o trabalho com a Língua Portuguesa adotando por base o processo Análise Linguística detalhado por Geraldi pode contribuir para que os docentes invistam em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que serão definidas a seguir, com base em Bezerra e Reinaldo (2013):

- a) **atividades linguísticas** – ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta.
- b) **atividades epilinguísticas** – também presentes nos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.
- c) **atividades metalinguísticas** – em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações ou outras operações. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35 e 36)

As atividades linguísticas compreendem as interações, que podem se processar por meio da utilização de construções orais, escritas ou multissemióticas. Em virtude de a nossa sociedade ser grafocêntrica, e do valor agregado ao domínio da escrita, por séculos a escola centrou sua atenção apenas na escrita, em detrimento da oralidade, embora essa constitua a habilidade linguística que o falante desenvolve primeiro, sem mesmo ter de frequentar a escola.

As reflexões que tratam da importância da oralidade foram potencializadas no final do Século XX, de modo que essa passa a ser trabalhada pela escola em proporção de tempo e de utilização de recursos ainda bem inferior à escrita. Com o advento das novas tecnologias, ganha força a defesa do trabalho com os recursos multissemióticos, uma vez que a linguagem se processa por meio da utilização de múltiplos recursos. Eis que agora as atividades linguísticas compreendem as interações linguísticas que se processam em uma perspectiva oral, escrita ou multissemiótica, possibilitando diferentes trocas comunicativas.

A compreensão da necessidade de a escola explorar as construções de sentido decorrentes dos usos da língua caracterizam as atividades epilinguísticas, que precisam ser exploradas com maior ênfase no contexto escolar, podendo contemplar realizações escritas, orais ou multissemióticas.

No âmbito dessas atividades se situam as ações de reflexão acerca das construções realizadas pelo estudante, propostas pelo Geraldi ([1984] 2006), cujo texto seria adotado como objeto de análise. A correção das atividades ou produções textuais pelo professor, em

muitos casos não avança além da indicação dos erros. Ao se investir em atividades epilinguísticas, o docente deve adotar as construções realizadas pelo estudante para promover reflexões, que explorem além do uso em discussão, outras possibilidades de realização do texto em análise, que pode ser escrito, oral ou multissemiótico.

As atividades metalinguísticas são exploradas pela escola há séculos. Sua pertinência e importância são inquestionáveis, visto que essas contemplam as convenções linguísticas da variante de prestígio, das quais os estudantes se apropriam para ascender socialmente.

A perspectiva é que o professor mapeie, com base em produções textuais orais, escritas ou multissemióticas as dificuldades apresentadas pelo estudante, que serão discutidas por meio da realização de atividades e exercícios que contemplam reflexões acerca das possibilidades de sistematização da língua.

No geral, espera-se que haja um equilíbrio na distribuição do tempo destinado à realização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, visto que a escola ainda destinada um tempo maior da carga horária de Língua Portuguesa ao trabalho com a metalinguagem.

4 O procedimento sequência didática na Língua Portuguesa

Discussões acerca das metodologias adotadas na organização do trabalho com a Língua Portuguesa são recorrentes no contexto educacional contemporâneo, em que se problematiza acerca de como mediar o processo de ensino-aprendizagem, com vistas à garantia da produção de sentidos.

As possibilidades de organização desse trabalho são múltiplas, de modo que embora a dicotomia desse componente tenha sido criticada pelos PCNs (1997), a avaliação das habilidades desenvolvidas e consolidadas na etapa ocorre, no geral, ainda organizada com base nos eixos, aos quais se encontram associadas as práticas de linguagem discutidas na seção 2 deste trabalho.

Consideramos o procedimento sequência didática como a possibilidade de sistematização do trabalho com a Língua Portuguesa em uma perspectiva que promove a conexão intracomponente, para a promoção do diálogo entre os eixos que a constituem, visto que esse é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Embora a utilização do referido termo para a denominação de atividades desenvolvidas no contexto escolar seja recorrente, compreendemos que somente pode ser assim denominada uma sequência de atividades que assegura a realização de uma produção textual de entrada,

seguida da realização de um conjunto de intervenções e estudos que contemplam os aspectos críticos que são adotados como prioritários pelo professor, cuja culminância ocorreria mediante a produção final, que consiste basicamente em uma atividade de saída.

Na sequência, apresentamos uma abordagem geral das contribuições de Schneuwly e Dolz (2004, p. 83-91) para definir o procedimento:

Estrutura de base de uma sequência didática

A apresentação da situação

Consiste na socialização de um projeto de comunicação, que termina com a produção final. Encontra-se organizada nas seguintes dimensões:

- a) **Apresentar um problema de comunicação bem definido:** definição do gênero; a quem se dirige a produção; forma da produção (gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala); quem participará da produção (turma, grupos, trios, duplas, individual).
- b) **Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos:** organização da apresentação da situação, fornecendo informações necessárias sobre o gênero e a temática a ser explorada na produção oral ou escrita⁵.

A primeira produção

1. **Um primeiro encontro com o gênero:** Produção simplificada de texto oral ou escrito, evidenciando as capacidades de linguagem desenvolvidas;
2. **Realização prática de uma avaliação formativa e de primeiras aprendizagens:** A primeira produção oral ou escrita precisa ser utilizada para levantamento das dificuldades dos estudantes, sem que a essa seja atribuída uma nota.

Os módulos

Possibilita trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, considerada como a referência para a aprendizagem na sequência. Esse trabalho precisa ser organizado com base nos seguintes aspectos:

1. **Trabalhar problemas de níveis diferentes** - como a produção de textos constitui um processo complexo, é pertinente orientá-los com base nos seguintes níveis: *representação da situação de comunicação; elaboração de conteúdos; planejamento do texto; realização do texto*.
2. **Variar as atividades e exercícios** - a diversificação de atividades e exercícios ampliam as possibilidades de produção textual oral ou escrita, que atenda as expectativas da ação. Esse trabalho pode ser organizado com base nas seguintes atividades: *as atividades de observação e análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos; a elaboração de uma linguagem comum*.
3. **Capitalizar as aquisições** - o registro da apropriação da linguagem técnica referente ao gênero construída ao longo das atividades da sequência por meio da construção de um vocabulário e da organização de um conjunto de regras contribui com a sistematização do conhecimento construído ao longo do processo.

A produção final

Possibilita ao estudante pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Precisa ser analisada com foco nos seguintes aspectos: 1. Investir nas aprendizagens; 2. Avaliação do tipo somativo.

⁵ Não consta na proposição de Schneuwly e Dolz (2004) alusão à produção de textos multissemióticos. Essa ausência pode decorrer do fato de no período de produção da obra que detalha os procedimentos para o trabalho com a sequência didática, a discussão sobre essa modalidade de constituição dos textos ainda não ter sido alinhada ao contexto de orientação do trabalho com a produção textual.

Fonte: produzido com base em Schneuwly e Dolz, 2004, 84-90, com adaptações⁶.

A primeira etapa de uma sequência didática pode ser trabalhada em um tempo reduzido, em razão de seu propósito principal residir na mobilização dos estudantes para uma produção inicial do texto, que será utilizada pelo professor como referencial ao levantamento das dificuldades relativas ao domínio do gênero, da temática e dos aspectos linguísticos. Logo, o professor, que atua como mediador do processo de produção realiza essa apresentação na forma de síntese para, na sequência, os estudantes apresentarem, por meio da produção, o que já dominam.

O trabalho a ser realizado após o levantamento dos aspectos críticos relativos à apropriação do gênero se distancia do trabalho usual realizado pelos docentes de Língua Portuguesa, pois geralmente os objetos de conhecimento a serem explorados são definidos não com base na necessidade da turma, mas em um plano de curso construído no início do ano letivo, sem que o professor ainda nem conheça a turma. O trabalho norteado pelo procedimento em pauta possibilita ao professor a realização de atividades diagnósticas a cada nova sequência.

Como não se apresenta como construtivo o trabalho com todos os problemas levantados em uma produção em uma única sequência didática, visto que os estudantes ficam expostos a muitas informações acerca dos objetos de conhecimento, mas podem pouco ou nada consolidar, julgamos importante que o professor eleja prioridades para o trabalho em cada sequência. Essa necessidade é confirmada por Geraldi ([1984] 2006), quando ele sugere que o docente explore apenas um problema em cada aula.

O conjunto de ações que o professor pode implementar a partir das dificuldades mapeadas com base na produção inicial seriam organizadas nos módulos. A diversificação no uso das estratégias é considerada por Schneuwly e Dolz (2004) como uma ação importante, visto que otimiza o tempo pedagógico, além de contemplar os diferentes perfis presentes em cada sala de aula, que por sua natureza é heterogênea.

O trabalho com os módulos pode explorar ainda a pesquisa como princípio educativo, visto que essas ações fortalecem a autonomia do estudante mediante o processo de construção do conhecimento, pois ele estará diante de um grupo ampliado de informações e terá de realizar escolhas. A socialização das construções realizadas nas atividades de pesquisa é

⁶ As adaptações realizadas se apresentam com base nos seguintes critérios: as informações citadas diretas da fonte se encontram marcadas em negrito, mantendo os recursos de destaque utilizado pelo tradutor da obra; já os comentários dos autores do presente trabalho se apresentam sem destaque de qualquer natureza.

importante, dada a sua contribuição para a ampliação dos conhecimentos que geralmente o aluno já apresenta sobre o gênero, como também sobre a língua.

A produção final se apresenta como a atividade que possibilita ao professor realizar um levantamento dos conhecimentos que foram construídos e/ou ampliados ao longo da sequência. Ao se trabalhar com foco na avaliação formativa, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), compreende-se que essa dialoga que com a proposta da LDB (1996), ao arremeter que a verificação da aprendizagem se processe em uma perspectiva contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

É nessa perspectiva que o trabalho com a produção de textos orais, escritos e/ou multissemióticos compreende um conjunto de atividades sistemáticas, marcado pela produção inicial e final, cujo processo de realização das atividades iniciais, intermediárias ⁷e finais precisa ser acompanhado pelo professor, a fim de que a avaliação se processe de fato, em uma perspectiva formativa.

O trabalho organizado nessa perspectiva contribui para que os estudantes atuem de modo autônomo no processo de construção de conhecimentos sobre a língua, sempre adotando as construções orais, escritas e/ou multissemióticas como objeto de análise reflexiva.

5 Da teoria à prática: possibilidades

O processo de discussão acerca de orientações legais e referenciais teóricos que podem subsidiar a organização do trabalho com a Língua Portuguesa, com foco na produção de sentidos vem sendo potencializado por pesquisadores que se inquietam diante da abordagem isolada das práticas de linguagem associadas aos eixos, no trabalho com a língua.

No Quadro 1 tem-se um conjunto de encaminhamentos práticos, que podem ser adotados no trabalho com esse componente curricular em uma perspectiva integrada e reflexiva, organizado com base nas orientações legais e referenciais teóricos que subsidiam a construção do presente trabalho.

Quadro 1: Encaminhamentos Práticos

Produção individual ou, no máximo, em trios, de um gênero âncora a cada mês;
Mapeamento das dificuldades mais recorrentes na turma, com base na produção inicial;
Definição das prioridades a serem trabalhadas nos módulos, com base nos eixos, dos quais decorrem

⁷ Associamos as atividades que denominamos como intermediárias àquelas desenvolvidas nos módulos, que podem contemplar o gênero, a temática e os aspectos linguísticos. Essa orientação pode ser associada aos elementos propostos por Bakhtin ([1979] 2003) a serem observados no trabalho com os gêneros do discurso, a saber: composição, tema e estilo, respectivamente.

as práticas de linguagem: Leitura, Oralidade, Produção Textual e Conhecimentos Linguísticos.
Uso de diferentes estratégias para explorar os objetos de conhecimento definidos como prioritários, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;
Investimento na pesquisa como princípio educativo;
Organização de agrupamentos produtivos para promover interações entre os estudantes;
Acompanhamento das habilidades desenvolvidas e consolidadas ao longo das atividades desenvolvidas com base na sequência didática, com foco na avaliação formativa.

Fonte: produzido pelos autores para a presente pesquisa.

A sistematização do investimento na produção de textos, situados nas modalidades oral, escrita ou multissemiótica constitui uma decisão importante, visto que do 6º ao 9º ano as práticas de linguagem concernentes a esse eixo são exploradas com menos frequência. Teríamos, conforme a proposta, a produção de um texto por mês.

Essa produção seria organizada com base em protocolo produzido a partir das indicações teóricas e metodológicas trazidas pelo procedimento sequência didática, conforme se pode observar na amostras que seguem:

Protocolo: Análise Linguística em Ação

PROTÓCOLO: ANÁLISE LINGUÍSTICA EM AÇÃO

Secretaria Municipal de Educação de(o)		
Escola Municipal	Componente Curricular:	
Professor(a):	Turma/Turmo:	
Temática:	Gênero:	
Objetivo(s):	Justificativa:	
Número de aulas:	Período:	
Objeto do Conhecimento Crítico:	Prioridade:	
Apresentação da situação (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE*() AM*() Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
Produção Inicial (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE*() AM*() Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
OCC do Módulo 1 (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE*() AM*() Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
OCC do Módulo 2 (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE*() AM*() Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:

Módulo n: <i>retomada dos</i> OCC 1 e 2 (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE*() AM*() Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
Produção final (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE*() AM*() Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
Conhecimentos consolidados:		
Conhecimentos com a consolidação em processo		
Registro: Importantes		

Legenda
 OCC: Objeto do Conhecimento Crítico
 AL: Análise Linguística
 L: Leitura
 O: Oralidade
 PT: Produção Textual
 AE: Análise Epilinguística
 AM: Análise Metalinguística

Fonte: Produzido por Sá (2019)

O protocolo *Análise Linguística em Ação*⁸ foi produzido com base no procedimento sequência didática, visto que contempla as etapas: apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A perspectiva é que os professores de Língua Portuguesa utilizem duas aulas para as etapas apresentação, produção inicial e final, enquanto o número de aulas a ser destinado ao trabalho nos módulos depende do número e da complexidade dos problemas que o professor selecionou como prioridades para serem detalhados na sequência.

A extensão de cada sequência didática depende de uma série de fatores, dentre os quais destacamos: a complexidade do gênero âncora adotado na atividade; a incidência de problemas de diferentes níveis relativos a realizações linguísticas; as metas de aprendizagem que o professor define para serem alcançadas ao final das atividades.

Embora os desafios se encontrem relacionados a diferentes aspectos e possibilidades de realização da língua, é pertinente que o professor defina o que vai ser priorizado em cada sequência, considerando a seguinte proposição hierárquica: primeiro, com base nos elementos mais críticos observados na produção inicial; segundo, pela relação entre o gênero e os problemas, a exemplo do trabalho que se pode realizar para que o estudante compreenda melhor o processo de produção de sentidos decorrente do uso de conectivos, cujo uso no gênero informativo e argumentativo é mais significativo; terceiro, considerando a disponibilidade de recursos que podem ser utilizados para minimizar ou excluir as dificuldades observadas no tratamento do objeto de conhecimento.

A definição das estratégias que serão adotadas em cada etapa será realizada com base na definição da(s) prática(s) de linguagem, associadas aos eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, propostos pela BNCC (2017). A disposição desses eixos ao lado de cada estratégia consiste em uma provocação, a fim de que os professores identifiquem as conexões existentes entre as práticas de linguagem, visto que em uma aula cujo foco é a Leitura, o professor contempla a Oralidade quando investe na predição, por exemplo; nesse mesmo contexto, ao mediar construções acerca da organização do gênero, estará trabalhando aspectos relativos à análise linguística/semiótica.

Logo espera-se que o professor, ao planejar sua aula de Língua Portuguesa com base nesse instrumental, compreenda o diálogo recorrente intracomponente possibilitado pela

⁸ Esse protocolo foi produzido para associar as orientações legais e referenciais teóricos que orientam o professor a investir no trabalho com a Língua Portuguesa, com foco na produção de sentidos, adotando a avaliação cumulativa e contínua como princípio norteador das ações.

abordagem conjunta das práticas de linguagem. Essa compreensão contribui ainda para que o professor supere a visão de que cada prática precisa ser avaliada em separado. Considerando a constituição múltipla da linguagem, é possível que se considere as práticas apresentadas em uma única atividades, de modo que a ênfase de cada prática será explorada nos diferentes momentos específicos que podem constituir esse rico espaço de construção dialógica.

O protocolo em análise mobiliza também o professor a identificar o tipo de atividade que ele desenvolve com base nas estratégias selecionadas para cada encontro. A conexão entre essas atividades pode ser percebida quando, em um encontro, o professor adotar como meta a produção textual, ele compreender que no processo de mobilização dos estudantes para realização da ação, estará explorando atividades linguísticas orais, quando apresenta a proposta; atividades linguísticas escritas, quando o aluno produz seu texto; ou ainda multissemióticas, ao discutir a proposta, quando essa for constituída por distintos gêneros.

Ainda no contexto de produção, o professor estará trabalhando com foco em atividades metalinguísticas ao retomar os aspectos textuais que caracterizam a estrutura do gênero. Atividades epilinguísticas podem ser contempladas nesse mesmo evento de produção, quando o estudante lança mão de perguntas ao professor sobre determinados usos, a exemplo do número de parágrafos, por exemplo, e o professor o mobiliza a recuperar construções realizadas ao longo das aulas, ou construídas por meio de pesquisas.

As atividades metalinguísticas podem ser trabalhadas ainda na mesma aula quando o professor sistematiza ou recupera um conceito já trabalhado ou introduzido na oportunidade, de modo a atender a uma necessidade específica surgida na aula.

O protocolo possibilita ainda a identificação dos descritores concernentes à avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no caso específico do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Essa marcação ajuda ainda o professor de Língua Portuguesa a identificar e compreender as conexões entre as matrizes dessas avaliações.

O protocolo favorece ainda o registro dos objetos, cujos conhecimentos foram consolidados, além de possibilitar o apontamento dos conhecimentos, cuja consolidação se encontra em curso.

A utilização do procedimento sequência didática se apresenta como uma possibilidade de investimento na verificação da aprendizagem em uma perspectiva contínua e cumulativa, conforme aponta a LDB 9.394 (1996), de modo que as construções realizadas ao longo das etapas precisam ser registradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades que se acomodam no guarda-chuva associado à Análise Linguística se apresentam como a indicação da necessidade de reconstrução de determinadas práticas, visto que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ainda são planejadas e realizadas com foco em eixo específico, desconsiderando a vividez e flexibilidade da linguagem, que precisam ser exploradas nas aulas, quando nos dispomos a interagir, refletir sobre os usos e sistematizar os aspectos metalinguísticos que ainda não foram compreendidos e/ou dominados.

Outra indicação importante reside no esclarecimento de que o processo Análise Linguística adotado como possível contribuinte à sistematização do trabalho com a linguagem não se resume à proposição apresentada pelo eixo análise linguística/semiótica, trazido pela BNCC (2017) ao qual se encontram associadas práticas de linguagem referentes ao trabalho com o gênero, além de conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, que somados às variedades linguísticas tratam de aspectos concernentes ao contexto e cotexto, visto que esse acomoda atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Assim sendo, a proposição para a adesão à Análise Linguística como processo sugere o reconhecimento da inter-relação entre os objetos de conhecimento que constituem os eixos, aos quais se encontram associadas às práticas de linguagem: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Esses objetos podem ser explorados por meio de atividades linguísticas, que se caracterizam como atividades de leitura, produção ou interação de textos orais, escritos ou multissemióticos; as atividades epilinguísticas tratam das reflexões sobre os usos da língua, que se materializam por meio de textos orais, escritos e multissemióticos; no plano das atividades metalinguísticas se situam as ações voltadas à sistematização do conhecimento sobre as regras que regem os usos convencionados.

Acredita-se que a organização do trabalho com a Língua Portuguesa, com base no procedimento sequência didática, que assegura o investimento em produções textuais de entrada e de saída pode contribuir com a ampliação da produção de significados, caso o professor medie a reflexão sobre os usos presentes nas produções dos alunos, por meio das atividades epilinguísticas e ainda invista na sistematização dos aspectos que o discente ainda não domina, em uma abordagem metalinguística.

Como a presente pesquisa consiste em um recorte teórico-metodológico, é possível que outra pesquisa demonstre como se pode utilizar a produção textual do estudante para

mapear as dificuldades, que seriam trabalhadas nos módulos, com foco em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

A perspectiva é que as construções realizadas nessa breve discussão possam gerar inquietações e dúvidas em docentes de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, que ainda acompanham a proposição para o trabalho integrado com as práticas de linguagem, associada à necessidade de se investir no processo avaliativo em uma perspectiva contínua e cumulativa como um grande desafio.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1979).

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 (1984).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, P. V. B. O desafio da avaliação no cotidiano escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 11, p. 32- 41, set/dez. 2005.

AO ENCONTRO DO OUTRO: TECITURA DE LEMBRANÇAS DA MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E APROXIMAÇÃO COM O POETA/SUJEITO DA PESQUISA

Rosilene da Costa Bezerra Ramos ¹
Charles Lamartine de Sousa Freitas ²

RESUMO

Esta pesquisa assenta-se na abordagem narrativa e autobiográfica. Constitui-se um recorte do trabalho de mestrado com enfoque nas narrativas de experiências formadoras na voz de um poeta popular do Programa Brasil Alfabetizado – Baraúna/RN, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Este recorte trata-se das narrativas (auto)biográficas e composição de sentidos do meu percurso de pesquisadora, com ênfase no encontro com o sujeito participante da pesquisa. Ao optar por escrever o próprio percurso, teorizamos elementos da experiência pessoal, social e acadêmica, a partir da narrativa (Auto) biográfica, com o objetivo de desvelar a construção do despertar do objeto de estudo, analisando as razões que me levaram ao encontro e escolha do poeta Nildo da Pedra Branca como sujeito para o diálogo proposto neste estudo. As análises tiveram como suporte teórico-metodológico a abordagem (auto) biográfica em autores como JOSSO, 2004; SOUZA, 2006; DOMINICÉ, 2005. Foi possível através da narrativa de vida e do diálogo com os autores, perceber a importância da escrita de si para a compreensão do processo em que o sujeito está em formação. As narrativas de experiências formadoras nos permitem compreender as mudanças que ocorrem no plano pessoal e social. "É neste movimento dialético que nos formamos como humano" (JOSSO, 2004, p.54).

Palavras-chave: Experiências formadoras. Narrativas (Auto)biográficas. Histórias de vida

INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos a apresentar e discutir a partir das narrativas (Auto) biográficas como construí o objeto de pesquisa com base na minha trajetória pessoal e profissional, com ênfase no encontro com o sujeito participante da pesquisa. O texto intenciona narrar e desvelar a construção do despertar do objeto de estudo, analisando as razões que me levaram ao encontro e escolha do poeta Nildo da Pedra Branca como sujeito para o diálogo proposto neste estudo.

Ao iniciar a escrita deste texto³ brotou em minha mente a seguinte pergunta: qual será o ponto de partida deste caminhar? A resposta surgiu em seguida: metaforizar uma viagem, com

¹ Mestre em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, rosilenerb@hotmail.com

² Doutorando do Curso de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas, – UNICAMP, charles.lmartine@gmail.com

³ O texto foi escrito em duas pessoas verbais. Traz momentos de narrativas de experiências pessoais da autora da dissertação e, em outros momentos, construções coletivas realizadas junto com a orientadora e sujeitos da pesquisa. Desse modo, se justifica o uso da primeira pessoa do singular para marcar a opinião do autor e a primeira pessoa do plural para representar as ideias construídas junto com a orientadora e sujeitos da pesquisa.

suas expectativas e seus percursos. Nesse processo, o encantar-se pelos caminhos, muitas vezes desconhecidos e sinuosos, tem uma forte aproximação com o exercício investigativo, mais intenso quando o pesquisador é impulsionado a lançar um olhar sobre si, num caminhar para si (JOSSO, 2004). Essa ação é propiciada pela pesquisa que traz em seu bojo as narrativas (auto) biográficas.

O ponto fundante de embarque e partida deste estudo se inicia pela busca em refletir a respeito da própria existência, do meu Eu. As narrativas de mim trazem consigo lembranças e aromas poéticos do meu tempo de infância, das minhas origens, do meu percurso formativo. Esse itinerário me levará à aproximação com o meu objeto de estudo na perspectiva (Auto)biográfica. O uso da primeira pessoa do singular, em momentos da dissertação, se justifica por fortalecer a opção da autora pela perspectiva (Auto)biográfica e por valorizar a singularidade do sujeito da pesquisa e do pesquisador.

Em relação à linguagem, pontifico, ainda, que o leitor encontrará uma escrita diferente da costumeira encontrada nos trabalhos acadêmicos. Deixei-me seduzir por uma escrita cravada pela beleza e o gozo da poesia com a intenção de quebrar os grilhões de uma escrita mecânica e burocrática. Esta talvez não fosse capaz de traduzir a complexidade do percurso vivido em uma pesquisa com o mote da subjetividade humana. Para ilustrar remeto-me aos versos de Manoel de Barros⁴ (1997), poeta que me instiga à fruição e à imaginação: *Há várias maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.*

Ao reviver e reconstruir a minha trajetória em diferentes fases, me proponho a não apenas desvendar, mas a problematizar experiências e trajetórias significativas da minha história de vida. Essas memórias, entrelaçadas por diferentes emoções e sentimentos, refletem aprendizagens, evidenciam medos, angústias, questionamentos e possibilitam a reconstrução do meu ser “pessoal”, em diálogo constante com o meu ser “profissional”. Nesta viagem investigativa, coloco-me como sujeito incluso (FREIRE, 1997), repleto de incertezas; um ser ávido por descobertas e novas formas de conhecer, as quais rompem com o quadro lógico formal positivista legitimador do conhecimento resultado apenas do meio acadêmico e das ciências.

⁴ Manoel Wenceslau Leite de Barros, poeta brasileiro nascido em Cuiabá, Mato Grosso do Sul, em 1916 é uma das grandes vozes da poesia brasileira contemporânea. A criança, apelidada de Nequinho por sua família, passou sua infância sentindo a textura da terra nos pés, brincando e correndo entre personagens que definiriam sua obra, os currais e os objetos que chamavam a atenção do futuro escritor. Aos 19 anos, Manoel de Barros escreveu seu primeiro poema, e a partir de então sua veia poética não mais deixou de pulsar. Faleceu no dia 13 de novembro de 2014. Disponível em: < <http://www.infoescola.com>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

Esta produção textual estrutura-se em três momentos: no inicial, retrata caminhos percorridos pela autora em sua infância. Inicia a pesquisa na trilha dos versos do poeta Manoel de Barros (2008), “nas experiências rastejantes e delirantes dos quintais da minha infância”. Retrata o contexto familiar e narra a história do seu lugar, descreve o flunar pelo bairro de infância, em suas ruas de chão de barro com o aroma do matagal verde da salsa e outras plantas da vegetação do semiárido potiguar, aliados às águas barrentas da Lagoa do Mato, homônima do bairro; no segundo, apresento o meu percurso de escolarização desde os anos iniciais da educação básica até o ingresso no ensino superior. Retrato a entrada na carreira docente e a trajetória em busca da formação continuada. Ressalto a conquista do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, a reconstrução de saberes e a relevância dessa formação para o meu aprimoramento pessoal e profissional; no terceiro e derradeiro momento, lanço o olhar à minha aproximação com o método (Auto)Biográfico e o resgate das lembranças do encontro com o poeta popular Nildo da Pedra Branca protagonista do estudo. Destaco as particularidades da pesquisa (Auto)Biográfica e sua importância para a minha vida. Narro como o método me permitiu trazer para o centro do estudo as narrativas de um sujeito comum, de voz silenciada pela história oficial.

METODOLOGIA

A investigação tem abordagem qualitativa e está ancorada no método (Auto)Biográfico, nas narrativas (auto)biográficas. A pesquisa qualitativa se coloca como opção pertinente para o estudo por trabalhar, como afirma Minayo (2001, p.22): “Com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. ”

Para a autora citada, esse movimento dinâmico da relação entre o mundo real e o universo da subjetividade humana explicita que a pesquisa qualitativa focaliza em dimensões de uma realidade que não pode ser quantificada. O estudo a partir das narrativas (auto)biográficas e de histórias de vida requer, com a operacionalização da pesquisa, interpretações ou constatações científicas além das oferecidas pelo rigor lógico da ciência dos modelos clássicos e pós-positivistas.

O percurso metodológico que tomamos para nossa pesquisa vislumbra a perspectiva da metodologia (Auto)Biográfica centrado na construção, compreensão e interpretação dos relatos com olhares cruzados, a partir das narrativas de si. Como técnica de coleta de informações para

o estudo, utilizamos da narrativa escrita de histórias de vida. Além do seu significado investigativo, as histórias de vida representam um valioso instrumento de formação para o sujeito que se narra e para os outros. As narrativas servem como material de compreensão dos processos de conhecimento, de formação e aprendizagem

Assumimos aqui a perspectiva da abordagem das histórias de vida e o trabalho com as narrativas, defendidos por Josso (2010). Em seus estudos com uso da abordagem biográfica, a autora nos faz perceber a importância de se estudar os fenômenos sob o ponto de vista das próprias pessoas, em seus contextos de vida.

A abordagem metodológica das histórias de vida e o trabalho com as narrativas, defendidos por Josso (2010), evidenciam a centralidade do sujeito ativo como protagonista de sua própria história, ou seja, como ator e autor. As narrativas de experiências formadoras nos permitem compreender as mudanças que ocorrem no plano pessoal e social. "É neste movimento dialético que nos formamos como humano" (JOSSO, 2004, p.54).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre rimas e versos: memórias de uma infância embalada pela poesia popular

Adentrar e expor singularidade do meu ser pelo ato de descrever minhas memórias lançou-me em um profundo processo reflexivo. Através da escrita de mim mesma, pude mergulhar no meu interior, voltar ao passado, dialogar com os meus anseios, frustrações, medos, dúvidas, afetos. Esse processo me permitiu reviver e reconstruir minha própria vida. Conforme Josso (2004, p. 40) "falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação".

Início a pesquisa na trilha dos versos do poeta Manoel de Barros (2008), "nas experiências rastejantes e delirantes dos quintais da minha infância". As primeiras linhas da história da minha vida começaram a ser traçadas na calada de uma noite chuvosa de 1971. Naquele ano, o Brasil vivia o auge do Regime Militar, instaurado no país no ano de 1964. Um período marcado por vozes silenciadas, através da manipulação de informações, torturas, repressão e forte interferência por parte do Estado.

Sou Rosilene da Costa Bezerra Ramos e conheci o meu verdadeiro nome quando cheguei à escola. Desde bebê, todos me chamam de Rosa. Filha primogênita, nasci na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), em 17 de abril, no ano de 1971, como conta minha mãe:

Nunca tinha visto um inverno tão pesado como aquele do ano em que você nasceu. Era tanta chuva, tanto relâmpago e trovoada. A casa pingava por todo canto. Para não lhe molhar, foi aberto um plástico em cima da sua rede. Por causa da chuva, a gente dividia a casa com os bichos da sua avó - as galinhas, um bode e um galo, que começava a cantar quatro horas da manhã. A lagoa encheu tanto que bateu no pé da porta. (Entrevista com Luzia Maria da Costa Bezerra, Mossoró/RN, 18/10/2016).

Ao nascer, embalada por densas gotas de água, estabeleci um enlace afetivo com a chuva e com os elementos da natureza. O gosto pelas correntezas, o frescor do banho de chuva, o aroma da terra molhada, me aguçam os sentidos e me remetem a um estado de leveza e satisfação. Sentimentos límpidos. Água, símbolo de purificação e renovação da vida.

Quando criança sem pedir licença pude *curiosar* o território natural de um bairro de periferia, onde morei. As ruas de chão de barro, a brisa leve e fresca no meu rosto, o bálsamo aromático do matagal verde da salsa e outras plantas da vegetação do semiárido potiguar, aliados às águas barrentas da Lagoa do Mato, faziam parte do meu cotidiano e das crianças do bairro.

Lembro-me com fresquidão o flunar às ruas do bairro, incandescente rotina vivida até os seis anos de idade, caminho habitual voltado à liberdade do brincar nas ruelas, becos e arrabaldes do bairro do Lagoa do Mato. Na companhia dos colegas de infância e do meu irmão Marcos, corríamos juntos, rodopiávamos, arengávamos, dividíamos as frutas roubadas das árvores e juntávamos garrafas de vidro para trocar por picolés. Ecos e sons de uma sinfonia de lembranças e memórias de afetos ao lugar e aos sujeitos impregnados na minha alma. Um passado frutivo de recordar.

Ainda da paisagem da infância, rememoro um momento marcante. Com idade de cinco anos, fiz uma viagem à terra natal da minha mãe, Apodi/RN. Fiquei seis meses na casa de uma tia materna. As lembranças dessa experiência são muito vivas. Brincava com os primos (pega-pega e cozinhadinho), colhíamos manga nas árvores e corríamos no meio das plantações. Os dias pareciam infundáveis, como, também, longa a tardança do sábado, dia do padeiro passar com os seus balaios de pão, no lombo de um jumento. Nas manhãs de sábado, cedo estávamos eu e os quatro primos - Jacinto, Noêmia, Gilson e Marcos - na porteira da casa grande, à espera do “homem do pão”, com a nossa moeda de troca, os ovos de galinha caipira, os quais juntávamos a semana inteira.

Pela manhã, antes dos raios de sol baterem na janela grande de madeira maciça, as canções sertanejas transmitidas pelo rádio à pilha anunciavam a chegada do novo dia. Sofria ao ouvir as músicas de Luíz Gonzaga, Assum Preto e a Triste Partida. Construía na mente a cena

do sofrimento do pássaro da canção. Segundo a letra da canção o pássaro teve os olhos perfurados e cantava de dor. À noite, escura como o assum preto, as rodas no alpendre da casa grande, à luz do luar ou de uma lamparina, envolviam crianças e adultos, na debulha do milho e feijão, atividade regada pelas histórias de trancoso⁵ e o recitar dos romances e versos de cordel. As portas do rico universo da cultura popular se abriram para mim, pelas vozes e narrativas poéticas da vizinhança. Começou o meu fitar com o cordel. A poesia animava meus dias e noites.

Nas lembranças, aromas pungentes de uma realidade econômica e social bem próxima a do personagem do cordel. Vivi durante a infância; tempos de muitas dificuldades. À época, o meu pai possuía uma banca de verdura, em um mercado da cidade. Pelos relatos da minha mãe, a sobrevivência se tornava mais difícil ainda nos anos de inverno com chuvas fortes, a água inundava as plantações de verdura à beira do rio Mossoró e a atividade econômica da família sofria prejuízos.

Mergulhada nas lembranças, me transporto do terreiro de casa aos terrenos baldios, palcos destinados à montagem do circo, com sua palhaçaria. De tempo em tempo, chegava no bairro alguma companhia circense. A cultura nômade do circo me seduzia a ponto de sonhar e desejar a itinerância identitária⁶ daquela gente. “Porque amor desse, cresce primeiro; brota é depois” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 192).

Ainda da década de 1970, recordo os shows de cantoria e repentes realizados por um vizinho da família, proprietário de um bar. Na calçada do estabelecimento, uma vez por semana, os cantadores de viola se reuniam. Após as apresentações, passavam o chapéu para arrecadar o cachê. Homens, mulheres e crianças disputavam um lugar na calçada do repente do Bar dos Amigos. Em várias ocasiões, na referida calçada, assisti às apresentações do poeta mossoroense Luíz Campos reconhecido e considerado um dos maiores repentistas do Brasil. Dono de um rico imaginário sua narrativa poética envolvia a plateia. Os seus poemas apresentavam uma crítica aos problemas sociais e, ao mesmo tempo, tornavam as nossas noites mais poéticas, aromáticas e leves. Letrista, violeiro e repentista, “o poeta” fazia parte do meu ciclo de

⁵ Houve um escritor português, colecionador de contos, que tinha por sobrenome Trancoso. Trancoso teve uma evolução semântica e incluía contos fantásticos e fábulas. Hoje em dia, história de trancoso é algo irreal, fábula, algo lendário. Muitos contos infantis são classificados como histórias de trancoso. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/trancoso/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

⁶ Sua itinerância está ligada diretamente à sua identidade, a sua estrutura, seus processos e suas estratégias de viver e produzir. Por meio de sua itinerância descobre caminhos e lugares concretos e simbólicos. Redefine suas estratégias e adequa-se a novas situações porque para ele a mudança não significa um momento crítico e eventual em sua existência. É essencial para sua sobrevivência. Oxigena sua estrutura e lhe permite ocupar novos espaços na sociedade, apesar desses espaços serem muitas vezes negados. (COSTA, 1999, p.109)

vizinhança, possuiu residência fixa no bairro Lagoa do Mato até 2013, ano de seu falecimento. Acompanhei o poeta Luiz Campos improvisar sextilhas e realizar leituras performáticas dos cordéis, durante parte da infância. Esses momentos alimentaram o meu imaginário e integram o enredo da composição do meu ser.

Minha infância é cheia de sertões. Naquele cenário camponês, os versos exalavam encantamento. A entonação da voz, a cadência e as longas gargalhadas davam vida aos versos sobre os mais diversos temas. Estes bailavam do flagelo da seca aos romances dos amores proibidos. Viajávamos ao mundo do cangaço, aos temas da religiosidade e histórias de botija e assombração. O cordel, considerado um dos principais representantes da poesia popular nordestina, àquela época adquirido na feira da cidade de Apodi (RN), erguia e alimentava as prosas do alpendre. Todo esse universo me fascinava e aguçava o imaginário.

O debruçar-me sobre as minhas Narrativas(Auto)Biográficas da escolarização: reflexões, descobertas, lastros e rastros em um contínuo aperfeiçoamento

Nesse processo de olhar para mim e sobre mim, a viagem segue. Trago mais um de seus capítulos, aquele de quando, morava em um bairro periférico da cidade de Mossoró, sonhava em ir à escola formal, algo distante naquele momento. Por isso, minha mãe procurou garantir o aprendizado das primeiras letras aos filhos mais velhos em uma escola particular. Matriculou-me e, tempos depois, levou o meu irmão Marcos, o segundo filho do casal.

A escola do Professor Milton funcionava em uma residência do bairro Lagoa do Mato. A sala de aula ficava em um pequeno cômodo, sem quadro-negro, nem carteiras. Realizávamos as atividades em uma grande mesa, rodeada de bancos. Nesse espaço, deflagrei o meu processo inicial de alfabetização. As atividades, a partir da cartilha do ABC, desenvolviam-se com base em muitas cópias, treino e repetições. Lembro-me dos castigos físicos com o uso da palmatória para os alunos rebeldes ou aqueles com dificuldades em realizar as atividades. Enquadrava-me no primeiro grupo, costumava quebrar as regras e ser contestadora. Não me sentia feliz na escola. Aquele modelo de aula me deixava impaciente. O aluno, o ser do silêncio, tarefas escritas à exaustão. Um verdadeiro pacote instrucional. O calar a voz e os corpos robustecia a ordem e a disciplina exigidas no percurso das aulas.

Recordo cenas daquela menina vivaz, buliçosa e curiosa, a escutar a mãe dizer: “estude para ser alguém na vida e não depender de ninguém”. Entre o tempo dedicado aos estudos e alguns enfadonhos afazeres domésticos, os instantes poéticos das brincadeiras regavam aquela humilde infância. Entre tantas brincadeiras, a de escolinha tinha frequência garantida.

No ano de 1979, aos oito anos de idade, vivi a aventura de experimentar pela primeira vez o chão de uma escola formal. Consegui uma vaga para o grupo escolar do bairro, a Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel. No trajeto dos caminhos difíceis chegar à escola, significou a realização de um sonho. Almejava fazer parte daquela instituição de ensino para participar dos festejos juninos, dos desfiles cívicos, receber livros, praticar educação física.

Estudei na escola Estadual Raimundo Gurgel até a 8ª série⁷. No ano de 1986, um acontecimento quase me levou à evasão. Refiro-me ao casamento, acompanhado do nascimento da minha primogênita, uma das minhas pétalas. Por alguns dias, vi o sonho de continuar os estudos quase interrompido, não por falta de vontade e interesse, mas pelo preconceito, que cruzou o meu caminho outra vez. O meu esposo não aceitava a minha decisão de estudar. Os seus argumentos de que mulher casada deveria cuidar da casa e dos filhos soaram como um desafio.

A minha alma arengueira, libertária e sonhadora não me faria calar. Nasci para voar. Quinze dias após o nascimento da minha primeira filha, alcei voo e voltei aos bancos escolares com mais força e vontade de vencer. No galgar da trajetória da escolarização, decidi cursar, no 2º Grau⁸, um curso profissionalizante. Optei por Habilitação Específica para o Magistério⁹. Pesou na decisão a necessidade de conquistar um espaço no mercado de trabalho

O primeiro ano cursei na Escola Estadual Justiniano de Melo, instituição localizada próximo ao meu bairro. No ano seguinte, essa escola não prosseguiu com turmas do 2º Grau. Transferi-me para o Colégio Estadual Jerônimo Rosado. No início do curso, percebia ter realizado a escolha certa. Encantava-me com o estudo sobre questões pedagógicas, mas confesso um sentimento de decepção pela falta do uso de livros de aprofundamento teórico. Mais tarde, ao participar dos festivais de Música e Literatura Infantil, pude explorar o meu potencial criativo na produção de paródias e poemas.

Em meados de 1986, no 2º ano do Magistério, dei à luz a minha segunda pétala. As coisas pareciam ficar mais complicadas. Conciliar os afazeres domésticos, duas filhas pequenas e os estudos não seria tarefa fácil. Impulsionada a seguir os estudos, cumpri o ritual de ficar quinze dias em casa após o nascimento da cria. Em seguida, estava de volta à rotina dos livros,

⁷ Hoje, 9º ano.

⁸ Atual ensino médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- Lei 9394/96.

⁹ A Lei 5691/71, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus, classificou o Magistério como uma habilitação específica do ensino de 2º grau. A formação podia acontecer em três anos de duração e habilitava para atuar na Educação Infantil e nas séries de 1ª a 4ª séries do 1º grau ou quem cursasse em quatro anos, estaria habilitado para atuar nas 5ª e 6ª séries do 1º grau.

cadernos, seminários e provas. Concebia a escola como um lugar especial, de esperança e de luta (FREIRE, 1997).

Em 1990, formei-me professora. Ainda no último ano do 2º Grau (atual Ensino Médio), vislumbrei a possibilidade do início da carreira docente. Inscrevi-me no concurso público promovido pelo governo do Estado e obtive aprovação.

O sonho de lecionar em uma escola e de possuir as próprias turmas estava prestes a se realizar. No itinerário da viagem, entre pedras e curvas, surgiu um novo lugar: a Formação Inicial. No mês de março do ano de minha formatura, comecei a exercer a profissão de docente. Junto à realização do sonho, um momento de aporia. Habitavam em mim sentimentos plurais. O medo polissêmico de não saber ser professora, de não corresponder às exigências a mim impostas naquele novo caminho.

Em busca de conhecer melhor a profissão, dois anos após o término do Curso do Magistério, ingressei no Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Mossoró. À época, o curso de Pedagogia ofertava em sua matriz curricular as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas (MAMAPE), Administração Escolar do Primeiro e Segundo Graus; Supervisão Escolar e Orientação Escolar. Esperançosa em aperfeiçoar a prática pedagógica a partir do ingresso no ensino superior, optei por fazer MAMAPE.

A conquista do ensino superior, além de uma realização pessoal, foi um passo decisivo para a atuação profissional. O contato com as teorias me fez resignificar a prática. Conclui a graduação no ano de 1996 e, no ano seguinte, voltei à Universidade para cursar, em Pedagogia, a habilitação de Supervisão Escolar. Nesta reflexão sobre a esteira formativa, a narrativa convida-me a um momento de purgação.

No início do ano de 1999, após um concorrido exame de seleção para o Curso de Especialização em Educação, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, conquistei aprovação e passei por mais um momento charneira em minha vida. Necessitei trocar o horário de trabalho, as aulas da especialização aconteceriam pela manhã. Comecei a lecionar no turno noturno. Após nove anos de experiência com crianças da educação infantil e ensino fundamental, assumi, na escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, em Mossoró, uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Nos primeiros meses da especialização, a disciplina Fundamentos Linguísticos para a Alfabetização, ministrada pela professora Petúnia¹⁰ propiciou-me um desequilíbrio em relação aos conhecimentos construídos na graduação sobre o processo de alfabetização. As reflexões partiram da proposta de cada aluno reviver e registrar o seu processo de alfabetização.

Dos fios da minha memória, feito alfenim¹¹, puxei as lembranças. Resgatei memórias da carta de ABC. Lembrei-me do período das primeiras lições: da alfabetização aos 7 anos de idade, antes do ingresso na escola formal, pelo método de soletrar e memorizar as famílias silábicas. As atividades partiam das letras apresentadas nas formas manuscritas, maiúsculas, minúsculas e de imprensa, seguidas dos ditados de palavras e frases.

O Curso de Especialização em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte proporcionou-me um aprendizado significativo e uma mudança substancial em meu fazer pedagógico. Dentre as contribuições, destaco a ampliação de conhecimentos sobre autores como Vygotsky, Dewey e Piaget e concepções de aprendizagem.

Àquela época, quando apresentada ao ideário freireano, percebi uma imbricação entre a minha prática docente com jovens e adultos e os pressupostos teóricos defendidos pelo autor. Brotou em mim um forte desejo de aprofundar as leituras a respeito da obra de Freire. Esperançosa de concretizar tal desejo, direcionei o meu projeto de pesquisa para o ensino de jovens e adultos.

Ao debruçar-me sobre a pesquisa, assumi o risco de, no percurso, desencontrar-me com o meu orientador, contrário ao ideário freireano. O estudo, com foco no construtivismo-interacionista, resultou no trabalho monográfico intitulado “Tecnicismo e Construtivismo: notas sobre a implantação da Proposta de Educação Fundamental de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte”.

A referida pesquisa, conduzida à luz de indicações de uma postura histórico-crítica, aborda a implantação da proposta do curso de educação Fundamental de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte. Teve como ponto de partida a constatação da não mudança de postura na metodologia de ensino nas salas de EJA, isso pela não compreensão da nova proposta por parte dos educadores e educandos envolvidos diretamente na Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Mossoró.

¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade da citada professora. Nome de flor escolhido pela autora em virtude dos seus afetos pelos elementos da natureza

¹¹ Alfenim ou alfinim é o nome dado a uma massa branca de açúcar e óleo de amêndoa doce. Um doce muito comum, vendido nas feiras livres das cidades nordestinas.

Consciente da minha inconclusão/incompletude (FREIRE, 1997) na aventura em busca da conquista do conhecimento cada vez mais elaborado, após vinte e cinco anos de atuação docente vislumbrei a possibilidade de fazer um Curso de Mestrado em uma universidade pública, sonho alimentado desde muito antes. No primeiro semestre de 2015, encontrei o edital do processo seletivo para alunos especiais do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Naquele momento, algumas dúvidas surgiram: daria conta da demanda de estudos, pesquisa e o trabalho em duas instituições distintas? E se não fosse selecionada, como ficaria diante da frustração e o sentimento de fracasso?

O ano de 2016 reserva mudanças em minha vida. Ao participar da seleção de Mestrado em Educação na Universidade do Rio Grande do Norte, obtive aprovação. Uma eufórica alegria tomou conta de mim e, ao mesmo tempo, uma preocupação me consumia. Em dez dias apresentaria o anteprojeto de pesquisa. Confesso vivenciar um sofrimento durante três dias seguidos, pelo desejo de apresentar a provável orientadora um projeto autêntico e pertinente.

Certo dia, quando pensei não ter mais forças, adormeci e, ao amanhecer, parecia um conto ficcional, pulei da cama feliz da vida: acordei com um mote poético tema da investigação. Percebi o objeto de pesquisa do nosso projeto ter caminhado com a minha trajetória de vida. Na infância gravitei em meu imaginário no universo mágico dos espetáculos sob a lona. Do fascínio pelo cotidiano circense o meu ser transborda de afeto e paixão por essa arte milenar. Ainda infante, encantei-me pelo ritmo, letra e melodias dos poemas e romances populares.

As tramas e urdiduras dos fios que engendram a minha história trazem desde a infância as marcas da problemática desta investigação, a minha essência entrecruza-se com a arte. Na marcha e contramarcha da vida as experiências vieram-me não por acaso, elas são definidoras de nossa história. O nosso projeto de pesquisa e o meu projeto de vida estão intrinsecamente ligados, pude perceber as amarraduras e nós desses fios, depois do encontro com a abordagem (Auto)biográfica, ao vivenciar o potencial autoformador das narrativas das histórias de vida.

Nesses primeiros roteiros da viagem, percebo os aromas da poesia imbricados em mim. A arte penetrada nas entranhas do no meu ser e percebi o porquê: as artes dizem muito sobre nós. A partir das produções artísticas de determinada época e de uma cultura, podemos entender o pensamento científico, filosófico, religioso, estético, seus valores, crenças e o seu modo de evolução, a arte se constitui o reflexo de uma sociedade. Sua expressão é essencial na formação do ser humano, por desenvolver a sensibilidade, o senso-crítico, socialização, e possibilitar ainda, o autoconhecimento. A arte é responsável por ativar as dimensões cognitivas, físicas,

afetivas e sociais do indivíduo, além de permitir a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

Na busca pelo objeto de pesquisa, ao largar algo em construção, até me refazer e partir para algo novo a caminhada deu-se em terrenos acidentados. Utilizo uma personagem da obra *As margens da alegria*, de Guimarães Rosa (1972), para referenciar o momento vivido. No texto, um menino personagem principal, encontra-se na sua lenta descoberta do mundo. Ao longo da narrativa, ele transforma tudo o que passa diante dos olhos em experiência de dor e alegria, descoberta e aprendizagem. A partir da obra, sinto-me autorizada a dizer, no meu primeiro voo em um trabalho investigativo com o método (Auto)biográfico, percebo-me na condição daquele menino. Minhas inquietações, curiosidades e interesses levaram-me a descortinar novas possibilidades.

Ao refazer os caminhos percorridos na minha trajetória pessoal e profissional, tarefa dolorosa no início do trajeto, porém, instigante e prazerosa -, pude (re)compor traços básicos da significação da escolha do meu tema de pesquisa e descobri-lo como raiz fincada na minha história. Essa viagem, por meio da narrativa (Auto)biográfica me fez (re)descobrir reminiscências do encontro com o meu objeto de estudo – eu mesma - e me proporcionou acessar memórias e acervos desveladores para a compreensão do meu desejo de investigar as tramas de um poeta popular.

Na trilha da formação, cruzar caminhos: o eu na construção da pesquisa (Auto)Biográfica e o encontro com o poeta Nildo da Pedra Branca

No ritmo de partidas, pausas, avanços, desassossego, calma e muitos destinos a cada chegada minhas memórias convocam-me a reviver o meu encontro com os estudos da pesquisa (Auto) biográfica e com o poeta Nildo da Pedra Branca, sujeito desta investigação. Como a investigação trabalha com as narrativas (auto)biográficas, considero oportuno descrever as singularidades do tipo desta pesquisa e o seu papel em minha vida.

Vem-me à mente um velho adágio: “o mundo dá muitas voltas”. Recorro ao dito popular para compartilhar uma experiência vivida com a escrita dos memoriais de professores, no ano de 2012. Na época, aquela produção escrita deixou-me intrigada. Naquele ano, como docente do ensino superior, no Curso de Pedagogia da UERN pude participar de algumas bancas de conclusão do curso. A produção de um Memorial de Formação cumpria a exigência do trabalho de conclusão do curso. Confesso estranhar e discriminar aquela forma de trabalho científico. Perguntava-me: “Como assim a descrição de uma vida, de um sujeito comum, como pode ser

considerado um trabalho de encerramento em uma academia? Participei das bancas, manifestei parecer, porém permaneci com o posicionamento, semelhante àquele de quando voltei aos bancos da universidade em 2015, como aluna especial do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN.

Ao ouvir as explanações da Prof.^a Ana Lúcia Oliveira Aguiar sobre a pesquisa (Auto)biográfica, narrativas¹² e histórias de vida como potencializadoras de conhecimento e autoconhecimento, minhas lembranças se transportavam aos memoriais. A sensação e as inquietações semelhantes ao do momento das bancas. Embebecida pelos paradigmas da ciência cartesiana e positivista, eu fitava os olhos no olhar vivo da professora e com receio da professora desconfiar, perguntava ao meu interior: “Isso é Ciência?”

No transcorrer da disciplina *Memória Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica*, ocorreu a ruptura de paradigma. A prof.^a Ana Lúcia Oliveira Aguiar me apresentou, por meio de sua prática e das atividades propostas, as bases teórico-metodológicas das narrativas (Auto)biográficas e o método (Auto)biográfico. Autores como Josso (2010), Dominicé (2006) e Souza (2006) sustentavam as discussões e reflexões.

Ainda quando aluna em caráter especial do Mestrado, aproximei-me do referido método e dos conceitos centrais dessa modalidade de pesquisa. Como primeiro artigo da disciplina, escrevi acerca de experiências sobre a minha formação, a partir das lembranças de momentos por mim vivenciados como formadora de alfabetizadores no Programa Brasil Alfabetizado, no município de Baraúna-RN.

A partir dos contributos da professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar e autores estudiosos das pesquisas (Auto)biográficas, percebi, algo até então invulgar em minha vida. Escrever sobre mim, narrar a minha história significa revelar o sentido da minha vida.

Como nos aponta Dominicé (2006, p. 356), [...] “uma narrativa (Auto) biográfica é, antes de tudo, a escrita de si que tem como código primeiro [...]” elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos”. O exercício autobiográfico me permitiu descobrir quem me tornei por meio da minha própria história de vida e experiências. Isso porque, enquanto sujeito da prática, não sou pronta e acabada, vivo permanentes experiências, por mim significadas, e estas permitem-me transformações constantes.

Josso (2010, p. 62:63) fortalece o meu pensamento, quando diz “a reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta

¹² “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas”. As narrativas (Auto)biográficas possibilitam a (auto) formação dos sujeitos, cuja reflexividade e o processo de memória promovem a tomada de consciência de si e do outro. Elas permitem reconhecer o homem como ser de razão e de emoção, além de fazer emergir os aspectos conscientes e inconscientes das relações existentes na formação.

O trabalho com pesquisa (Auto)biográfica, o mergulhar dentro de mim, contribuiu para a apreensão a respeito dos elementos sobre o meu percurso de formação e experiências do cotidiano acadêmico. Mostrou-se essencial para o meu aprendizado profissional, ampliou o meu pensamento sobre a formação docente na trajetória de busca pela formação permanente e o meu crescimento humano. Oportunizou autoconhecimento, a minha assunção de ser mais. Como nos diz Benjamin (2006) a ideia de narrar a própria história é a ideia de resistir.

Após encontrar-me com o método (Auto)biográfico, o percebo como capaz de dar conta da complexidade humana, analisar os fenômenos e os verdadeiros problemas da vida e da existência, as narrativas se legitimam como dispositivos para a compreensão desses fenômenos. Descobri o quanto as vozes silenciadas dos sujeitos à margem da história oficial têm a nos ensinar. Segundo Denzin (1984 p.32), por meio das narrativas “as pessoas comuns universalizam, através de suas vidas ações, a época histórica em que vivem”. Com base nessa concepção, me descobri pessoa comum potencialmente produtora de história e conhecimento.

Ao encontrar o poeta popular, em uma experiência formativa, comecei a aflorar inquietações. José Antônio da Silva, conhecido por Nildo da Pedra Branca, natural de Mossoró/RN. Desde criança cultivava o verso. Admirador de eventos religiosos, o poeta também aprendeu a tocar violão. Diante das dificuldades para estudar, conseguiu concluir o ensino fundamental já adulto¹³. A sua história de vida, marcada por dificuldades e, ao mesmo tempo, embalada e suavizada pela cultura popular, inspirou-me, por suas experiências formadoras, essenciais no seu desenvolvimento pessoal e profissional. As experiências do sujeito comum poderão fortalecer as discussões e estudos voltados à formação de professores. A partir deste percurso da viagem descreverei o nascedouro da curiosidade pela história de vida e narrativas do poeta Nildo da Pedra Branca na lápide de sua existência.

Após um biênio à frente da formação do Programa Brasil Alfabetizado, em abril de 2010 principiei a organização e o planejamento de um evento no município de Baraúna, com o propósito de promover um debate sobre as políticas voltadas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

¹³ Mais informações em: <<http://jullytth-emboladorespotiguares.blogspot.com.br>>.

Lembro-me da maratona de encontros, reuniões e contatos com professores, gestores, comitês e colaboradores para a logística do *I Seminário de Educação de Jovens e Adultos de Baraúna/RN*. O evento foi realizado no dia 1º de julho de 2010. Na oportunidade, o diretor de educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN) discutiu com os educadores e alunos sobre os desafios e perspectivas da educação de Jovens e Adultos.

Envolta numa teia de lembranças, trago minúcias do momento inicial do referido seminário. Estar à frente de um planejamento estratégico de um evento me fez viver um misto de felicidade, ansiedade e preocupação. Minutos antes, uma inquietude consumia o meu ser. O responsável pela acolhida cultural ainda não havia chegado. Estava eu no meio do “furacão”. Disfarcei a tensão, sentei-me junto aos convidados. Olhar fixo no corredor de entrada da Secretaria Municipal de Educação, local do seminário. De repente, como um cavaleiro andante e estabonado, adentra ao espaço o poeta Nildo da Pedra Branca. Confesso, naquele momento, veio-me ao juízo o livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, lido há muito tempo.

Como o personagem principal da obra de Cervantes, o poeta exalou um sentimento de empatia. De cordéis em punho, espalhou a sua poesia nos quatro cantos da sala. O resultado surpreendeu. Poesia e vida se revelavam. Em seguida, narrou um pouco sobre a sua história de vida. A coordenação do Seminário o convidou para o evento, por sua pertença ao tema em discussão, Nildo da Pedra Branca é egresso da educação de jovens e adultos.

Aquele instante poético arrebatou a atenção de todos. Os versos do cordelista Nildo da Pedra Branca revelaram o seu compromisso com a sua comunidade e suas raízes. Uma poesia rica em dizeres e fazeres das coisas do campo, versos revertidos de uma beleza estética, poemas sensíveis e espontâneos. Um olhar voltado para as próprias raízes culturais, sensível aos problemas de sua gente. Da acolhida cultural do *I Seminário de Educação de Jovens e Adultos do município de Baraúna/RN*, tal como o bailar do singelo florescer da bromélia flor de macambira nos campos da caatinga, brotava a nossa parceria. Tempo de sementeira.

Um ano depois, o afinamento das emoções. Eu e o poeta embalávamos o sonho de uma construção estética com crianças. Uma proposta de apreciação e produção de cordéis com os educandos da educação infantil, conforme o registro das imagens abaixo (Foto 9). Em meados de 2011, realizamos uma roda de cordel com a turma do Infantil “IV”¹⁴, do Colégio Diocesano Santa Luzia no contexto do projeto *Encanta Cordel*, com o objetivo de desenvolver nas crianças

¹⁴ Nomenclatura para denominar, na educação infantil, turmas de crianças de quatro anos de idade.

o gosto pela leitura dos textos poéticos. Durante o evento, o cordelista adentrou a sala de aula e permitiu às crianças entrarem em contato com a linguagem poética, presente: nas canções de ninar, nas cantigas de roda, nas parlendas, quadrinhas e letras de canções.

No ano seguinte, ergueu-se a proposta de um momento de formação de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, com a metodologia das oficinas de cordéis. Convidei o poeta Nildo da Pedra Branca para realizar uma oficina para professores responsáveis por desenvolver o projeto com os cordéis em suas salas de aula com os alfabetizando jovens, adultos e idosos no município de Baraúna/RN.

Trilhei o caminho das narrativas feitas das imperfeições do caminhar. Destaco, nesse andar como coordenadora e formadora, no ano 2011, havia realizado uma oficina direcionada para o aspecto metodológico de como utilizar o cordel como ferramenta de aprendizagem da linguagem escrita com adultos e idosos. Durante a experiência, percebi minha carência em relação aos conhecimentos específicos a respeito da linguagem do cordel. Vi no trabalho do referido poeta um aliado para articular os conteúdos metodológicos e específicos, além do enriquecimento cultural propiciado pelo recital de poemas realizado pelo poeta.

Firmada a parceria com o poeta, em uma tarde de terça-feira, no verão de 2012, no auditório da Secretaria Municipal da Educação de Baraúna/RN, Nildo da Pedra Branca fez sua apresentação aos alfabetizadores. Iniciou o encontro formativo com a narrativa de trechos de sua vida e a sua ligação com o cordel. Segundo o poeta, ainda no ventre escutava a mãe, recitar os romances e antes de ir à escola conhecia as primeiras letras e palavras por causa dos cordéis. Sua genitora apresentou-lhe os versos e o mundo das letras.

O poeta Nildo da Pedra Branca declamou o poema *Romance do Pavão Misterioso*, de autoria de José de Camelo de Melo Resende¹⁵. Disse ter escolhido o referido cordel por ser um dos seus preferidos e porque, no ano seguinte, o romance completaria 90 anos. Desenvolveu o trabalho com o princípio freireano da dialogicidade em um círculo de conversa. O círculo é um convite à participação.

A metodologia do círculo oportuniza o protagonismo dos participantes com direito à voz. Erguido o debate, o poeta buscou a palavra dos educadores. Cada alfabetizador expressou suas expectativas em relação ao encontro. Naquela tarde, o poeta Nildo da Pedra Branca

¹⁵ Natural do povoado de Pilõezinhos, município de Guarabira, PB, José Camelo de Melo Resende nasceu em 20 de abril de 1885 e faleceu na cidade de Rio Tinto, PB, aos 28 de outubro de 1964. Poeta popular, cantador, carpinteiro e xilógrafo, era, segundo Átila Almeida e José Alves Sobrinho, homem imaginoso e brilhante. Começou a versar romances por volta de 1923, mas não escrevia suas composições: guardava-as na memória para cantá-las onde se apresentasse. Disponível em: <<https://memoriasdapoesiapopular.wordpress.com>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

espalhou pelo espaço muitos cordéis do seu acervo pessoal, considerados raros e de grande valor afetivo, alguns os guarda desde a infância. Aguçou as lembranças dos educadores com um pedido: cada um deveria lembrar de um cordel visto ou recitado em um momento da sua vida.

Alguns alfabetizadores resgataram vivências do tempo de infância com familiares nas rodas de leitura dos romances. Outros narraram experiências de uso dos cordéis com os alunos em sala. Com a atividade, constatamos o quanto o gênero cordel fazia parte da realidade do grupo.

Na sequência das atividades, o poeta explanou sobre a origem do cordel e os principais cordelistas da região nordeste. Discutiui ainda o conceito e as características dessa literatura, apresentou a divisão gramatical dos versos, utilizou para isso o Romance *Pavão Misterioso*. Propôs ao grupo a construção coletiva de uma sextilha para, em seguida solicitar a produção de um cordel individual. Nossa oficina se transformou por excelência em um espaço de produção. O poeta Nildo da Pedra Branca criou meios e oportunizou os alfabetizadores a construírem suas aprendizagens. As atividades desenvolvidas nas oficinas de formação lembram-nos muito os ciclos de cultura¹⁶ de Freire, os cordéis partiam de palavras geradoras e propiciava um instrumento de expressão e aprendizagem.

A definição por trabalhar com a história de vida do poeta Nildo da Pedra Branca se deu ao descobrir que as lógicas do cidadão comum de pessoas anônimas têm muito a nos ensinar. Essa experiência inspirou a minha atuação, volto a me encontrar com a arte, com a poesia e com a literatura. A cultura popular está presente na minha memória, fincada em minhas raízes e se integra à prática docente. Busco, na caminhada da formação continuada, conceber as experiências formativas como espaços privilegiados de construção de conhecimento e de aprendizado contínuo.

Quis trazer à tona o encontro com o poeta Nildo da Pedra Branca, no rastro da formação, por esse cenário ter despertado e provocado em mim o desejo de beber na fonte da história de vida deste sujeito, exemplo de superação. O poeta popular Nildo da Pedra Branca, cuja a vida não canta em vão, acumulou aprendizagens e tem muito a nos contar sobre a sua história e sobre a sua experiência. No resgate dessa vivência, pude perceber, àquela altura, já havia em mim uma pesquisadora atravessada pelas narrativas formadoras de um sujeito de saberes erguidos

¹⁶ “No ciclo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a, dizer a sua palavra” (BRANDÃO, 2010, p. 69).

na poesia popular, mesmo ser ter naquele momento o caráter de pesquisa. O cenário nos ofertou condições de um cidadão comum de voz abafada pelos modelos tradicionais cristalizados, herança da perspectiva positivista entoar seus saberes pelo som de sua voz. Mote principal da nossa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo advindo de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, trouxemos via narrativas orais e escritas as experiências e escrita de si, no contexto do citado projeto. Objetivou narrar e discutir o desvelar da construção do despertar do objeto de estudo, analisando as razões que me levaram ao encontro e escolha do poeta Nildo da Pedra Branca como sujeito para o diálogo proposto neste estudo. Para tanto, teorizamos elementos da experiência pessoal, social e acadêmica, a partir da narrativa (auto)biográfica. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa de pesquisa desenvolvida a partir do aporte teórico do método (Auto) biográfica. O trabalho com o método (Auto) biográfico possibilita um exercício de escuta, uma ação na qual o sujeito da pesquisa escuta suas próprias experiências e analisa suas ações e age sobre elas com intuito de mediar à construção de um conhecimento significativo para si e para o outro.

As experiências narradas, singulares e inseparáveis (LARROSA, 2002), apresentaram os espaços formativos a partir das narrativas (auto) biográfica que desvelaram composição de sentidos do meu percurso de pesquisadora e a motivação da escolha do poeta Nildo da Pedra Branca como sujeito deste estudo. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências singulares.

Ao refazer os caminhos percorridos na minha trajetória pessoal e profissional - tarefa dolorosa no início do trajeto, porém, instigante e prazerosa -, pude (re)compor traços básicos da significação da escolha do meu tema de pesquisa e descobri-lo como raiz fincada na minha história.

Do tempo de criança rememorei, a minha infância cheia de sertões. Naquele cenário camponês, os versos exalavam encantamento. A entonação da voz, a cadência e as longas gargalhadas davam vida aos versos sobre os mais diversos temas. Estes bailavam do flagelo da seca aos romances dos amores proibidos. Viajávamos ao mundo do cangaço, aos temas da religiosidade e histórias de botija e assombração. O cordel, considerado um dos principais representantes da poesia popular nordestina, àquela época adquirido na feira da cidade de Apodi

(RN), erguia e alimentava as prosas do alpendre. Todo esse universo me fascinava e aguçava o imaginário.

Essa viagem, por meio da narrativa (Auto)biográfica me fez (re)descobrir reminiscências do encontro com o meu objeto de estudo – eu mesma - e me proporcionou acessar memórias e acervos desveladores para a compreensão do meu desejo de investigar as tramas de um poeta popular. As tramas e urdiduras dos fios que engendram a minha história trazem desde a infância as marcas da problemática desta investigação, a minha essência entrecruza-se com a arte. Na marcha e contramarcha da vida as experiências vieram-me não por acaso, elas são definidoras de nossa história.

Ao trazer os aspectos da esteira profissional um encontro ao encontrar o poeta popular, em uma experiência formativa, em oficina de cordel para alfabetizadores do programa Brasil Alfabetizado, comecei a aflorar inquietações. José Antônio da Silva, conhecido por Nildo da Pedra Branca, sujeito da minha pesquisa. A história de vida de um homem comum capaz de romper, como fez, o invólucro das barreiras impostas pelas dificuldades sociais e econômicas e inscreve-se no mundo como um sujeito de superação e de empoderamento ecoa versos da reinvenção de si, nos ensina e nos faz revisitar a nossa própria história.

Os relatos acenam importância da escrita de si para a compreensão do processo em que o sujeito em formação. Foi possível perceber que o meu projeto de pesquisa sobre a história de vida e experiências formadoras do poeta popular Nildo da Pedra Branca e o meu projeto de vida estão intrinsecamente ligados. Segundo Josso narrativas de experiências formadoras nos permitem compreender as mudanças que ocorrem no plano pessoal e social. "É neste movimento dialético que nos formamos como humano" (JOSSO, 2004, p.54).

Diante do que discutimos ao longo deste trabalho, as reflexões nos conduzem a constatar as histórias de vida além do seu significado investigativo representam um instrumento de formação para o sujeito que se narra e para os outros. As narrativas servem como material de compreensão dos processos de conhecimento, de formação e aprendizagem. Enquanto atividade formadora a experiência de escuta do outro nos colocou como pesquisadora, na possibilidade de ampliar minha trajetória de formação pessoal e profissional e minha própria história.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Passagens** (Org.). São Paulo: IMESP, 2006.

DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns:** Sartre, Heidegger e Faulkner. Dados, v. 27, n. 1, 1984.

DOMINICÉ, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (Auto) biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988-2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006. Disponível em: <imagem.pro.br/frames>. Acesso em: 23 set. 2017.

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL: SUAS POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS.

Francisco Jucivânio Félix de Sousa¹
Maria Aparecida Beserra de Sousa²
Naldia Paula Costa dos Santos³
Antonia Dália Chagas Gomes⁴

RESUMO

O letramento matemático é a capacidade de formular, interpretar e aplicar a matemática em diversos contextos, incluindo também a capacidade de raciocinar matematicamente e utilizar os conceitos para descrever e explicar diversos fenômenos. Assim, o objetivo deste trabalho consiste em compreender o conceito de letramento matemático a partir de estudos realizados com os documentos oficiais e os autores, tais como Kleiman (1995; 2005;2008) e Soares (2002;2009). A respeito dos documentos oficiais, utilizamos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2015), Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC, 2004) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Reiteramos também que foi utilizado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, *Campus Crateús* (PPC, 2017), a fim de que se possa compreender o perfil profissional que o curso almeja construir. Como metodologia, optamos pela abordagem qualitativa e o método utilizado foi a aplicação de questionários com os licenciandos do último semestre do curso de licenciatura em Matemática, *Campus Crateús*. Alguns resultados relevantes para a pesquisa foram à conceituação do termo letramento matemático, e a sua apresentação enquanto estratégia metodológica dentro dos cursos de formação de professores. A partir das falas dos licenciandos, abordamos os resultados em duas categorias: construindo o conceito de letramento a partir das reflexões dos licenciandos e a importância do letramento para a docência em matemática. Esperamos a partir da presente pesquisa, contribuir para a ampliação das pesquisas envoltas ao tema letramento.

Palavras-chave: Letramento Matemático, Formação de professores, Licenciatura em Matemática.

¹Professor orientador: Mestre, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, jucivanio.felix@ifce.edu.br ;

²Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, aparecida.beserra1993@gmail.com ;

³ Mestra, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, naldia.santos@ifce.edu.br ;

⁴Pós – graduanda em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, daliagomes.dg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Durante o processo de formação inicial de professores diversos desafios e inquietações assolam a profissionalização docente. No decorrer do processo formativo os licenciandos são levados a refletir sobre temáticas que venham a contribuir para a elevação da qualidade da educação. Dentre esses momentos reflexivos proporcionados na academia e em meio ao contexto educacional vigente, nos deparamos com temáticas pertinentes a realização de estudos aprofundados acerca do processo formativo dos professores.

Analisando nessa perspectiva e a partir das vivências proporcionadas pelo conjunto de componentes curriculares e as experiências com o ambiente escolar ao longo do curso, nos deparamos com o conceito de letramento matemático. Anteriormente o conceito de letramento era mais conhecido na alfabetização, no entanto, a partir de novas publicações de documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e de estudos realizados por Soares (2002) e Kleiman (1995) ele nos surge com ideais de preparar os educandos para uma realidade mais cotidiana e interdisciplinar.

A presente investigação então surge, com o intuito de discorrer sobre o letramento matemático. O que nos leva as seguintes indagações: o que é letramento? E letramento matemático? O que dizem os documentos oficiais da educação sobre a temática? Como os autores contemporâneos definem letramento matemático? O que pensam os professores?

Nessa proposta, utilizaremos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵, no qual o termo letramento matemático e letramento científico aparecem na literatura nacional e estrangeira há algum tempo (PISA, 2000). O PISA é uma avaliação aplicada em vários países procurando identificar até que ponto as escolas estão preparando os jovens para exercer o seu papel enquanto cidadãos na sociedade, produzindo assim, indicadores que possam contribuir efetivamente nos diálogos sobre a qualidade da educação.

A produção disponível em torno do tema letramento matemático, principalmente se tratando de produções brasileiras, incluindo os periódicos disponibilizados na área de educação Matemática, ainda é bem restrita e com pequeno acervo, surgindo pela primeira vez na década de 80 (KLEIMAN, 2008). Os primeiros conceitos sobre letramento começaram a

⁵O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas que englobam a leitura, matemática e ciências. O objetivo da avaliação é produzir indicadores que possam contribuir para subsidiar a criação de políticas nacionais que visem melhorar a qualidade da educação. Dados obtidos através de:

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206

emergir em um contexto de transformações no país, onde o desafio do analfabetismo havia se superado (GOMES; SOUSA; SOUSA, 2018, p. 1014). Portanto, a pesquisa também tem como missão instigar a comunidade de educadores matemáticos a se aprofundarem acerca desse tema.

Nessa perspectiva o presente trabalho tem como objetivo maior compreender o conceito de letramento matemático a partir de estudos realizados com os documentos oficiais e autores contemporâneos. Será desenvolvido ao longo do estudo diálogos entre os autores tais como Kleiman (1995) e Soares (2002), e os documentos oficiais, dos quais daremos ênfase a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalizamos as discussões com a apresentação das reflexões dos estudantes de licenciatura em matemática que estão passando pelo processo formativo. Em consonância, enfatizaremos em um tópico a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, evidenciando os aspectos que se referem ao letramento na formação inicial de professores.

Os objetivos específicos que pretendemos discorrer sobre identificar o conceito de letramento matemático com base nos escritos de autores que desenvolveram estudos acerca do tema, como por exemplo Kleiman (1995;2005;2008) e outros autores. Objetivamos também apresentar os conceitos de letramento presente nos documentos oficiais e norteadores da educação e identificar o que os alunos concludentes do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Ceará, *Campus Crateús*, pensam sobre letramento matemático.

Conforme os dados do relatório da OCDE (2015) os alunos brasileiros apresentam um fraco desempenho em matemática, ainda segundo os resultados do PISA no ano de 2015, cerca 60% dos alunos não conseguem compreender e correlacionar a matemática com os níveis de letramento. Dessa maneira é oportuno que pesquisas e investigações que tratem de temas relacionados às diversas facetas do letramento matemático sejam produzidos dentro das academias, visto a relevância em compreender fenômenos como baixo rendimento dos estudantes brasileiros, o presente trabalhos e justifica a partir da necessidade de construção de bibliografia que tratem do letramento Matemático, levando em conta a criação de novos documentos norteadores da educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular, que apresentam para a sociedade o letramento.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada entre os meses de julho a agosto do ano vigente. Essa procede de um paradigma descritivo, possuindo abordagem qualitativa de pesquisa, na qual segundo Gomes e Araújo (2005, p. 10), a abordagem supracitada é exemplificada que “de maneira análoga se pode dizer que ela reflete a matéria e espírito”. Segundo Nasser

(2008) a qualidade de uma pesquisa parte das precauções de ordem crítica tomadas pelos pesquisadores. Desse modo, a qualidade da informação depende das fontes de pesquisa utilizadas, o tratamento das informações, a diversidade de fontes estudadas e por fim das intersecções que dão profundidade, riqueza e refinamento a uma análise.

Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Além dessa necessária abertura de espírito diante dos dados potenciais, também é necessário contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em que se questionar e apresentar explicações originais. (p. 15)

Analisando nessa perspectiva, a fim de que se produza um material de pesquisa relevante para que novos estudos sejam desenvolvidos sobre letramento matemático, optou-se quanto aos procedimentos metodológicos por utilizar a aplicação de *survey* que busca descrever as características e opiniões do público-alvo da pesquisa, bem como um estudo de caso, que segundo Fonseca (2002, p. 33), é um método que “procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes”, e assim coletar, conhecer e interpretar a opinião dos pesquisados quanto a compreensão do conceito de letramento matemático.

Segundo Chagas (2000), o questionário é um recurso viável para obtenção de dados, desde que suas questões sejam bem elaboradas, ou seja, autoexplicativas e sem ambiguidade. Os pesquisados responderão quanto ao conceito de letramento e as suas concepções sobre as principais dificuldades na efetivação desse conceito em sala de aula. De início é oportuno denotar que os questionários objetivam compreender se os futuros professores conhecem o conceito de letramento matemático e de que maneira lhes foi apresentado a presente investigativa e como o conceito pode ser efetivado em suas futuras salas de aula.

A cidade de Crateús, município no qual será realizada a pesquisa, está localizada na microrregião Sertões dos Inhamuns e possui cerca de 350 km de distância da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Limita-se com as cidades de Iraporanga, Independência, Novo Oriente e o Estado do Piauí (IBGE, 2015).

Os sujeitos desta pesquisa serão os discentes do curso de licenciatura em matemática e que integram o curso em uma das instituições de ensino superior na cidade de Crateús. Ao todo serão investigados um total de 7 (sete) alunos do curso de licenciatura em matemática, no semestre 2019.1 discentes, que responderão perguntas que refletem sobre o conceito de letramento, tais como: você sabe o que é letramento? E letramento matemático? De que maneira o letramento matemática está presente em sala de aula? Em que contexto você ouviu falar sobre letramento?

Quanto aos preceitos éticos que regem as pesquisas acadêmicas, será apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLC), salienta-se que nesta pesquisa, os sujeitos pesquisados estarão conscientes quanto à resolução do questionário, não sofrendo nenhum risco mental e/ou físico e terão suas identidades preservadas, podendo assim desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) constituem-se como uma ação do Ministério da Educação (MEC) em propor mudanças significativas nos currículos, nas práticas educacionais e nas metodologias presentes nas escolas (BRASIL, 2000). Os PCN tinham como propósitos orientar os professores a rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar. Da mesma forma, os parâmetros também orientam os docentes acerca de suas práticas pedagógicas, contribuindo para a elaboração de novas metodologias em sala de aula.

No que se refere à matemática como componente curricular, os PCN orientam que o desenvolvimento e formação dos cidadãos frente a disciplina de matemática deve estar primordialmente ligado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, desenvolvimento do raciocínio lógico/dedutivo/matemático do aluno, resolução de problemas que envolvam situações da vida cotidiana e do trabalho, além de apoiar na construção de conhecimentos em outras áreas (BRASIL, 1997).

Fica evidenciado que nos parâmetros não temos a presente da palavra “letramento” e nem tão pouco de “letramento matemático”, no entanto ao fazermos a leitura do documento na íntegra percebemos que as reflexões apresentadas no referido documento vai ao encontro das definições de letramento que autores como Soares (2002); Machado (2003); Goulart (2001); Kleiman (1995) nos apresenta sobre o que é o letramento matemático e que conheceremos mais profundamente no próximo capítulo.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em inglês *Programme for International Student Assessment*, é uma avaliação internacional que tem como objetivo maior medir o nível educacional dos jovens de 15 anos. Desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apresenta uma estruturação formada por países e parceiros reúne vários países, o Pisa tem se tornado referência nas discussões sobre a melhoria da qualidade de ensino no Brasil (VIEIRA e AZEVEDO, 2016).

Em se tratando do tema letramento, a matemática é avaliada em três níveis: conteúdo de Matemática que é definindo a partir dos conceitos mais amplos da matemática, como por exemplo, relações métricas, álgebra, geometria, espaço, e forma e tratamento de informação. O segundo nível engloba os processos da matemática, a linguagem matemática, resolução de problemas, estabelecimento de conexões com as demais áreas, raciocínio matemático, generalização descoberta. O

terceiro são os contextos que compreendam as situações reais em que a matemática pode ser utilizada, dependendo do contexto e particularidades, (OCDE, 2013). Diferentemente dos PCN, no PISA (2015) já apresenta o conceito de letramento, como podemos perceber no trecho abaixo,

Letramento matemático é a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso ajuda os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática desempenha no mundo e faz com que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. (PISA, 2015, p.27).

Seguindo esse raciocínio, os discentes devem ter um domínio do conteúdo Matemático, para que assim possa relacionar, julgar os fatos e refletir sobre os conteúdos do dia-a-dia. O conceito de letramento então surge de uma maneira mais sólida para a comunidade científica, dessa maneira os alunos devem conseguir relacionar conteúdo e forma e se apropriar das teorias, dos processos e da prática.

O letramento científico requer não apenas o conhecimento de conceitos e teorias da ciência, mas também o dos procedimentos e práticas comuns associados à investigação científica e de como eles possibilitam o avanço da ciência. Assim, indivíduos cientificamente letrados têm o conhecimento das principais concepções e ideias que formam a base do pensamento científico e tecnológico, de como tal conhecimento é obtido e justificado por evidências ou explicações teóricas. Portanto, define-se o letramento científico em termos da capacidade de uso do conhecimento e da informação de maneira interativa. (PISA, 2015)

Diante desse contexto é notório que o PISA tornou-se uma importante referência de avaliação em larga escala em âmbito mundial, desde de sua primeira edição em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo.

Sendo assim vale inferir que PISA tem como foco principal alfabetizar cientificamente os alunos, já que permitem aos alunos o entendimento da origem e justificação do conhecimento (processual e epistêmico) aplicados aos diferentes contextos e que podem despertar atitudes nas três diferentes áreas (interesse em ciência e tecnologia, conscientização ambiental e valorização de abordagens científicas para pesquisa), permitindo assim um maiores subsídios para a participação atuante nas decisões em sociedade.

Por fim temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que discorre sobre o letramento matemático. O conceito de letramento matemático, tema que instiga a presente investigação, segundo o documento oficial da base (2017) nos leva a uma breve reflexão sobre o ensino de matemática na educação básica,

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. (BRASIL, 2017, p. 222).

O letramento matemática torna-se uma competência que deve ser nos alunos, a fim de que o conhecimento matemático seja explorado de maneira crítica reflexiva de maneira

com que os alunos possam realizar implicações com a sociedade e com o meio em que ele esteja inserido.

Definido como as competências de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas, É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e atuação do mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso. (BRASIL, p. 264)

Nessa perspectiva, a matemática é apresentada com o intuito de desenvolver a formação de leitores e escritores em matemática, desenvolvendo assim a capacidade de argumentar, justificar os raciocínios e alguns aspectos diretamente relacionados com a matemática e com o letramento matemático.

As definições apresentadas até o momento sobre letramento nos permitem, em termos gerais, compreendê-lo como resultado de uma aprendizagem, e dessa forma pode ser atribuído a diferentes perspectivas e contextos, de acordo com os seus objetivos. Afirmamos isso pelo fato de que o conceito assume diferentes campos formativos e tem sido utilizado em diversas abordagens, como por exemplo, o letramento e a língua materna, letramento tecnológico, letramento científico e como é o nosso caso, o letramento matemático.

Na perspectiva do letramento os professores devem dominar os conhecimentos matemáticos que vai lecionar, mas não se limitar a ele, devendo assim buscar outras estratégias, outros conhecimentos das ciências, para compreender os processos de ensino e aprendizagem matemática. É necessário ainda que os professores conheçam os processos cognitivos que estão envolvidos ao processo de construção do conhecimento, as diversas maneiras como os estudantes lidam com a matemática e as relações que estabelecem com o meio social, a cultura, etc.

Com o objetivo de compreender se a formação dos licenciandos em matemática do Instituto Federal do Ceará, *Campus* - Crateús estão cientes do conceito de letramento e do seu papel fundamental para o processo de ensino e aprendizagem matemática apresentamos a segunda fase da pesquisa. Os alunos que estão cursando o último semestre do curso foram confrontados sobre o termo “letramento matemático”, “numeramento”, e se os mesmos consideram o tema pertinente para ser discutidos nos cursos de formações iniciais de professores.

A segunda fase do questionário visa responder a um dos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, na qual temos as reflexões dos estudantes de licenciatura em matemática que estão passando pelo processo formativo. Vale ressaltar que os questionários contemplam

citações acompanhadas de indagações sobre a temática do trabalho, autores como Fernandes Junior (2015) que afirma que o letramento e numeramento matemático pretendem favorecer os procedimentos de ensino e aprendizagem e amparar as práticas docentes, as definições de Soares (2009) e de Kleiman (1996) sobre a evolução do termo letramento, foram utilizados para encabeçar as perguntas dos questionários. A partir do levantamento por intermédio dos questionários e da bibliografia consultada apresentamos a seguir os resultados elencados pela investigação.

CONSTRUINDO O CONCEITO DE LETRAMENTO A PARTIR DAS REFLEXÕES DOS LICENCIANDOS

A primeira pergunta do questionário indagava os estudantes a respeito do termo letramento, e letramento matemático. O objetivo era compreender se os estudantes já tinham ouvido sobre o termo, se eles já estudaram ou se em algum componente curricular o termo havia sido citado. Dos 5 alunos que foram entrevistados, 4 responderam que nunca tinham ouvido falar sobre letramento e tão pouco sobre letramento matemático. Apenas um dos entrevistados respondeu que já havia visto o termo, porém que o mesmo não estava diretamente ligado à matemática.

O letramento apresenta-se como um fenômeno social que frequentemente é atribuído a alfabetização, tendo a sua diferenciação abordada apenas no ano de 1986 por meio da autora Leda Verdiane Tfouni. Vale ressaltar que a alfabetização refere-se ao processo de apropriação da leitura e da escrita, enquanto que o letramento preocupa-se com o desenvolvimento competente da leitura e escrita com as práticas sociais.

A respeito da conceituação de letramento com base nas palavras dos licenciandos, temos duas perspectivas que foram abordadas. A primeira faz referência ao desenvolvimento do letramento por meio das habilidades e competências dos professores, e a segunda refere-se apenas aos alunos “indivíduos” com a capacidade própria de assimilação dos conteúdos matemáticos com a realidade. Analisaremos inicialmente a primeira perspectiva, por aproximar das ideias difundidas até o momento, onde o professor figura-se como facilitar do desenvolvimento do letramento matemático.

Segundo o L4, o letramento “seria a habilidade de explicar um conceito de maneira mais coerente e facilitada de entender”. Na visão do licenciando, os professores capazes de ensinar conteúdos de maneira mais próxima a realidade dos alunos, fazendo com que o mesmo possa relacionar e compreender os conceitos trabalhos configura-se letramento

matemático. Embora o licenciando tenha respondido que ouviu falar sobre letramento em outra perspectiva, se assemelha ao que PISA (2015) descreve como letramento, “capacidade de formular, interpretar e empregar a matemática em uma série de contextos [...]”.

Quando nos referimos ao letramento matemático, acreditamos em letramento para a docência em matemática. Uma possibilidade da compreensão do que seja o letramento para a docência em matemática vem expresso no PISA (2004), no qual temos o seu conceito aliado a compreensão do papel da matemática para o mundo,

Capacidade do indivíduo de identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, para fazer julgamentos bem fundamentados e para utilizar a matemática e envolver-se com ela, de modo a atender as necessidades de sua vida como cidadão capaz de refletir, construtivo e consciente. (OCDE, PISA, 2004, p.24)

Analisando dessa forma, fica incumbido aos professores de matemática a tarefa de exercer a docência de modo transdisciplinar, de modo a compreender que a matemática faz parte da complexidade da vida, e dessa forma não pode estar isolada do mundo vivenciado pelos alunos. Indo ao encontro do que o L4 descreveu, L2 respondeu que acredita que letramento seja a “capacidade do professor de fazer com que o aluno consiga interpretar e resolver um problema matemático”. . .

Nessas condições em que os licenciandos abordaram o termo letramento matemático, o professor assume um trabalho comprometido, no qual “compreende seu papel na educação matemática de seus alunos e pode combater quadros de fracassos e exclusão em matemática” Brandt (2008, p.5). Nesse aspecto, os alunos podem transformar a realidade na qual estão inseridos e participar ativamente das práticas sociais que envolvam os conhecimentos matemáticos, ou seja, os professores e alunos tornam-se capazes de promover emancipadamente o letramento matemático.

A segunda análise está envolta dos alunos, sujeitos capazes de realizar a transposição dos conceitos e da escrita matemáticos sozinhos, isentando os professores da tarefa de letrar matematicamente Segundo L1 “letramento é a capacidade que um indivíduo tem de raciocinar matematicamente e a capacidade de interpretar e solucionar os problemas matemáticos”. A partir da ênfase apresentada pelos licenciandos, apresentamos as contribuições de Soares (2002) no que se refere a caracterização do conceito de letramento,

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que está concepção acrescenta (...) é o pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um

determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 2)

Embora o aspecto destacado pelos não seja exatamente o viés que o letramento matemático deve assumir, Soares (2002) destaca que estamos vivendo a introdução de uma nova sociedade, de novas modalidades e de práticas sociais de leitura e de escrita. A autora ainda destaca que este é um momento privilegiado para que os conceitos de letramento entrem em vigor e transcenda apenas os escritos no papel.

A fala do L1 se assemelha a descrição do L3, ao relatar que letramento é justamente a “capacidade que os alunos têm de enxergar a matemática em diferentes contextos”. Analisando nessa perspectiva, apresentamos as contribuições de Machado (2003), na qual apresenta o letramento como um processo desenvolvido pelos sujeitos que chegam ao estudo de matemática, visando adquirir conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua materna e da Matemática.

Um dos escritos que mais nos chamou atenção foi o do L5, que descreveu letramento como “é a capacidade de aprender matemática usando o dia-a-dia, deixando os alunos curiosos em aprender matemática”. Dentre os conceitos abordados até o momento, esse foi o que mais se aproximou da descrição segundo o relatório do Pisa (2000), onde temos “capacidade dos alunos para analisar, julgar e comunicar ideias efetivamente propondo, formulando e resolvendo problemas matemáticos em diversas situações” (OECD/PISA, 2000, p.41).

Reconhecemos que, embora os estudantes tenham respondido que não ouviram falar sobre letramento em matemática durante a sua formação inicial, muitos conseguiram conceituar e se aproximaram dos estudos realizados por autores e pelos conceitos apresentados pelos documentos oficiais. A seguir, continuamos nossas discussões com a importância do letramento para a docência em matemática, enfatizando a figura do professor como agente transformador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

Entramos na segunda fase da pesquisa, na qual abordaremos a importância de trabalhar o conceito de letramento dentro dos cursos de licenciatura em matemática. Nessa parte do trabalho, elencamos as falas dos licenciandos realizando diálogos com os autores e os documentos. Por intermédio do PPC do curso de licenciatura em matemática, também apresentaremos a partir das ementas das disciplinas as diversas possibilidades para o letramento.

Dentre as perguntas enfatizadas no questionário, temos uma específica que aborda a importância do letramento matemático para a formação docente. A preocupação com a formação dos professores que ensinam matemática tem sido motivo de inúmeros estudos, autores como Ponte (2002) e Fiorentinni (2006) têm realizados debates a cerca dessa temática.

Letramento para a docência em matemática, segundo Brandt (2008) refere-se a um tipo de letramento que,

ultrapassa a dimensão da funcionalidade, isto é. O que contempla o uso das competências e habilidades adquiridas para a atuação profissional como professor de matemática, que significaria ser capaz de garantir a aprendizagem da matemática dos alunos [...] na sua dimensão crítica que significa a capacidade de transformação, e reversão, do quadro de fracasso da aprendizagem em matemática que se apresenta em nosso país. (2008, p.3)

Ainda segundos os autores, essa definição também recebe o nome de “letramento crítico para a docência em Matemática”, que é uma ressignificação do termo letramento, anteriormente atribuído ao conjunto de habilidades e competências referentes a leitura e escrita, porém, para os autores o conceito está embutido primordialmente nos processos de ensino e aprendizagem docente compreendidos durante a formação inicial de professores.

Reiterando as discussões anteriores, os licenciandos afirmaram não conheciam o termo letramento e que no decorrer do curso ainda não tinha estudado os conceitos inerentes ao letramento matemático. Quando indagados a respeito da importância do letramento foram evidenciados alguns aspectos, a saber, o letramento como estratégia que possibilita compreender a matemática em seus diversos contextos, o letramento para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Segundo o L2, letramento seria importante pois “é uma forma que favorece os procedimentos de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno tenha habilidades para resolver e solucionar problemas do dia a dia”. Em consonância, o L1 afirmou que a sua importância decorre do fato de que “letramento é a capacidade do indivíduo de raciocinar matematicamente” O licenciando continua a sua fala dizendo que “não há como os alunos conseguirem se desenvolver matematicamente sem tal competência”.

Apesar de evidenciarem a importância do letramento, os alunos do curso de licenciatura em matemática ainda não realizaram estudos sobre termo, e muito nem tão pouco ouviu falar. Dessa forma indagamos, se os licenciandos reconhecem a importância do letramento matemático para o ensino e aprendizagem dos alunos, por que os cursos de licenciatura não estão formando professores letrados?

Shulman (1986) nos alerta que existe uma relação paradigmática entre os conteúdos e as lições que são ensinadas, as questões que são realizadas na lousa e as explicações ofertadas. O autor ainda ressalva que os programas devem ter os seguintes focos,

Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele vem a saber disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos?

O autor acima citado, dedica as suas pesquisas a partir da compreensão dos conhecimentos e ações dos professores, tendo em vista que estes, agora parte integrante das ações tem uma história de vida pessoal e profissional, e apresenta no exercício de sua prática a mobilização de saberes advindos de suas concepções de mundo, dos alunos, dos conteúdos, dos currículos (Shulman, 1986, p 6-7)

A justificativa, segundo Brandt (2008) para a não abordagem do letramento nos cursos de licenciatura decorre do fato de que não existe uma definição do termo “letramento crítico para a docência em Matemática”. Isso acarreta um problemas para os cursos, pois

A não existência de uma definição clara e explícita de letramento crítico para a docência possibilita interpretações e abrem espaço para que os formadores de professores consolidem as antigas formas de conduzir o processo de ensino da matemática, nas formas de compreender o objeto de conhecimento a ser ensinado/aprendido, sem compromisso nenhum com as articulações exigidas a respeito dos conteúdos matemáticos trabalhados na educação básica, campo de trabalho do profissional que ele deveria estar preparando. (2008, p.8)

Essa sintonia entre conhecimento e prática, na busca por atender as demandas sociais e culturais, pesquisando sobre o seu fazer e seu saber ser, de maneira a contribuir para a melhoria da Educação Básica, foi anunciado no PPC (2017) do curso de licenciatura em matemática, IFCE- *Campus* Crateús, cujo objetivo é,

Licenciar professores de Matemática aptos ao exercício profissional competente, capazes de integrar o conhecimento matemático à prática pedagógica, primando pelos valores e princípios éticos, políticos e estéticos, estimulando à pesquisa e a formação docente de modo a contribuir com a melhoria da Educação Básica, com capacidade de interagir com as necessidades do mercado e com o desenvolvimento do cidadão e da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017, p.15).

No atual contexto ao qual estamos imersos passamos por constantes reformas curriculares nos cursos de formação inicial de professores, em especial no papel do formador de professores de Matemática Um exemplo claro dessa realidade são as próprias modificações que o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática passou, cujo texto original era de 2012 e as alterações foram realizadas no ano de 2017.

Segundo Brandt (2008, p.10) formar professores “não mais significa fornecer conhecimentos técnicos para ensinar matemática, mas sim criar oportunidades para apropriação de conhecimentos relacionados à sua prática profissional”. No que se refere as práticas pedagógicas, defendemos que os conceitos de letramento devem está inertes as

atividades docentes em sala de aula, e desse modo a formação inicial de professores deve despertar para que os licenciandos se apropriem da importância de ser trabalhado uma matemática visando a realidade e a contextualização dos conteúdos mediante a realidade dos alunos.

Dessa forma a identidade do curso deve ser comprometida com as identidades dos profissionais formadores e com a dos alunos que ingressam no curso, de modo a consolidar as parcerias entre município e região, escola e universidade, de maneira a oportunizar que as escolas da educação básica tornem-se espaços formativos para os licenciandos. Para contribuir com as discussões apresentamos a seguir o quadro, elaborado pelo autor, com as ementas das disciplinas que estão contempladas em 3140 horas para as disciplinas e 200 horas para as atividades complementares, distribuídas conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Áreas do curso de Licenciatura em Matemática com a carga horária e a utilização de textos como recurso

Fundamentos de Análise e Topologia	de	480 horas	Não existe um trabalho com textos.
Fundamento de Geometria	de	240 horas	Não existe um trabalho com textos.
Fundamentos de Álgebra	de	480 horas	Não existe um trabalho com textos.
Educação Matemática		240 horas	Existe um tratamento com textos matemáticos.
Formação Técnico – pedagógica		640 horas	Existe um tratamento com textos matemáticos.
Formação em áreas afins		460 horas (diurno) e 440 horas (noturno)	Existe um tratamento com textos matemáticos.

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro temos dispostos uma análise a respeito da presença de textos nas ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Matemática do *Campus* Crateús. A partir da análise, notamos que os textos são trabalhados apenas nas disciplinas tidas como parte pedagógica do curso, a saber; Metodologia do trabalho Científico I e II, Comunicação e

Linguagem, Laboratório de Ensino de Matemática I e II, História da Matemática, Libras Informática Básica.

As disciplinas apresentadas como específicas englobam uma carga horária total de 1200 horas e estão distribuídas por todos os semestres do curso. Segundo o PPC (2017), esses componentes específicos formam o raciocínio abstrato fundamenta para os professores de matemática, e é justamente nesse grupo que estão os componentes que alicerçam o arcabouço teórico dos licenciandos em matemática.

Ressaltamos a importância das práticas de leitura durante o processo formativo dos futuros professores, que segundo Fosenca e Cardoso (2009) os textos com uma linguagem matemática estão presentes em várias atividades da vida social, seja or meio do tratamento de informações, comparações, decodificações, cálculos, etc.

Contribuindo para as discussões, Klüsener (2000, *apud* Fosenca e Cardoso, 2009), nos ressalta que a linguagem matemática estão presentes em todas as áreas do conhecimento, não se distanciando da realidade dos alunos, e por isso, é necessário que o professor tenha domínio para constituir saberes mediante os contextos do dia a dia.

É importante que a matemática seja trabalhada também por seu conteúdo específicos, que tem aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios e que a constitui como um corpo de conhecimentos, resultado de construções humanas, resposta a suas demandas e expectativas, patrimônio cultural das sociedades, expressão e veículo das relações de poder e dos esforços de superá-la. Nesse sentido, a matemática não é so um instrumento: é um modo de compreender e expressar a realidade própria de uma cultura, na qual os alunos querem ter acesso. (FONSECA e CARDOSO, 2009, p. 71)

Fonseca e Cardoso(2009) nos alertam que a matemática não perde o seu caráter científico ao ser relacionada com as vivências e os contextos dos alunos, ao contrário, ela tende a se tornar uma área acessível, da qual os alunos podem ter acesso. Um exemplo e até sugestão para promover o tratamento de informações matemáticas é a leitura de gráficos, que aparentemente pode se resumir somente em observar os números, mas que na verdade requer compreensão, praticas de leituras, observação e reflexão dos dados, e até mesmo compreensão de mundo em organizar os valores.

Evoluímos nossas discussões para a finalização das análises pertinentes ao curso de Matemática, e partimos para as conclusões finais. Vale ressaltar ainda que o nosso objeto de estudo compete somente ao letramento matemática, no entanto consideramos pertinente avaliar o letramento a partir dos cursos de formação de professores, elencando inclusive os componentes curriculares que podem a vir a complementar as formações docentes a partir da utilização de textos e práticas de leituras. Além de se apresentar como uma excelente estratégia metodológica para as futuras práticas dos licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa, indagávamos sobre os conceitos de letramento matemático, na medida em que avançamos em nossos levantamentos de autores e documentos, evoluímos para os processos de formação inicial dos professores de matemática. Dessa maneira, reiteramos o objetivo maior do presente trabalho, na qual visou encontrar pressupostos teóricos para se chegar ao conceito de letramento matemático.

Nos processos de análise e por intermédio dos diálogos realizados com as fontes de pesquisa, identificamos resultados pertinentes e que nos levam a refletir sobre os processos formativos docentes. Todavia, o objetivo da construção das narrativas com os licenciandos por intermédio da aplicação dos questionários, nos permitiu revelar que os conceitos de letramento não estão sendo construído nas salas dos cursos de formação de professores de matemática.

A partir das falas do licenciandos inferimos que embora os discentes do curso de licenciatura em matemática tenham pouco conhecimento sobre o significado do termo “letramento”, no projeto pedagógico do curso salienta que o perfil profissional que se deseja formar parte do princípio de que os professores serão capazes de realizar uma contextualização dos conteúdos mediante a realidade dos alunos.

No entanto, não fica explícito no documento de que maneira esse conjunto de habilidades e competências relacionadas a contextualização dos conteúdos será adquirida ao longo do percurso de formação inicial. De maneira geral, analisamos a utilização dos textos e as produções de leituras e interpretações nas ementas do curso com o objetivo de direcionar o letramento matemático para o tratamento de informações, como foi enfatizado por Cardoso e Fonseca (2009).

E dessa maneira, concluímos que a presença dos textos nos componentes curriculares também representa uma deficiência nos cursos de formação docente. Tendo em vista que as disciplinas que trabalham os textos ficam restritas as áreas de educação matemática e formação técnica científica.

Outro ponto que vale ressaltar é que os licenciandos, apesar de desconhecerem o termo, conseguiram elaborar uma definição consistente sobre letramento matemático. Embora alguns tenham se distanciado da temática, de maneira geral os licenciandos compreendem o papel e a importância do letramento para a sua formação.

Nos inquietamos a respeito das práticas exercidas pelos professores formadores: será que os mesmo são letrados matematicamente? Será que a compreensão do termo “letramento

matemático” é o suficiente para promover novas práticas e metodologias nas salas de aula de matemática? De que maneira os cursos de licenciatura em matemática estão trabalhando letramento, tendo em vista as novas exigências no campo educacional?

Identificamos que as aprendizagens inerentes ao letramento pouco são exploradas no curso, embora o mesmo aparentemente esteja comprometido com a formação de professores conscientes de seu papel na sociedade. Dessa maneira, e por meio das falas dos alunos percebemos que os cursos de formação inicial de professores de Matemática apresentam indícios de uma formação fragilizada quanto ao acesso aos estudos e as pesquisas científicas sobre letramento matemático.

Embora no projeto pedagógico do curso apresente a perspectiva de trabalhar e refletir a respeito e com a utilização de textos, analisando as ementas das disciplinas pouco se observa a presença efetiva de um trabalho pedagógico abordando de fato a compreensão de textos matemáticos. Autores como, Fonseca e Cardoso (2009) afirmam que a utilização dos textos possibilita a compreensão da matemática como uma forma de expressar a realidade própria de uma cultura.

Dentro dos cursos de formação a presença de textos assume uma significância ainda maior, tendo em vista que a linguagem matemática está presente em quase todas as áreas do conhecimento. Dessa maneira, os futuros professores compreenderam que o fato de dominar simplesmente os aspectos técnicos e científicos da matemática não serão necessariamente as únicas habilidades as quais ele deve ter domínio.

Autoras como Kleiman e Moraes (1999) nos retratam uma realidade dos profissionais que atuam na educação básica, de maneira a contribuir com as nossas discussões sobre os processos de formação docente, as autoras nos revelam que os profissionais que atuam na rede pública de ensino foram formados a partir da concepção fragmentada do conhecimento. Segundo as autoras supracitadas, “ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado”, (p.24).

Dessa maneira, esperamos a partir da presente pesquisa contribuir para a ampliação dos estudos relacionados ao letramento matemático dentro dos cursos de formação inicial de professores, considerando a importância efetiva do letramento para que os alunos compreendam a matemática de maneira acessível e próxima da sua realidade, cultural e social

REFERÊNCIAS

BRANDT, Celia Finck.; **Letramento para a docência em Matemática:** uma leitura de um projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação. XIV Congresso Nacional de Educação 2008, Curitiba. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação, Paraná: PUCPR, 2008.

CARRASCO, Cleusa de A. Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos, 2002. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

FIORENTINI D; MELO M. V. Pesquisa brasileira em educação Matemática: algumas tendências históricas e temáticas. In: **XIV Congresso Nacional de Educação** 2008, Curitiba. BRANDT, Celia Finck.; Letramento para a docência em Matemática: uma leitura de um projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação, Paraná: PUC/PR, 2008.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis., e CARDOSO, Cleusa de Abreu. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática para ler o texto. In: LOPES, Celi Aparecida e NACARATO, Adair Mendes (Org.) **Escritas e leituras na educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 192 p.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das letras, 1999 (Coleção Ideias sobre Linguagem)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro. **As estratégias elaboradas por crianças em fase de apropriação da leitura: uma análise a partir da interação com os instrumentos de avaliação em larga escala,** 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OECD (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: **OECD Publishing**

PONTE, J. P. A investigação sobre a prática como suporte do conhecimento e da identidade profissional do professor. In: **XIV Congresso Nacional de Educação** 2008, Curitiba.
BRANDT, Celia Finck.; Letramento para a docência em Matemática: uma leitura de um projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação, Paraná: PUC/PR, 2008.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática IFCE *Campus* Crateús, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30. In: **XIV Congresso Nacional de Educação** 2008, Curitiba. BRANDT, Celia Finck.; Letramento para a docência em Matemática: uma leitura de um projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação, Paraná: PUC/PR, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO MODELO EXISTENTE NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR FRANCISCO DE ASSIS PEDROSA: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA 3ª SÉRIE

Elaine Cristina Gomes Aires de Oliveira ¹
Cláudio Márcio Medeiros de Azevedo ²

RESUMO

A Escola em Tempo Integral aparece nas metas estabelecidas tanto no Plano Nacional de Educação como também no Plano Estadual de Educação em ambos os documentos é estabelecida o alcance de 50% das escolas públicas ofertando essa modalidade de ensino até 2024 (PNE) e 2025 (PEE). A presente pesquisa procura resgatar alguns dos momentos históricos em que essa temática foi apresentada como alternativa para uma educação que seja além de conteúdos programáticos voltados para si mesmos, considerando os indivíduos como agentes da construção de seu conhecimento, estabelecendo uma relação a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa. Dessa analisou-se o modelo de currículo adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte no ano de 2017 e implementado nos Centros Estaduais de Educação Profissional no ano de 2018. Para tanto a presente pesquisa traz um estudo de caso realizado com os discentes das terceiras séries (2019) do CEEP Professor Francisco de Assis Pedrosa. Inicialmente a metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa bibliográfica e posteriormente uma pesquisa descritiva, na qual registrou, analisou e correlacionou os resultados obtidos a partir de questionários. A partir de pesquisas já existentes na área, análise do currículo adotado pela SEEC-RN e, bem como, a experiência vivida em sala de aula pelos próprios autores; percebe-se que o modelo de escola analisado apresenta uma potencialidade em se aplicar a aprendizagem significativa no cotidiano escolar. Contudo diante dos resultados apresentados pelo grupo pesquisado, percebe-se haver uma lacuna entre os aportes teóricos e sua efetividade no espaço escolar.

Palavras-chave: Escola Integral, Aprendizagem Significativa, Currículo.

INTRODUÇÃO

A Escola em Tempo Integral aparece nas metas estabelecidas tanto no Plano Nacional de Educação como também no Plano Estadual de Educação em ambos os documentos é estabelecida o alcance de 50% das escolas públicas ofertando essa modalidade de ensino até 2024 (PNE) e 2025 (PEE). Embora essas metas tenham sido estabelecidas recentemente, a discussão a respeito da escola em Tempo Integral já se fazia presente nos bancos acadêmicos e nos gabinetes governamentais do Brasil.

¹ Especialista em Docência do Ensino Superior da Universidade Potiguar - RN; Licenciada em Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, elaine.cristina.aires@gmail.com;

² Mestre em Sistemas de Comunicação e Automação pela Universidade Federal Rural do Semi Àrido; Especialista em Ensino de Matemática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte; Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, claudio.medeiros05@gmail.com

No início do século passado o pensador e político Anísio Teixeira desenvolveu por toda a sua obra a defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino. Quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira (CAVALIERE, 2010).

Ainda seguindo as ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), que foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Estado do Rio de Janeiro, retomando o projeto de escola pública de tempo integral, com o fim de oferecer educação integral à criança.

Na década de 90, o governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto, com o apoio direto de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não de orientação: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) (GADOTTI, 2009 p.26).

Debruçar-se sobre a escola em tempo integral é reconhecer que os indivíduos que dela fazem parte carecem de uma otimização do tempo escolar, não apenas cronologicamente, mas também que seja voltado para a formação integral do indivíduo, atendendo suas demandas sociais, cognitivas e afetivas.

A presente pesquisa procura resgatar alguns dos momentos históricos em que essa temática foi apresentada como um caminho a ser percorrido em busca de uma educação que seja além de conteúdos programáticos voltados para si mesmos, considerando os indivíduos como agentes da construção de seu conhecimento, como também, saber se há na prática indícios de uma aprendizagem significativa a partir do currículo em estudo. Dessa forma percebe-se a relevância em se estabelecer uma relação entre teoria e prática existente no modelo adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte no ano de 2017 e implementado nos Centros Estaduais de Educação Profissional no ano de 2018. Para tanto a presente pesquisa traz um estudo de caso realizado com os discentes das terceiras séries (duas turmas de Técnico em Nutrição e duas de Técnico em Meio Ambiente) do CEEP Professor Francisco de Assis Pedrosa.

Inicialmente a metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa bibliográfica e posteriormente uma pesquisa descritiva, na qual irá registrar, analisar e correlacionar os resultados obtidos em informações coletadas mediante questionários.

Com o estudo de pesquisas já existentes na área, análise do currículo adotado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte e, bem como, a experiência vivida em sala de aula pelos próprios autores; percebe-se que o modelo de escola em tempo integral apresenta uma potencialidade em se aplicar a aprendizagem significativa no cotidiano escolar. Contudo diante dos resultados apresentados pelo grupo pesquisado, percebe-se haver uma lacuna entre os aportes teóricos e sua efetividade no espaço escolar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho trata-se inicialmente de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foi desenvolvida a partir de materiais já publicados, consultando autores relevantes como Moacir Gadotti e David P. Ausubel, para servir de base para o desenvolvimento do trabalho. Posteriormente a pesquisa se direcionou com enfoque descritivo, na qual registrou, analisou e correlacionou os resultados obtidos em informações coletadas mediante questionários aplicados com as turmas pesquisadas, com os materiais já estudados sobre a teoria de aprendizagem significativa.

A pesquisa foi desenvolvida com as quatro turmas de terceiras séries (duas turmas do curso técnico em meio ambiente e duas turmas do curso técnico em nutrição e dietética) do Centro Estadual de Educação Profissional Francisco de Assis Pedrosa localizada na região oeste do estado do Rio Grande do Norte. A escolha da Instituição campo de pesquisa foi devido a facilidade logística encontrada em ser o local onde os pesquisadores são lotados. Afim de traçar um perfil sobre as turmas campo de estudo e correlacionar com a teoria estudada, foram utilizados questionários com questões investigativas sobre o protagonismo do aluno em relação ao seu desenvolvimento escolar, no intuito de realizar uma correlação com a teoria em estudo, e com isso, conseguir verificar se existem indícios de aprendizagens significativas fomentado no novo currículo adotado na instituição.

Os questionários foram aplicados durante o início do segundo semestre do ano de 2019. Após a aplicação, foram tabulados e analisados. A partir de então, obteve-se uma resposta sobre a problemática principal do trabalho, que é saber se há na prática indícios de uma aprendizagem significativa a partir do currículo e sua aplicabilidade em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Para uma análise da trajetória escolhida para um aporte teórico bibliográfico, buscou-se apresentar esse percurso dividido nos seguintes aspectos:

INCURSÃO DO ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

Ao analisar o Observatório do Plano Nacional de Educação percebe-se um número crescente de escolas públicas com matrículas em tempo integral. Entre 2011 a 2015 houve um aumento de 14,9 pontos percentuais, atingindo a marca de 41,7% de escolas em 2015. Em 2016 esse indicador apresentou uma queda, voltando a crescer em 2017, quando contou com 38,4% das escolas públicas da Educação Básica com alunos matriculados nessa modalidade (BRASIL, 2018). Esses dados podem transmitir a ideia de que essa modalidade é algo recente em nosso país, contudo já nas primeiras décadas do século XX Anísio Teixeira trazia à reflexão a educação voltada para a educação integral do indivíduo e, que para tal a escola precisaria organizar seus espaços e sua forma de constituir o processo de ensino/aprendizagem.

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia (GADOTTI, 2009). Percebe-se nesse modelo que o olhar para aprendizagem estava voltado para a formação integral do indivíduo, considerando seus aspectos cognitivos, mecânicos e significativos.

Ainda seguindo as ideias de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Estado do Rio de Janeiro, retomando o projeto de escola pública de tempo integral, com o fim de oferecer educação integral à criança. Darcy Ribeiro foi o idealizador do novo projeto tratando-se de complexos escolares que incluíam gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc.

O governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto, com o apoio direto de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não

de orientação: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) (GADOTTI, 2009).

Assim como as propostas de escola integral apresentadas anteriormente, esta modalidade de ensino está alicerçada em marcos legais que asseguram à criança e ao jovem uma educação voltada para a formação do indivíduo em seus múltiplos aspectos. Entre esses marcos legais destacamos: a) LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96 aponta em seu Artigo 34 § 2º que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino; b) PNE (Plano Nacional de Educação) Lei 13.005/2014 prevê na meta 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil; c) PEE - RN (Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte) – RN Lei 10.049/2016 propõe na meta 2 oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. No que se refere ao item “c” o PEE apresenta como estratégia para o alcance da meta Expandir, com o apoio da União, a oferta de vagas em escolas que atuam na perspectiva da educação em tempo integral, de forma gradativa, com tempo efetivo igualou superior a 7 (sete) horas diárias para o aluno, durante todo o ano letivo, por meio de atividades curriculares, incluindo as culturais e as esportivas e o acompanhamento pedagógico e multidisciplinar.

Nesse contexto de busca do alcance de uma educação integral, no ano de 2017 o governo do Estado do Rio Grande do Norte entregou para a sociedade potiguar os Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), e, dentre esses encontra-se o CEEP Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP/PFAP) , localizado na cidade de Mossoró.

No primeiro ano de funcionamento (2017) da referida instituição; a modalidade ofertada foi a médio-profissionalizante com turno e dois dias de contraturnos. Na ocasião foram matriculados 160 jovens distribuídos em duas turmas de Técnicos em Nutrição e duas de Técnicos em Meio Ambiente. No ano seguinte a oferta duplicou, contudo, a escola passou a atender na modalidade integral, sendo adicionada a sua grade curricular a parte diversificada composta com disciplinas que buscam articular o conhecimento entre a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e as disciplinas dos cursos técnicos. Diante desse novo formato houve uma adequação ao modelo vigorado até então, embora um aspecto tenha permanecido no funcionamento da instituição: a concepção de formação integral do indivíduo observando seus aspectos sociais e cognitivos; buscando-se apresentar uma aprendizagem que dê sentido ao jovem e que o leve ao alcance de seu projeto de vida.

APREDIZAGEM SIGNIFICATIVA

David P. Ausubel, como muitos outros filhos de migrantes nos Estados Unidos e pela condição social que se encontrava, recebeu na infância um ensino carente de sentido e significado. Esse foi um dos motivos que o levou a desenvolver, na década de 60, uma teoria cognitiva de aprendizagem humana denominada de “Teoria da Aprendizagem Significativa”.

Em Ausubel (2003) observa-se que nela um novo conhecimento se relaciona de forma não arbitrária e não literal com aquilo que o aprendiz já sabe, uma vez que existe uma relação lógica entre a nova informação e outra já existente e, como consequência dessa interação, ocorre adaptações em sua estrutura cognitiva, influenciando nos mecanismos da aprendizagem que correspondem ao fazer. Este processo da interação da nova informação com uma estrutura do conhecimento específico, Ausubel define como um conceito subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo que serve de ponto de ancoragem, para uma nova informação, dando-lhe a capacidade e a oportunidade de se reequilibrar e reconstruir o conhecimento.

Sem rejeitar a ideia de que corpos organizados de conhecimento, possuem, de fato, conceitos estruturantes, é mais adequado pensar os subsunçores simplesmente como conhecimentos prévios especificamente relevantes para que os materiais de aprendizagem ou, enfim, os novos conhecimentos sejam potencialmente significativos. Nessa linha, subsunçores podem ser proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, idéias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 2013 p. 13).

Moreira (2011), baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa, fala sobre as principais estratégias facilitadoras desta teoria, tomando como foco as variáveis importantes para promovê-la: só se aprende significativamente a partir do que já se sabe; uso de organizadores prévios como pontes cognitivas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio; o aprendiz deve ter intencionalidade para aprender significativamente e o material de ensino deve ser potencialmente significativo; diferenciação progressiva e reconciliação integradora.

Baseado nessa concepção, observa-se que em grande parte a realidade de nossas escolas continuam dominadas por uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informações, onde o principal foco são os conteúdos a serem abordados. Parece ainda perdurar um consenso entre professores de que o domínio do conhecimento específico

seja o fator determinante ao desenvolvimento de práticas docentes de qualidade, a partir do qual se aprenda exitosamente os conteúdos escolares.

Em Smolle (2019) apresenta que são dados oriundos, geralmente, de uma base única e exclusiva do programa do livro didático, servindo momentaneamente e descartadas após a prova, não chegando sequer a modificar as concepções espontâneas que os alunos trazem de seu cotidiano. Ainda em seu artigo, ela afirma que tal cenário certamente passa distante do discurso sobre aprendizagem significativa.

Deste modo a Teoria da Aprendizagem Significativa fundamenta que essa concepção de ensino deve ser bem mais complexa e ampla, adquirindo também ciência sobre o modo como o indivíduo constrói e organiza intelectualmente seus conhecimentos. De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-os às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas desafiantes. Nesse aspecto, a Teoria destaca que se aprende significativamente os conteúdos escolares quando se inicia a mediação pedagógica a partir dos conhecimentos prévios dos alunos relativos ao assunto em foco.

Deste modo, tomando como base esse novo modelo da escola em tempo integral, analisando sua essência, é visto que o aluno tem o seu papel de protagonista de sua formação, sendo assim, é prudente que esse novo currículo venha fomentar sobre essa prática de aprendizagem significativa, uma vez que o aluno sendo o protagonista de sua própria história ele possa participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupação e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoque o enriquecimento de todos.

MODELO CURRICULAR DO CEEP PROFESSOR FRANCISCO DE ASSIS PEDROSA

O Centro Estadual de Educação Profissional em Tempo Integral fundamenta-se no Modelo da Escola da Escolha³, em relação a sua metodologia e estrutura curricular, sendo flexível em relação aos conteúdos de aprendizagem, uma vez que tem como um dos princípios o respeito pelo contexto de vivência do educando. Em ICE (2017) apresenta que O Modelo da Escola da Escolha é operacionalizado pela ampliação do tempo de permanência de toda a

³ Modelo formulado pelo o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte no ano de 2017.

comunidade escolar: equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral.

A Proposta Pedagógica do CEEP/PFAP tem como orientação legal o direito de aprender do aluno na perspectiva não de ensinar apenas conteúdo específicos, mas de garantir um conjunto de competências cognitivas, sociais e interativas compreendendo que o ensino não deve estar voltado apenas para a instrumentalização inerente ao saber-fazer, mas deve estar principalmente voltado para a interpretação e a transformação da realidade na qual os alunos estão inseridos.

O currículo da escola em Tempo Integral deve observar a complexidade que se revela no cotidiano escolar, buscando garantir ações que promovam dentre os mais variados aspectos, a oferta das condições para elaboração de um projeto de vida com o objetivo de desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes e com a oferta de espaços de vivência, onde eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais. Outro fato que podemos destacar é sobre o projeto de vida que é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na construção de seu processo formativo, as atividades de avaliação orientação de estudos e práticas experimentais são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.

Diante desse quadro a grade curricular ofertada aos alunos dessa instituição é composta das disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), disciplinas da parte diversificada (Eletiva, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pós-Médio, Informática, Empreendedorismo) e disciplinas dos cursos técnicos. O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral tem como princípio a Educação Integral constituída pelos Componentes Curriculares da BNCC e a Formação Técnica e Profissional, visando uma articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico, que se integram de maneira dialógica e visam à formação humana integral do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

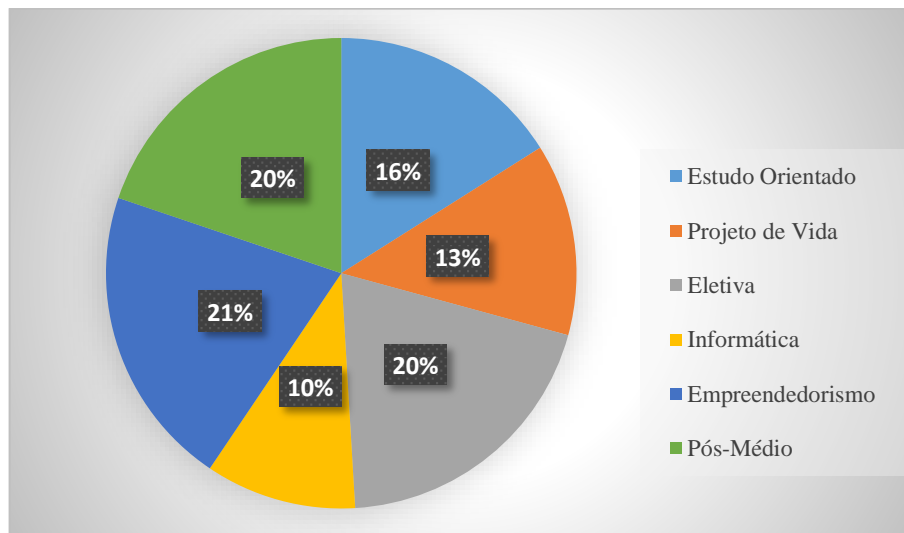
Portanto, percebe-se a potencialidade para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem pautado numa teoria em que alia os novos conhecimentos com as ideias já existente ou pré-existente de forma não arbitrária. Uma vez que para que ocorra uma aprendizagem significativa, considera-se a experiência de vida do aluno e o seu conhecimento

de mundo, respeitando as diferenças e o limite de cada um. Independente do conteúdo a ser trabalhado, esse modelo de aprendizagem tem sido bastante discutido no currículo da escola de tempo integral.

Em uma época na qual os jovens estão cada vez mais envolvidos em processos interativos que possibilitam uma rápida dispersão de pensamentos, não se pode deixar o processo de ensino e aprendizagem fora dessa realidade. O educando precisa ser um sujeito ativo do seu processo educativo, de forma que contribua para torná-lo consciente de seus avanços e necessidades, fazendo com que se sinta responsável por suas atitudes e por sua aprendizagem.

O modelo curricular adotado no CEEP, está organizado em três dimensões: BNCC, Parte Diversificada e Disciplinas Técnicas. Para efeito desse estudo analisou-se a contribuição da parte diversificada em relação as disciplinas da BNCC, verificando se as mesmas contribuem para uma aprendizagem significativa do aluno.

Gráfico 1: Relação entre as Disciplinas da Parte Diversificada com as da BNCC

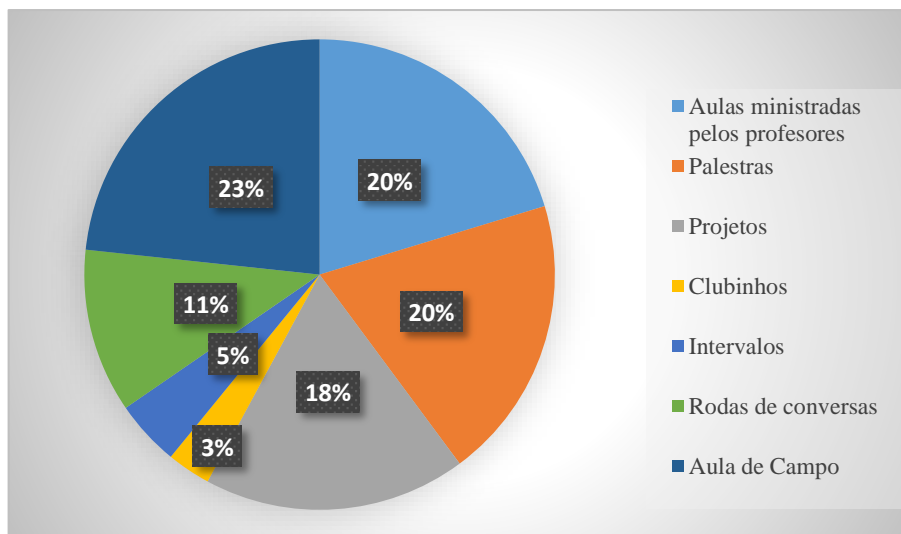


Fonte: Dados dos Autores

A partir dos resultados obtidos, observa-se no Gráfico 1 que entre as disciplinas da parte diversificada (estudo orientado, projeto de vida, eletiva, informática, empreendedorismo e pós-médio), apenas 13% conseguem relacionar projeto de vida com as disciplinas da BNCC, de acordo com o modelo, o Projeto de Vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar. Isso envolve uma reflexão cuidadosa da bagagem que é preciso levar e como adquiri-la: os valores que serão fundamentais nessa travessia permeada de escolhas e os conhecimentos necessários para a tomada de decisões nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva) e, finalmente, o sentido da própria existência quando se pensa na autorrealização.

Com isso, observa-se que os alunos, embora já estejam na conclusão da sua educação básica, não conseguem enxergar o elo existente entre o Projeto de Vida e a BNCC.

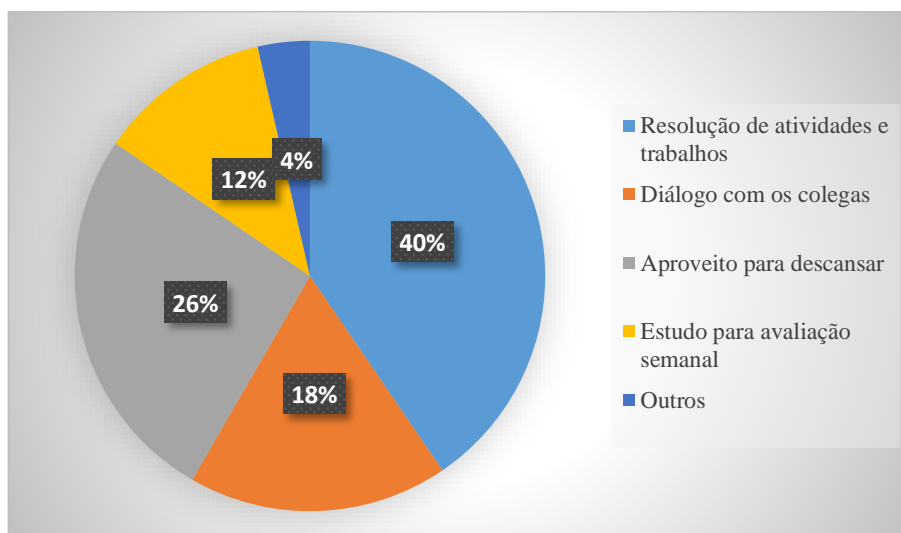
Gráfico 2: Momento de Contribuição para o Projeto de Vida do Aluno



Fonte: Dados dos Autores

Sobre as rotinas pedagógicas desenvolvidas na instituição, foi observado no Gráfico 2, que cerca de 23% têm as aulas dos professores como ponto principal para desenvolvimento do seu projeto de vida, como também 20% apresenta as aulas de campo como ponto favoráveis para esse desenvolvimento, fato esse que chama bastante atenção, pois pode-se inferir que os alunos veem o Projeto de Vida voltado para uma área profissional e técnica, e não como uma oportunidade de aprendizagem significativa.

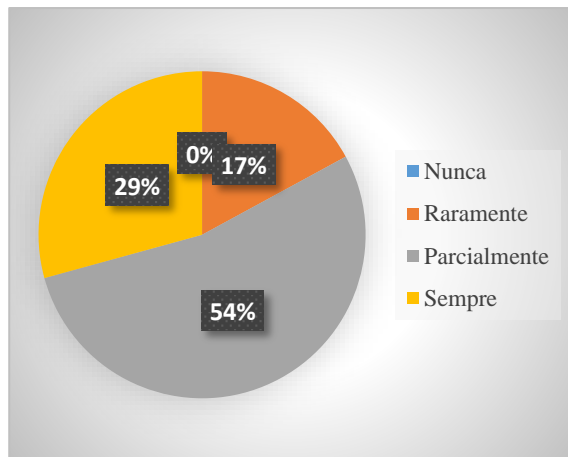
Gráfico 3: Estratégias Utilizadas Durante a Disciplina de Estudo Orientado



Fonte: Dados dos Autores

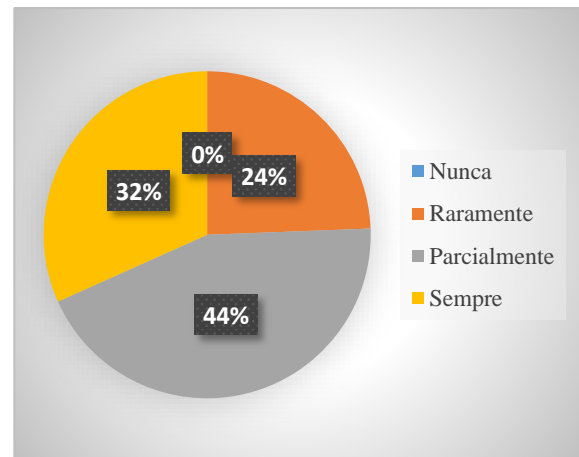
Dentre os componentes estabelecidos na pesquisa, o Estudo Orientado apresenta-se na grade curricular como uma oportunidade de o aluno desenvolver habilidades e competências que o direcionem para uma aprendizagem significativa, pois tem como objetivo oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. O estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal. Contudo, os dados apresentam no Gráfico 3 que cerca de 40% dos alunos utilizam desse momento para a resolução de atividades e trabalhos direcionados pelos professores. Fugindo, em parte, da proposta da disciplina.

Gráfico 4: Conhecimento de mundo é considerado para a aquisição do novo conhecimento



Fonte: Dados dos Autores

Gráfico 5: Frequência da utilização do conhecimento numa perspectiva em relação a teoria/prática



Fonte: Dados dos Autores

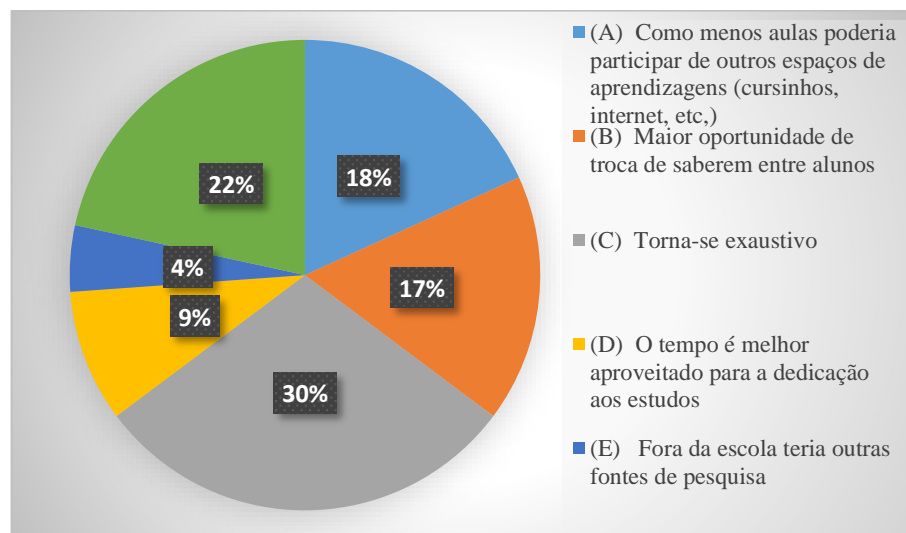
Relacionado as disciplinas da BNCC, os dados apresentados no Gráfico 4, mostram que apenas 29% afirmam que os seus conhecimentos de mundo são aproveitados nas aulas, fato esse que aponta um percentual a ser trabalhado para que um número maior de alunos inseridos nesse modelo de ensino possa enxergar uma Aprendizagem Significativa. Outro fato a ser destacado é a relação entre os conteúdos estudados em sala de aula com o cotidiano, estabelecendo um elo entre teoria e prática, no qual apenas 32% (ver Gráfico 5) conseguem perceber essa abordagem metodológica.

Porém, cabe ressaltar que se faz necessário um aprofundamento que verifique se esse percentual tem impactado na visão do aluno ou na metodologia do professor. Este fato está bem apontado em Santos (2008), quando ele apresenta que o professor que visa proporcionar uma aprendizagem significativa deve ser capaz de interagir com o educando, estimulando-o a

participar da aula, a sentir-se parte do processo e a enxergar o quanto ele pode contribuir para a dinâmica da aula.

O docente, nessa perspectiva de aprendizagem significativa, deve levar o aluno para fora de sua zona de conforto, deve proporcionar situações de aprendizagem que despertem nos alunos a busca e o desejo em querer aprender, pois aprender demanda esforço e dedicação, além de mostrar os resultados que tal busca e dedicação pode oferecer.

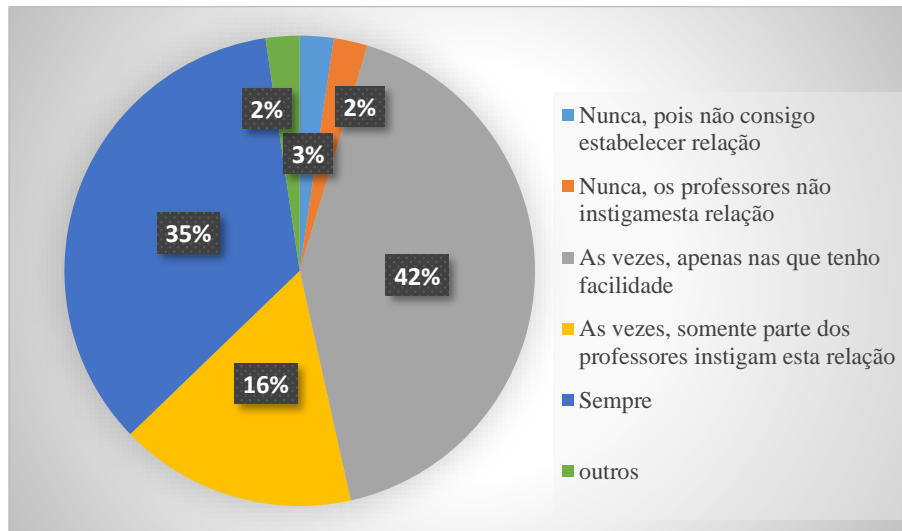
Gráfico 6: Carga Horária Versus Aprofundamento dos Conteúdos



Fonte: Dados dos Autores

Diante dos resultados já apresentados, e a partir do Gráfico 6 percebe-se que o aluno inserido na escola de tempo integral, ainda estão em um processo de adaptação com a relação ao tempo de permanência na escola, uma vez que os resultados apontam um percentual de 30% admitirem ser exaustivo na sua rotina diária. Ainda considerando o gráfico supracitado, verificou-se que 22% apontam que a carga horária, possibilita ao professor um tempo maior com os professores. Contudo, vale ressaltar que esse último dado carece de uma investigação mais aprofundada no tocante a relação do professor/aluno, uma vez que 18% tem afirmado que fora da escola teria outros meios de aprendizagem.

Gráfico 7: Resgate de Conteúdo



Fonte: Dados dos Autores

No Gráfico 7, é observável que cerca de 35% não conseguem estabelecer uma conexão com os conteúdos já aprendidos, sendo assim, fugindo um pouco da teoria defendida por Ausubel, pois, como já discutido neste trabalho, o conhecimento prévio é, em sua visão a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Por outro lado, a gente percebe que quando o aluno já tem alguma afinidade com a disciplina, ele consegue realizar essa relação, pois como apresentado no gráfico em discussão, 42% afirma que consegue fazer essa relação com os conhecimentos prévios apenas nas disciplinas que tem uma maior facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta pesquisa, a partir do aporte teórico, é que existe uma relação entre o currículo da escola em tempo integral e a teoria de aprendizagem significativa, por se tratar de um currículo no qual o aluno torna-se o ser protagonista de sua vida escolar, sendo a chave principal do processo de ensino aprendizagem.

Isso ocorre uma vez que a Base Comum e a parte diversificada correlacionam-se entre si para favorecer uma aprendizagem que prepara o aluno a se tornar um jovem com formação acadêmica de excelência, formação para a vida e com competências para o século XXI.

Contudo, a pesquisa realizada com o grupo campo de estudo, apresenta dados que indicam uma necessidade de aprofundamento teórico-metodológico sobre a aplicação desse

modelo. Uma vez que os resultados apontam para um incongruência entre os encaminhamentos do modelo e a percepção do aluno em relação ao mesmo.

É importante destacar que a pesquisa não se deteve a atuação das disciplinas técnicas sobre as demais partes do currículo e vice-versa. Porém esse fato não diverge da constatação de que o atual modelo adotado pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte nos Centro de Educação Profissional como um todo, e no CEEP Professor Francisco de Assis Pedrosa em específico, ainda possui um caminho a ser aprofundado a se atingir uma aprendizagem realmente significativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p.249-259, maio 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2019

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. (Ed.). **Observatório do Plano Nacional de Educação: Educação Integral**. 2019. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 13 ago. 2019

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (Org.). **Escola da Escolha Um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros.** 2017. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. **Plano Estadual de Educação.** Natal, RN, 27 jan. 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, ORGANIZADORES PRÉVIOS, MAPAS CONCEITUAIS, DIAGRAMAS V e UNIDADES DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS.** 2013. 87 f. Material de Apoio do curso de Aprendizagem Significativa, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SMOLE, Katia Stocco. **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O LUGAR DO CONHECIMENTO E DA INTELIGÊNCIA.** 2019. Elaborado por grupo Mathema. Disponível em: <<https://mathema.com.br/artigos/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EXTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Stanley Braz de Oliveira ¹
Raiza Macêdo Barros ²
José de Jesus da Silva ³

RESUMO: Esta pesquisa tem como temática “as avaliações em larga escala externa e suas implicações na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem”. Essa escolha emerge do interesse em discutir a avaliação em larga escala apontando sua relevância para a educação brasileira e suas implicações na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem. A problemática assim se apresenta: quais as implicações das avaliações em larga escala na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem? Estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: investigar as implicações das avaliações em larga escala na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem; e como objetivos específicos: caracterizar as avaliações em larga escala, apontando suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem; especificar as implicações da avaliação em larga escala na prática docente e analisar os impactos dos critérios e resultados da avaliação externa na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem. Tratando da metodologia, o estudo caracteriza-se como descritivo. Sobre os procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. O método de abordagem foi o dedutivo e o método de procedimento foi o monográfico. A amostra ocorreu com três professoras de uma escola pública teresinense. A coleta de dados foi através de um questionário. A análise e a interpretação dos dados foram qualitativas. O estudo discute os processos avaliativos em larga escala, enfatizando suas intervenções no processo de ensino-aprendizagem, apontando as implicações dessas avaliações na prática docente e considerando os impactos de seus critérios e resultados.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Implicações. Ensino, Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala, também denominada avaliação externa, constitui-se como uma das temáticas, no âmbito educacional, mais recorrentes em estudos que percebem a importância de ampliar a qualidade do ensino e melhorar a educação do país, pois essa ferramenta surge com o intuito de desenvolver caminhos para solucionar os problemas educacionais mais prementes, buscando promover a qualidade do processo de ensino e

¹ Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí UESPI. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Especialista em Metodologias Inovadoras de Ensino pela UNINTER. Especialista em Educação Trânsito e Meio Ambiente pela UNINTER. Linha de Pesquisa: Espaço, Cultura e Educação e Ensino. stanleybraz@hotmail.com

² Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Docência, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte FAEME. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau FAP. Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto de Ensino Superior de Teresina IEST. raizambarros@hotmail.com

³ Cursando o 8º período do curso de Pedagogia na Faculdade Maurício de Nassau – FAP. jesusjosesilva31@gmail.com

aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação em larga escala torna-se um importante aparato que permite avaliar e intervir nas políticas educacionais a nível nacional.

Contudo, torna-se pertinente destacar que esses mesmos processos avaliativos, além de serem entendidos como ferramentas de intervenção para o sistema educacional, controlando e elaborando políticas educacionais, apresentam também algumas fragilidades que implicam na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem. As implicações surgem, principalmente, da maneira como essa avaliação é vista e recebida pela escola, na forma que é aplicada e nos equívocos relacionados aos resultados desses processos avaliativos, que muitas vezes se traduzem como sucesso ou fracasso da prática docente. É com esse entendimento que surge esta temática: “as avaliações em larga escala externa e suas implicações na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, a pesquisa em questão tem como objetivo geral investigar as implicações das avaliações em larga escala na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem. O estudo também apresenta os seguintes objetivos específicos: caracterizar a avaliação em larga escala, apontando suas intervenções no processo de ensino e aprendizagem; especificar as implicações da avaliação em larga escala na prática docente e analisar os impactos dos critérios e resultados da avaliação externa na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação em larga escala externa permite indagações em torno de suas implicações no contexto escolar. São esses entrelaçamentos que dão origem ao problema deste estudo, que assim se encontra: quais as implicações das avaliações em larga escala na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem?

De tal modo, a justificativa desta pesquisa está ligada ao interesse em aprofundar discussões sobre a avaliação em larga escala, apontando sua relevância para o sistema educacional brasileiro, assim como as suas implicações na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o interesse pela temática transcorre do anseio de investigar os reflexos dos critérios e os resultados da avaliação externa na escola, a fim de fomentar o desenvolvimento de pensamentos críticos em volta desse enfoque.

Em relação à metodologia, a pesquisa tem caráter descritivo. Tratando dos procedimentos técnicos, deu-se preferência à pesquisa bibliográfica e a de campo. O método de abordagem utilizado foi o dedutivo, e o método de procedimento foi o monográfico. A amostra ocorreu com três professores de uma escola pública de Teresina. Os dados foram coletados através de um questionário. Em relação à análise e interpretação dos dados, foi qualitativa.

No desenvolvimento deste estudo, discutem-se as avaliações em larga escala, apontando suas intervenções no processo de ensino e aprendizagem, assim como se especificam as

implicações desse tipo de avaliação na prática docente, enfatizando os impactos dos critérios e resultados desse instrumento na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem.

Nos resultados da pesquisa, há discussões que compreendem as contribuições da avaliação em larga escala para a educação, bem como suas implicações, considerando-a muitas vezes prejudicial à escola. Isso acontece porque as práticas pedagógicas tendem a buscar resultados satisfatórios nas avaliações externas, compreendendo-os como reflexos de suas práticas, desconsiderando o contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem e os demais conhecimentos indispensáveis à formação dos educandos.

Ainda, discutem-se algumas lacunas oriundas da avaliação externa, levando em consideração seu perfil homogeneizador, que por isso pode oferecer informações reducionistas sobre o desenvolvimento do aluno. Desse modo, reflete-se sobre as implicações da avaliação em larga escala.

2 METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como descritivo. Sobre o mesmo, Gil (2008) enfatiza que as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Tratando dos procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a de campo. Sobre a primeira, ressalta-se: “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses” (SEVERINO, 2007, p. 122). É pertinente ressaltar que esse procedimento possibilita consultar informações e aprofundar-se intelectualmente no tema a ser pesquisado.

Já a pesquisa de campo possibilitou recolher dados através de questionários para garantir o alcance dos objetivos propostos. Segundo Gil, “no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2002, p. 53).

Tratando do método de abordagem, optou-se pelo dedutivo “que, partindo das teorias e leis, na maioria das vezes, prediz a ocorrência dos fenômenos particulares (conexão descendente)” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 110). Entende-se, assim, que se o raciocínio dedutivo for adequado, as conclusões serão verdadeiras. Sobre o método de procedimento, foi empregado o método monográfico, que “parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos

semelhantes” (GIL, 2008, p. 18). Dessa forma, muitos estudos com embasamento e profundidade podem se tornar fontes de pesquisas.

Em relação à amostra, esta ocorreu com três professores de uma escola pública de Teresina, sendo preservado o anonimato. Coletaram-se as informações através de um questionário para coleta de dados primários, o qual Marconi e Lakatos definem como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador” (MARCONI e LAKATOS (2013, p. 88).

Como método de adquirir dados secundários, foi utilizada a análise bibliográfica. Para Marconi e Lakatos, “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado [...]”. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183). Este momento possibilitou comparar e associar as respostas dos sujeitos às fontes seguras. Por fim, a análise e interpretação dos dados foi qualitativa, que visa compreender e interpretar fenômenos e comportamentos.

3 DESENVOLVIMENTO

Há tempo que a educação é vinculada à ideia de avanço e progresso social. Partindo desse pressuposto, políticas educacionais vêm sendo elaboradas e aplicadas em escolas brasileiras visando alcançar a qualidade da educação no país. Assim, surge também a necessidade de acompanhar o desempenho dessas políticas. Por conseguinte, ocorre a ideia da avaliação em larga escala, baseada em testes padronizados que devem servir para obtenção de dados e, a partir deles, verificar o que está acontecendo no âmbito educacional para elaborar planos de ação e melhorar o que for necessário. Consequentemente, esses processos avaliativos se apresentam como indicadores da qualidade da educação do país, se expandindo desde os níveis federais aos municipais.

Posto isso, é pertinente enfatizar que a avaliação em larga escala se diferencia da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Luckesi (2010), a diferença entre ambas está centrada, principalmente, no fato de que a avaliação da aprendizagem escolar tem como objetivo acompanhar e intervir na aprendizagem dos alunos em sala de aula, refletindo sobre a prática docente e a aprendizagem do educando. Já a avaliação em larga escala, é um instrumento de coleta de dados, conduzida por um agente externo, que contempla normalmente todos os alunos de uma rede de ensino, buscando acompanhar e intervir nas políticas educacionais do país.

Sendo assim, a avaliação em larga escala é compreendida como uma ferramenta que

investiga o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois tal prática, de certa forma, monitora a educação do país, medindo, avaliando e emitindo informações sobre o desempenho dos educandos, comparando os resultados aos objetivos pretendidos pelas instituições de ensino, como aponta Freitas (2007). A avaliação compreendida nessa dimensão se concretiza a partir de testes com critérios unificados que recolhem os dados necessários para o acompanhamento e possíveis reestruturações no sistema educacional.

Cabe destacar, ainda, que embora a avaliação em larga escala seja considerada um importante mecanismo que propõe intervenções no contexto educativo, existem lacunas nessa mesma ferramenta que precisam ser discutidas, por implicarem no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem. Isso é justificado pelo fato de que essa avaliação pode influenciar o currículo escolar e o trabalho docente, considerando-se que algumas redes de ensino tendem a dar maior importância aos assuntos cobrados nesses processos avaliativos e menor importância às diferentes áreas do conhecimento e habilidades necessárias ao desenvolvimento integral do sujeito em formação.

Deste modo, a avaliação em larga escala tem representado um grande desafio no contexto escolar, aumentando os estudos sobre a temática e apontando para novas questões de investigação, culminando numa dialética entre as intervenções dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, suas implicações e os impactos de seus critérios e resultados na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as reflexões sobre esses enfoques fomentam o redirecionamento de novas perspectivas sobre a postura da escola frente essa avaliação.

Torna-se pertinente acrescentar ainda que é indispensável ressignificar a avaliação em larga escala externa numa perspectiva crítico-reflexiva, no âmbito da escola, isso como um desafio possível de ser realizado. Pois alguns impasses que giram em torno deste elemento na escola, dão origem a lacunas que distorcem o sentido e a importância de tal processo. Desse modo, “a prática da avaliação em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99). Nesse contexto, a avaliação deve ser vista como um meio que pretende acompanhar a aprendizagem do aluno e refletir sobre a sua aprendizagem, a fim de melhorá-la, sendo um processo de reflexão que leva a escola e ao sistema educacional às mudanças necessárias.

Mediante esse contexto de discussão das lacunas que distorcem o sentido e a importância da avaliação, destaca-se a relevância de reestruturações nos processos avaliativos, no sistema escolar, bem como na própria postura do professor diante da avaliação em larga escala. Isso para a concretização de novos olhares que compreendam essa ferramenta como

auxílio para o contexto educacional, servindo de instrumento de intervenção a fim de proporcionar êxito na aprendizagem do aluno e na prática docente.

Nesse sentido, é imperioso refletir e repensar sobre os processos avaliativos que ocorrem em larga escala, bem como, em seus impactos no âmbito da aprendizagem, o que implica compreender que esse tipo de avaliação interfere diretamente na prática docente e que, portanto, precisa ser utilizado como ferramenta de auxílio e melhoria, não o contrário, como em muitos casos é utilizada.

Com essas mesmas compreensões, Freitas (2009) faz uma crítica à avaliação em larga escala, esclarecendo que o referido mecanismo pode levar a prática docente a focar nas habilidades cobradas por eles, a fim de garantir melhor colocação nos resultados destes testes, desconsiderando, ingenuamente, outros saberes e habilidades indispensáveis ao educando. É, pois, necessário lembrar que boa parte das avaliações em larga escala externa prioriza conhecimentos relacionados, por exemplo, ao português e à matemática e, devido à cobrança direcionada aos professores e à escola sobre os resultados desses testes, uma série de conteúdos importantes para a formação do aluno ganha menor destaque.

Ainda em relação às implicações da avaliação em larga escala na escola, destaca-se a fragilidade dos resultados desses processos avaliativos em alguns casos, tendo em vista que os mesmos recolhem indicativos sobre o sistema educativo de forma geral, o que muitas vezes não contempla os conhecimentos regionais; o contexto em que a escola está inserida. Apesar disso, seus resultados são comparados nacionalmente. Desde modo, “o uso de diferentes tipos de escalas não constitui problema, desde que seus referenciais apresentem pontos comuns que os tornem equivalentes, o que nem sempre ocorre” (VIANNA, 2014, p. 219). Assim, os resultados desses testes não podem ser vistos como espelho da realidade, é necessário considerar o universo próprio da escola, o que é possível fazer dentro das condições encontradas.

É preciso apontar, também, as confusões em relação à finalidade da avaliação interna e externa, haja vista que ainda existem escolas que deixam de realizar a avaliação própria para aderir aos resultados da avaliação externa como indicativos da aprendizagem do aluno. Embora esses processos avaliativos sejam bem elaborados, existe uma série de conteúdos importantes para o desenvolvimento do aluno, que não são passíveis de serem avaliados por esses testes externos à escola e com caráter universal. A matriz de ensino é bem mais ampla.

Faz-se oportuno, ainda, apontar aqui os impactos oriundos dos critérios e resultados da avaliação em larga escala na prática docente e no processo de ensino aprendizagem, pois a partir dos indicadores são estabelecidas metas para cada escola, o que acaba responsabilizando os gestores e professores pelos baixos índices nos resultados. Posto isso, Afonso evidencia

algumas “apropriações abusivas ou apressadas dos resultados acadêmicos dos alunos, na sequência, por exemplo, de avaliações em larga escala a nível nacional, e/ou de avaliações comparativas a nível internacional” (AFONSO, 2014, p. 492). Ainda segundo o autor, fica claro que os resultados negativos dos educandos, alcançados através das avaliações em larga escala, têm implicado na escola e na prática docente (AFONSO, 2014). Essas são lacunas relacionadas à má interpretação da avaliação em larga escala na escola e na educação em geral, que demandam novos olhares.

Dessa maneira, não se pretende desconsiderar a relevância e as contribuições da avaliação em larga escala para o sistema educativo, pois se compreende que a partir dos resultados obtidos por este processo é possível solucionar problemas apresentados pela educação do país. Portanto, o que se propõe é um processo de reflexão crítica sobre esse tipo de avaliação, a fim de amenizar os fatores que provém dessas práticas e implicam no trabalho do professor e no processo de ensino-aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que busca acompanhar o andamento dos objetivos escolares, ao tempo em que oferece indicativos sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A avaliação em larga escala, por ser mais ampla, torna-se uma ferramenta de subsídio usada pelos gestores para acompanhar, auxiliar e organizar as políticas públicas educativas do país. Avaliar nesse sentido é investigar o desenvolvimento da educação a nível nacional, transcendendo o território da escola e se estendendo por todo o sistema educacional. Partindo desse pressuposto, questionou-se: *o que você entende por avaliações em larga escala? Quais as intervenções dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem?*

Avaliação em larga escala nos apresenta resultados de como está a educação em nosso país, são avaliações bem mais abrangentes do que as específicas de sala de aula, mas que apresenta a mesma proposta, compreender como está a aprendizagem dos alunos. Podemos utilizá-la para medir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em cada ano escolar, percebendo e comparando seus resultados com as demais escolas em esfera regional e nacional. (PROFESSORA A)

A professora define a avaliação em larga escala e apresenta suas intervenções para o processo de ensino e aprendizagem. Ao conceituar essa ferramenta como um meio que visa acompanhar e intervir na educação do país, compreende-se que a avaliação em larga escala

“[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS, 2009, p. 47). Desse modo, a avaliação em larga escala oferece informações sobre os processos educativos, identificando as fragilidades do sistema, em busca de promover soluções. Compreendida desse modo, contribui com as políticas educativas e com o progresso dos educandos.

Dessa forma, a avaliação em larga escala externa cogita como um mecanismo que direciona o processo de ensino aprendizagem para o alcance de melhorias.

Assim, essa avaliação é pensada como uma atividade de acompanhamento e reflexão que transcende a ideia de medir o desempenho do aluno ou da escola, desenvolvendo caminhos que fomentam reflexões constantes sobre a aprendizagem do educando e a qualidade da educação do país.

Para enriquecer essa discussão, acrescenta-se outro posicionamento:

Essas avaliações buscam acompanhar o desenvolvimento da educação do país, procurando entender como anda o ensino e a aprendizagem. As intervenções acontecem quando seus resultados constatarem falhas no sistema educativo, pois procuram elaborar políticas para melhorar. (PROFESSORA B)

A docente se posiciona de maneira significativa, demonstrando seu entendimento a respeito da avaliação em larga escala, compreendida por ela como um mecanismo que almeja acompanhar a educação do país e intervir sempre que detectar alguma necessidade. O pensamento acima está de acordo com Pinto, pois o autor ressalta que a avaliação em larga escala “é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, fazendo com que escola e comunidade alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho” (PINTO, 2015, p. 4). Desse modo, evidencia-se a capacidade de intervenção dessas práticas avaliativas no sistema educativo, proporcionando melhorias e avanços no processo de ensino aprendizagem, isso quando suas implicações na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem não observadas.

Indagada pelo mesmo questionamento, a Professora C afirma:

As avaliações em larga escala são ferramentas utilizadas para acompanhar e fiscalizar o desempenho das instituições de ensino, dos professores, gestores e alunos (PROFESSORA C).

Nessa abordagem, a professora realça as atribuições da avaliação em larga escala, compreendendo-a de acordo com Santanna, quando a autora caracteriza essa avaliação como um “processo pelo qual procura identificar, aferir investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja teórico (mental) ou prático” (SANTANNA, 1995, p. 31-32).

Entende-se que, tanto a avaliação da aprendizagem quanto a avaliação em larga escala, embora apresentem diferenças, ambas buscam investigar o andamento da educação, com um olhar crítico sobre o que foi alcançado e o que se pretende alcançar. Assim sendo, perpassando a ideia de aplicar testes, os processos avaliativos devem ser entendidos como mecanismos que permitem traçar caminhos para superar fragilidades e buscar evoluções no âmbito educacional.

Questões relacionadas à avaliação em larga escala têm se tornado assunto de muitas discussões, devido às suas especificidades e à maneira que é recebida pela escola. Logo, considerando as características próprias dessa avaliação, é possível afirmar que a mesma implica na prática docente. Essas implicações surgem, principalmente, na busca do professor em mostrar um bom trabalho, que acaba sendo, equivocadamente, confundido com os resultados desses processos avaliativos, evidenciando os efeitos negativos dessas avaliações no trabalho docente. Norteados pelas compreensões expostas, questionou-se: ***quais as implicações da avaliação em larga escala na sua prática?***

Na maioria das vezes nossas práticas estão todas voltadas a atender a avaliação em larga escala, objetivando com isso obter resultados satisfatórios e mostrar que de fato temos uma educação de qualidade. As atividades em sua maioria são boas, a proposta também, mas em algum momento tira a liberdade do professor, sua autonomia na condução do processo de ensino e aprendizagem.
(PROFESSORA A)

A docente destaca, entre outras coisas, a capacidade da avaliação externa em interferir na condução do processo de ensino e aprendizagem, pois em alguns casos esse último, se adéqua aos processos avaliativos buscando alcançar os resultados desejados por essas avaliações. Esse posicionamento se reafirma no pensamento de Marinho, quando o autor acrescenta que “a avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle sobre os resultados, a descentralização na execução e a centralização na formulação das políticas” (MARINHO, 2010, p. 67). Assim sendo, o autor comprova as afirmações da docente indagada, percebendo também a capacidade desse tipo de

avaliação em interferir no fazer docente, reduzindo a autonomia do mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, a avaliação externa tem sido observada e discutida, comprovando-se a importância de reflexões sobre esses processos avaliativos e sobre o seu real significado para as práticas educativas, implicando em um novo olhar sobre as formas que vêm sendo aplicada e suas implicações no fazer pedagógico, que deve ter como alicerce um processo de reflexão e análise crítica.

Não obstante, é preciso pensar na avaliação em larga escala com um caráter investigativo sobre o processo de ensino e aprendizagem, fomentando intervenções pedagógicas, sempre que os resultados não alcançarem os objetivos esperado.

Para melhor complementar essa discussão, acrescenta-se:

Essa avaliação de certa forma “determina” os assuntos que serão ministrados em sala, pois para a escola é importante ter bons resultados nela. Muitas vezes acaba prejudicando o aluno, que em alguns casos, passa a ser “treinado” para esses testes, esquecendo conteúdos importantes para a sua formação. Mas, a escola precisa tirar nota boas nessas provas. (PROFESSORA B)

De acordo com a docente, a avaliação em larga escala traz implicações à escola e à prática docente na medida em que direciona as aulas para o alcance de resultados satisfatórios nesses processos avaliativos. É com esse entendimento que Lordêlo e Dazzani (2009) acrescentam que a avaliação em larga escala não se restringe ao interesse pedagógico, pois está cercada por orientações políticas, muitas vezes perdendo seu objetivo de diagnosticar situações a serem melhoradas, tornando-se um meio de controle do Estado. Esses posicionamentos evidenciam a complexidade de discussões sobre a avaliação em larga escala, explicitando o destaque dado por estes processos aos resultados das avaliações e não ao processo de ensino aprendizagem, o que a torna um instrumento de controle e não de reflexão, ou de intervenção.

Esta abordagem apresenta as implicações da avaliação em larga escala na prática docente. Assim, essas atividades avaliativas, em alguns momentos, fogem da perspectiva investigativa sobre o desenvolvimento dos estudantes, que deveriam buscar, quando necessário, realizar intervenções para melhorar os resultados juntamente com os educandos.

A Professora C ressalta:

Sobrecarga de trabalho e alunos estressados. Muitas vezes não consigo dar boas aulas devido a desses exames, com listas infinitas de assuntos, que deveriam ser trabalhadas (em algum momento) sem interferirem na rotina "normal", nem no calendário escolar (PROFESSORA C).

O posicionamento da professora aponta as implicações da avaliação em larga escala em sua prática, o que é comum nas escolas. É com esse entendimento que Lopes e Matheus (2014) expressam um receio de que as práticas docentes se voltem ao que é avaliado pelas provas externas, permitindo que esses processos avaliativos interfiram negativamente nas aulas, afastando-as das propostas curriculares, ao tempo em que buscam melhores resultados nesses testes padronizados. Ainda de acordo com o autor, a avaliação ocuparia o lugar do currículo no processo educativo, deixando de ser parte do seu desenvolvimento. Ao permitir que a avaliação em larga escala ganhe tamanho destaque em relação ao ensino e à aprendizagem, é possível comprometer a escolaridade do aluno, distorcendo o sentido da qualidade educacional.

Compreendendo a avaliação como um processo de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, essa deve colaborar com a educação, investigando o currículo e as atividades pedagógicas, buscando o avanço dos educandos. Contudo, a avaliação em larga escala, por ter um caráter universal e ser externa à escola, apresenta seus próprios critérios avaliativos. Além disso, seus resultados muitas vezes são comparados nacionalmente, levando os educadores a atribuírem maior importância aos assuntos cobrados nessas avaliações para atingirem melhores resultados, o que interfere no ensino e na aprendizagem. Para subsidiar estas análises, questionou-se: ***quais os impactos dos critérios e resultados da avaliação externa para a prática docente e para o processo de ensino e aprendizagem?***

Os resultados obtidos são o nosso parâmetro, nosso olhar, a fim de observar a aprendizagem dos alunos, suas maiores dificuldades, o que temos de reforçar e revisar para ele adquirir os conhecimentos de seu ano escolar. E com base nesses resultados apontados, melhorar nossas práticas pedagógicas, utilizando algumas atividades de maneira mais crítica e reflexiva. (PROFESSORA A)

A docente enfatiza as atribuições positivas dos critérios e resultados da avaliação externa à prática docente e ao processo de ensino-aprendizagem, apontando seu caráter investigador que proporciona indicativos sobre o andamento do ensino e da aprendizagem, possibilitando ao professor refletir sobre seu próprio trabalho. Nessa abordagem, segundo Vianna, “uma avaliação devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino [...]” (VIANNA, 2005, p.84). Desse modo, os critérios e resultados da avaliação em larga escala favorecem o ensino e a aprendizagem na medida em que proporcionam indicativos sobre o desempenho desses processos e propõem reflexões e ações, isto é, quando são usados de maneira positiva, objetivando não só atribuir

notas às escolas, qualificando-as como melhores ou não, mas sim com a finalidade de melhorar a aprendizagem.

Dessa maneira, os processos avaliativos assumem funções pedagógicas e reflexivas, sendo, portanto, um meio de diagnóstico, de controle e de verificação do desenvolvimento do educando e do próprio sistema educacional.

Assim, compreendida da maneira enfatizada, a avaliação reafirma seu sentido e importância tornando-se um elemento diretamente ligado ao ato de educar e a aprendizagem do aluno.

Posto isso, acrescenta-se mais um pensamento:

O objetivo da avaliação em larga escala é melhorar a educação do país. Mas a verdade é que seus critérios e resultados reduzem o processo educativo a aspectos mensuráveis por ela, pois é realizada por testes unificados e os resultados são comparados por todo o país, promovendo as escolas que se destacam. Isso tudo impacta negativamente. (PROFESSORA B)

A professora ratifica a finalidade da avaliação em larga escala para a educação, assim como também aponta os impactos dos critérios e resultados desses processos avaliativos na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem. Tais processos, por tratar-se de testes padronizados, com ênfase em aspectos quantitativos e por serem elaborados e realizados por sujeitos externos ao objeto avaliado, no caso a escola, acabam comprometendo seu papel na educação. Em torno dessas reflexões, Hoffmann (1994) deixa claro que avaliar resultados é uma tarefa complexa e que precisa de reflexão antes de qualquer atitude, pois a autora compreende a avaliação como a própria reflexão transformada em ação e que dá origem a novas reflexões.

Deste modo, a avaliação em larga externa tem a função de mediar e intervir no sistema educacional do país, de forma a orientar a escola e o professor para progredir e superar as dificuldades que se apresentam no percurso do ensino e da aprendizagem.

Assim, as discussões sobre essas avaliações estão diretamente ligadas à prática docente e ao desenvolvimento do educando, tornando-se uma atividade investigativa e pedagógica que deve analisar a qualidade da educação constantemente.

Sobre essa mesma discussão, acrescenta-se mais um pensamento:

É difícil achar vantagens nessas avaliações, o docente deve ser um profissional muito competente para poder usá-la como um instrumento avaliativo interno, elaborando suas aulas de acordo com os planos de ensino dessas avaliações. (PROFESSORA C).

Deste modo, a docente confunde a avaliação em larga escala com a avaliação da aprendizagem. É preciso esclarecer que existem diferenças entre ambas, tais diferenças são apontadas por Luckesi (2010), quando o autor considera a primeira como mecanismo externo à escola que busca indicativos sobre a educação do país, a fim de elaborar políticas de intervenções quando for necessário. Já a segunda, a avaliação da aprendizagem, é realizada pelos professores em sala de aula, buscando investigar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor analisar e refletir sobre seu próprio trabalho. Assim, a matriz de ensino não pode ser norteada somente pelos assuntos cobrados pela avaliação em larga escala, pois deve contemplar diferentes conteúdos e habilidades indispensáveis aos educandos.

Assim sendo, a avaliação em larga escala deve ser muito mais que atribuir notas às escolas ou simplesmente medir a aprendizagem dos alunos em relação a determinados conteúdos, sendo uma ferramenta que deve contribuir para as intervenções dos processos educativos.

Desse modo, a avaliação em larga escala precisa acompanhar o desenvolvimento da educação em esfera nacional, através de uma investigação profunda, de forma a garantir o alcance dos objetivos educacionais do país.

Posto isso, para que as contribuições dos processos avaliativos em larga escala sejam aproveitadas de maneira efetiva, é importante compreender esses processos como ferramentas que produzem conhecimentos sobre a qualidade dos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem, para que haja intervenções em busca de resultados satisfatórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esse trabalho, foi possível observar intervenções oriundas da avaliação em larga escala no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo esta ferramenta como um indicador de desempenho do sistema educacional brasileiro. Posto isso, enfatiza-se que os dados alcançados pelos processos avaliativos, sozinhos, dizem pouco se não estiverem em estreita relação com o contexto em que a escola está inserida. Isso significa que a escola que não se destaca nesses testes não necessariamente é ruim ou que a que se destaca é melhor.

O estudo também proporcionou compreensões acerca das implicações da avaliação em larga escala na prática docente, ratificando que um dos grandes desafios desses processos avaliativos está na recepção por parte da escola e do professor, pois esta ferramenta pode ser ingenuamente interpretada como um indicador da qualidade da prática docente. Deste modo, é

necessário que a escola olhe para esses dados como um diagnóstico que ajuda a pensar sobre o que é possível fazer considerando o contexto e a realidade em que se encontra.

Ademais, ao analisar os impactos dos critérios e resultados da avaliação externa na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem, o estudo esclarece que é necessário ampliar as estratégias de divulgação dos dados e buscar cada vez mais qualificar essas informações, pois o resultado da avaliação em larga escala pode ser um indicador momentâneo, mas é muito resumido para se falar em qualidade, é necessário mergulhar no contexto escolar para analisar os fatores que contribuíram para aquele resultado.

Em suma, torna-se pertinente enfatizar que a avaliação externa por si só não resolve os impasses relacionados ao sistema educacional ou a aprendizagem dos alunos, pois a solução dessas implicações parte da gestão desses processos avaliativos, do modo como são aplicados e de como são recebidos pela escola. Contudo, essa avaliação pesquisa a qualidade dos resultados dos processos educacionais e por isso deve vir acompanhada de reflexões e intervenções sempre que for necessário, a fim de nortear a educação do país, o trabalho do professor e o desenvolvimento do aluno. Tornando-se assim, uma ferramenta que potencializa e transforma o contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LORDÉLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V., orgs. **Avaliação educacional:** desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 28 de julho de 2019.

LOPES, A. C.; MATHEUS, D. D. S. **Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012).** Educação & Realidade, Porto Alegre. 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Sistema**. Blog on line. Salvador, 21 de junho de 2010. Disponível na internet: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2010/06/21/avaliacao-da-aprendizagem-e-avaliacao-desistema-2/>>. Acesso em: 05/07/2019.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez 2008.

MARINHO, R. A. C. **Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional**. Campinas: PU- Campinas, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos metodologia científica**. 5°. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 7° ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PINTO, R. A. **As avaliações externas e a escola: compreensão de um grupo de professores e algumas possibilidades para sala de aula de Matemática**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

SANTANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozesw, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23° ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIANNA, H. M. E. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 60, p. 196-232, n. especial, dez. 2014.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-2003

Líllian Franciele Silva Ferreira¹
Vanessa Sátiro dos Santos²
Vanessa Maria Costa Bezerra Silva³
Keity Elen da Silva Melo⁴

RESUMO

Este estudo teve por objetivo revelar as contradições presentes na oferta de Políticas Públicas para o Ensino Superior, tendo como objeto de investigação o documento “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”, com destaque os programas: PROUNI e REUNI, além de algumas diretrizes e metas das principais políticas desenvolvidas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), passando pela gestão de Dilma Rousseff (2011-2016) até o Governo Temer (2016-2018). Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, em que utilizamos como base os estudos de Saviani (2008), Frigotto (2010) e Diógenes (2014). A problemática central refere-se a: Quais horizontes se colocam como possibilidade de reverter o processo de privatização da educação, mais especificamente do ensino superior? Visto que, consideramos importante desvelar as contradições implicadas no processo de oferta de políticas públicas, fortalecendo a importância de maior participação da sociedade civil na defesa do ensino superior, público, gratuito e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Ensino Superior, PROUNI, REUNI.

INTRODUÇÃO

A interferência dos organismos internacionais, mais precisamente do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas educacionais no Brasil, inclusive as que são direcionadas ao ensino superior, é visível há algum tempo no contexto do país. Dessa forma, as políticas públicas vêm sendo redirecionada para atender as

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lillian.ferreira1@gmail.com;

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vanessasatiro82@gmail.com;

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, vanessacosta.ufal@gmail.com;

⁴ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, keityemelo@gmail.com;

demandas desses órgãos, com mais intensidade, desde o período de redemocratização do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990.

Ao adentrarmos no campo da análise de política públicas, se faz necessário compreendermos qual o papel do Estado, para tanto, precisamos informar de que Estado estamos falando e entender as relações que se fundam dentro da sociedade capitalista, onde o Estado tem tomado características mínimas, abrindo espaço para a iniciativa privada e fortalecendo o projeto neoliberal de sociedade. Contudo, salientamos que diante de tantos estudos já levantados acerca do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os quais são direcionados ao ensino superior, consideramos importante analisá-los sob a perspectiva de desvelar quais horizontes devemos tomar para que a educação superior pública e de qualidade seja tomada pelos governantes como a melhor opção para os jovens brasileiros.

Pretendemos assim, destacar o caráter do Estado como fomentador de políticas públicas educacionais que buscou expandir o ensino superior no Brasil por meio de programas de ampliação de vagas nas instituições públicas e privadas. Saviani (2010, p.11) apresenta alguns dados relevantes para a temática aqui abordada: “[...] em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%)”.

Com base nesses dados e nos programas implementados entre os governos de Lula da Silva (2003-2011) a Michel Temer (2016-2018), buscamos responder aos seguintes questionamentos: Qual o Papel do Estado na oferta de Políticas Públicas para o Ensino Superior? Como se fundamentou a relação entre o público e o privado na esfera educacional? Quais contradições se revelam na oferta de políticas públicas para o ensino superior? Trataremos de revelar as contradições que emergem no governo do PT, quando se investe em Universidades Federais, promovendo a expansão de vagas, criação de novos campi, com o Programa do REUNI, ao mesmo tempo em que não se rompe com o estímulo à iniciativa privada.

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi analisar as relações e as contradições que se fundam na oferta de políticas públicas para o ensino superior, tendo como foco o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) na presidência da república, passando pela gestão de Dilma Rousseff (2011-2016) até a de Michel Temer (2016-2018). Tivemos como objeto de investigação os princípios, as diretrizes e as metas das principais políticas desenvolvidas pela gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), fundamentado num projeto

de sociedade pautado na social democracia, mas trazendo marcas do modelo neoliberal, visto que o governo do PT prosseguiu com a implementação de políticas públicas educacionais que visaram dar continuidade ao projeto de Estado da gestão anterior ao seu mandato.

METODOLOGIA

O caminho metodológico abordado nesse estudo foi realizado na perspectiva da pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Lima e Miotto (2007, p. 38), “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Entretanto, a pesquisa bibliográfica não é a mesma coisa que a revisão de literatura. Essa última, é considerada como elemento indispensável para a realização de qualquer pesquisa, pois através da revisão de literatura é possível ter acesso às pesquisas já realizadas.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica também constatamos a necessidade de fazer uma pesquisa documental, a fim de analisar os documentos relacionados a expansão do ensino superior, visto que, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). No que concerne a análise qualitativa, Moraes (2003, p. 1) enfatiza que essa “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação; a intenção é a compreensão”.

Nos utilizamos da abordagem qualitativa, por considerarmos que esta possibilita melhores caminhos para o uso da dialética como método de investigação, no entanto, também nos apoiamos em alguns dados quantitativos, entendendo que será fundamental estabelecer relações entre as abordagens qualitativas e quantitativas em alguns momentos. Sobre a dialética Löwy (1975, p. 16) diz que “significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”, portanto, o objeto deve ser compreendido em sua totalidade, por meio da revelação de suas contradições.

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 44) “permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar”. Com isso, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se como um método intrínseco ao cotidiano dos

pesquisadores, por ser uma das tarefas essenciais para o aprendizado e amadurecimento na área do estudo temático.

Metodologicamente, o artigo está dividido em três tópicos, são eles: 1) Políticas Públicas: do governo Lula, Dilma até o governo de Michel Temer; 2) As Políticas Públicas e sua relação com o Estado; e as 3) Considerações finais.

POLÍTICAS PÚBLICAS: DO GOVERNO LULA E DILMA ATÉ O GOVERNO DE MICHEL TEMER

Desde a década de 1990, como parte do projeto neoliberal de sociedade, as políticas públicas educacionais voltaram-se para atender as demandas do projeto de neoliberalização que se intensifica com a redemocratização do Estado brasileiro. As medidas desse modelo visaram efetivar modelos que são impostos de fora para dentro do Brasil, a fim de esse se alinhe às políticas internacionais.

Com a conquista das eleições presidenciais de 2002 do candidato à presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva, numa perspectiva de esquerda ao meio político, econômico e social do governo anterior, provocou uma grande expectativa de mudanças nas políticas educacionais que predominavam no governo num aspecto neoliberal apenas para atender aos interesses do mercado capitalista.

Nessa perspectiva, o governo de Lula da Silva (2003 - 2010) trouxe algumas mudanças para as políticas públicas do ensino superior no Brasil, que começaram a ser construídas a partir da discussão sobre dois temas principais: a avaliação das universidades, presente com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e a expansão da educação superior, visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES).

Em relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (2004) a análise dar-se-á a partir dos três componentes principais, que são: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, expandindo a dimensão avaliativa e incorporando diversos instrumentos complementares como a auto avaliação das instituições, a avaliação externa, envolto dos três eixos principais das universidades: o ensino, a pesquisa, a extensão.

Com isso, no ensino superior, a proposta neoliberal no governo brasileiro agravou a situação das universidades públicas no Brasil a partir do tal chamado “sucateamento” das

universidades, juntamente com o crescimento das faculdades privadas. O governo Lula, pautado na social democracia, adotou diversas medidas para o ensino superior, como aponta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

No tocante à educação superior, o PDE define os seguintes princípios complementares entre si: I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas e V) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica. As principais ações, além das vagas de demanda social da UAB, são o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Plano Nacional de Assistência Estudantil é apresentado como instrumento de consolidação do REUNI, visando garantir condições de apoio à presença do estudante nas universidades, especialmente aqueles mais carentes. Ainda no âmbito da educação superior, o PDE destaca o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009, p.8)

Essas medidas fomentaram a ampliação de vagas tanto na esfera pública, quanto na esfera privada, pois, este governo não rompeu com a lógica privatista da educação superior, como afirmam Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p.16):

As propostas de “expansão” não se limitaram, porém, às criações de novas universidades públicas e novos “campi”, a partir do mesmo modelo de estrutura organizacional que já se mostrou inadequado em função das novas demandas, mas incluem também a ampliação do acesso nas instituições privadas por meio do PROUNI. Mediante renúncia fiscal, as instituições privadas oferecem bolsas para alunos carentes.

Em 2003 e com previsão para conclusão em 2012, o governo cria o REUNI, esse programa se constitui num projeto que integra o PDE, com ele, uma série de medidas foram levantadas, criando condições para que as Universidades Federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Nesse contexto nasce o PROUNI, que significa a oferta de bolsas de estudos, tanto parcial quanto integral, que foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferecendo, em contrapartida, a isenção de tributos àquelas instituições que aderiram ao Programa.

Com a proposta de expandir o ensino público no ano de 2005, o governo federal afirmou que:

Está investindo R\$ 712,8 milhões para expandir e interiorizar o ensino superior público no Brasil. Parte dos recursos (R\$ 192 milhões) foi repassada em 2005 às instituições federais de ensino superior (Ifes). Em

2006 e 2007, serão mais R\$ 520 milhões. São recursos para construção de novos prédios, compra de equipamentos e mobiliários, reforma e adequação de campi, principalmente no interior do país.

Os dados disponibilizados pelo MEC que se referem ao REUNI, datam de 2010 e demonstram, quantitativamente, o alcance do projeto de expandir as universidades, afirmando que desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

O documento *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*, faz um panorama sobre a expansão do ensino superior, se fundamentando na ideia de que “[...] a elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social” (BRASÍLIA, 2012, p.9). Este documento traz elementos e dados que justificam a expansão do ensino superior, revelando que:

[...]o Reuni é resultante da tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre as entidades destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); e a União Nacional dos Estudantes (UNE). (BRASÍLIA, 2012, p.10).

Essa ampliação se deu por meio não da ruptura, mas por uma transição que significou uma política de negociação nacional, se concretizando de forma lenta, porém deu continuidade aos elementos do governo anterior, o que configura a ideia de “regulação com concentração social”⁵, em que o papel do Estado é articular políticas sociais.

Com o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), quem ocupou o seu lugar foi seu vice, Michel Temer (PMDB). De acordo com Mancado (2017, p.877) a justificativa do *impeachment* foi que “as classes burguesas assumiram, progressivamente, o seu descontentamento com o programa neoliberal moderado adotado pelo Partido dos Trabalhadores (PT)”, e assim, criou-se um movimento que resultou na retirada da Presidenta Dilma do poder do Estado brasileiro.

⁵ Conceito definido em TAPIA, Jorge. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social: os desafios da construção institucional. In: DINIZ, Eli (org.). Globalização, Estado e Desenvolvimento – Dilemas do Brasil no novo milênio. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007.

O governo de Michel Temer foi marcado por cortes e vetos em relação aos gastos públicos, como a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual regulamenta a PEC nº 241/2016. A EC 95/2016 congela, por 20 anos, os gastos com serviços públicos. Amaral (2017, p.6) afirma que

É emblemática nessa nova fase a apresentação da Proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016. Essa mudança constitucional instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, portanto, até 2036, que congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira.

O grupo político que encaminhou o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff foi o mesmo grupo que gerenciou o país no período de 1995 até 2002. Esse grupo nunca teve como prioridade a educação pública do país, visto que foram os grupos que implementaram, na década de 1990, a agenda neoliberal de privatizações. Amaral (2017, p.23) ainda coloca que

Portanto, tudo indica que o orçamento de 2018 terá as mesmas características do de 2017: reajuste abaixo da inflação para a área social e elevação no pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas interna e externa. Um novo governo que assumirá a presidência em 2019 encontrará um orçamento construído e aprovado pelo grupo atual e, independentemente de qual linha ideológica tenha, terá bons argumentos para iniciar somente no orçamento de 2020 uma reversão do caminho implementado e já estarão transcorridos quase seis anos do PNE (2014-2024).

Essas transformações representam um complexo período de transição que vem ocorrendo na Educação Superior do país desde meados da década de 1990. Conforme Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2014), as mudanças ocorridas no Ensino Superior passa por três períodos importantes.

A primeira fase refere-se à aderência à globalização, em meados de 1990, e se expressa com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). De acordo com Mancebo (2017, p. 883) “no que tange à educação, de um modo bem geral, pode-se afirmar que o Plano Diretor pretendia inserir a educação entre os “serviços competitivos ou não exclusivos do Estado e estabeleceu um novo precedente para as parcerias público-privadas na educação superior brasileira”.

A segunda fase refere-se aos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e ao início do governo Lula da Silva (2003-2011). Nesse período, para a educação superior

foram destinadas: “pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados [...], uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que começa a ter curso [...]” Mancebo (2017, p. 883).

A terceira fase destacada por Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2014), diz respeito à gestão de Lula e Dilma.

Sua principal característica, no entanto, seria a emergência de programas com forte potência de mudança institucional e expansão da educação superior, como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI (BRASIL, 2007), que inaugurou, em larga escala, formas de financiamento por meio de contratos de gestão; o incremento à educação a distância (EAD), em especial com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil — UAB (BRASIL, 2006) e a proliferação de cursos “tecnológicos” nos moldes de community colleges. Especificamente quanto à rede privada, o redimensionamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a generalização das isenções fiscais, previdenciárias e de renúncia fiscal pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005) foram as principais iniciativas, cobertas com fundo público, que podem ser responsabilizadas pela expansão (MANCEBO, *et.al.*, 2016).

Mancebo (2017) acrescenta uma quarta fase, que diz respeito ao momento atual, que para este autor diz respeito à “adaptação” do país à conjuntura de crise internacional. O ciclo de reformas e implementação de políticas educacionais se aprofunda com o governo de Michel Temer, enfraquecendo as políticas voltadas para a educação pública e fortalecendo a esfera privada. Além disso, as quatro fases estão articuladas com os interesses dos organismos internacionais, que determinam o tipo de políticas públicas que serão implementadas no Estado.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO

A análise de políticas públicas tem estreita relação com o papel do Estado. Este estudo compreende uma reflexão das contradições do projeto social vigente, partindo de uma perspectiva crítica sobre o papel das políticas públicas. Para Diógenes (2014, p. 27) “[...] na literatura especializada sobre a temática existem poucos trabalhos de caráter crítico. Excetuando alguns bons autores que se pretende, a grande maioria limita-se a entender políticas públicas no seu caráter fenomênico. Explica-se mais uma vez: na sua aparência”. Assim, buscaremos revelar quais foram as características do governo Lula e Dilma, com projetos de governo pautados na social democracia que não rompeu com a

lógica de privatizações do ensino superior e também afirmar que no governo Temer, os ataques aos setores públicos se intensificaram aos moldes mais profundos de sucateamento e descaso com o serviço público.

Nesse sentido, apresentamos a concepção de Estado que fundamenta esse estudo, no intuito de desvelar suas características na sociedade capitalista, apontando as contradições que se apresentam na oferta e execução de políticas para a educação, mais especificamente para o ensino superior. Com isso, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Qual o Papel do Estado na oferta de Políticas Públicas para o Ensino Superior? Como se fundamentou a relação entre o público e o privado na esfera educacional? Quais contradições se revelam na oferta de políticas públicas para o ensino superior?

A concepção de Estado utilizada é fundamentada no pensamento de Marx, que ao tempo que não elaborou precisamente uma teoria sobre o Estado, como explica Gruppi (1987, p.28), “ele forneceu a teoria fundamental, a partir da qual pode-se construir a teoria do Estado: a estrutura econômica está na base do Próprio Estado”. Para Karl Marx o sistema capitalista possui dimensão contraditória, que se baseia na exploração do homem pelo homem, é um sistema baseado na desigualdade social, em que as relações econômicas visam unicamente o lucro. Nessa forma de organização social e econômica o Estado se manifesta como produto do antagonismo de classes.

Partindo dessa perspectiva, podemos analisar que a gestão do governo do PT na presidência do país não rompeu com o modelo econômico de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Portanto, apresenta semelhanças e continuidades com esse governo, mesmo ampliando as políticas sociais. Uma vez que, de acordo com a proposta do PT, o seu primeiro presidente eleito defendia a combinação entre crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e inclusão social, com distribuição de renda, ampliação do emprego, redução da pobreza e promoção da soberania nacional. Entretanto, na prática, o presidente eleito pelo PT optou por dar prosseguimento ao ajuste neoliberal no Estado brasileiro, ao invés de romper com o modelo de Estado que vinha buscando espaço, no Brasil, desde o início dos 1990.

A vitória do PT nas eleições presidenciais de 2002, tendo como representante o candidato Luiz Inácio Lula da Silva e depois com a continuidade do projeto no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), possibilitou a criação de diversas políticas sociais, incluindo programas e projetos na esfera educacional, além da expansão do ensino superior. Entretanto, nesse contexto o papel do Estado se diferencia, em termos, do que caracterizou

o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que foi um governo pautado nas propostas do “Consenso de Washington”⁶, com liberalização da economia, diminuição do papel do Estado, gerando privatizações de órgãos públicos. Assim,

Aprofundaram as graves distorções sociais e educacionais, ainda que tenha propiciado maior acesso ao ensino fundamental, etapa privilegiada da política educacional da era Cardoso. O fim desse governo trouxe a necessidade de aprofundamento do debate sobre a natureza do Estado pós-neoliberal, especialmente, nas condições impostas pela globalização econômica. (DANTAS; SOUZA JÚNIOR, 2009, p.3).

Essa gestão configurou um modelo de política com base na concepção do neoliberalismo, que se fortaleceu no Brasil na década de 1990, mais especificamente com a gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992). As características desse projeto de sociedade ficam especificadas na escrita de (NETO; CAMPOS, 2017 p.1991)

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas, as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado; desestatização da economia; privatização das empresas produtivas e lucrativas governamentais; abertura dos mercados; redução dos encargos sociais relativos aos trabalhadores por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas; informatização dos processos decisórios produtivos de comercialização e outros; busca da qualidade total; intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional ou transnacional.

Para entender essa proposta de oferta de políticas públicas é preciso entender a relação dialética entre Estado, sociedade política e sociedade civil, pois como coloca Vasconcelos (2012, p.63) “a sociedade civil tem um papel fundamental quanto ao diálogo na construção da política pública, em especial na área social”. No entanto, é preciso revelar que essas relações estão sempre permeadas de contradições, cabendo ao Estado, na sociedade capitalista, apenas controlar e mediar essas contradições que são próprias dessa sociedade. Para Shiroma (2007, p. 8),

O Estado expressa as formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas em última instância que, historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto

⁶ O Consenso de Washington foi um encontro ocorrido em novembro de 1989, convocado pelo Institute for International Economics, intitulado como *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, que reuniu funcionários do governo norte-americano e organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) - com o objetivo de realizar uma avaliação das políticas econômicas implementadas nos países da região.

– administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano do real [...].

O PT, ao passo que abriu espaço para a construção de diversas políticas sociais, como REUNI, o PROUNI, o PDE e sancionou o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), entre outros, deu continuidade ao projeto neoliberal do governo anterior. Entretanto, a fim de diminuir os prejuízos causados pelas políticas neoliberais, o governo do PT criou diversas políticas compensatórias. Essas políticas são dirigidas para a população pobre, através de acordos firmados BM, FMI, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em articulação com a Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de transferir renda direta para as famílias com extrema pobreza ou pobres e diminuir a desigualdade existente no país. Vários países da América Latina firmaram esse acordo e elaboraram programas afim de efetivar essa proposta.

As políticas instituídas no governo do PT não pretenderam romper com a lógica imposta pelos organismos internacionais, isto é, pela lógica do capital. Frigotto (2010, p. 240) esclarece que:

A despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos [...] O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes.

O não rompimento com a política macroeconômica, a continuidade no investimento da esfera privada na educação, com a implementação do PROUNI, ao passo que possibilitou a inserção de diversos jovens e adultos em faculdades particulares por meio de subsídios financeiros, como é o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil – desvirtuou a possibilidade de investimentos na esfera pública. De fato, o número de jovens e adultos no ensino superior aumentou. Catani, Hey, Giglioli (2006, p.127) destacam que,

O princípio do Prouni segue essa orientação: promove o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, isto é, uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010.

A proposta de acesso ao ensino superior do Governo Lula se revelou inclusiva, entretanto, e como afirma Trópia (2007, p.1) “na luta ideológica e teórica é preciso decifrar os interesses em jogo e os reais alcances das políticas, sob pena de apoiarmos mudanças e

reformas que justamente reforçam e aprofundam as características mais negativas e perversas que se esperava superar”.

A política do governo Lula/Dilma para o ensino superior foi pautada numa aliança com o setor privado, dentro da lógica dos organismos internacionais, sob os ditames do capital financeiro. Portanto, é imprescindível revelar o interesse de classes que se funda nessa política, pois, “no primeiro ano do segundo mandato, o governo Lula intensificou o processo de mudanças no ensino superior, consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva” (TRÓPIA, 2007, p.8).

Ao se fazer a revisão da literatura sobre o tema da expansão das Universidades no Brasil, pode-se considerar que há muitas pesquisas que têm se preocupado em revelar as principais contradições na proposição de expansão do governo PT como colocam Mancebo, Vale, Martins (2005, p.48) em sua pesquisa sobre a expansão: “*O que fazer* diante desse quadro permanece em aberto, daria vazão a outro texto, a ser escrito, com certeza, por um coletivo muito mais amplo”. Gostaríamos não apenas de revelar essas contradições, mas entendê-las como um projeto de sociedade que se baseou em políticas compensatórias, com gerência de problemas sociais, mas se configurando como Estado mínimo e sob os ditames dos organismos internacionais. Nesse sentido, Macedo (2013, p. 112) revela que “O interesse dos órgãos internacionais junto à intervenção do Estado em ajudar ‘aos carentes’ ocorre, principalmente, pela coação econômica e política, ou seja, implementação de uma ideologia dominante, disfarçada na subjetividade da inclusão”.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016, esse caráter privatista do modelo neoliberal fica ainda mais evidente. Conforme Alves (2016, s.p.) “o governo Temer, como governo ilegítimo, adquiriu em 2016 o caráter de governo de transição com uma missão suprema: reestruturar o capitalismo brasileiro de acordo com a agenda neoliberal, dando-lhe novo fôlego na América Latina para o projeto hegemônico dos EUA”.

Michel Temer e seus aliados lançou o programa “*Uma ponte para o futuro*”, que em linhas gerais se constitui, segundo Mancebo (2016, p. 880)

[...]um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional.

Nesse contexto é importante destacar que no exame a atual conjuntura do ensino superior no Brasil se torna complexo, primeiro pela própria conjuntura política que o país

atravessa e segundo pela diversificação dos tipos institucionais e das modalidades do ensino superior. Conforme apresenta Mancebo (2017, p. 882) “ [...]deve-se afirmar que a natureza da ciência e da educação superior vem passando por profundas modificações, no contexto da mundialização do capital financeirizado [...]”. Ou seja, os programas, projetos e ações, relacionados a educação, que foram implementados no período pós-2003, estiveram interligados com os ajustes do processo de neoliberalização no Brasil, com foco nos interesses do capitalismo e dentro de um contexto que beneficia a mundialização do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que este estudo possibilitou a compreensão das políticas públicas para o ensino superior sob o viés crítico, pois, partimos do esclarecimento sobre as relações sociais que configuram o Estado, mais especificamente ao tratar do Estado Burguês, na oferta de políticas sociais e pela consolidação de um projeto de sociedade pautado pelos ditames do capital. Demos luzes ao fato de que analisar políticas públicas requer compreendê-las não como fatos isolados, apenas em suas particularidades, mas, dentro de uma totalidade tendo em vista que Políticas Públicas representam o Estado em ação.

A expansão do ensino superior no Brasil se deu a partir de um decreto do governo Federal, dentro de um discurso de autonomia quanto a adesão ao projeto, no entanto, movimentos sociais e sindicatos reivindicaram que a proposta fosse debatida com a comunidade universitária e a sociedade, e alertaram que ao passo em que se deu a expansão, não se deu às condições orçamentárias necessárias para a construção de melhoria dentro das universidades, partindo do que estava exposto no Decreto 6.096: “condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”.

Com tudo, o objetivo deste artigo foi analisar a realidade da expansão do ensino superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff até o governo de Michel Temer. Destacamos que ao estudar políticas públicas é necessário romper com modelos positivistas, buscando entender a realidade multifacetada, revelando aspectos que nem sempre estão explícitos, para isso nos utilizamos da dialética como método de investigação.

O projeto de expansão das universidades no Brasil, ao tempo que oportunizou a entrada de diversos jovens e adultos nas universidades, não rompeu com a lógica privatista,

própria do projeto neoliberal de sociedade e nem possibilitou que a expansão garantisse as melhores condições materiais, foi uma expansão pautada numa concepção de educação gerencialista de administração escolar. Tal projeto educacional se configurou como ambivalente, que tende a se dissolver, cabendo à sociedade civil em geral ocupar os espaços de defesa do ensino superior público, gratuito e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227145 2017.

ALVES, G. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal.** 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005.** Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e dá outras providências.** Brasília, 2007.

BRASIL-MEC (s/d). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, MEC.

BRASÍLIA. MEC. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 28 março 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?*** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR

DANTAS, Éder; SOUZA JÚNIOR, Luiz de. **Na contracorrente: A política do Governo Lula para a Educação Superior.** 2009. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>> Acesso 11 de abril 2016.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Políticas Públicas de Educação: concepções e pesquisas.** Fortaleza: Edições UFC, 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Avaliação de políticas públicas de educação: (texturas e tessituras do programa mais educação).** 1 ed – Curitiba, PR: CRV, 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Circuito da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Florianópolis: Revista Katál. v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LÖWY, Michael. **Método político e método dialético.** Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1975.

MACEDO, Joana, D'arc Ferreira de. Políticas Públicas de Educação: A hegemonia neoliberal. In: **Políticas Públicas e Estado Capitalista: diferentes olhares e discursos circulantes.** Maceió: Edufal. 2013.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J.R.; SCHUGURENSKY, D. **A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital.** Educar em Revista, v. 32, p. 205-225, 2016.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out./dez., 2017.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Editora UFPR

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira.** 2017 Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf> Acesso em 16 jun 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na Legislação do Ensino.** 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. Poiesis Pedagógica** –v.8, N.2 ago/dez. 2010; PP. 4-17. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, J.R.; SCHUGURENSKY, D. **Refletindo sobre as razões da diversificação institucional das universidades estatais brasileiras.** Integración y conocimiento, Córdoba, n. 2, p. 33-48, 2014.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. **A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica.** Cadernos da Pedagogia, ano 1, v. 2, ago./dez., 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS¹

Greyce da Silva Rodrigues²
Bruna Silva dos Santos³
Luciano da Silva Rodrigues⁴
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko⁵

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tema de grande repercussão nacional em razão da sua ampla abrangência e consequências para a educação, principalmente por suas recentes alterações, que têm desencadeado processos de adequação em níveis estaduais e municipais. Neste contexto, cabe verificar quais contribuições as tecnologias digitais podem oferecer, no que se refere ao envolvimento participativo dos segmentos da sociedade na construção de políticas públicas educacionais? Para alcançar subsídios, neste sentido, definiu-se como objetivo analisar a utilização de tecnologias digitais no processo de formulação do documento que regulamenta a BNCC na esfera municipal. A relevância deste estudo finca-se no fato de que este documento guiará a efetivação de um projeto de sociedade, alcançando diretamente todas as instituições de ensino. Desse modo, buscou-se aporte na pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Como resultados destaca-se o observável potencial das tecnologias digitais em democratizar a participação dos sujeitos no processo de elaboração de políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, BNCC, Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A produção apresentada é fruto do Curso de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, oferecido pelo campus Porto Alegre. A presente discussão emerge em virtude da tenra promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo ministro da educação, reforçada pela homologação em dezembro de 2018, do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), o que, conseqüentemente, levou os agentes administrativos

¹ Trabalho oriundo do grupo de pesquisa “A gestão educacional no contexto das Tecnologias Digitais: experiência de práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica”, vinculada a órgão de fomento interno.

² Aluna do curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, greycempie@gmail.com;

³ Aluna do curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, oba_santos@hotmail.com;

⁴ Aluno do curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, lucianodsradm@gmail.com;

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora da disciplina de Tópicos Especiais em Educação - Didática do Ensino Superior, do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, e orientadora deste artigo, josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br.

municipais a iniciar a elaboração e implantação de Referencial do Território (RT), ambos alinhados aos parâmetros nacionais. Neste contexto, cabe verificar quais contribuições as tecnologias digitais (TD) podem oferecer, no que se refere ao envolvimento participativo dos segmentos da sociedade na construção de políticas públicas educacionais?

Com o intuito de responder a problemática apresentada, este estudo conta com o seguinte objetivo geral: analisar a utilização de tecnologias digitais no processo de formulação do documento que regulamenta a BNCC na esfera municipal. Os objetivos secundários são: realizar revisão bibliográfica a respeito do levantamento histórico sobre o processo de elaboração da BNCC, do RCG e do RT de um município da região metropolitana do Rio Grande do Sul; identificar os meios e recursos implantados pela administração pública do município investigado para proporcionar o envolvimento da comunidade local.

A importância da implementação de tais documentos vincula-se a suas consequências, pois representam um projeto de sociedade almejado, ou seja, os anseios e concepções coletivos que nortearam o desenvolvimento municipal, uma vez que, a educação é um direito social que alicerça o processo de emancipação dos cidadãos para alcançar uma sociedade mais equânime. Neste ponto, encontra-se a relevância social deste estudo, já que a criação de uma base curricular nacional guiará a efetivação deste projeto de sociedade, alcançando diretamente todas as instituições de ensino, públicas e privadas. Tal efetivação, dá-se através da adequação dos documentos educacionais (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Planos de Estudos, entre outros), bem como, das metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes para atingir os objetivos de aprendizagem esperados.

Por esse prisma, a investigação sobre os processos de construção da BNCC, dos referenciais estaduais e municipais são de interesse dos pesquisadores, uma vez que nortearão práticas educacionais inerentes ao cotidiano profissional dos autores. Desta forma, busca-se produzir conhecimento significativo no que tange à temática das políticas educacionais, para sociabilizar os achados e reflexões deste estudo, a fim de enriquecer futuras produções.

Neste intento a metodologia utilizada será a de pesquisa bibliográfica e documental, com o propósito de coletar as informações e analisar as produções acadêmicas existentes e a legislação nacional atinente, referente ao campo temático definido (políticas educacionais, BNCC e tecnologias digitais). Este estudo guia-se por abordagem qualitativa, pois considera as particularidades da realidade examinada e a natureza subjetiva do *corpus* de análise.

Nos resultados retrata-se a restrição dos dados alçados e suas consequências, além de observar em que aspectos o emprego das TD obtiveram maior resultados, ou encontraram

obstáculos. Ademais, destaca-se o potencial de democratização e fortalecimento das políticas públicas através das TD, mesmo considerando suas fragilidades.

Desta forma, o presente texto está organizado em quatro partes, partindo das discussões teóricas que são compostas por considerações a respeito das políticas públicas na educação, histórico e desdobramentos sobre a BNCC, e as implicações do uso das tecnologias digitais como apoio na elaboração das políticas públicas. Seguido pela descrição dos procedimentos metodológicos, os resultados e as discussões, e, por fim, culmina nas considerações finais que apresentam as principais relações estabelecidas. Sendo assim, nas laudas a seguir, visa-se destacar as contribuições que essas questões oferecem na compreensão do aporte que as tecnologias digitais podem dar para a construção de políticas públicas na educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O direito a educação é um direito individual⁶, social⁷, político⁸ e público subjetivo⁹, pois a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 o assim reconhece, em seu Art. 6º e em capítulo e seção específicos, conforme os Arts. 205 e seguintes. A Carta Magna também estabelece a formulação do Estado Democrático de Direito como o ordenamento jurídico nacional vigente. Neste contexto a implantação de preceitos constitucionais dessa natureza pode ocorrer por meio de políticas públicas.

Desse modo, encarar a educação enquanto política social, é reconhecê-la como política pública que traduz a “materialidade da intervenção do Estado”, sendo preciso considerar as influências dos conflitos estruturais de poder e dominação, interesses que infiltram-se por todo o “tecido social” (AZEVEDO, 2001, p. 05). Portanto, é possível inferir que a política educacional é uma manifestação da política social (VIEIRA, 2007).

Como corolário dessas premissas, Demo define a política social como uma “proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais” (1994, p. 14), em determinadas circunstâncias históricas, “assim, política social poderia reduzir o espectro das desigualdades,

⁶ Trata-se de direito que pertence individualmente a cada indivíduo, todos são titulares desse direito (CURY, 2016).

⁷ Representa um conjunto de normas elaboradas para regular a vida em sociedade, estando previstos nos Arts. 6º a 11 e 193 a 232 da CF/88 (HOEPPNER, 2009).

⁸ Por ter a pretensão de garantir aos sujeitos capacidade de participar do destino de sua nação, como cidadãos ativos e autônomos (CURY, 2016).

⁹ Tem o significado de ser direito inarredável do titular, assegurando a defesa, a proteção e efetivação deste quando for negado (CURY, 2014).

e isso a define, no fundo. Não será ‘social’ a política que não tocar as desigualdades ou desconcentrar renda e poder” (1994, p. 10).

Para melhor esclarecer “[...] as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base nas memórias da sociedade ou do Estado em que têm curso [...]”, ou mais “[...] são ações que guardam intrínseca conexão com o [...] sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social [...]” (AZEVEDO, 2001, p. 05-06). Assim sendo, estas surgem para um setor em especial, são engendradas a partir de uma situação que ganha notoriedade social, de um problema que é amplamente debatido pela população, e exige a intervenção do Estado, gerando consequentemente a elaboração de uma política pública específica (AZEVEDO, 2001).

Outros elementos também são importantes para a constituição das políticas públicas, como a dimensão política dominante no condicionamento dos planos de ações para resolver as demandas, além de que, representantes de distintos setores devem se organizar para que seus problemas estejam na agenda do governo. Os planos de ação ora estão em um sentido, ora em outro, conforme o poder de pressão de determinado setor. Essa capacidade de pressão e organização influencia na determinação das soluções concebidas (AZEVEDO, 2001).

Vieira traz claras considerações a este respeito ao lecionar que “quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais” (2007 p. 56), além do mais, “outro aspecto a observar é que a(s) política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a ‘politicidade inerente à educação’, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade” (2007, p. 56).

Tendo por sedimento de ponderação, as balizas fincadas até o momento, pode-se assinalar que os autores citados têm como aspecto em comum reconhecer a função primordial das políticas públicas como meio de concretizar as decisões de “fazedores de leis”, representando o “Estado em ação”, em determinada época para resolver demandas que alçaram as agendas de governo por sua relevância social. Desse modo, reconhece-se a pertinência em debater políticas educacionais, no entanto, é preciso cuidado com generalizações, ao criar expectativas extremas e maniqueístas de condenação a todas ou de esperar delas redenção nacional. Entretanto, elas têm o potencial de ser uma engrenagem para as mudanças no caminho de uma sociedade menos desigual.

Especialmente no que tange a educação, esta emerge como elemento fulcral para a construção e desenvolvimento do Estado, precipuamente, nos países de terceiro mundo, como o Brasil. Neste cenário há imensa contradição, pois, ao mesmo tempo que as políticas públicas são essenciais, limitam-se e não transpõem a lógica do sistema capitalista. No entanto, ganham

força quando organizadas em iniciativas estruturais que articulem atenção a educação, a cidadania, a ciência e a tecnologia (DEMO, 1994).

Em contraponto, no atual contexto pátrio, desde 2015 o foco das políticas educacionais, em nível federal, tem caído sobre a BNCC, não obstante que o PNE vigente possua diversas outras prioridades. Esse percurso foi alicerçado em agosto de 2018, quando o então presidente da República Michel Temer vetou o artigo que priorizava o cumprimento das metas previstas pelo Plano, da Lei de Diretrizes Orçamentárias. Por essa razão a “BNCC tornou-se oficialmente o centro gravitacional das políticas do MEC” (CÁSSIO, 2018, p. 244). Sob esse ponto de vista, passa-se a exploração de outras dimensões a respeito da BNCC.

BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS

Atualmente, a humanidade convive com momentos de mudanças bruscas, em intervalos cada vez menores, que ocasionam alterações significativas nas relações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas entre pessoas e instituições. Dessa forma, o Brasil observou a experiência de países que reformaram seu ensino, como: Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Cuba, Chile, Portugal, Coreia do Sul, entre outros.

Diante desse cenário internacional, o órgão do governo federal pátrio, o Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018 homologa a terceira versão da BNCC da educação básica. O documento contém as orientações gerais para toda a Educação Básica. Segundo o sítio do MEC, a BNCC pode ser definida como: “[...] um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). No decorrer dos últimos vinte anos, este documento vem sendo desenvolvido com a participação de especialistas em educação, profissionais de outras áreas e a sociedade civil. As contribuições desses segmentos ocorreram nas três propostas apresentadas, sendo a terceira homologada pelo MEC.

Partindo para os marcos históricos de sua constituição, foi em 1988 que a Carta Magna em seu Art. 210 previu a BNCC, onde devem ser descritos os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com objetivo de garantir uma formação básica comum, e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Posteriormente, no ano de 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada sob a Lei nº 9.394/96, que em seu Art. 26 define a necessidade de uma base nacional comum (BRASIL, 1996).

Nos anos de 1997 e 1998 são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Os volumes têm o intuito de servir como indicadores de qualidade para a educação brasileira, desenvolvidos com o objetivo de ajudar os grupos escolares na realização de seus trabalhos, tendo como foco principal os currículos (BRASIL, 1998). Já em 2008 é instituído e vigora até 2010 o Programa Currículo em Movimento apresentado pelo MEC, que ostenta como objetivo qualificar a educação básica através do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2010). Também, no ano de 2010, entre março e abril ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), coordenada desde 2009 pelo então secretário executivo adjunto Francisco das Chagas e composta por demais membros, em que menciona o valor da BNCC (BRASIL, 2010).

O período de 2010 a 2014 é marcado por resoluções e portarias que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica. Além de normas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) instituído através da portaria n. 1.140 de 2013.

Em 2014 é sancionada pela Presidenta da República a Lei n. 13.005 que rege o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal. No plano são descritas vinte metas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, sendo que em quatro destas trata-se sobre a BNCC (BRASIL, 2014). Em novembro do mesmo ano, ocorre o segundo CONAE, sendo necessário destacar que o coordenador foi o mesmo da edição anterior.

No ano seguinte, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC através da Portaria n. 592 de 2015, seguido pelo primeiro Seminário Interinstitucional para sua criação. A primeira versão foi apresentada em 16 de setembro de 2015, onde foi aberta para consulta pública, e, conforme dados do Portal do MEC, recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Para os professores Neira, Almeida e Júnior (2016) a sociedade brasileira forneceu suas sugestões para melhoria deste primeiro documento. Os autores mencionam que estas contribuições ficaram sob a responsabilidade de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e da Universidade de Brasília (UnB) para sua organização, além do mais, estas sugestões também tiveram participação de críticos que divulgaram suas avaliações e demais associações ligadas à educação.

A segunda versão da BNCC foi apresentada para a discussão em maio de 2016, Neira, Almeida e Júnior (2016) descrevem que a maior parte das contribuições enviadas foram incluídas na segunda versão. Os autores informam que além de realizar muitas reuniões presenciais como congressos, seminários, palestras, também houve possibilidade das pessoas

enviarem suas críticas de maneira virtual, através de um portal. O MEC em seu sítio divulga que aproximadamente 9 mil professores participaram de seminários organizados por Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) de todos os estados brasileiros.

No ano de 2017 é entregue a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo MEC. No dia 20 de dezembro do mesmo ano a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho através da Portaria N° 1.570 de 2017. Em março de 2018, profissionais da educação no Brasil avaliaram a BNCC na parte do documento, referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com a preocupação de entender sua implementação e consequências na educação do Brasil. No mês seguinte, no dia dois, foi entregue pelo MEC ao CNE a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio, dando início a audiências públicas para debates.

No dia 2 de agosto de 2018, as escolas de todos os estados discutiram e criticaram a BNCC do Ensino Médio. Docentes e profissionais técnicos da educação criaram comitês de debates e tiveram a sua disposição um formulário virtual, que possibilitou o envio de sugestões de melhorias para este documento. No mês de dezembro do mesmo ano, a ministra da Educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para a etapa do Ensino Médio. Nos dias atuais o país possui uma base com as aprendizagens planejadas para toda a Educação Básica (MEC, 2018).

Cabe salientar alguns debates e críticas durante esse processo, relacionadas a falta de acolhimento das contribuições enviadas pela população na 3ª versão da BNCC, bem como, o enfoque pedagógico que passa a se dar através de competências e habilidades, sugerindo assim, como o restante do documento, visão tecnicista voltada para o mercado de trabalho. Nesse passo, Heinsfeld e Silva complementam que,

O enfoque pedagógico por competência já vinha sendo utilizado em alguns níveis do sistema educacional, mais em especial pelas escolas de formação técnica e tecnológica, voltadas para o ensino profissionalizante. Na BNCC 3v, a proposição da extensão desse enfoque a todos os níveis educacionais é defendida como uma busca pela garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Embora esta proposição possa indicar caminhos para uma escola mais democrática no sentido dos conteúdos a serem contemplados, conforme proposto por Saviani (2012), também há de ser avaliado que não apenas os conteúdos como também a lógica de ordenação do próprio currículo pode e deve ser questionada (2018, p. 678).

De outra banda, imperioso tratar a respeito da BNCC no estado do Rio Grande do Sul. Esse processo inicia-se pela homologação do RCG, em dezembro de 2018, pelas entidades do Conselho Estadual de Educação (CEED) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) através da Resolução N° 345, de 2018 (BRASIL, 2018). Segundo o sítio

do currículo da educação do RS, mais de 120 mil pessoas contribuíram para a criação desse documento. O RCG contou para sua elaboração com a união de esforços entre a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do RS (SINEPE/RS), tendo como propósito ser o balizador dos currículos das escolas deste estado. As alterações estão em consonância com as normas da BNCC, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O documento gaúcho citado está formado por seis cadernos pedagógicos, que contemplam: Educação Infantil, Linguagens; Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para atender a demanda prevista na BNCC será necessário um trabalho de formação e capacitação de docentes e gestores. As entidades SEDUC, UNDIME/RS, SINEPE/RS e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em conjunto, estão responsáveis pela elaboração das formações necessárias. No sítio do SEDUC consta que as inscrições para formação continuada são gratuitas, composta por treze cursos ofertados pelo MEC, na sua plataforma de ambiente virtual de aprendizagem chamado AVAMEC, desenvolvidos na modalidade de Ensino a Distância (EAD).

Conforme o Portal da UNDIME/RS, os responsáveis por seccionais da associação citada no estado do RS são os senhores Marcelo Mallmann, Dirigente Municipal de Educação da cidade de Estrela e Diego Lutz, responsável pela Secretaria Executiva sediada em Porto Alegre. Além das cidades onde permanecem as seccionais, os conselheiros do RS estão distribuídos nos seguintes municípios gaúchos São Sepé, Novo Hamburgo e São Francisco de Paula.

Quanto a eventos promulgados nas cidades gaúchas no ano de 2019 com foco na implementação da BNCC nos municípios, houve por exemplo, recentemente, em março e abril o Fórum 2019, o 30º Fórum Estadual das Secretarias Municipais de Educação do RS e o Fórum Ordinário da UNDIME/RS no salão de atos Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim, seguem alguns temas abordados nos eventos ligados a BNCC: a construção do documento orientador no município à luz da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho; os desafios da gestão educacional na sociedade contemporânea; a BNCC na Educação Infantil: uma reflexão necessária; e, a Oficina: a Educação Infantil no Rio Grande do Sul.

As Secretarias Municipais de Educação, em parceria com Prefeituras, escolas, UNDIME/RS e outras associações estão desenvolvendo suas ações para conseguir atingir a meta da implementação da BNCC, conforme orientação do documento oficial. Mais informações sobre o processo desenvolvido nos municípios, será tratado ao relatar a experiência do município objeto desta análise. Assim, ainda se faz necessário adentrar nas fragilidades e

potencialidades ofertadas pela inclusão das tecnologias digitais nos processos de elaboração de políticas públicas, como discutir-se-á a seguir.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No mundo globalizado contemporâneo a disseminação tecnológica tem atingido patamares sem precedentes, os sujeitos ao ter acesso a informações via redes digitais alcançam possibilidades de trocas e também da geração de conhecimento. Desse modo, a abordagem das tecnologias digitais torna-se uma ferramenta ímpar no processo de fornecer apoio à elaboração das políticas públicas, podendo ser utilizadas como estratégia de desenvolvimento social, uma vez que, possibilitam acompanhar e monitorar processos, a melhoria dos serviços públicos e principalmente a garantia de direitos.

Nesta perspectiva, o conceito de governo digital dissertado por Reis vai ao encontro dos objetivos deste estudo:

[...] governo digital, então, pode significar uma importante e inovadora ressignificação do sentido da interpenetração entre governo e tecnologia, na medida em que cada vez mais reposiciona e aproveita os instrumentos tecnológicos para que as políticas públicas venham a ser mais eficazes, eficientes e efetivas – notando-se a necessidade, para tanto, que os mecanismos virtuais funcionem como um acessório relevante para o aperfeiçoamento da própria democracia (2018, p. 416).

Contudo, segundo relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o ano de 2018, no que se refere ao índice geral de desenvolvimento de governo eletrônico, o Brasil avançou da 51ª posição para 44ª. Avanço também no ranking de participação social por meios digitais, tornando-se o líder da América Latina, subindo do 37º lugar para a 12ª colocação entre os 193 estados membros da organização (ONU, 2018).

De acordo com os dados citados, o Brasil vem demonstrando potencial em disponibilizar informações e serviços à população, através de recursos digitais, bem como, a tomada de decisão também pode ser feita de forma eletrônica. Como exemplos destaca-se o sítio do Senado com consultas e assinaturas eletrônicas sobre projetos de leis, a expedição de certidões *on-line* (criminal, civil, eleitoral), o Portal da Transparência (para acompanhar investimentos e gastos públicos), sítios estaduais e municipais habilitados para gerar e atualizar guias de impostos, o portal do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - Simec (que permite o acompanhamento das ações do MEC), etc.

O listado anteriormente são amostras da emergente revolução digital que permeia os mais variados aspectos da vida em sociedade, que como visto estão presentes na gestão do Estado, como meio de responder aos anseios sociais por agilidade e qualidade na prestação de serviço e transparência no modo de governar. Ações dessa natureza possibilitam o envolvimento da sociedade civil para a tomada de decisão, acompanhamento e fiscalização de políticas públicas.

Nesse sentido leciona Reis (2018) que a utilização de tecnologias, digitais ou não, nos processos de formulação de políticas públicas, deve ocorrer a partir da participação popular, com o intuito de promover soluções inovadoras para a transformação social. O autor ao descrever esses processos destaca como essenciais, para sua efetivação, os seguintes passos “[...] são publicizados os dados que expressam a execução da política pública, e a população é convocada para manifestar sua sensibilidade a respeito da aderência das ações governamentais com o planejamento que ajudou a deliberar e com as suas expectativas de qualidade [...]” (2018, p. 409). De igual maneira, “no monitoramento, a partir de indicadores objetivos e subjetivos, o governo informa os resultados que vêm sendo alcançados para a população, que, a partir deles e de sua experiência cidadã, aponta caminhos para o redirecionamento [...]” (2018, p. 409). Assim sendo, diversos pontos do processo são conectados e harmonizados visando uma política pública mais democratizada, com o fortalecimento de ações que fomentem o controle social.

Sob outra ótica, no que refere-se a implementação das políticas públicas sociais no âmbito educacional, um cuidado a ser tomado, é não usar a tecnologia para excluir aqueles que não têm acesso, realidade latente em país continental como o Brasil. Atualmente as instituições de ensino podem utilizar a TD de uma maneira positiva e integradora, ou de forma a segregar uma parcela específica da população. Para Barreto (2012) a tecnologia por si só não tem tendência alguma, mas os usuários a utilizam da forma que lhe convir e há o risco de beneficiar a si próprio ou privilegiar determinados grupos, deixando de lado o bem social. Dessa forma, considerando a heterogeneidade cultural pátria e que as políticas públicas têm em seu papel atender as necessidades de todos e não marginalizar, em conformidade ao previsto na Constituição Federal de 1988, principalmente, a luz do princípio da isonomia, toda cautela é prudente.

Esta forma de integração entre políticas públicas e tecnologias, que permite ao cidadão estar ativo na construção destas aumenta a produtividade, a eficiência e a transparência dos governos que as implementam. Como também, promove o desenvolvimento de ações articuladas em regime de colaboração, entre União, estados, Distrito Federal, municípios e sociedade civil, em prol de direitos sociais, com a educação de qualidade.

Exemplo recente na história brasileira ligada a política social referente a melhoria da qualidade de ensino, onde a TD auxiliou sua criação foi a BNCC. Pois, através da possibilidade de envio *on-line* de sugestões, facilitou e ampliou a participação dos interessados. Como citado anteriormente os profissionais ligados a educação, associações e demais interessados tiveram a opção de preencher um formulário em formato digital, assim agilizando o recebimento dos dados para a equipe que os analisou. Mais desdobramentos neste sentido seguem nos resultados ao analisar a elaboração do RT de um município da região metropolitana de estado do RS.

METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de pesquisa social centrada na temática educacional. Sob este aspecto Triviños traz relevantes contribuições ao afirmar ser indispensável para o investigador sopesar a ideia da historicidade e da intrínseca relação e interdependência dos fenômenos sociais. Porque “[...] a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social [...]” (1987, p. 14). No que concerne a este estudo, trata-se de pesquisa social a respeito da educação, desenvolvendo-se com base na metodologia bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, e com finalidade exploratória e descritiva (GIL, 2002).

Como procedimento técnico para a coleta dos dados utilizou-se de pesquisa documental e bibliográfica, orientando-se pela busca de referencial bibliográfico atualizado, obtido através da consulta eletrônica em sites oficiais, bases de dados e bibliotecas digitais, somado a fontes físicas. Além disso, alguns dos documentos utilizados para constituir o panorama da realidade municipal estudada foram cedidos pelo órgão municipal responsável.

A partir desses antecedentes instaurou-se o procedimento de análise dos dados por intermédio de julgamento qualitativo, relacionando os pontos de encontro e distanciamento entre o arcabouço teórico exposto e a questão de pesquisa. Através das leituras alçadas acerca das políticas públicas, e principalmente sobre a BNCC e suas discussões no município objeto deste estudo, identificou-se a pertinência das tecnologias digitais neste processo. Ainda, resta imperativo salientar que a pesquisa não foi submetida ao comitê de ética, pois os dados coletados não foram diretamente obtidos pelos pesquisadores, mas pelo órgão municipal, através de formulário não identificado, voluntário e totalmente eletrônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percorrida a metodologia citada e com base no referencial abordado, foram encontrados resultados pertinentes à problemática investigada. Desta forma, os mesmos serão descritos em consonância com as discussões desencadeadas.

A construção do documento referencial do território do município estudado, foi conduzida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), a qual enviou informativo para o *e-mail* institucional de todas as escolas (municipais, particulares e conveniadas), referente a reunião de apresentação de tal processo. O evento ocorreu em dia letivo, desta forma, foi utilizada a estratégia de multiplicadores, a fim de garantir participação de todas as instituições. Então, foram convocados diretores, supervisores e um professor representando cada etapa e área de conhecimento, sendo estes, responsáveis por repassar o conteúdo para seus pares.

Neste evento utilizou-se da ferramenta *Power Point*, através de um projetor multimídia para ilustrar datas e procedimentos a serem realizados. Salienta-se que a apresentação poderia tornar-se mais atrativa ao público, uma vez que, usasse animações e/ou vídeos autorais da comunidade local, falando sobre as especificidades do município. Uma proposta dessa natureza poderia trazer maior engajamento dos sujeitos ao processo, proporcionando a atuação ativa e fortalecendo o diálogo qualificado.

No passo seguinte, foi disponibilizado *e-mail* para que os professores pudessem realizar inscrição e participar da elaboração do documento. Sendo esta, uma ação clara de cuidado para que a construção de referencial fosse realizada por professores de todas as etapas e áreas de conhecimento que vivenciam a realidade local, demonstrando concepção de gestão democrática e participativa.

Neste sentido, a democracia efetiva-se através da participação de todos os envolvidos, enquanto responsáveis mútuos pela elaboração e efetivação dos processos educacionais. Do mesmo modo, os conceitos de gestão democrática e gestão participativa complementam-se e serão utilizados como sinônimos por esta investigação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi,

[...] a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades — portanto, a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (2003, p. 448).

Sob essa perspectiva, os educadores de escolas particulares e conveniadas foram convidados a participar das reuniões de redatores. Entretanto, este público não aderiu ao processo, pois, segundo dados da secretaria não houve nenhum inscrito. De outra banda, os docentes municipais, que se inscreveram para tal, foram selecionados através de análise do currículo, bem como, de entrevista escrita. Estes receberam remuneração pelo envolvimento, valor referente a vinte horas semanais, para tornarem-se redatores de suas áreas de trabalho, executadas no turno da noite, para que pudessem desenvolver e concluir o mesmo de forma colaborativa. Percebe-se, que o retorno em pecúnia pode ter sido fator motivador, uma vez que, somente profissionais que receberam esta quantia participaram da construção do documento.

As tecnologias digitais também estiveram presentes na coleta de sugestões das escolas. O primeiro instrumento utilizado foi um formulário enviada por *e-mail* para as instituições. O segundo, empregado para coletar as contribuições, foi um questionário de caráter misto, composto por questões objetivas e dissertativas, construído no *google forms*, um destinado a Educação Infantil e outro aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Cabe ainda salientar, que o município possui uma escola que oferta Ensino Médio, entretanto, esta etapa não foi contemplada nesta fase da construção do referencial do município.

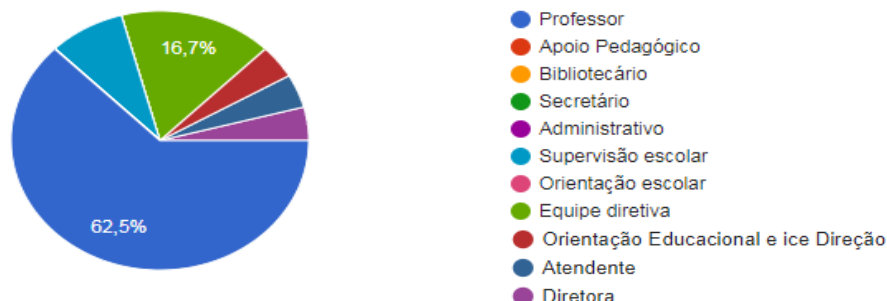
O questionário foi enviado por *e-mail* e pelo *WhatsApp* aos diretores, com o intuito de repassar para seu grupo escolar. Interessante frisar, a inclusão das tecnologias móveis por meio do referido aplicativo, uma ferramenta acessível e de familiaridade aos envolvidos. Neste contexto, Santos *et al.* (2018) em diálogo com outros autores aponta as potencialidades dos recursos do *m-learning*, por sua versatilidade (no que se refere ao uso, acesso e instrumento), podendo ser utilizado em diferentes lugares. Fato extremamente útil aos desafios enfrentados na realidade dos envolvidos nesta pesquisa, pois, pode minimizar os limites de espaço e tempo entre atividades dentro e fora da sala de aula.

Com base no acolhimento das contribuições, os redatores construíram o texto introdutório e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e as competências e habilidades para o Ensino Fundamental. No entanto, foram disponibilizados para esta investigação, pela Secretaria Municipal de Educação, os dados do formulário enviado pelo *WhatsApp* referente a etapa da Educação Infantil, quanto a etapa do Ensino Fundamental não houve acesso a essas informações.

Para contribuir no esclarecimento dos dados, coletados junto aos profissionais da educação municipal, colaciona-se alguns gráficos. As informações expressas em percentuais representam partes do total de indivíduos que participaram da pesquisa, pois, como tratava-se de um convite, não foram todos os profissionais da rede que demonstraram interesse. As

imagens representam características relevantes para análise a respeito das perspectivas dos participantes. O primeiro gráfico trata sobre a função exercida na instituição de ensino.

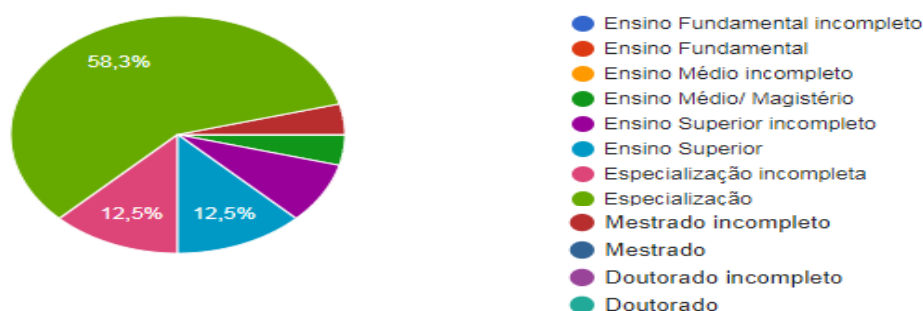
Imagem 1 - Gráfico sobre a função que os participantes do questionário exercem na escola em que trabalham.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação X, 2019.

Os segmentos escolares que participaram deste instrumento foram: professores 62,5%; equipe diretiva 16,7%; supervisão escolar 8,3%; orientação educacional 4,2%; e professor atendente 4,2%. Assim, observa-se que entre os onze segmentos, apenas seis se manifestaram. Destaca-se o fato do percentual de participantes na função de supervisor e orientador escolar ser menor, o que não necessariamente remete a falta de interesse, pois as escolas possuem um número reduzido destes profissionais, chegando em torno de apenas um por turno de trabalho, enquanto que no caso dos professores a quantidade é maior. Outro ponto pertinente é representado no próximo gráfico, ao apresentar o nível de escolaridade dos participantes.

Imagem 2 - Gráfico sobre a escolaridade dos participantes do questionário.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação X, 2019.

Seguindo a mesma lógica, descreve-se que os participantes deste instrumento de coleta possuem a seguinte escolaridade: especialização 58,3%; especialização incompleta 12,5%; ensino superior 12,5%; ensino superior incompleto 8,3%; ensino médio/magistério 4,2%; e mestrado incompleto 4,2%. Como pode-se perceber o grupo com maior incidência é composto por sujeitos que possuem formação acima da exigência legal mínima da rede, que no presente caso é Ensino Médio/magistério ou graduação em Pedagogia.

Outras informações são extraídas do próximo quadro, ao retratar uma das nove questões dissertativas do formulário. Essa indagação foi selecionada por ser uma pergunta ampla a

respeito do município, estando de acordo com os objetivos propostos nesta produção, enquanto as demais foram excluídas por serem específicas a etapa de ensino destinada. Para melhor compreensão transcreve-se o enunciado: No seu entendimento, quais são as características da educação Infantil municipal?

Imagem 3 - Quadro sobre as especificidades do município.

A educação infantil em [redacted] atende a uma parte da demanda das crianças que devem estar inseridas na rede, os professores são formados e tem na sua maioria domínio nesta primeira etapa da educação. Sinto falta de matérias e recursos didáticos para auxiliar na prática diária.

Trabalhar com o lúdico.

A valorização da etapa enquanto essencial para Educação Básica.

A escola Municipal tem o turno integral. A alimentação é realizada por nutricionista. O afeto deve ser a característica principal.

No meu entendimento a principal característica da Ed Infantil de [redacted] é a Valorização e a Prática do Brincar como instrumento Pedagógico dos Professores.

O lúdico, a formação global e as interações sociais.

Educar, cuidar, zelar.

Penso que a Educação Infantil do município é caracterizada por profissionais com graduação de acordo com a esperada, entretanto se faz necessário de terem mais formação continuada p as professoras, de todos os níveis. Possui uma ótima alimentação escolar. Poderiam ter mais EMEIS, uma vez que é nelas que as crianças possuem um maior desenvolvimento.

Acho que deixa a desejar

A educação infantil hoje está bem melhor que há alguns anos nas Emeis. Entretanto nas Emefs estão perdidos...

Aprender brincando. Evoluir em todas as turmas. Socializar sempre. Integrar família e escola.

O desenvolvimento da autonomia da criança de maneira lúdica

Acredito termos poucos mas muito bons espaços nas escolas, com uma educação voltada para a criança, onde a partir dela criamos nossos projetos de estudo. Sinto uma enorme falta de formação e aprimoramento dos professores! Formações relevantes!

É bem estruturada nos objetivos propósitos pela smed

Uma sistema educacional diferenciado, moldado para as crianças de 0 a 5 anos 11 meses e 29 dias. Onde ensinamos de maneira lúdica as vivências pedagógicas de novo as crianças.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação X, 2019.

Esta questão teve o total de quinze respostas obtidas, salienta-se que a baixa adesão pode estar relacionada ao fato de não ter caráter obrigatório. Desta forma, ao retomar a pergunta proposta no formulário, é possível perceber que o lúdico e o brincar fazem parte da característica do município referente a Educação Infantil segundo as respostas analisadas, pois, estes conceitos aparecem em seis das quinze respostas obtidas. Esta concepção vai ao encontro

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) que define no “Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Documento vigente e que encontra-se em sintonia com o previsto na BNCC.

Entretanto, também é possível perceber que alguns apontamentos apresentam “desabafos” e angústias vivenciadas no cotidiano da escola, como a falta de “materiais e recursos didáticos para auxiliar na prática diária” (resposta 1), e a necessidade de intensificação de formação continuada para professores (respostas 8 e 13). Tais aspectos revelados pelo instrumento, bem como a baixa adesão, podem apontar que os participantes desta percebem a BNCC, o RCG e o RT como documentos, que para serem cumpridos nas escolas necessitam de estrutura física e pedagógica, para subsidiar a metodologia do professor.

A hipótese aventada acima tem por propósito oferecer meios para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem, as competências e as habilidades esperadas. Uma vez que, a BNCC traz uma proposta de garantia da equidade no que refere-se às aprendizagens dos alunos. Toda via, esta precisa ser alcançada em todos os aspectos da escola: financeiro, manutenção, autonomia e pedagógico. Posto que, o ato de homologar leis, construídas ou não com a participação popular, não é garantia de sua efetivação, já que, “as condições de implementação e as condições políticas são de território da prática” (VIEIRA, 2007, p. 60).

Após o período de três meses da aplicação dos instrumentos de coleta de informações, os redatores enviaram o documento preliminar para que os professores tomassem conhecimento, para debater nas assembleias realizadas por áreas do conhecimento, a fim de finalizar o documento e enviar para o Conselho Municipal de Educação para aprovação. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o texto preliminar foi aprovado nas referidas assembleias com pequenas alterações: dois objetivos de aprendizagens na etapa da Educação Infantil e quatro habilidades da área de Educação Física.

Cabe ressaltar que o Conselho Municipal de Educação esteve presente em todas as assembleias de discussão do documento preliminar. Este fator possibilita reflexão de que a entidade preocupou-se com o processo de construção, realizando sugestões e discussões nos espaços destinados. Uma vez que, o colegiado tem a tarefa de aprovação ou não do documento, o mesmo não se limitou a tal ação, pois, tomou postura participativa na construção da legislação municipal em pauta, atuando de acordo com suas competências: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa e fiscalizadora.

Salienta-se que no período de elaboração e envio deste estudo, o Conselho Municipal de Educação ainda não havia expedido orientação sobre o documento, a fim de realizar sua

aprovação. Entretanto, tal ação está prevista para as semanas que se sucedem, com o intuito de que as instituições escolares estudem o mesmo e possam aplicá-lo no início do próximo ano.

A partir dos fatos e documentos analisados é possível constatar a resposta para a problemática deste estudo, no sentido de que os recursos digitais utilizados contribuíram para promover a participação da sociedade na construção de políticas públicas, no que se refere a etapa municipal da BNCC. Através de suas ferramentas, as tecnologias digitais utilizadas proporcionaram comunicação e interação entre os segmentos da sociedade de forma pouco onerosa e ágil, por meio do amplo acesso que a comunidade municipal tem a celulares e *smartphones*, assim como acesso à internet, que inclusive pode ser consumida gratuitamente em alguns lugares públicos do município.

Outro aspecto extremamente relevante que deve ser salientado, refere-se a participação da comunidade escolar durante esse processo, uma vez que, os meios de pesquisa e acolhimento de sugestões não foram disparados para familiares e alunos. As políticas educacionais atingem diretamente a comunidade escolar como um todo, portanto o princípio de gestão democrática entende que todos são importantes e responsáveis, desde o processo de criação e implementação de políticas educacionais até a organização administrativa e pedagógica da escola. À guisa dessa elucidação, ensinam Libâneo, Oliveira e Toschi que,

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso. As seções anteriores mostraram que o processo deliberativo inclui tanto a decisão (por meio de reuniões, discussões, estudo de documentos, consultas etc.) quanto as ações necessárias para pô-la em prática (2003, p. 469).

Ou seja, esta ausência de dados também é resposta significativa para esse estudo, pois no recorte temático definido esperava-se perceber a interação com todos os segmentos da comunidade escolar, porém, no caso em tela, certos grupos não foram consultados, como pais e alunos. Por conseguinte, análises sobre este aspecto restaram prejudicadas.

Em razão dos debates e críticas que permeiam o território nacional sobre a BNCC, devido suas implicações nos currículos e metodologias de todas as escolas brasileiras, torna-se imperativo que os trabalhadores da educação, bem como, as comunidades escolares, participem da construção de tais políticas públicas nos estados e municípios, podendo assim, expressar seus desejos sobre a educação de acordo com as especificidades de sua região. Nos estados e municípios que este caminho já foi percorrido, não resta apenas cruzar os braços sobre o

instrumento norteador homologado, pois na seara da prática novas oportunidades surgirão para discutir como se dará a formação subjetiva dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui apresentada proporcionou aos pesquisadores valiosas informações quanto a construção de uma política pública, a qual devido suas finalidades torna-se um marco histórico para a educação brasileira. O acompanhamento e análise desse processo oportunizou aprendizagens para além dos objetivos traçados acerca da gestão pública e suas estratégias, mas também para com a subjetividade do objeto de análise e dos sujeitos envolvidos.

Ao analisar a utilização de tecnologias digitais no processo de formulação do documento que regulamenta a BNCC na esfera municipal, foi possível perceber que as ferramentas (*e-mail* e *WhatsApp*) utilizadas para divulgar as fases do processo de construção do documento: dias, horários e local foram bem sucedidas, pois, haviam representantes da maior parte das escolas nestes encontros. Entretanto, para a coleta de sugestões as ferramentas (*e-mail*, formulário do *google* e *WhatsApp*) obtiveram diminuto retorno, mesmo sendo disparadas repetidas vezes. Esses dados levam a crer que as ferramentas digitais alcançaram o público ao qual foram direcionadas, entretanto o interesse de participação destes não foi expressivo.

A revisão bibliográfica a respeito do levantamento histórico sobre o processo de elaboração da BNCC, do RCG e do RT de um município da região metropolitana do Rio Grande do Sul, oportunizou a compreensão das potencialidades e fragilidades do uso das TD para os processos de elaboração de políticas públicas. Levando a indicadores do potencial que as TD podem alcançar para fortalecer a democratização dessas políticas.

Aspecto relevante nesse processo de investigação, foi a ausência da participação de parte da comunidade municipal (pais e alunos), uma vez que, apenas os trabalhadores em educação foram instigados a contribuir na construção do documento. Tal questão relaciona-se diretamente com a utilização das tecnologias digitais presentes nesse processo, pois, a facilidade de acesso e comunicação que estas oferecem aos profissionais, poderiam ter sido ampliadas para a comunidade escolar, como por exemplo, através das redes sociais da prefeitura local.

Ainda no que diz respeito ao uso de TD, a falta de acesso as sugestões enviadas para a etapa do Ensino Fundamental, através do *e-mail* e formulário utilizados, poderiam enriquecer esse estudo. Porém, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, a adesão foi na mesma proporção que para a etapa da Educação Infantil. Mesmo assim, enfatiza-se que no tange a área acadêmica, essa produção contribui prestando reflexões sobre o processo de construção

de políticas públicas e presta suporte para futuras investigações. Bem como, sobre a fase de implementação da BNCC em seus efeitos e impactos nas dimensões sobre currículo, organização escolar e avaliação, aspectos por ora não observados, mas de extrema relevância.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p41/21907>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: Ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da escola**, v. 12, p. 239-253, 2018.

CEED-RS. Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. **Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1545301791_Resolucao_0345.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da educação básica e a base nacional comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 11, n. 14, out. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12960/10201>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito a educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em:
http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEINSFELD, Bruna Damiana ; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 668-690, 2018.

HOEPPNER, Marcos Garcia. **Minidicionário jurídico**. São Paulo: Ícone, 2009.

LIBANÊO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC. **Programa Currículo em Movimento**. 2019. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33577-programa-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 20 jul. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de . A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos Revista Científica (Online)**, v. 41, p. 31-44, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Estudo sobre governo eletrônico da organização das nações unidas 2018** - Orientar o governo eletrônico para apoiar a transformação rumo a sociedades sustentáveis e resilientes. Nova Iorque, 2018. Disponível em:
<https://publicadministration.un.org/publications/content/PDFs/UN%20E-Government%20Survey%202018%20Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

REIS, Sérgio Roberto Guedes. Desenho de uma política de governo digital com base no paradigma de governo aberto: uma proposta a partir do modelo de integração de agendas. **Planejamento e políticas públicas**, n. 51, p. 395-440, jul./dez. 2018.

SANTOS, Bruna Silva dos; SCHIRMER, Sirlei Nádia; MAURREL, Joice Rejane Pardo; Santos, Flávia Cardoso Pereira dos. A tecnologia como ferramenta de comunicação entre os professores: Uma reflexão sobre a cidadania. **RENOTE**. Revista novas tecnologias na educação, v. 16, p. 1-11, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lecher. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, p. 53-69, 2007.

AS INTERFACES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Germana de Sousa Vieira ¹
Carine dos Santos Bessa ²
Antonia Solange Pinheiro Xerez ³

RESUMO

O presente estudo busca compreender a concepção de assistência estudantil na educação profissional, a partir do entendimento que, ao mesmo tempo em que aparenta possuir interface com a educação, a assistência na relação com aquela parece ocupar posição secundária ou mesmo dispensável. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pode ser considerado o marco na implantação das ações assistenciais, conforme o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Nesse sentido, foram elaborados os regulamentos da assistência estudantil nos Institutos Federais para definir o caráter da interface entre as políticas públicas de assistência social e de educação que, dependendo do grau de valorização e de efetividade dessa interação reforça ou enfraquece a razão de ser da assistência estudantil. A investigação perpassa um diálogo sobre as categorias: Assistência Social, Educação Profissionalizante e Assistência Estudantil. Realizamos pesquisa bibliográfica e análise dos documentos sobre o tema, a fim de constituirmos o referencial teórico de análise pautado na perspectiva da crítica à sociedade capitalista. A partir dos estudos realizados e também da análise dos documentos, articulando-os entre si, a pesquisa se apresentou como relevante pois aponta para a tendência dominante no contexto educacional de reforçar o mérito, associado ao êxito estudantil, em detrimento do direito do estudante de ser assistido nas suas necessidades sociais para ser exitoso. Nesse sentido, concluímos ser necessário pensar a assistência estudantil como unidade que resulta de uma identidade orgânica entre assistência social e educação se posicionando em favor de uma perspectiva universalizante da educação como política social.

Palavras-chave: Assistência Social, Educação Profissionalizante, Assistência Estudantil, Política Social.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho guarda correspondência com a minha inserção profissional, iniciada em 22 de março de 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus de Morada Nova⁴, em um contexto de expansão da demanda da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica quando tomei posse do cargo de Assistente Social.

¹ Mestra em Educação e Ensino pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará - CE, germanasvieira@gmail.com;

² Mestra em Educação e Ensino pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará - CE, c.s.bessa@hotmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação em Educação pela Universidade Nove de Julho - SP, Professora no Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará – CE, antonia.xerez@uece.br;

⁴ O município de Morada Nova está localizado na Mesorregião do Jaguaribe, na Microrregião do Baixo Jaguaribe, no vale do Jaguaribe, estando a 168 km de distância da capital Fortaleza.

Olhar na minha história profissional e avaliar como me inseri e aprendi a ser assistente social na educação remete a uma série de indagações e possibilidades, pois se desenvolver profissionalmente demanda tempo e está imbricado com as experiências de vida de cada ser. Nessa nova realidade, iniciei “sozinha” meu trabalho pois fui a primeira, e durante alguns meses, a única profissional do Setor de Assistência Estudantil do campus. Durante os cinco anos que estou em Morada Nova, atuo, especificamente, na Assistência Estudantil (AE), somado a outros profissionais de diversas áreas de atuação, compondo a equipe multidisciplinar do setor, sendo estes: psicólogo, nutricionista e enfermeira.

Esta inserção permitiu a constatação de frequentes questionamentos de profissionais do referido Instituto quanto à justeza de se implementar programas assistenciais de repasse financeiro ao estudante, visando minorar agravos que dificultavam a sua manutenção e/ou permanência na Instituição, sem condicionalidades por constituírem direitos. Os questionamentos traziam velados o mesmo discurso veiculado pelo senso comum, de que transferências de renda às camadas mais pobres da população incentivam a preguiça.

As indagações suscitaram a busca de compreensão da Assistência Estudantil, a partir da concepção de “assistência” que a nomeia, já que é esta nomeação que situa a Assistência Estudantil em um lugar subalterno e incompatível com o critério do mérito pelo qual se pauta a educação, especialmente aquela regida pela ética capitalista do trabalho. Identificamos inicialmente, que a retirada programática da Assistência Estudantil de seu verdadeiro referente, que é a política pública de Assistência Social, impede que esta seja vista como um meio legítimo de inclusão social no campo da educação contribuindo no acesso, permanência e êxito do estudante.

Nesta pesquisa entendemos que as políticas (Educação e Assistência Social) estão organicamente relacionadas. E podemos ratificar isso ao citar os marcos legais da Política de Educação aonde se encontram as bases para o surgimento e materialização da Assistência Estudantil, conforme disposto no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988, o qual considera que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de acesso e permanência na escola; e, para tanto, a assistência estudantil é concebida como um mecanismo para a concretização da educação na qualidade de direito universal e dever do Estado e da família. Citamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual pauta-se igualmente pela universalização do atendimento e baseia-se nos princípios de democratização do acesso, permanência e qualidade social, que direta ou indiretamente contemplam a Assistência Estudantil.

Nas análises desses marcos legais compreendemos que a Assistência Estudantil para além de uma mera provisão material, assume o papel de formação e transformação na vida dos discentes. Contudo, temos a percepção de que essa ampliação da ação da Assistência Estudantil só se torna real quando há interface colaborativa entre as políticas de assistência social e de educação. Conforme Pereira-Pereira (2013), a natureza intersetorial da Assistência Social, faz com que seja possível transitar com mais facilidade e adaptação do que as demais políticas sociais pelo interior de todas elas.

A intersetorialidade citada acima pode ser analisada, por exemplo, através do PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES propicia o estabelecimento de vínculos entre Assistência Social e Educação, a partir da previsão de ações de caráter social no âmbito da permanência na educação, conforme disposto em seu parágrafo 1º, nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Com base nessas considerações iniciais pretendemos nesse estudo evidenciar as interfaces das políticas de Assistência Social e Educação, por meio da demonstração da possibilidade de existência de vínculo orgânico entre a política de Assistência Social com a Assistência Estudantil. Citando Pereira-Pereira (1998): “o desafio [da intersetorialidade] é transformar interfaces em vínculos orgânicos capazes de produzir, de fato, encadeamentos dinâmicos e positivos” (Idem, p.250).

Elegemos como unidade empírica de análise a Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais, onde procuraremos identificar, na prática, a organicidade ou não da relação entre as políticas de Assistência Social e de Educação, mesmo diante de sua ausência aparente, assim como a interface entre ambas nos referidos programas.

Destacamos ainda o contexto sociohistórico neoliberal que vivemos, que enfatiza o mercado como o principal agente de bem-estar social, enaltecendo as individualidades e a meritocracia; e, por isso, as políticas aqui tratadas na perspectiva dos direitos de cidadania social, processam-se na contracorrente dentro desse contexto.

Para uma melhor análise sobre o objeto estudado nos pautaremos nas seguintes questões: 1. Qual a concepção de assistência presente nas ações de Assistência Estudantil dos Institutos Federais brasileiros: ela fortalece a Assistência Estudantil como direito ou a estigmatiza como benemerência do Estado? 2. Como se dá, nas ações da Assistência Estudantil dos Institutos Federais, a interface entre Assistência Social e Educação? 3. Por que a

implementação de programas caracterizados como auxílio financeiro na assistência estudantil atrela esse tipo particular de assistência a um conjunto de estigmas disseminados pela ética do trabalho, na ordem capitalista - mesmo quando o indivíduo se encontra em processo de formação escolar?

Esses questionamentos acima irão nortear a busca pelos objetivos da pesquisa, quais sejam: Identificar a existência de relação orgânica entre a assistência estudantil e as políticas públicas de Assistência Social e Educação; Averiguar o caráter da interface estabelecida entre as duas políticas públicas - Assistência Social e Educação - na perspectiva de que a Assistência Estudantil cumpra a sua finalidade de permanência e progressão do estudante na Escola como um direito de cidadania social; Analisar o percurso de surgimento e desenvolvimento da política de Assistência Estudantil no Brasil, de modo a identificar determinantes estruturais e históricos que induzem e explicam a tendência em curso de a sociedade do capital combinar direito e assistência, como sinônimo de assistencialismo, no ambiente escolar.

A metodologia mostra o percurso a ser seguido na investigação de um problema, sem o qual o caminhar da investigação é dificultado. Nela está contido o método de abordagem escolhido, a definição das etapas da pesquisa, o tipo de pesquisa a ser realizada e as técnicas e instrumentos indicados para a realização da investigação. Netto (2009), afirma que o caminho para conhecer o objeto tem uma divisão clara entre a ordem do real e do pensamento. Uma vez determinado o objeto, inicia-se “pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples” (Idem, p.683-684).

Seguiremos o método que se baseia em Marx; um método que parte da aparência para a essência em um movimento que se faz possível quando se usa da abstração, compreendida como a “capacidade intelectual” de separar elementos ou propriedades do objeto para proceder seu exame, possibilitando o descarte de outros elementos.

Consideramos ser este o método mais acertado para se compreender as relações e contradições contidas no objeto deste estudo, capazes de desmitificar os conceitos pré-concebidos no atual debate sobre a Assistência Estudantil, que não refletem as reais características de uma política assistencial, garantidora de direitos, no âmbito da educação. Neste sentido, partiremos do nível mais abstrato da assistência estudantil para chegar ao nível mais concreto da realidade que a solicita, visando, assim, obter explicações mais concretas.

Inicialmente, partimos com a revisão de literatura com vista a conhecer, a trajetória da assistência estudantil no contexto brasileiro; e, a partir dessa revisão, definir os contornos

mais precisos da análise a ser empreendida. Essa tarefa demandou pesquisa bibliográfica sobre o que se tem produzido a respeito do tema e em que parâmetro de análise essa produção está sendo problematizada, além de verificar quais respostas poderiam orientar a obtenção de informações e dados em fontes secundárias ou indiretas e primárias ou diretas. Também utilizamos a análise documental, onde concentramos prioritariamente, no estudo das políticas de Assistência Estudantil do IFCEs, por ser este o instrumento legal que formaliza o entendimento de Assistência Estudantil de acordo com as disposições do PNAES.

Ressaltamos que problematizamos a Assistência Estudantil a partir do conceito de Assistência Social situando-a no debate das políticas sociais e de proteção social, uma vez que, segundo Pereira-Pereira (1996), as noções de assistência baseadas no senso comum a contrapõem às atuais concepções de política social, promoção/proteção social, direito de cidadania e trabalho remunerado.

Neste sentido, as análises realizadas junto à Assistência Estudantil já permitem ratificar o seu potencial de diálogo com a política de Assistência Social, contribuindo com a permanência do discente na Instituto Federal através do atendimento das necessidades sociais básicas no âmbito educacional, que podem extrapolar a mera provisão material. Tais assertivas apoiam-se em uma concepção crítica da Política de Assistência Social que se incorporam a questões conceituais, estruturais e práticas da Assistência Estudantil.

É no contexto desse entendimento que se encontram os fundamentos da Assistência Estudantil. Daí a importância de se explicitar conceitos que lhes são correlatos, como forma de demonstrar que eles não são estanques, mas relacionados e em constante construção, de acordo com as particularidades e mudanças históricas que se operam nas sociedades. Além disso, vale lembrar que os significados que lhe são atribuídos influencia a forma de conceber a unidade empírica de análise deste projeto - a Assistência Estudantil.

METODOLOGIA

A escolha do método na pesquisa parte da necessidade de se conhecer e explicar o objeto de estudo não pelas suas manifestações empíricas ou fenomênicas, embora estas sejam o ponto de partida do conhecimento; mas sim, de desvendar, por aproximações sucessivas, o que está oculto e só pode ser captado, em seus aspectos essenciais, por meio de abstrações embasadas na relação entre teoria e dados reais.

Conforme já apresentado teremos como caminho o método que se baseia em Marx; ou seja, como fundamentação epistemológica utilizaremos o materialismo histórico, concebido

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

como “ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 2010, p. 51). A escolha pelo materialismo histórico se deu por este se pautar pela dinâmica da realidade social, dos seres humanos em sociedade e de sua capacidade de “fazer” história.

Consideramos que o materialismo histórico é o método mais acertado para se compreender as relações e contradições contidas no nosso objeto de pesquisa e com isso, realizar o movimento de partir do nível mais abstrato da assistência estudantil para chegar ao nível mais concreto da realidade que a solicita, visando, assim, obter explicações mais concretas.

Após a definição do método da pesquisa precisamos definir as técnicas e instrumentos que norteará todo o processo de elaboração da pesquisa empírica. Segundo Netto (2009), “instrumentos são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados como o método” (Idem, 675-676).

Inicialmente a foi feita a revisão de literatura que demandou pesquisa bibliográfica sobre o que se tem produzido a respeito do tema e em que parâmetro de análise essa produção está sendo problematizada, além de verificar quais respostas poderiam orientar a obtenção de informações e dados em fontes secundárias ou indiretas e primárias ou diretas. Em paralelo usamos a técnica da análise documental dessa produção contida em documentos e textos escritos, que compreendem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres (...) [artigos de] jornais, revistas, discursos, (...) até livros e estatísticas” (LÜKDE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Utilizamos também como fontes de pesquisa, como documentos eletrônicos, nos mais diversos formatos, além de livros e artigos de referência, periódicos científicos, dissertações e teses, documentos institucionais, relatórios e normatizações internas.

Mazzotti (2002), por exemplo, destaca a importância da revisão bibliográfica na contextualização do problema investigado. Em nossa pesquisa o suporte da revisão bibliográfica foi contínuo nos diversos momentos da investigação, desde o delineamento do tema e da problemática até a definição do referencial teórico e metodológico.

Com o levantamento documental, foram analisadas legislações e documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano de Ação Anual (PAA). Política de Concessão de Auxílios Estudantis e a Política de Assistência Estudantil.

Os documentos constituem (...) uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações (...). Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem

em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜKDE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Em relação à interpretação dos dados e informações obtidas, a escolha feita foi pela análise qualitativa por permitir ao pesquisador aproximação ao material coletado de forma mais interativa; partiu-se da apreensão do conteúdo contido nas políticas de assistência estudantil, à luz do PNAES, informada por um quadro de referência conceitual – assistência social, educação, trabalho, direitos sociais e mérito – que permitiu a descrição das características das ações guiada por uma concepção de assistência estudantil. Só então foi possível compreender e explicar quais elementos contribuem ou determinam a configuração atual da assistência estudantil nos Institutos.

Conforme Chizzotti (2006), as pesquisas qualitativas pressupõem a ação humana, considerando que a vontade e liberdade interferem nos fatos e dão-lhe significado. Com isso, a partir da análise qualitativa fizemos ilações que permitissem extrair atribuições de significados à assistência estudantil, na relação entre mérito e direito, e identificar fatores que contribuam ou determinam o espaço destinado à conjugação entre assistência social e educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente precisamos contextualizar o papel do Estado no sistema metabólico do capital e como sua intervenção, através das políticas sociais, é realizada nos momentos de crise quando as contradições imanentes do capital são postas em evidência. Esse cenário, de acordo com Mészáros (2011), exige a figura do Estado desempenhando o seu papel de intervir nos efeitos da crise do capital para manter o equilíbrio da produção capitalista.

Esse papel do Estado apresenta-se de forma divergente no contexto da luta de classes: Para as classes dominantes o Estado se configura como uma instituição independente, a qual visa o interesse coletivo para a manutenção harmônica das relações sociais vigentes; no entanto, Marx e Engels (1999) apresentam o Estado como um instrumento de dominação de classe. Eles apresentam a crítica a função social do Estado ao afirmarem que

Sendo, portanto, o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da sua base concreta [...]. (1999, p. 124)

Concluimos que o Estado atende na sociabilidade capitalista, a garantia da propriedade privada e a manutenção do poder político os interesses da classe que detém o poder político, a classe dominante. Coutinho (1992) cita que a “teoria marxista clássica do Estado” é ampliada por Gramsci, a partir de sua realidade vivenciada. O conceito de Estado ampliado de Gramsci, conforme Coutinho (1992, p. 76) é formado pela:

1) sociedade política, também chamada de “Estado em sentido restrito” ou de “Estado-coerção”, caracterizada pelo “conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência”; 2) sociedade civil, formada pelo “conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura [...] etc.”

Entendemos então que para Gramsci, o Estado é como “uma hegemonia revestida de coerção”. Ainda conforme Coutinho (1992), Gramsci afirma que o aparelho estatal, em sua integralidade, permanece com o papel de conter a queda da taxa de lucro e manter o complexo global vigente. No entanto, mesmo com a forte intervenção do Estado no período keynesiano, o capital desembocou na crise estrutural, nos anos de 1970.

No modo de produção capitalista existe duas das modalidades de Estado: Estado de Bem-Estar e Estado Mínimo. Iniciamos apresentando o Estado de Bem-Estar Social, que segundo Netto e Braz (2006), surgiu no período aproximado do fim da Segunda Guerra Mundial. Ainda, segundo estes autores, esta fase apresentou uma clara regulação estatal (com base nas ideias de Keynes) nos efeitos da crise econômica e apresentou uma taxa de crescimento econômico nunca visto na era do capitalismo.

Conforme Bering e Boschetti (2011), ao responder à crise de 1929, Keynes propôs a intervenção do Estado para reativar a produção exercendo um duplo papel, o de produtor e regulador. As autoras atribuem o período denominado de “gloriosos” ou de “ouro” à monopolização do capital que se deu por meio da intervenção ocasionada pelo Estado na economia e no mercado.

O Estado de Bem-Estar Social se caracterizou pela resistência do movimento operário e sindical, que fez o Estado incorporar demandas sociais dos trabalhadores, ou seja, adotou medidas de caráter social protetor, reconhecendo direitos sociais para se legitimar. Desta forma, houve uma consolidação e ampliação de políticas sociais. Netto e Braz (2006) relatam que, mesmo com a efetivação de políticas públicas no âmbito social, o Estado de Bem-Estar não foi suficiente para que os trabalhadores conseguissem sair da situação de classe explorada.

No entanto, permeada pela luta de classes, a intervenção estatal por meio da incorporação de políticas públicas estatais foi uma conquista dos movimentos sindicais e operários.

Destacamos que Lessa (2013, p.122), na obra *Capital e Estado de Bem-Estar*, afirma que o Estado de Bem-Estar é um “falso socialmente necessário”⁵ que serviu para organizar as desigualdades originárias das relações capitalistas num dado momento histórico.

No Brasil, o período entre 1930 a 1980 trouxe o aprofundamento da industrialização e regulação das relações de trabalho, ocasionando o avanço do assalariamento da mão-de-obra no país, segundo Silva e Yazbek (2012, p.12), consequência da “passagem do modelo de desenvolvimento agroexportador para o modelo urbano-industrial”. O nosso Sistema de Proteção Social nesse período se direcionava apenas para as pessoas inseridas no mercado de trabalho, enquanto isso, na atividade rural, as pessoas que viviam da economia de subsistência, eram excluídas do suporte de um Sistema de Proteção, como também os que saíam do campo para a cidade e não conseguiam se inserir no mercado de trabalho.

De acordo com Netto e Braz (2006), com o esgotamento e aprofundamento da crise do capital, o capitalismo contemporâneo se caracterizou pela supressão de todas as regulamentações que foram resultados das lutas dos trabalhadores, sejam elas no âmbito social (desmonte dos direitos sociais) ou trabalhista (flexibilização das relações de trabalho). Para legitimar sua ação, o capital se utilizou de um conjunto ideológico, denominado de neoliberalismo. De acordo com Netto e Braz (2006, p. 226), a ideologia neoliberal:

[...]compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado).

As bases do Estado Neoliberal – Estado Mínimo - redireciona as prioridades nas despesas públicas para favorecer áreas com alta rentabilidade e retorno econômico, em detrimento das áreas sociais, como assistência social, educação, previdência, saúde, segurança e infraestrutura (FONSECA, 2006). A figura do Estado passa a ser meramente normativa e administradora, e o Estado neoliberal apresenta como premissa o individualismo, que parte do pressuposto, segundo Harvey (2008), de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade que advém do mercado e do comércio.

⁵ Lessa afirma que o Estado de Bem-Estar é uma categoria construída pelo capital para falsear o real. Por mais que houvesse uma base material que lhe permitisse uma verdade aparente, a categoria do Estado de Bem-Estar é ineficaz para compreender os fenômenos do mundo material em sua essência, por isso o Estado de Bem-Estar é um mito (LESSA, 2013).

Essa característica do Estado Neoliberal no Brasil influenciou as políticas sociais que passaram a ter como condição de existência a lógica do mercado, o individualismo e privatização. Integrada a essa condição, as políticas sociais passaram a ser seletivas e focalistas. Exemplo disso foi a contrarreforma do Estado, no final dos anos 1980, que segundo Behring (2009), caracterizou-se por contenção de gastos sociais, implicando no desmonte dos direitos sociais e na sua desvinculação com a política social, já que esta se torna focalizada, descentralizada e privada. “(...) trata-se de desuniversalizar e assistencializar as ações, cortando os gastos sociais e contribuindo para o equilíbrio financeiro do setor público” (Behring, 2009, p. 310). Nessa proposta, o Estado só intervém nas políticas públicas se o mercado e/ou a sociedade civil não conseguirem dar conta dos “problemas sociais”.

Essa nova ordem estabelecida pelo desenvolvimento do capitalismo mundial reverberou na educação, que desde o toyotismo, com a ideologia da qualificação profissional como garantia de uma empregabilidade, escamoteia a exclusão própria do capitalismo gerando na dinâmica social uma expectativa frustrada de integração ao âmbito do trabalho. Podemos afirmar que no Brasil, a Política de Educação mantém relação com o desenvolvimento capitalista e com as novas formas de organização do âmbito do trabalho. Conforme Lessa (2013), no campo da Educação, o Estado de Bem-Estar manteve as desigualdades socioeconômicas, perpetuando a estrutura atual de classe – classe explorada e classe exploradora.

Silva cita (2003, p. 64-65),

[...] No discurso neoliberal, a educação é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, a educação é convocada como única alternativa para resolver os problemas de desemprego e as exigências de competitividade da economia. Reforça-se, assim, o pressuposto de que a inserção no mercado depende da capacidade de o indivíduo desenvolver suas habilidades e a associação do desemprego com a falta de qualificação. Enquanto isso, oculta-se o protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida.

Explicando melhor, o capital levantando a bandeira da Liberdade, Igualdade e Fraternidade adota um discurso universalista e igualitário, e afirma que todos são livres para buscar condições materiais que possibilitem uma melhor posição social. Portanto, ao indivíduo cabe investir na sua capacitação para que, assim, ele possa ser utilizado pelo mercado de trabalho. Esse discurso culpabiliza o indivíduo caso este não venha a ser absorvido pelo mercado, pois este não foi capaz de atender às exigências deste.

A articulação entre a assistência social e educação, tornou-se imperativa quando os filhos da classe trabalhadora e o próprio trabalhador passaram a integrar a escola. Essa integração fez-se necessária para cumprir com a finalidade de atendimentos pelas desigualdades de classe. Ainda persiste na formação da escola brasileira uma associação com práticas assistencialistas, que não foram totalmente rompidas. Apesar da assistência social ser vista como um direito desde a Constituição Federal de 1988 e a educação nessa mesma lei ser caracterizada como universal, ainda se reproduzem opiniões que inconscientemente resgatam a tradição e o senso comum da subalternidade de quem acessa a política de assistência, concebendo a existência de escolas diferenciadas: voltada para ricos e para pobres.

A ratificação desse posicionamento, pode ser exemplificada por Pereira-Pereira (1996), ao analisar programas na área da educação que deveriam apresentar interface com a assistência social, mas que são contrapostos por uma falsa delimitação do que se constitui como assistência que transita da necessidade imediata e tangível para uma necessidade intangível.

Neste panorama, a Política de Assistência Estudantil está inserida no marco da educação profissional e nas suas interfaces com a assistência social e educação. Portanto, faz-se necessário considerar, no campo de discussão das políticas sociais, que as complexidades as quais conformam as desigualdades sociais, não podem ser devidamente tratadas sem a potencialidade de articulação destas políticas.

A história da Educação Profissional no Brasil, como afirma Manfredi (2002), apresenta traços multifacetados e ainda em construção. Neste sentido, a assistência estudantil caracteriza-se como parte desta história em construção, visto que, os Institutos Federais – criação recente e fruto da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT – são hoje uma nova forma de se “fazer” educação profissional, com traços próprios.

A constituição do ensino profissional, segundo Cunha (2000), apresenta certa omissão que em parte se explica pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano – atitude consistente, aliás, com sua própria formação (Idem, p.89).

A Educação Profissional é uma educação voltada para o labor, que tem em sua gênese a formação da força de trabalho. Logo, pensar Assistência Estudantil na Educação Profissional, é partir do referencial de educação destinada aos trabalhadores. Ratificando essa pontuação, Carvalho (2003), afirma que a concepção de educação profissional tem a sua

trajetória marcada por determinações que visam atender necessidades e expectativas do mercado de trabalho.

Na atualidade, a luta pela garantia do direito à educação não se limita a garantia do acesso do discentes, mas, também, a permanência de estudantes pertencentes à classe trabalhadora, tendo em vista que esta fica cada vez mais impossibilitada de suprir os bens necessários para sua reprodução (fisiológicas e histórico sociais). Essa questão fortalece a importância da Política de Assistência Estudantil e o que ela proporciona aos trabalhadores e suas famílias para a real de efetivação do direito à Educação.

Inicialmente, a Assistência Estudantil surge como uma possibilidade de fazer com que os estudantes da classe trabalhadora consigam concluir seus estudos, pois, para manter este estudante na instituição de ensino, a família terá gastos com alimentação, transporte, vestimenta, material didático, entre outros, através do subsídio em forma de pecúnia para auxiliar nas condições materiais de permanência dos trabalhadores e sua família na política de educação.

Ressaltamos que a Assistência Estudantil em si não é suficiente para que ela obtenha os resultados esperados, como demanda da classe trabalhadora, portanto ela precisa estar interligada ao desenvolvimento de outra política para conseguir alcançar seus objetivos.

Finalizamos essas reflexões falando da educação única, nos termos de Gramsci, pois entendemos que a assistência estudantil não deve se limitar ao seu acesso e à sua permanência nas instituições de ensino, mas que tenha como objetivo contribuir no processo de formação dos sujeitos a partir da construção de espaços coletivos de discussão e reflexão sobre a sociedade contemporânea e suas relações desiguais, questionando suas formas de dominação e poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos realizados, apreendemos que pensar a assistência estudantil é considerar que o direcionamento da sua função integra o conjunto de mudanças em tempos de direitização, monetarização e laborização, das políticas sociais. Por isso precisamos não reforçar mecanismos que compactuem com estas propostas e também buscar formas de resistência, que garantam não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes na educação.

Devemos empreender o esforço formulativo que direciona princípios, objetivos, diretrizes que, por vezes, se dá no campo formal da constituição destas políticas, articulando

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

perspectivas de educação, assistência social e, primordialmente, verificar as interfaces entre estas políticas na busca por concepções universalistas de assistência estudantil.

A educação sendo reconhecida como direito, permite que na atuação da assistência estudantil, esta seja direcionada para que realize práticas e programas universais sem qualquer tipo de discriminação de classe, cor, gênero, credo, deficiência, dentre outras formas que permitam pensar o ser humano em sua integralidade. Ou seja, a assistência estudantil não se restringe a mera provisão de recursos financeiros para os alunos; e deve viabilizar a identificação de outros fatores de risco, que podem contribuir para interrupção dos estudos e, além disso, que possam comprometer a integridade do estudante como pessoa.

Neste sentido, a assistência estudantil, revela-se como uma política que, mesmo quando se refere à vulnerabilidade social/socioeconômica, pode ser acionada por qualquer estudante, pois não se trata somente de desigualdade de renda.

Na Educação Profissional, entendemos que a assistência estudantil possui relações permanentes com a assistência social, e esses estão articulados com a educação, os quais sem a interface colaborativa entre ambas as políticas, a educação não desenvolveria a sua dimensão social. Ou seja, analisar a assistência estudantil, separando os conteúdos e as práticas no campo da educação e da assistência social é equivocada.

Os significados da assistência social ganham no espaço educacional/acadêmico feições próprias, ou seja, na assistência estudantil, as principais tarefas de seus agentes consistem, atendimento e orientação dos discentes sobre os direitos e deveres, estimular a autonomia do corpo estudantil para a ação crítica em espaços políticos institucionais de participação, fazer os devidos encaminhamentos para a rede de proteção social e promover formação cidadã crítica.

As tarefas acima mencionadas, formam o escopo de atuação da assistência estudantil no IFCE, e apresentam como origem a Política de Assistência Social. Logo, entendemos que não devemos garantir apenas uma mera articulação entre assistência social e educação e sim buscar a vinculação orgânica entre essas políticas, isso se justifica pela compreensão da educação enquanto política social, e não uma mercadoria.

Concluimos que é necessário compreender a assistência estudantil como uma política social e pública, com a finalidade de combater causas que elevam os índices de evasão no IFCE. Com isso, será possível entender que as medidas da assistência estudantil se integram ao conjunto dos direitos de uma classe que direcionou forças e trabalho para a manutenção de um país, que o Estado tem o dever de saldar a sua dívida com estes, e não ao contrário, ofertando educação gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. Política Social no Contexto da Crise Capitalista. In: _____. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 301-321.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010b. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 24 out. 2019.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em 15 set. 2019.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COUTINHO, C. N. **Democracia e socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flasco 2000. Disponível em: <
<http://www.flascoandes.edu.ec/libros/11208-opac>. Acesso em: 16 set. 2019.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. <
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/33824/S9200594_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y%22isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LUKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores. eBooksBrasil.com, 1999.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: _____. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica, São Paulo: Cortez, v. 1, 2006. [Biblioteca básica de Serviço Social].

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. **A assistência social na perspectiva dos direitos**: críticas aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

_____. **As interfaces da assistência social: destaque à relação com a política de transportes**, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7286> http://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/284/109 Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Assistência Estudantil: Direito ou mérito?** 2013. (texto inédito)

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, n. 103, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

SILVA, Maria Ozanira da Silva ; YAZBEK, Maria Carmelita. Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo: tema e conteúdo do livro. In: _____. (Orgs.). **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.09-36.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e marxismo**. São Paulo: Atlas, 2010.

ASPECTOS SINGULARES DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS SURDAS¹

Ernani Nunes Ribeiro²

RESUMO

Este artigo propõe apresentar uma breve análise do modelo educacional, enquanto conceito, relacionando-o ao impacto do processo de formação escolar de pessoas surdas, falantes de Libras. Este entendimento norteará a ponderação acerca das situações relevantes na concepção de tendências teóricas que construíram o entendimento de educação inclusiva de pessoas surdas. Utilizamos de método bibliográfico na busca de referências e informações já elaboradas e publicadas por pesquisadores e teóricos que possibilitem esclarecer, aprofundar e dialogar com reflexões para o entendimento e análise do objeto de estudo desse artigo. O estudo aponta que os movimentos sociais de resistência por melhores condições existenciais têm grande impacto transformador em políticas ao serem reconhecidas as singularidades formativas de pessoas surdas. As ações afirmativas na educação, mediada pela entre outros fatores pela acessibilidade comunicacional, promovem respeito as idiossincrasias dos sujeitos inclusos na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação de surdos; Pessoas com Deficiência; Movimentos de resistência.

INTRODUÇÃO

A conjuntura referente à inclusão educacional não se finaliza apenas em inserir sujeitos com deficiência em escolas regulares, haja vista que, existe uma sensível problematização entre o entendimento do plano conceitual inclusivista e as experiências vivenciadas por sujeitos inseridos em espaços educacionais que alegam respeitar os princípios da inclusão escolar. A inclusão educacional desestabiliza os padrões sistêmicos estruturantes da tradição educacional registrados na história. De tal sorte, para que possamos ter uma educação inclusiva, devemos ressignificar atitudes frente ao sujeito aprendente, respeitando as diferenças. Como também, “(...) para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MAZZOTA, 2006).

Esta reflexão propõe apresentar uma análise do modelo educacional, enquanto conceito, e o impacto desse para com o processo de formação escolar de pessoas surdas, falantes de Libras. Este entendimento nos norteará a ponderação acerca dos elementos impactantes para concepção das tendências teóricas que construíram o modelo conceitual de educação inclusiva

¹ Artigo parcialmente publicado no livro: Dinâmicas de resistência fronteiras, estratégias e mobilizações. 1ed. Goiás: Philos, 2019, v.01. p. 108 – 119.

² Doutorando em Educação no PPGEdU da UFPE, Mestre em Educação Inclusiva e Licenciatura em História. Professor Assistente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional - PROFBIO - UFPE/UFMG. E-mail.: ernaninribeiro@gmail.com.

de surdos. O sujeito surdo que enquanto agente social tende a ter grandes fragilidade na formação educacional, muitas vezes por conta do modelo educacional que não atendem as singularidades necessárias para a formação educacional do processo cognitivo relacionado a surdez, bem como, as barreiras comunicacionais entre as línguas orais e as línguas gestuais. O movimento educacional, que por séculos excluiu muitos de seu meio, evidenciou simultaneamente um movimento de resistência para que os sujeitos que não tinham acesso aos bens culturais promovidos pela formação escolar pudessem usufruí-los. As ações para si existir enquanto sujeito potencial de investimento de aprendizagem na escola, muitas vezes, foram traduzidas como uma necessidade constante de resiliência.

Por conseguinte, a educação tende a ser a estrutura social de maior impacto no quesito de difundir capitais simbólicos na formação de sujeitos, reabastecendo e ressignificando as gerações para serem pertencentes da concepção de realidade herdada pela comunidade a qual o sujeito é legatário. Ao invocarmos a educação no plano conceitual, entendemos que essa é composta por diversos elementos constituídos de significantes. Entre eles estão o fator histórico, as questões políticas, o modelo curricular de conteúdo, os métodos avaliativos, entre tantos outros elementos.

Ademais, o processo de ensino e aprendizagem foi culturalmente construído na modernidade, com elementos da herança iluminista como uma forma de traduzir a realidade para educandos, e assim, esses possam se apropriar de instrumentos para se relacionar com o mundo. Ao analisarmos com atenção a história dos modelos educacionais, entendemos que no passado a escola se estruturava para poucos escolhidos, oriundos hegemonicamente de classes sociais de poder econômico e tradição religiosa. Nesse contexto, as pessoas desprovidas de bens capitais e, assim, de classes sociais subjugadas, estavam excluídas total ou parcialmente do acesso ao processo de ensino-aprendizagem promovido pela educação formal. Os elementos que constroem as teias das relações sociais que consideramos naturais são, na verdade, conjecturas sociais. Aparentemente, esta afirmação se apresenta como óbvia. E é justamente na obviedade dos elementos factuais das experiências vividas no senso comum que tendemos a naturalizar ações sociais (BOURDIEU, 2007).

Com tal fim, as situações que constroem as teias das relações sociais são processos de legitimação de um poder simbólico que regulamenta uma sistemática social em detrimento a outra. Os dominantes³ constroem símbolos aceitáveis para os próprios pares. Esses símbolos

³ Cada campo carrega consigo valores culturais necessários e exclusivos da classe que o domina (BOURDIEU, 2007a). Tais valores são classificados internamente no campo, como padrão para atuação

perpassam por um conjunto de disposições para agir, socialmente explicáveis, socialmente construídos e que não passa pela consciência de quem age (BOURDIEU, 2013).

A partir dos registros e memórias historiográficas podemos compreender que o modelo educacional apresenta a tendência a centralizar no docente o protagonismo da sala de aula, sendo assim, esse rege o conhecimento escolhido e disponibiliza para os estudantes (SAVIANI, 2007). O docente, aprende na sua formação de professor a instrumentalizar o conhecimento fatiando-o e módulos e, na maioria das vezes dissertando-o para registro dos discentes, atendendo assim aos Planos Nacionais e Planejamentos das Instituições.

Ao chamarmos a atenção para o juízo dos elementos que compõe a inclusão educacional, compreendemos que este se apresenta num primeiro momento na perspectiva do plano conceitual e para tanto, entendemos que todo constructo fenomênico não se apresenta apenas enquanto fenômeno linguístico. A experiência da realidade, o processo de conceituar, e o impacto das relações entre os agentes sociais estão intimamente interligados na questão de nomeação enquanto mediador do indicativo de um ritual para além da língua.

Em suma, ao pensarmos sobre as estruturas que estão entrelaçadas na concepção da educação, entendemos que o legado educacional apresentou uma tendência historicamente construída a privilegiar um modelo que tendeu a evidenciar sujeitos oriundos de grupos sociais que já haviam se adequadado às estratégias da educação pela herança familiar. O ponto em questão que abordamos neste estudo está na perspectiva que muitos dos que não estavam enquadrados neste modelo tiveram que lutar para serem notados e reconhecidos como existentes. A resistência neste momento foi crucial para que houvesse um despertar social para que a própria estrutura educacional fosse obrigada a se reestruturar para atender singularidades de sujeitos em seu seio.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo, por considerar que os procedimentos para coleta, tratamento e análise dos dados são construídos pelo próprio objeto a ser pesquisado (BAUER; GASKELL, 2005; CHIZZOTTI, 1997). Além disso, utilizamos de método bibliográfico na busca de referências e informações já elaboradas e publicadas por pesquisadores e teóricos que possibilitem esclarecer, aprofundar e dialogar com reflexões para o entendimento e análise do objeto de estudo neste artigo (ALVES-MAZZOTTI, 1999). No

neste espaço social. Os sujeitos melhores posicionados no campo são preparados desde sua infância com instrumentos sociais para melhor atuarem no campo e essa somática de elementos se caracteriza em capital, neste caso, cultural, entranhados em habitus (BOURDIEU, 2007a). A bagagem familiar tem significativo impacto na definição do destino escolar (BOURDIEU, 2013).

processo reflexivo, fazemos uso de análise crítica, pois buscamos desvelar as interconexões entre os fenômenos, bem como as relações das partes com a totalidade, a historicidade dos fenômenos e as suas contradições.

AS SINGULARIDADES DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS SURDAS

A realidade pós-moderna contém paradoxos que são incompreensíveis nos termos das categorias tradicionais. Ninguém sabe mais onde está situado. As respostas simples do passado não são mais suficientes para definir uma orientação político-educacional que responda aos objetivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento. O olhar para o passado não tem nenhuma pretensão de análise histórica. Tenta ser um instrumento para entender aquilo que está mudando. O olhar para o futuro tampouco pretende anunciar o que virá, mas chamar atenção sobre para onde deveríamos orientar nossas ações (TEDESCO, 1995).

A crise da educação na contemporaneidade já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças (TEDESCO, 1995). A escola é uma instituição conservadora e a pedagogia reproduz, agrava segregações e constrói rótulos — na maioria das vezes, baseada em inteligência, classes sociais ou, até mesmo, “dons”. Logo, podemos compreender que as ações humanas são concebidas por sistemas de representações que, em sua maioria, estão fora do alcance do ator social.

De certo, reforçamos que os sujeitos com deficiência, na maioria dos casos, assumem uma dupla exclusão: além de muitos pertencerem a classes menos favorecidas de capital monetário, ainda apresentam a deficiência que, somada às barreiras atitudinais⁴, negam o acesso a muitos bens sociais. Bourdieu (1989) nos alvitra que a arbitrariedade cultural ou imposição de cultura é classificada por como “violência simbólica”. A consolidação da violência simbólica permite que a escola reproduza relações díspares. Sendo assim, essas

⁴ São atitudes apresentadas muitas vezes como preconceitos explícitos ou mascarados para com pessoas que não estão dentro de um padrão culturalmente estabelecido. Sabendo que muitos preconceitos surgem de crenças e valores culturalmente transmitidos e que estas crenças se transformam em estereótipos, tais atitudes podem configurar barreiras que se configuram em ações, posturas e até medos que permeiam o preconceito. Tais barreiras são expressas na linguagem, tanto quanto em ações ou omissões em relações sociais. Pessoas com deficiência, negros, bem como, qualquer pessoa que são estigmatizadas pelo padrão estabelecido por uma cultura e acabam sendo vitimadas recebendo muitas vezes rótulos como de limitados ou incapacitados pra exercerem papéis sociais que lhe são de direito.

relações são reproduzidas de maneira diferenciada, os sistemas de ideias dos grupos predominantes exercem a violência mediante forças simbólicas. Força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que acabam por legitimar tal ordem vigente.

A “violência simbólica” materializada em barreiras atitudinais gera consequências que ferem a dignidade, a integridade, a capacidade de ser cidadão, a condição humana nos âmbitos social, político, cultural e moral. Além disso, a autoestima sofre alterações, pois o sujeito, muitas vezes, pode interiorizar os aspectos negativos e assim se fechar ao resto do mundo. O processo educativo para pessoas com deficiências é uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Uma vez que, na maioria dos modelos educacionais são os sujeitos com singularidades educacionais que tendem a se adequar às estruturas didático-pedagógicas para que possam ser educados.

Em outras palavras, ao assumirmos que a “violência simbólica” pode ser materializada em barreiras atitudinais perceberemos em discursos latentes ecoados em espaços educacionais, que não compreendem as singularidades de pessoas com deficiência, que esses educandos têm um tempo de aprendizagem diferente dos demais da sala. E que ao invés de compreender e sanar o problema, tendem a categorizar estes educandos como problemáticos. Só para ilustrar, educandos com deficiência em muitos casos são sujeitos com problemas na visão e ainda sem o diagnóstico, ou alunos com baixa visão, com deficiência intelectual, cegos, surdos, obesos, depressivos, de baixo capital cultural, econômico, tantas outras possíveis características. São ignorados em planejamentos, aulas e tarefas escolares, haja vista que o modelo educacional foi modelado para um padrão predominante de sujeitos que atende aos princípios de normalidade culturalmente construídos para o processo educacional (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Como já mencionado, os problemas referentes à inclusão social não se finalizam apenas em inserir sujeitos com deficiência em escolas regulares. Pois, para Bourdieu (1992), os indivíduos e as instituições que representam as formas predominantes de sistemas de ideias que categorizam os sujeitos a partir de capitais culturais e as estruturas da educação regular, buscam manter sua posição privilegiada, naturalizando seus bens culturais.

Para Bourdieu (2011), as disponibilidades dos agentes que chegam ao entendimento das estruturas dos modelos de dominação tendem a se apresentar como: aceitação e subversão. A aceitação de sua condição de inferioridade ou mesmo de incapacidade de equiparação pode ou não se seguir de um esforço de adaptação e conversão aos padrões, neste caso, apresentados na escola regular. A outra possibilidade, a subversão do sistema dominante, nem sempre é

possível. Porém, se apresentam enquanto resistência à manutenção das marcações dominantes. Os movimentos de resistência de pessoas com deficiência, ao lutarem por seguridade de direitos e espaços de ascensão social, exemplificam isso.

Uma ideologia é um processo de legitimação de um poder simbólico regulamentando uma sistemática social em detrimento a outra (CATANI, 2017). Os dominantes constroem os símbolos aceitáveis para os próprios dominantes.

Bourdieu (2008) escreveu:

As diferentes estratégias, mais ou menos ritualizadas, da luta simbólica de todos os dias, assim como os grandes rituais coletivos de nomeação ou, melhor ainda, os enfrentamentos de visões e de previsões da luta propriamente política, encerram uma certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido de impor uma certa visão do mundo social, ou seja, das divisões do mundo social. (BOURDIEU, 2008, P.82)

Esses símbolos perpassam por um conjunto de disposições para agir, socialmente explicáveis, socialmente construídos e que não passa pela consciência de quem age. Bourdieu (2017) explicou que os dominantes tenderam a adotar estratégias para conservação da legitimação simbólica de poderes em espaços sociais.

Sujeitos com deficiência e no caso de sujeitos surdos falantes apenas de língua de sinais tendem a chegar aos espaços legítimos de poder em desvantagem, em virtude das lacunas apresentadas pela falta de acesso aos capitais disponíveis, muitas vezes sem a devida acessibilidade. Os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como apenas o resultante de um esforço recompensado.

Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos educandos e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se auto alimenta (BOURDIEU, 1992). A baixa expectativa de investimentos em capital cultural pode ser exemplificada com o entendimento de muitos estudantes, que, ao terminarem a educação básica, projetem de alcançar um emprego, por não vê sentido, muitas vezes, em continuar estudando por mais 4 ou 5 anos na formação universitária.

O modelo, tal qual como se apresenta na atualidade, obriga aqueles que não são pertencentes do grupo de maior influência social tendem a sentirem dificuldades à adequação da cultura de elite via amoldamento de seus bens culturais. Concomitantemente, esses sujeitos por não se adaptarem tendem a ser marginalizados. Um exemplo seria o caso de sujeitos com deficiência ao serem integrados em escolas regulares, sem as devidas garantias de

acessibilidade, não conseguem, muitas vezes, adaptar-se e passam a sofrer barreiras atitudinais (SÁ, 2010).

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS – RESISTÊNCIA, EXISTÊNCIA E RESILIÊNCIA

Bourdieu (1989) ao tentar se afastar de uma concepção materialista estreita de poder e desigualdade passa a introduzir os conceitos de capital cultural, social e simbólico. Na teoria do sociólogo francês, todo o indivíduo tem um portfólio de capital que é validado como escalas de apropriação destes elementos. Os capitais totais construídos em *habitus* e dispostos em campos sociais dão ao agente condições de melhor disputar posições nas relações de interesses em espaços de poder.

Vasconcelos (2018), em sua pesquisa “Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco”, propôs, em uma dimensão teórica, apresentar um diálogo entre a história dos movimentos sociais de pessoas surdas em Pernambuco com questões legais e políticas públicas que permearam a trajetória da educação de surdos. A pesquisadora analisou a constituição da pessoa surda no Estado de Pernambuco e buscou aprofundar o entendimento sobre como se formou o coletivo surdo quanto ao domínio e uso da língua de sinais, a fim de apontar as contexturas dos aspectos dos movimentos sociais frente ao papel da educação.

Para tal fim, Vasconcelos (2018) aponta que:

Dessa forma, acredito que o mais importante para esse momento é deixar registrado que as histórias de vida, que também foram movidas pela força, bravura e coragem de verdadeiros Leões do Norte, aqui narradas e desveladas por Manoel Káter, Terezinha, Magda, Paulo Lira, Manoel Rosa, Armando, Antônio Cardoso, Climério, Gutemberg, Felipe e Erikson, em suas singularidades, mostraram histórias e memórias fundamentais para se analisar a constituição da pessoa surda no estado de Pernambuco. (p .228)

Os resultados obtidos pela pesquisa de Vasconcelos (2018) evidenciaram que o desenvolvimento humano não se restringe apenas ao fator biológico, mas abarca o histórico, o humano e o social. A análise fez uso teórico de abordagem cognicista com o fundamento de Vigostyky, e as reflexões dialogam para a língua e movimentos sociais. Sua pesquisa tem aspectos inovadores sobre a abordagem do Ser surdo que pode ser melhor compreendido pela sua totalidade histórica e pela inquietação dialética da vida humana. Nas narrativas de história de vida de sujeitos, o pressuposto de que o homem nasce em contexto social e torna-se humano nesse processo. Além disso, o próprio desenvolvimento humano é composto por relações sociais.

Ao enfatizarmos a problemática do sujeito surdo, fica mais evidente a inclusão excludente, haja vista que não ter o processo de apropriação linguística no primeiro desenvolvimento da infância, em que crianças ouvintes adquirem nos primeiros anos de vida, já deixa o sujeito em real desvantagem. Além disso, se considerarmos o fato de que vivemos em sociedades, majoritariamente, de falantes de línguas orais, logo, os sujeitos que não se comunicam por meio desse tipo de modalidade linguística sofrem limitações nas interações sociais. O grande desafio do educando surdo em escolas regulares é a acessibilidade comunicacional. Comumente, os sujeitos surdos são vistos a partir da perspectiva patológica, como aqueles que apresentam uma perda auditiva, independente de qualquer conceituação audiológica (PERLIN; STROBEL, 2006).

Vasconcelos (2018) nos relata que foi a partir da década de 1960, no Brasil, que na trajetória educacional surgiram conquistas legais, políticas e sociais na comunidade surda que atravessou diversos movimentos de lutas, com realizações positivas, sucessos e fracassos. Foram necessárias mobilizações, passeatas, reuniões, assembleias, debates e tantos outros movimentos de resistência e luta na garantia da seguridade dos direitos educacionais dos sujeitos surdos.

Esses movimentos sociais e de resistência por melhores condições de existência tiveram grandes impactos transformadores em políticas que passaram a abrir espaços para os diálogos e assim criar ações afirmativas para o acesso de sujeitos, que outrora não eram respeitados. Vivemos num momento histórico de constantes movimentos na luta pelo reconhecimento da pluralidade humana. Mediante a legislação e lutas em prol de empoderamento e de espaços muitas vezes limitados a sujeitos de campos sociais bem determinados, comunidades de pessoas fora do padrão ou modelo estereotipados por habitus legitimadores de modelos hegemônicos de dominação são rerepresentados por novas estruturas sociais (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Embora os movimentos sociais tenham dado visibilidade na busca de seguridade dos direitos educacionais com melhores condições de acesso e permanência, ainda se faz necessária constante vigilância para que essa seguridade social continue a ser garantida com qualidade. É mister compreender que a humanidade é plural. Todavia há uma tendência em mascarar este fato, e defender que somos homogêneos. Uma vez que o reconhecimento de singularidades obrigaria a educação a ser ressignificada em suas bases mais estruturais, e não apenas adaptada (TEDESCO, 1995).

A educação inclusiva é pensada, na maioria das vezes, como uma adaptação da educação tradicional. Em que se busca tecnologias para minimizar o impacto das singularidades de sujeitos com especificidades na aprendizagem. Nessa conjuntura, a inclusão educacional deveria ser mais que uma adaptação do modelo vigente. Conseqüentemente, se faz necessário mudar o foco, e ter no discente o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. As singularidades dos sujeitos devem ser contabilizadas nas estruturas de planos de ensino.

Por fim, percebemos que há uma sensível problematização entre o entendimento conceitual e as reais propostas inclusivas. No plano do real significado, o modelo de inclusão escolar ainda é insuficiente para atender efetivamente aos sujeitos que estão enquadrados e dependentes deste movimento.

É a partir dessas premissas que entendemos, que as lutas sociais, muitas vezes, tendem a trazer o foco para a quebra da naturalização das ações que tiram da sociedade a responsabilidade de seus atos. Podemos, neste contexto, partir assumir a ideias de que a proposta da educação inclusiva, enquanto resistência, tem como uma das suas características formar sujeitos para ocuparem espaços de específicos de legitimação de poder. A resistência, neste quesito, tende a contrariar as regras postas e apresentar novas formas de pensar as normas. O acesso a educação de qualidade tende a dar significativas contribuições e estratégias para que o sujeito tenha empoderamento para ocupar espaços que sem a formação adequada não teria acesso (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Sem resistir, sujeitos com histórico de exclusão social, tendem a ter maior dificuldade de acesso a espaços de empoderamento social. A grande na maioria nem vislumbram tais espaços acreditando na impossibilidade de alcançá-los. Os sujeitos que não conhecem as teias do poder e estratégias de legitimação, apresentam mais dificuldades de ascender a melhores condições existenciais (BOURDIEU, 1995).

Os movimentos de resistência têm um papel de relevância histórica na promoção de evidenciar a disparidade social. É no movimento de compreensão dos emaranhados das legitimações sociais que encontramos brechas de rupturas de modelos vigentes que não respeitam e nem dão acesso aos que não se enquadram às estruturas de poder modeladas ao longo da história. Os sujeitos surdos por não terem acesso a língua de dominação social e por não terem as devidas acessibilidades no processo educacional passaram por diversas experiências de exclusões. Assim como nos relatou Vasconcelos (2018), o movimento de resistência e resiliência de luta das comunidades de pessoas surdas evidenciaram a

problemática de sua singularidade. Foi no movimento de resistência que se empoderaram por melhores condições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O credo do século XXI é que cada pessoa é única, cada pessoa é ou deveria ser livre, cada um de nós tem ou deveria ter o direito de criar ou construir uma forma de vida para si, e de fazê-lo por meio de uma escolha livre, aberta e sem restrições. A socialização atual enfrenta a perda de ideais, a ausência de utopia, a falta de sentido. A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social ou política de um 'futuro melhor'.

Agora a crise implica em modificar orientações e comportamentos. Há algumas características centrais que prefiguram a sociedade do futuro. A competição exacerbada pela conquista de mercados está modificando os padrões de produção e organização do trabalho. As novas condições de produção, baseadas no uso intensivo de conhecimentos, têm um potencial de exclusão muito significativo, garantindo inclusão de poucos.

O modelo tradicional de educação tende a atribuir ao sujeito social a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, deixando claro que cabe a ele a tarefa de dar conta de todas as demandas. Além disso, perpetua-se o entendimento acerca da meritocracia, com a ilusão de que a origem social e a herança de capital cultural não seriam fatores determinantes para que o agente seja um candidato aos melhores espaços de poder (BOURDIEU, 2007). Ilusão que se propaga sobre a ideia de que qualquer um pode chegar a estes espaços.

Destarte, quem está incluído não percebe a necessidade da inclusão. Só estando fora que se pode perceber as reais artimanhas que as relações sociais atribuem ao processo de sociabilidade. Movimentos sociais de resistência por melhores condições de existência tiveram e tem grande impacto transformador em políticas para a abrir espaços para os diálogos e assim criar ações afirmativas para o acesso de sujeitos, que outrora não eram respeitados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. F. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas SP. Papiros, 2011.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Lições da aula**. Ática, São Paulo, 1995

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

HARARI, Y. N. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Editora L&PM. Rio Grande do Sul, RS: 2015

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

RIBEIRO, E. N; SIMÕES, J. L; PAIVA, F. da S. **Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu**. V. 5, N. 2 (2017): REVISTA OLH@RES (2017). VOLUME 5, NO.2

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

TEDESCO, J. C. **El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Madrid, Anaya, 1995.

VASCONCELOS, N. A. e L. M. de L. **Histórias e memórias de lideranças surdas em Pernambuco**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/ SP. 2018

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O CURRÍCULO INTERCULTURAL: AÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INDÍGENA EM RORAIMA

Catarina Janira Padilha ¹

RESUMO

Descreve-se a atuação do docente indígena na promoção do Currículo Intercultural em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) implantada na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio – Comunidade Boca da Mata, Pacaraima - Roraima. O objetivo geral tem como foco: Analisar as práticas de inclusão no currículo intercultural desenvolvidas nas SRM em escolas indígenas. Um dos objetivos específicos está direcionado em: Identificar a percepção dos docentes referente ao currículo intercultural e sua inserção social para as práticas de inclusão. Apoiar-se nos pressupostos na Psicologia Histórico – Cultural integrado aos Estudos Culturais. Os resultados descrevem como o docente da escola indígena compreende as práticas inclusivas e de como estas estão integradas no currículo intercultural para metodologia do AEE. Analisa-se também o conhecimento que o docente possui referente aos processos de intervenção pedagógica durante o AEE ao integrar temas do currículo intercultural escolar no junto ao aluno NEE. Opta-se também para a Pesquisa Etnográfica por estarem propondo a análise de integração, socialização e desenvolvimento escolar de alunos NEE em áreas indígenas, considerando seus aspectos culturais, valores e práticas sociais e educacionais. Os resultados apontam que há compromisso para atuação do AEE, e as atividades são desenvolvidas conforme as aprendizagens adquiridas ao longo da formação acadêmica e principalmente na formação autodidata, no qual se faz imprescindível a formação para o AEE.

Palavras-chave: Formação, Docente, Currículo, Metodologia, AEE.

INTRODUÇÃO

Os indígenas que habitam o Estado de Roraima têm sua história marcada por lutas e resistências. Se no passado lutaram contra a expropriação de suas terras, e outras imposições garantidas em leis que mudaram radicalmente os seus modos de vida, hoje buscam alternativas de auto-sustentação, melhores condições de saúde e educação de qualidade considerando seus costumes, crenças, tradições e manutenção da Língua e dos Saberes Tradicionais.

O Brasil é um país multiétnico, em que praticamente em todos os estados da federação há territórios indígenas, mas especificamente em Roraima a população indígena está distribuída em 09 povos, tendo aproximadamente 55.922 indígenas que habitam 32 terras demarcadas. (NASCIMENTO, 2017, p. 121).

Esses povos reconhecem a escola como *locus* de promoção, uma vez que, o processo de colonização dessas populações no Estado de Roraima ocorreu no final do século XIX, mais

¹ Doutoranda do Programa em Ciências da Educação da Universidad Evangélica del Paraguay – UEP/PY, catarinajanira@gmail.com;

especificamente no ambiente escolar. A educação escolar indígena de Roraima vem superando desafios e entre eles está o atendimento de discentes com NEE, entretanto, não superou o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente no que se refere à promoção de práticas educacionais inclusivas, específicas e diferenciadas para as comunidades indígenas.

Se a escola é reconhecida como espaço de manutenção e resistência das populações indígenas, para os discentes em desenvolvimento é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem o papel primordial na formação da criança, pois é neste espaço que as relações de convivência no coletivo diversificado passam a existir.

Nesse contexto, descrevemos como tem sido desenvolvimento o AEE em uma das escolas indígenas localizadas nas regiões centro norte do Estado de Roraima, participantes da pesquisa, no qual analisamos a percepção docente, dos coordenadores pedagógicos e de Lideranças Educacionais da etnia Taurepang, entretanto, neste artigo estaremos apresentando o olhar docente, contextualizando o desenvolvimento do currículo intercultural nas práticas inclusivas como estratégias metodológicas desenvolvidas na SRM.

Pontua-se o quanto necessitamos debater e promover uma política educativa de reconhecimento e valorização dos saberes tradicional, por meio da formação de docentes para o AEE, uma vez que para as práticas inclusivas serem internalizadas pela comunidade escolar requer do docente a ruptura de paradigmas culturais e pedagógicos, pois necessita refletir sobre o seu papel, e dos demais atores do processo, assim como a visão da escola.

Logo, não é apenas a formação docente voltada para as técnicas metodológicas que necessita ser aplicado junto ao discente, tornando-se este o único objeto de promoção do desenvolvimento do Atendimento, mas o conhecimento que o docente necessita ter para que as técnicas ao ser aplicadas e integralizadas ao cotidiano do sujeito seja a peça fundamental para a evolução da aprendizagem.

Reconhecemos o AEE como um dos pressupostos metodológicos que se pode utilizar como meio de aprimoramento e evolução do currículo intercultural voltado para a promoção de práticas inclusivas junto às comunidades indígenas, entretanto, requer à sensibilidade que de este processo seja discutido, refletido e pensado em conjunto, para que não venhamos a promover práticas de imposição cultural.

Partindo desses pressupostos, este ensaio visa aproximar a compreensão e das relações entre Escola, o Docente, o Discente, com enfoque a prática social no AEE pautado aos

elementos culturais e saberes tradicionais da comunidade para a promoção desenvolvimento das práticas inclusivas.

Materiais e Métodos:

A análise realizada teve como base a pesquisa qualitativa de natureza exploratória, descritiva e etnográfica, com aporte ao método dialético no processo de desenvolvimento da formação de professores voltados para o desenvolvimento de práticas inclusivas no AEE com aporte aos saberes tradicionais do currículo intercultural.

Conforme Oliveira (2002, p. 67) "[...] a dialética se desenvolve como sendo um método de pesquisa que busca a verdade, por meio da formação adequada de perguntas e respostas até atingir o ponto crítico do que falso e do que é verdadeiro."

No entanto, Lakatos (2007 p. 101) corrobora no sentido de definir que "[...] o objetivo da dialética é encontrar sempre vias de se transformar, desenvolver o fim de um processo é sempre o começo de outro." Quanto aos fundamentos da pesquisa exploratória, Sampieri *et al* (2013, p. 101) corrobora ao definir que estudos exploratórios são realizados quando "[...] o objetivo é examinar um tema pouco estudado".

Opta-se também para a Pesquisa Etnográfica por propor a análise de integração, socialização e desenvolvimento da prática metodológica por docentes indígenas do povo Taurepang, considerando que está sendo pesquisados os aspectos culturais, valores e práticas sociais e educacionais dos grupos. Como instrumentos para coleta e registro dos dados foi utilizado roteiro de entrevista, haja vista a análise a percepção docente e as práticas metodológicas empregadas na elaboração de atividades para o AEE, integradas ao desenvolvimento do currículo intercultural.

O Atendimento Educacional Especializado: ruptura de paradigmas para pessoas com deficiência:

O AEE é ser considerado como parte integrante do processo educacional, tendo como objetivo "[...] identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo" (ROPOLI, 2010, p. 17).

Torna-se um marco histórico e inovador o AEE na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008. (BRASIL, 2013, p. 42)

O AEE não atua como prática escolar substitutiva da escolarização comum atua como prática transversal em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino, visando superar as práticas segregacionistas praticadas no passado em que era permitida a escolarização de espaços educacionais separados de pessoas com deficiência em escolas de Educação Especial em um passado recente. Esta concepção essa que sofre ruptura com a promulgação da CF/88, referendados nos art. 205, art. 206, inciso I e art. 208, inciso III, portanto, ofertada o AEE na SRM na própria escola, em outra escola ou em centros especializados no contra turno das atividades do Ensino Regular.

O Art. 5º do referido decreto, disponibilizando os serviços com docentes e técnico especializados no qual desenvolvem os planos de atendimento conforme as informações elencadas pelo Estudo de Caso, traçando assim estratégias de intervenção para dirimir suas limitações e estimular suas potencialidades com recursos específicos elencados que complementam a formação dos discentes público alvo da Educação Especial.

Ao reconhecer o AEE como prática inclusiva exige que os sistemas de ensino e instituições escolares oportunizar recursos para que o docente do AEE possa identificar potencialidades, habilidades e necessidades dos discentes atendidos na escola, assim como auxiliar o docente da sala comum no planejamento de atividades com a utilização de recursos didáticos acessíveis e adaptados que promovam a participação e aprendizagem através da mediação intercultural, dialética, interdisciplinar e inclusiva.

Figueiredo (2011, p. 142) reflete sobre o paradigma de escola inclusiva, no qual:

“É importante assinalar - embora pareça a óbvio- que a diversidade as diferenças são manifestações eminentemente humanas elas resultam das diferenças raciais e culturais e também das respostas dos indivíduos relativamente a educação na sala de aula. A diversidade é tão *natural* contra quanto à própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, escola está confundido as diferenças com desigualdades. (grifo do autor) (FIGUEIREDO, 2011, p. 142)

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, conferido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, balizado Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Para que o currículo seja desenvolvido junto aos discentes indígenas com deficiência ou mobilidade reduzida, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação só é possível ser desenvolvido com os recursos de acessibilidade oportunizando a integração no contexto escolar e estimulando suas potencialidades,

independência e autonomia nas atividades da vida diária (AVDs) e no contexto escolar. Carvalho (2015, p. 114) diz que:

“[...] em escolas inclusivas o ensinar e o aprender constituir-se em um processos dinâmicos dos quais aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos receptáculos do que lhes transmite quem ensina”. (CARVALHO, 2015, p. 114)

Em 2005 o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, através das solicitações dos sistemas de ensino por meio do “[...] Plano de Ações Articuladas – PAR, tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC. (SECADI/MEC, 2015, p. 16)

As salas devem ser estruturadas com equipamentos, recursos de acessibilidade, material didático/pedagógico tendo classificação I e II, conforme a disponibilidade de material para acessibilidade disponível para o atendimento. Em Roraima, os dados apontam que na última década houve um crescimento significativo de SRM implantadas, haja vista que em 2007 apenas havia 22 SRM em funcionamento, no entanto, até o final de 2018 havia ativas 85 SRM.

Com a implantação das SRM, detecta-se o aumento significativo de matrículas do público alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas em indígenas em 2007 havia 13 discentes matriculados, entretanto, em 2018, houveram 154 discentes assistidos nas escolas perfazendo um percentual de 0,2% de um total de mais de 77 mil discentes matriculados na rede estadual. O fator gerador da procura de matrículas se dá pela divulgação do direito ao acesso a escola, assim como pela promoção de políticas públicas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e orientações das instituições tanto escolares, como de saúde.

O Atendimento educacional Especializado na Escola Indígena:

A pesquisa tem sido realizada na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio localizada na Comunidade Indígena da Boca da Mata, Município de Pacaraima, composta por 112 pais de famílias totalizando 584 pessoas, no qual, convivem atualmente membros dos povos Taurepang, Macuxi, Wapichana, Saporá, Tucano e algumas pessoas não indígenas.

As línguas faladas nesta comunidade são: as de tronco linguístico karibe: Taurepang, Macuxi e do tronco linguístico Tucano, além da Língua Espanhola e a Língua Portuguesa. A língua de origem desta comunidade é o Taurepang. O fato de a comunidade situar-se as margens da BR-174 facilita o deslocamento e a fixação de outros povos na comunidade.

Em 2018 havia um total de 207 alunos matriculados das modalidades Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos, com um quadro de 27 docentes atendendo alunos de comunidades indígenas e localidades adjacentes. Atualmente a escola atende alunos não indígenas da cidade de Pacaraima, incluindo alguns alunos de nacionalidade venezuelana.

Quanto a discentes indígenas com deficiência a escola possui 02 discentes da etnia Taurepang diagnosticados com: Atraso Neuromotor e Deficiência Intelectual matriculados na SRM e há outros 4 discentes encaminhados com dificuldade de aprendizagem em leitura, escrita e matemática. Esses alunos são atendidos por uma professora com habilitação em Licenciatura Intercultural que desenvolve o AEE. As observações pontuam que o processo de implantação da SRM ocorreu no ano de 2016.

A pesquisa identificou quatro pontos que direcionaram o foco para a elaboração do programa de formação continuada para o AEE com ênfase aos elementos interculturais para atender a educação específica, diferenciada e bilíngue. As informações direcionam que os docentes titulares do Ensino Regular referem-se a não compreensão do que seja a SRM, para eles a SRM é o espaço para realização de procedimentos de estímulo motor similar a fisioterapia, um espaço de atender as crianças “doentes”.

O diálogo com os pais e/ou responsáveis sobre a importância das crianças participarem das atividades escolares e do AEE, a realização do estudo de caso das crianças atendidas e elaboração do plano de ação para realização na comunidade escolar, como na intervenção da criança, a adaptação atividades, integrando as ações metodológicas no processo de intervenção didática com foco aos elementos culturais da comunidade e registro da evolução da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento.

Para Mantoan & Batista (2007, p. 24) a SRM é o espaço da escola onde se realiza o AEE para os discentes com deficiência, com estratégias de aprendizagem centradas ao fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Conforme Carleto *et al*, (2013, p. 37) elas têm, entre outras finalidades: apoiar o/a professor/a da escola de origem do/a aluno/a; atender alunos/as de várias escolas da região

(bairros); permitir a utilização de equipamentos e recursos pedagógicos que facilitem o processo educacional.

Os procedimentos desenvolvidos nas SRM pautados no AEE são compreendidos como um serviço de desenvolvimento de ações pedagógicas pautadas nos princípios da Educação Especial considerando suas necessidades específicas. Suas ações metodológicas necessitam estar articulados com o currículo escolar, neste caso nas escolas indígenas, no currículo intercultural.

Para que o currículo atenda as reais necessidades dos discentes atendidos no AEE é necessário, conforme Batista (2006, p. 17) que a intervenção docente “ultrapasse as barreiras impostas pela deficiência”, buscando atender as necessidades educacionais dos estudantes, por meio de recursos adaptados os quais contribuam no desenvolvimento da aprendizagem destes educandos, fazendo com que estes desenvolvam a autonomia durante a realização de suas atividades tanto na sala comum quanto na especializada.

O segundo ponto analisado refere-se a quebra de paradigma da família dos discentes, pois no âmbito cultural as crianças são consideradas como “doentes” e que essas manifestações ocorrem porque os pais não seguiu os conselhos dos anciãos, dos “mais velhos”, fazendo com que aumente o aparecimento de crianças “doentes” (deficiência), o que antes não era visto.

Compreendo que de modo cultural as crianças sempre foram “invisíveis” perante a cultura a sua comunidade ou etnia. Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e que para Silva & Bruno (2016, p. 243) é uma “[...] força ordenadora das questões humanas”. Assim, a cultura são representações sistematizadas e representadas por signos e símbolos.

Logo, as práticas inclusivas podem desempenhar importante papel de transformação cultural em relação ao indígena com necessidades especiais, principalmente à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos.

Silva & Bruno (2016, p. 240) definem que as transformações culturais nos processos de escolarização das crianças indígenas promove o repensar de como a escola deverá conduzir suas intervenções para assegurar o direito dessas crianças inseri-los nas ações do cotidiano em comunidade, conforme os seus valores, crenças e significados. Além de ajudá-los na construção da sua identidade.

O terceiro aspecto está relacionado à realização do estudo de caso das crianças a serem atendidas e elaboração do plano de ação a ser realizado tanto na comunidade escolar, como

nos procedimentos metodológicas no processo de intervenção didática e de adaptação curricular durante a promoção de estratégias e na integração temática do currículo intercultural. Para tanto, é imprescindível que o docente desenvolva atividades que integram ações que promovam as funções mentais superiores durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

Vygotsky (1998, p. 68) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, a centralidade do processo consiste na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, uma vez que, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através da mediação.

Compreende-se que a prática docente necessita promover em suas intervenções metodológicas de construção social dos indígenas com deficiência, uma vez que as barreiras atitudinais e culturais influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas. As formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social em suas comunidades.

Nesse contexto, o docente necessita compreender como ocorre o processo inclusivo no contexto escolar, assim como o de planejar estratégias metodológicas e procedimento adaptados para ação educacional, considerando a identidade cultural, desencadeando e garantindo assim a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efetiva, o respeito à identidade e a igualdade de oportunidades.

É imprescindível também que à formação continuada esteja direcionada para práticas interventoras que fomentem metodologias que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos indígenas atendidos nas SRM respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar.

Por fim, o quarto aspecto refere-se ao registro da evolução da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento, sobre o que elencar como indicador avaliativo no processo de desenvolvimento do discente, conforme as orientações do coordenador pedagógico para dirimir os desafios da prática, associados à falta de formação continuada. Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais.

Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição à assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Compreender como os docentes visualizam e interpretam a linguagem do discente com deficiência na escola, assim como é compreendido a aplicabilidade dos elementos curriculares no processo educacional, faz com que dialeticamente possamos compreender como se dá essa luta interna de constituição dos conceitos e de como esses movimentos se tornam reais, de negação ou afirmação desse processo, principalmente o de transformação da *práxis* pedagógica.

As mudanças e interações da *práxis* pedagógica necessitam ser qualitativas para que o conhecimento seja produzido qualitativamente, para tanto é imprescindível que nesse processo haja reflexão sobre a aprendizagem, e principalmente como se compreender os fundamentos do currículo intercultural e de como a metodologia AEE, estão sendo integrados na escola indígena.

Compreensão das Relações e Práticas no AEE: A Percepção Docente no Contexto da Interculturalidade e Práticas Inclusivas

Compreender como o docente visualiza as relações entre a comunidade e escola faz com que tenhamos uma clareza maior de como essas relações são estabelecidas, principalmente no contexto da prática para uma escola inclusiva. Para tanto, delimitamos o campo perceptivo docente em três objetos de análise, sendo o primeiro voltado para a compreensão cultural e de participação da comunidade, o segundo ponto voltado para Compreensão do AEE na SRM para à pratica junto ao discente com NEE e o terceiro objeto voltado para o desenvolvimento do currículo intercultural no AEE.

Os dados foram coletados em novembro de 2018 por meio de entrevista junto a docente que atua à um ano no AEE da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, conforme seu relato a docente descreve sua dificuldade em atuar na SRM por vários fatores entre eles estão, a ausência de condições laborais para realização das atividades, a não oferta por cursos de formação continuada para andamento das atividades, uma vez que:

“[...] tive muitas dificuldades no início e até hoje ainda tenho, pois precisamos de apoio para trabalhar na sala multifuncional tanto da secretaria de educação quanto do grupo escolar a escola não tinha sala para se trabalhar com alunos especiais e não tem até hoje os recursos necessários específicos para se fazer um bom trabalho para melhor trabalhar a secretaria de educação fez um curso na área de educação especial foi no curso que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

abriu mais a visão de como funciona a sala multifuncional de como atender esses alunos portadores de necessidades especiais mas falta muito para se alcançar os objetivos de uma inclusão significativa em que aconteça uma educação inclusiva de fato e de direito. (ILMA R. NEVES, 2018)

Para se desenvolver o AEE é preciso ter o ambiente inclusivo e que possa promover o estímulo cognitivos para as aprendizagens, para a docente a SRM é um espaço dotado “[...] de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a participação e aprendizagem do aluno no ensino regular”, nos remetendo a Carletto *et al* (2013, p. 138) ao enfatizar que a escola precisa se adaptar ao discente para que este possa ter “[...] acesso ao conhecimento, [...] e adaptar seus materiais e métodos para que o aluno deficiente tenha acesso ao conhecimento”.

Assim os materiais e mobiliários se tornam ricos de significados que durante a práxis, pois, são ferramentas instrucionais que “[...] introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo”. (VYGOTSKI, 2001).

A práxis docente ao fazer uso de ferramentas didáticas promove a transformação da experiência sócio-histórica, sedimentando conceitos transmitindo, realizando assim a apropriação de saberes e conhecimentos através das interações, promovendo, portanto, a humanização. Quanto à função do AEE a docente compreende que é o *locus* onde o “[...] professor organiza e elabora os recursos pedagógicos para utilização com os alunos”. Nessa perspectiva, as atividades da SRM são desenvolvidas

“[...] acordo com as deficiências específicas de cada aluno realizando os jogos materiais concretos elaborado pelos alunos para que acompanha o ensino regular pergunta aceite como você entende o processo metodológico da sala de recursos é orientar as famílias preparar materiais específicos para os alunos informar a comunidade escolar acerca da legislação da Educação especial entre outros” (ILMA R. NEVES, 2018)

Logo, o AEE é a pratica especializada (MATONAM & BATISTA, 2007) que visa à promoção da aprendizagem, em que os recursos utilizados como suporte mediador (VYGOTSKY, 2001) oportuniza a inclusão do discente que no qual requer do docente um olhar mais sistematizado de como o aprendiz interage com o meio, necessitando identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos acessíveis para que sua participação possa ser concretizada. (BRASIL, 2013).

O AEE é uma oportunidade, um novo fazer pedagógico em que a realidade pedagógica e social, faz com que o docente tenha uma visão ampliada e critica dessa realidade, pois neste

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

espaço é possível conhecer a fundo o histórico de vida, suas limitações, suas potencialidades e de como este é reconhecido na sociedade. Gasparin (2015, p. 02) corrobora que nessa perspectiva, faz com que o docente tenha novos pontos de partida para sua condução docente, para um novo pensar a

“[...] realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. [...] defende-se um caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente tornando-se possível um rico processo dialético do trabalho pedagógico. [...] este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender o conhecimento em suas múltiplas faces dentro do todo social. [...] busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade.” (GASPARIN, 2015, p. 02)

A relação entre os conteúdos e o suporte do professor da sala de recursos nas atividades da sala de aula regular ocorre por meio de projetos na escola envolvendo os docentes e discentes, para tanto a docente enfatiza que se faz necessário “[...] ter a sala multifuncional com todos os equipamentos ter um bom trabalho colaborativo para inclusão”. Entretanto, pela ausência de material didático especializado para o desenvolvimento das atividades busca-se elaborar materiais de apoio para o discente atendido no AEE quer seja na SRM ou sala comum do Ensino Regular utilizando atividades xerocadas, cartazes, apostila dos conteúdos, atividades em grupos, jogos realizados entre outros etc.

Diante desse contexto, o fazer docente fica comprometido pela ausência das condições laborais, no entanto, sempre está em busca de realizar algo em sua práxis, tendo assim compreensão que o sua atuação é o “trabalho educativo, é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade.” (SAVIANI 1991 b, p. 21 *apud* DUARTE, 2008).

Outro fator que gera a exclusão pela ausência de condições funcionais na escola está relacionado à seletividade da oferta de um sistema de ensino de qualidade, o que no Brasil se tornou algo utópico em virtude do mau gerenciamento dos sistemas, promovendo assim “[...] uma oferta limitada de educação, de desempenho desigual, que esforce ou não sistema para oferecer oportunidades iguais”. (CONNEL, 2018, p. 23)

Para Gentili (2008, p.37), a problemática está em que:

“[...] as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual o que questiona o próprio sentido do direito à

educação ao transformar um bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele”. (GENTILII, 2008, p.37),

Os projetos desenvolvidos pela escola integram os temas do cotidiano da comunidade nas ações desenvolvidas pelo AEE através por meio da orientação e estímulo a participação da comunidade e família, integra a proposta pedagógica da escola, do trabalho colaborativo, palestra sobre meio ambiente entre outros. Outro aspecto considerado ao ser desenvolvido os projetos é a busca de adaptar o currículo escolar nas atividades para os discentes com deficiência.

Entretanto, a adaptação por mais simples que seja, não tem conseguido ser materializada em virtude da ausência de condições estruturais para produção do material pedagógico, assim como o acesso a informações e tecnologia de comunicação para captar sugestões, orientações de atividades. Carleto *et al* (2013, p. 148), enfatiza que:

“[...] na educação inclusiva é importante identificar o tipo de necessidade que os/as alunos/as de uma determinada sala apresentam para, então, utilizar meios que auxiliem no seu aprendizado, visando alcançar a cada um/a em sua individualidade, bem como, a cada um/a em seu conjunto. Após começar a compreender o tipo de necessidade educativa que o/a aluno/a possui ficará mais fácil para o/a professor/a interagir com o grupo e ajudá-lo/a no seu desempenho e melhor aproveitamento educacional em sala.” (CARLETO *et al* 2013, p. 148),

No AEE é imprescindível a produção de recursos didáticos acessíveis, específicos e diferenciados uma vez que são considerados “[...] as necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as público da Educação Especial; além de que deverão registrar os desafios apresentados no ensino regular, estando em evidência os objetivos propostos para o desenvolvimento das atividades“. (SECADI/MEC, 2015, p. 25)

Para ter clareza de como é realizado a adaptação de atividades para o discente atendido no AEE, requer do docente a realização do Estudo de Caso ferramenta essa fundamental para que o plano de intervenção se elaborado e materializado através da intervenção. Para a docente entrevistada o Estudo de Caso é realizado por meio de informações meio de relatório referente ao aluno idade-série e escolaridade, em que são considerados como indicadores de análise a falta aprendizagem do aluno, o percurso do seu desenvolvimento e tempo de realização das atividades propostas.

Através das informações do Estudo de caso que o plano de AEE é elaborado, no qual deve ser considerado os elementos, entretanto a docente pontua que o plano de AEE é

elaborado “[...] de acordo com as necessidades dos alunos juntamente com a professora da sala de regular plano individual e em grupo”.

Outro elemento essencial no AEE refere-se ao processo avaliativo, no qual os indicadores necessitam estar pautados no plano de avaliação que se desenvolve em: “[...] a parceria com professor regular participação das reuniões pedagógicas planejamento em grupo. elaborar jogos específicos”. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas a docente considera que a SRM conseguiu avanços, por menores que sejam, mas que contribuem para o desenvolvimento dos discentes atendidos pelo AEE, assim como a comunidade, uma vez que a SRM “[...] foi a de contribuir na conclusão dos educandos com deficiência a formação dos professores para trabalhar na sala”.

Fica explícito qual a sua maior dificuldade da docente em trabalhar na SRM a falta de orientação de docentes especializados e de capacitação na área de AEE da Secretaria Estado da Educação- SEED/RR, uma vez que até o presente momento a docente não havia recebido nenhuma formação continuada específica por parte da coordenação da Educação Especial, assim como da Divisão Indígena voltado para a temática.

Outro aspecto considerado nesse primeiro bloco de análise trata da não oferta dos materiais e suporte recursos pedagógicos, sendo inclusive essa sua expectativa para o ano letivo subsequente em ter condições materiais para que se possa aplicar e desenvolver o plano de atendimento em uma sala com todos os equipamentos necessários ao aluno para desenvolver melhor o trabalho.

O desenvolvimento das práticas inclusivas na escola requereu durante a pesquisa que fosse analisada os aspectos culturais e de envolvimento da comunidade no contexto escolar e sua visão quanto à visibilidade e inclusão do discente indígena com deficiência na escola.

Quanto a visão de comunidade sobre a pessoa com deficiência a docente pontua que “[...] a comunidade não tem muito conhecimento sobre a inclusão ainda se tem pouco entendimento sobre a criança com deficiência e a inclusão dessas crianças na escola precisa se esclarecer sobre o assunto para a comunidade”.

A comunidade tem o entendimento que o principal fator que tem promovido o aparecimento de crianças com deficiência tem ocorrido devido às alterações genéticas, desnutrição na gravidez, ou seja, a problemática voltada pela má alimentação no período gestacional.

Esse novo contexto, tem provocado mudanças referente à visão de comunidade referente à deficiência entre os “parentes”, em que muitas vezes a comunidade não sabe como lidar com a deficiência buscam ajuda e apoio dos órgãos como CRAS entre outros, pois, nos

dias atuais a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar é muito discutido devido às diversas barreiras existentes no contexto social e educativo, fazendo com que a comunidade tenha hoje a clareza de que é preciso apoiar e os poucos tem aprendendo em conjunto como ajudar a incluir essas crianças na escola.

Verifica-se que a comunidade considera a escola como espaço de realização de todas as atividades que integra o contexto social, cultural, pedagógico e político, onde são tratadas as questões debatidas pelas famílias e realização de eventos como: limpeza, datas comemorativas, projetos entre outros, mas que precisam acompanhar de modo mais próximo a prática pedagógica e aprendizagem de seus filhos para se ter consolidada essa parceria entre comunidade e escola.

Entretanto, a comunidade ainda tem limitação de compreensão sobre a função da SRM, pois “[...] precisa conhecer mais sobre a sala de recursos multifuncionais para fazer de fato acontecer à participação da comunidade no processo de inclusão”, para tanto, os pais precisam estar mais integrados nas atividades escolares dos discentes, pois os mesmos somente comparecem a escola quando solicitado e nas reuniões da comunidade escolar, é preciso também que tenham a clareza sobre o papel docente e a equipe escolar procura passar mais informações nas reuniões como funciona a SRM.

Observa-se que a maior dificuldade em tratar a aprendizagem dos discentes na SRM como a pais e responsáveis está em esclarecer aos mesmos a função SRM, local de suporte pedagógico vai fomenta o estímulo e a complementação da aprendizagem dos discentes. Junto aos docentes auxiliares e cuidadores é imprescindível ampliar a comunicação entre os mesmos a fim de dirimir o distanciamento do diálogo por meio de reuniões para compartilhar as possíveis dificuldades discentes.

Assim, como aos demais servidores da escola, no qual o ideal é a promoção de formação para todos os funcionários da escola, inclusive entre docentes e funcionários para ajudá-los nesse processo. Um dos elementos principais das práticas inclusivas se refere à interação dos discentes com NEE, docentes e comunidade escolar, no qual se observa que a integração é boa, mas precisa de uma articulação maior da equipe escolar, buscar estratégias para conscientização e aprofundamento sobre as práticas de inclusão, pois incluir não é só efetivar a matrícula, mas valorizar a diversidade e estimular o potencial cognitivo para melhor desempenho em todos os aspectos do desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo, motor, psíquico.

Os dados apontam também que o currículo é compreendido como a interação planejada dos discentes da organização escolar e faz parte do projeto político pedagógico,

entretanto, o currículo intercultural tem como premissa trabalhar e aprender as diferenças culturais de cada povo, tendo como elemento a identidade, a contextualização do conteúdo local das comunidades com outras culturas, trabalhar a diversidade cultural.

Deste modo, o currículo é desenvolvido no AEE buscando trabalhar a realidade de cada um, atividades voltadas de acordo com a cultura professores indígenas trabalham a língua como Macuxi e Taurepang junto ao discente com deficiência na sala comum, assim como no AEE. Arroyo (2017, p.13) enfatiza que o currículo escolar se dá “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.”

Ressignificar o currículo escolar por meio da problematização é potencializar os conhecimentos culturais, fazendo com que seja legitimado o direito da “[...]diferença como diferença”, promovendo a identidade escolar e não imposição de um sistema curricular que não atenda as reais necessidades da comunidade como um todo. (BACKER, 2015, p. 143)

Assim, o currículo fomenta a reflexão do que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar?. Perguntas essas fundamentais a práxis pedagógica como elemento para a promoção da humanização e da sociedade que se quer ter, gerando além de conhecimento, e sim como produtora de identidade (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 7)

Considera-se que o currículo é ação, pois é partindo dele que a escola promove a formação os indivíduos na sociedade, é construção de conhecimento e de saberes que são vivenciados e experienciados no cotidiano, estabelecendo relações entre pessoas, culturas, o currículo é identidade. Sácristan (2013) corrobora ao definir que o currículo “[...] representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos.”

Entretanto, o currículo para ser aplicado, desenvolvido, vivido, requer estratégias para execução, nesse sentido o plano é a ferramenta que faz com que os elementos curriculares possam ser materializados no contexto escolar, haja vista que o planejamento é organização em que as estratégias metodológicas são aplicadas para que os temas/conteúdos sejam explorados pelo docente e que a aprendizagem possa ser alcançada.

Para Marsiglia (2011), “a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo.” Enfim, o currículo e o planejamento caminham lado a lado e no AEE são elementos fundamentais para que a prática docente possa ser significativa no processo de mediação da aprendizagem.

Busca-se trabalhar atividades juntamente com outros alunos na língua materna, música e danças tradicionais, pinturas corporais, percepção estimulada pelos alimentos típicos e confecções de colares indígenas que permite analisar seu desenvolvimento nos aspectos sociais psicomotores e cognitivos, com vista à estimulação para que a aprendizagem aconteça.

As atividades são planejadas em conjunto com os demais docentes da sala comum, levando em conta a diversidade do aluno e da comunidade escolar, com vistas a dar suporte ao docente da sala comum regular para melhor desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, no planejamento é contemplado a utilização de “[...] jogos educativos, pois ele é indispensável na aprendizagem de forma concreta”.

Logo, o planejamento se torna flexível, auxiliando ao docente a reflexão sobre a sua prática, assim como, rever concepções buscando alternativas para que suas metas sejam alcançadas. Essa prática se torna essencial no AEE, pois exige do docente a reflexão sobre o que planejar? Como planejar? E a quem ensinar? No qual as especificidades de cada discente requer ser considerada e atendida.

Para tanto, é imprescindível a realização do Estudo de Caso fazendo que o docente conheça o histórico da criança, suas preferências, seus desejos, suas individualidades, assim como a realização da observação *in loco* no contexto escolar e nos momentos de interações com seus pares, e aplicação de atividades de verificação para identificar as potencialidades do discente. Carleto (2013, p. 143) postula o ato de planejar e ensinar no AEE como atos de:

“[...] Reorganizar as práticas escolares quer seja nos planejamentos, currículos, avaliação, dentre outros, implica numa mudança de paradigma educacional. Precisamos ter sempre em mente que aprendemos de uma maneira individualizada, heterogênea (aprendo com o/a outro/a) e regulada pelo sujeito da aprendizagem. Ensinar, por sua vez, é uma conduta coletiva e homogênea, no qual o/a professor/a realiza oferecendo a todos/as um mesmo conhecimento, ele/a é um/a facilitador/a da aprendizagem.” (CARLETO *et al* 2013, p. 143)

Os indicadores avaliativos do processo ensino-aprendizagem no AEE tem foco no desempenho dos discentes se dá por meio dos relatórios de acordo com seu desenvolvimento processo ensino-aprendizagem na escola regular. É considerado como avanços explorar práticas inclusivas que contribuem para a dinamização das atividades planejadas ao currículo intercultural em que este possa ser aplicado, acolhendo todo indivíduo independente das “diferenças e culturas”, entretanto, trabalhar as línguas indígenas com os discentes se apresenta como maior dificuldade em trabalhar o currículo intercultural no AEE.

A docente tem como expectativas para trabalhar atividades voltadas para as práticas inclusivas o currículo intercultural explorando com maior ênfase as “[...] identidades e culturas de cada povo” que se encontra integrado na comunidade, buscando promover a integração e interação e a troca de experiência entre os mesmos para se desenvolver o espírito de cooperação respeito entre os discentes, docentes e toda comunidade escolar.

Consideramos que os dados verificados pontuam a necessidade do aprimoramento do processo de mediação, entretanto, com condições básicas para que essas ações mediadas possam ser concretizadas, nos remetendo a Vygotski (1996) *apud* Martins (2016, p. 111) quando enfatiza que a superação das bases estruturais cognitivas se dá pelo “[...] desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado, [...] evolução reside, por sua vez, na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. É preciso também, compreender o que é currículo Intercultural, e de como as praticas metodológicas (CANDAU, 2014; SILVA, 2017) são constituídas no fazer na educação Intercultural (DÍAZ-AGUADO, 2003), redimensionando toda a perspectiva das praticas inclusivas no AEE.

CONSIDERAÇÕES:

O currículo Intercultural e as práticas inclusivas no AEE na Escola Estadual Indígena Antonio Horacio fomenta o debate referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade. Ao longo da pesquisa podemos constatar que a escola por mais que queiram desenvolver um bom trabalho junto com os discentes com NEE, tem enormes desafios que vem desde a precariedade da estrutura física e ausência de materiais, como a ausência dos materiais adequados.

Entretanto, verificamos que há muita vontade no fazer e que têm sido desenvolvidas as atividades conforme as aprendizagens adquiridas ao longo da formação acadêmica e principalmente na formação solitária, individual, autodidata, no qual é unanime que se faz imprescindível a formação para o AEE, integrada aos preceitos culturais, conforme a designação do currículo intercultural. Aliás, o currículo intercultural só pode ser considerado quando integra na real vida da escola e não apenas com o desenvolvimento de projetos

desenvolvidos com datas comemorativas ou atividades integradas, ou até mesmo por ser ofertado o componente de Língua Materna.

Percebe-se que as ações seguem conforme os ensinamentos oriundos da pedagogia ocidental, em que se deve cumprir o que o Karaiwá (homem branco) propõe para que se possa ter assegurado à aprendizagem. Outro fator se refere à própria negação da identidade das gerações atuais, dificultando assim a continuidade dos conhecimentos tradicionais.

Considera-se que as políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar Inclusiva, pautada nas diretrizes curriculares da Educação Indígena não foi em nenhum momento na última década respeitada e muito menos pensada em ser implementada conforme as exigências dos marcos legais, demonstrando assim o total descaso do sistema de ensino desde 2008, ano de implantação das SRM no estado e principalmente nas comunidades indígenas a 2018, período inicial dos dados coletados.

Apesar de todas as diversidades, considera-se que as comunidades e escolas da pesquisa em questão são inclusivas em sua essência, não havendo separatismo, ou ato discriminatório devido às condições dos discentes inclusos, buscando ambas as instituições oferecer o que tem melhor que eles possuem. O espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo.

A temática discursiva oportunizou para o processo de reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena. Há necessidade também dos docentes terem maior acompanhamento das equipes especializadas para que possam compartilhar suas angústias, tirar dúvidas e trocar experiências, pois ações como estas se transformam em práticas de formação em serviço, além de dar uma maior segurança ao docente.

Compreende-se que o acompanhamento pedagógico seja de fato efetivado para o docente possa ter maior segurança e suporte ao promover as práticas inclusivas, corroborando no atendimento as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem dos docentes, assim como, na proporcionando a reflexão da prática e oportunizando a integração entre o Currículo Intercultural as Práticas Inclusivas.

Enfim a temática fomenta o debate sobre a necessidade da promoção de programa de formação continuada referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar. Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

O espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo. A temática discursiva oportunizou para o processo de reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

O respeito aos aspectos interculturais e curriculares é preciso, assim como para construção de práticas inclusivas no processo de escolarização, de socialização e integração do aluno com NEE atendido nas escolas indígenas, no qual tenho a oportunidade de contribuir para a evolução social e educacional não apenas para os povos indígenas do Estado de Roraima, mas para toda sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS:

Agradecemos a comunidade da Boca da Mata pela autorização da pesquisa em questão, a Tuxaua Leoneide Pinho Torres e ao Prof. Francisco Cunha pelo acesso e compreensão da relevância do tema para o desenvolvimento da comunidade escolar.

A minha família pelo apoio e paciência pelos momentos de ausência. E a minha orientadora, Profa. Dra. Leila Soares de Souza Perussolo pelo compartilhamento e troca nessa caminhada.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. 5. Ed. 6a reimpressão. Petrópolis, RJ vozes, 2017.
- BACKES, J. L.; OLIVEIRA, R.T. C; PAVAN, R. (org). *Políticas educacionais currículo e diversidade cultural na educação básica*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2015
- BATISTA, C. A. M. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. *Orientação 01/05 do Programa de Apoio a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais*. SEESP/ MEC, 2005
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. SEESP/MEC. 2013
- BRASIL. CNE/CEB 04/09. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. MEC, 2009.
- BRASIL. *Decreto n. 7611/11. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília/MEC, 2011.
- BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 05/10/1988. Senado Federal biênio 2015/2016, Brasília – DF, 2015.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARLETO, E. A; SOUSA, I. C; SILVA, R. L. F. C; FERREIRA, S. A. *Sala de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar?* Revista História e Diversidade. Vol. 2, nº. 1 (2013). Disponível em:

file:///C:/Users/pc/Desktop/MATERIALISMO%20DIALÉTICO/literatura%20tese%20doutorado%202017/eliana_aparecida_carleto_sala_de_recursos_multifuncionais%2029.06.18.pdf. Acessado em: 10 de Abril de 2018

CARVALHO, R. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre, 10ª edição, Mediação, 2015.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A.F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

CONNELLY, R.W. *Pobreza e educação*, in GENTILI Pablo; W APPLE. Michel Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação 19 Ed. 3ª reimpressão Petrópolis vozes 2018 coleção estudos culturais em educação

DÍAZ- AGUADO, M. J. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto Editora, Portugal, 2003.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. *A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade*. In MANTOAN, M. T. E. (Org). *O desafio das diferenças na escola*. 4ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5ª edição revisada, 2ª reimpressão, Campinas, Autores Associados, 2015. Coleção Educação Contemporânea

GENTILI, P. *Desencanto e utopia a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis, RJ. Vozes 2008.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre, Artmed, 2013

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M. *Metodologia de pesquisa* – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2007;

LIBÂNEO, J. C. *Organização e de gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, T. E & BAPTISTA, C. R. In BRASIL, Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MARTINS, L. M. *A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica*. In MILLER, S; MELLO, S.A. *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino fundamental*. Campinas –SP, Autores Associados, 2011.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, R. N. F. *Antropologia, Interculturalidade e Educação Indígena em Roraima*, 1ª edição, Curitiba, Appris, 2017.

OLIVEIRA, S.L. *Tratando de metodologia científica*. São Paulo SP. Pioneira Thomason Learning. 2002.

ROPOLI, E. A. (Org). *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva*. Brasília - Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. P. *Metodologia de pesquisa*. 3. Ed., São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SAVIANI, D; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* Campinas SP. Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*.- 3.ed.; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2017

SILVA, J. H & BRUNO, M.M.G. *A Escolarização de Indígenas com Deficiência nas Aldeias de Dourados-MS*. Revista Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2001. V. III

AVALIAÇÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO SISTÊMICA

Prof.^a Dr.^a Márcia Lopes Leal Dantas ¹
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Monteiro da Silva ²

RESUMO

No âmbito da educação, entende-se que a avaliação é um dos elementos que orienta o processo do ensino e expõe os resultados da aprendizagem. Entretanto, dependendo da maneira como os docentes desenvolvem suas práticas avaliativas, podem gerar consequências destrutivas, inclusive influenciando na motivação dos alunos no intento de aprender. Torna-se relevante que os docentes compreendam a responsabilidade no ato de avaliar, e que suas práticas possam estar referenciadas por pressupostos teóricos e metodológicos que valorizem aspectos formativos e qualitativos sobre os quantificáveis. Seguindo essa conjectura, o presente estudo teve como objetivo verificar se a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia em suas práticas avaliativas. Procurando fundamentar a pesquisa, utilizou-se o referencial teórico dos autores que tratam sobre o novo paradigma da ciência. Em relação à natureza, definiu-se de campo com abordagem qualitativa. Na obtenção de dados, estabeleceu-se uma entrevista semiestruturada com oito docentes do sétimo ano da escola pesquisada. Do que trata a análise, fundamentou-se pelos pressupostos teóricos de Bardin, através da análise de conteúdo. Como resultados, apresentou que os docentes demonstram desconhecimento da visão sistêmica e não aplicam as dimensões do novo paradigma da ciência em suas práticas avaliativas. Com isso, utilizam o paradigma tradicional em suas práticas metodológicas, proporcionando assim, avaliações fragmentadas, descontextualizadas, de cunho somatório, priorizando os resultados quantitativos sobre os qualitativos.

Palavras-chave: Pensamento sistêmico, Avaliação, Educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existe a necessidade da compreensão do novo paradigma da ciência, para isso, torna-se necessário o entendimento das ligações e redes de forma interdisciplinar que ocorrem na biologia, cibernética, física, química, economia e ciências sociais, as quais são ligadas e estudadas na compreensão dos sistemas e da complexidade que envolve todo esse processo.

Ao começar pela obra “Teoria Geral dos Sistemas” do biólogo austríaco Ludwing Von Bertalanffy, é afirmado que é imprescindível e importante lidar com as diversidades que envolvem os indivíduos como “típicos de sistemas”, atentando aos contornos, seus componentes e as relações entre as partes. (BERTALANFFY, 2008)

¹ Secretaria Municipal de Educação - SME -RJ, marcialldantas@gmail.com;

² Orientadora – Universidade Columbia – PY, mariahmoposil@hotmail.com;

O autor ainda desenvolve seu discurso com a ideia da elaboração de uma disciplina que tenha como propósito fundamental a pesquisa de isomorfismos de conceitos, leis e modelos em áreas distintas; e o apoio nas transferências úteis entre os campos, proporcionando a unicidade das ciências. (BERTALANFFY, 2008)

Na década de 1950, o biólogo chileno Humberto Maturana, a partir do entendimento de sistema, na área da Biologia, estabelece indagações sobre como operar a natureza. Tais questionamentos são apresentados desde então, segundo o seu entendimento, que a perspectiva tradicional das ciências não tem possibilidade de responder.

De acordo com Maturana e Varela, torna-se importante conhecer qual a organização do ser vivo, do sistema nervoso e a organização básica de todo sistema social. (MATURANA; VARELA, 1995)

Diante de tais proposições, surgem reflexões teóricas e epistemológicas que conduzem os autores a dedicarem-se à formulação do conceito da teoria de autopoiese. Nela, apresenta a justificativa da capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios, e, com isso, a conservação da vida, ao distinguir o que desejam para viver, desta maneira, estabelecendo mudanças estruturais.

Essas mudanças que são realizadas, além das experiências pelos processos cognitivos, trazem a autonomia no conhecimento e a compreensão de que “[...] conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis a realidade, assim como nossa identidade transitória são companheiros de uma dança construtiva.” (VARELA, 1996, p. 60).

Segundo Maturana e Varela, existe uma relação de estrutura ínfima no entrelaçamento do ser vivo e o meio, a qual necessita da existência do primeiro. Nesta relação, uma perturbação no meio não possui em si mesma uma determinação das consequências sobre o ser vivo, é este em sua estrutura que caracteriza sua respectiva transformação diante a tal perturbação. Esta propriedade das unidades autopoieticas denomina-se determinismo estrutural. (MATURANA; VARELA, 1995)

Diante deste entendimento, os autores afirmam que esse sistema é dinâmico, em que ocorre a possibilidade de constante mudança na estrutura, pela qual, são geradas variações dos domínios estruturais definidos pelas próprias mudanças. (MATURANA; VARELA, 1995).

Nessa perspectiva, a biologia procura responder à necessidade de uma compreensão desse mundo de redes conectadas e complexas pelo qual o ser humano é regido. Para isso, conforme Morin (1973, p. 7), esta área da ciência tem de se valer de “princípios de organização que eram desconhecidos da química, quer dizer, às noções de informação, de

código, de mensagem, de programa, de comunicação, de inibição, de repressão, de expressão, de controle.”

Ainda que incompleta, a teoria biológica “modifica a noção de vida. E com a nova teoria ecológica, traz, mesmo que embrionária, o modificar da “noção da natureza.” (MORIN, 1973, p. 9).

Sobre a abordagem citada, Capra afirma que a percepção ecológica profunda identifica que existe a interdependência fundamental de todos os fenômenos, “e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza. ” (CAPRA, 1996, p.16).

Desta forma, é apresentado um novo paradigma em que a atual “consciência ecológica” precisa alterar “a ideia de natureza, tanto nas ciências biológicas”, já que “a natureza era apenas a seleção dos sistemas vivos, e não o ecossistema integrador desses sistemas, como nas ciências humanas (em que a natureza era amorfa e desordenada)” (MORIN, 1973, p. 10).

A partir dos pressupostos teóricos dos autores no novo paradigma da ciência, o sistêmico, fica relevante a busca de relacionar tais bases teóricas com todo o processo educacional, e buscar assim, compreender que pressupostos teóricos e metodológicos os docentes desta era tem se fundamentado.

No entendimento de uma perspectiva sistêmica no processo educacional, percebe-se que existe uma rede que relaciona os mais diversos aspectos, os sujeitos e as ações que fazem parte da escola. Ademais, necessita-se atentar ao contexto e os encadeamentos externos que estão sucedendo e trazem influência na Educação.

Nessa pressuposição, as exigências e as dificuldades que ocorrem em todo processo ensino-aprendizagem necessitam ser entendidos e estudados não mais de forma fragmentada, porém entendendo as conexões existentes entre os indivíduos e com ambiente que fazem parte, pois, conforme Morin (2009), a escola, apesar de possuir sua singularidade, há presença da sociedade como um todo.

Seguindo essa trajetória, o presente estudo é direcionado em realizar um recorte teórico-metodológico no âmbito educacional e abordagem sistêmica, construindo assim a seguinte questão norteadora: Até que ponto a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações?

Devido à relevância do tema, identificam-se alguns teóricos que abordam numa perspectiva sistêmica as práticas avaliativas exercidas pelos docentes, a exemplo, cita-se, Perrenoud (1999) que apresenta a avaliação como o centro do processo educacional, ressaltando sua importância e conexão com os outros aspectos e ações metodológicas desenvolvidas na educação sistemática.

Conforme o autor supracitado, precisa-se observar as relações existentes e suas interligações, entendendo que no processo educacional, a avaliação mostra ser um elemento que apresenta complicação na ruptura do paradigma tradicional para o sistêmico.

Desta forma, faz-se necessário que ocorram pesquisas de tópicos como a avaliação e os efeitos decorrentes de todo processo educacional. É ciente que a aprovação e a retenção dos discentes são decididas pelos docentes nos conselhos de classe ao final do ano letivo. Esta decisão repercute não somente na vida dos alunos, mas também, de toda uma rede que eles estão conectados. Isso influencia na família, na escola, no sistema educacional que estão inseridos, inclusive, refletindo em estatísticas nacionais e internacionais.

Notadamente, constata-se a necessidade de estudos que relacionem o novo paradigma da ciência e as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes, assim, buscando respostas que possam contribuir para mudanças no processo de avaliação.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem como objetivo verificar se a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia em suas práticas avaliativas.

No alcance do objetivo proposto, utiliza-se uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Neste estudo, com o objetivo de obter os dados realiza-se uma entrevista semiestruturada com oito docentes de uma escola pública localizada na área Central da Cidade do Rio de Janeiro.

Posteriormente, ao recolher os dados, realiza-se a análise de conteúdo baseado no referencial teórico de Bardin (2011).

Desta forma, após a análise e a obtenção dos resultados, pôde-se inferir que os docentes desconhecem o reposicionamento paradigmático da ciência, que prega o abandono da prática do reducionismo e da fragmentação. Verificou-se também, que as práticas avaliativas desenvolvidas são de natureza somatória, priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa optou pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa, e esteve alicerçada sobre que afirma Minayo (2008) ao destacar que a pesquisa qualitativa é mais adequada a investigações científicas de grupos, segmentos específicos e de relações e para análise de discursos.

Do que trata o universo, definiu-se os docentes da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro que trabalham com discentes do Ensino Fundamental II.

De acordo com Chizzotti (1991), as pessoas participantes de uma pesquisa qualitativa são identificadas como sujeitos que geram conhecimentos e têm a capacidade de visualizar, interagir e intervir nos problemas identificados. Além disso, tais sujeitos conseguem identificar o que são mais importantes e a forma de ação na resolução dos problemas.

Nesta perspectiva, a amostragem foi definida com aqueles com um maior envolvimento com o problema pesquisado e que podem trazer uma relevância para a pesquisa.

Com isso, a amostragem foi definida pela adesão espontânea dos professores na realização das entrevistas, juntamente com os documentos concernentes e necessários na autorização da realização da pesquisa.

Ainda sobre o tamanho da amostra, definiu-se o grupo pesquisado em oito docentes do sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública localizada na zona Central na Cidade do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se também, um professor de cada disciplina, que são distribuídos em: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Artes e Inglês.

Vale mencionar que este estudo foi parte da tese de doutorado da pesquisadora, desta forma, utilizou-se uma instituição escolar entre as quatro pesquisadas na Cidade do Rio de Janeiro. Ainda busca-se ressaltar que o projeto da presente pesquisa se submeteu ao Comitê de Ética, o qual teve a aprovação e autorização concedida pelo registro do número do CAAE - 62551516.2.0000.5284.

Como instrumento para recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Ela ocorreu em uma unidade escolar localizada no bairro Centro da Cidade do Rio de Janeiro. Segundo os dados do Censo Escolar/ INEP 2017, a escola apresenta Ensino Fundamental - anos finais – 231 alunos / Educação Especial – 9 alunos.

No que tange à pesquisa qualitativa, ressalta-se que a entrevista constitui um recurso metodológico flexível e de grande valor, na medida em que permite o estabelecimento de um vínculo menos formal ou distante entre participantes e pesquisadores.

De acordo com a perspectiva epistemológica qualitativa, a qualidade do vínculo estabelecido entre pesquisador e participantes (transferência) é de fundamental importância, até mesmo como fator facilitador de um maior envolvimento pessoal dos participantes com a pesquisa em si.

Os argumentos para o emprego da entrevista, como instrumento para a coleta dos dados, são:

O primeiro, de ordem epistemológica, pela necessidade da exploração em profundidade da perspectiva dos participantes da pesquisa, considerada indispensável para uma exata apreensão e considerações das condutas sociais.

O segundo é de ordem ética e política, que valoriza a entrevista como possibilidade de compreensão e conhecimento internos dos dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais.

Já o de ordem metodológica, destaca que a entrevista, como instrumento, é capaz de elucidar as realidades sociais, principalmente, como instrumento de acesso à experiência dos atores sociais, no caso da pesquisa em pauta, os docentes do Ensino Fundamental II da Cidade do Rio de Janeiro.

Do que trata a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de acordo com o fundamento teórico de Bardin (2011). As etapas da técnica apresentada por Bardin (2011) são estabelecidas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, estruturaram-se as ideias iniciais apresentadas pelo quadro referencial teórico e constituíram indicadores para a interpretação das informações obtidas. Transcreveram-se as entrevistas realizadas e fez-se uma leitura geral do material colhido para análise.

Na segunda fase, recortou-se o texto obtido em unidades de registro, que são os parágrafos de cada entrevista. Após isso, identificam-se as palavras-chave e realizou-se o resumo de cada parágrafo para execução das categorias.

Vale mencionar que a partir das categorias iniciais surgiram as intermediárias, e estas originaram a final. Tanto as intermediárias quanto a final foram respaldadas pelos conceitos norteadores dos pressupostos teóricos que tratam o novo paradigma da ciência, o sistêmico.

Na terceira fase, trataram-se os resultados, as inferências e as interpretações de todo conteúdo exposto ou encoberto que foi encontrado no material apurado.

É importante salientar que a seleção dos dados analisados obedeceu à direção das seguintes regras:

- Exaustividade: concerne a atenção a todos os elementos constitutivos do *corpus*. A autora apresenta essa regra salientando que nenhum elemento pode ausentar-se da pesquisa, independente das razões.
- Representatividade: ao fato de existir uma quantidade eminente de dados, constitui-se uma amostra, contando que o material atenda ao propósito da pesquisa e que tal amostragem seja elemento representativo do universo.
- Homogeneidade: os documentos selecionados precisam ser homogêneos, obedecendo regras precisas de escolha, não permitindo uma excessiva singularidade ausente dos critérios.
- Pertinência: atentar para que os documentos selecionados estejam de acordo, como fonte de informação, de forma a relacionar com o objetivo que determina a análise. (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a pré-análise realizada, desenvolveu-se a exploração do material colhido, para que se pudesse analisar os resultados, por meio da inferência e da interpretação.

Após as transcrições das entrevistas, obtiveram-se as unidades de registros com o objetivo de identificar as palavras-chave para a formação das categorias iniciais. Veja as grelhas de 1 a 6:

Grelha 1 – A seleção do conteúdo para avaliação dos discentes no período bimestral

Pergunta da entrevista: De que forma você seleciona o conteúdo para avaliar os discentes no período bimestral?	
Entr.	Unidades de registros
E1	“Primeiro, o conteúdo já vem mais ou menos pré-estabelecido né que é feito o planejamento bimestral que no caso é o que a SME quer...”
E2	“É... Existe o conteúdo que eu desenvolvo durante o período escolar, dividido nos bimestres. Esse conteúdo é um conteúdo dado pela Secretaria de Educação.”
E3	“Bom... São os conteúdos mais importantes ... Dos Parâmetros Curriculares.
E4	“Bem eu quando vou selecionar os conteúdos eu levo em consideração aqueles que são primordiais na minha disciplina e sigo a grade do MEC.”
E5	“Eu geralmente avalio a turma pela disciplina e depois eu vou colocando o conteúdo no quadro para ver se eles estão aptos a prosseguir.”
E6	“Através do meu planejamento... E a partir do planejamento, eu apresento os conteúdos que são compatíveis com o tempo, com o calendário, com aquilo que eu consigo.”
E7	“No meu planejamento, eu distribuo os conteúdos por bimestre e a partir dessa divisão eu procuro apresentar esses conteúdos as turmas e é esse conteúdo, que eu vou selecionar para as avaliações.”
E8	“Procuro escolher os conteúdos de acordo com o ano letivo que eu vou pegar. .”

Palavras-chave: conteúdo pré-estabelecido; SME quer; dado pela Secretaria de Educação; conteúdos mais importantes; são primordiais; avaliao pela disciplina; através do planejamento; de acordo com os Parâmetros Nacionais; a grade do MEC.

Síntese: Todo conteúdo apresentado no bimestre que tenha um valor significativo e importante é cobrado pelos docentes, atentando para o ano e tempo correspondente, e, para os Parâmetros Curriculares e a grade do MEC.

1ª categoria inicial – A seleção de importância do conteúdo para avaliação.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 2 – A possibilidade de contextualizar os alunos no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos

Pergunta da entrevista: Antes de finalizar os resultados das avaliações, ocorre a possibilidade de contextualizar cada aluno no que tange a aspectos culturais, sociais e físicos?

Entr.	Unidades de registros
E1	“Não. É quase impossível, por questão de tempo espaço.”
E2	“... a todo momento eu vou pontuando, né o aluno a cada aula vou pontuando o aluno pelo aquilo que ele apresenta. Apesar de ser muito difícil.”
E3	“É porque na hora de fechar a nota não leva em conta a sua prova né ...”
E4	“Não há como, né. Na verdade, eu tenho uma carga horária muito alta...”
E5	“Não é possível. ”
E6	“Olha... Cada aluno é muito difícil ...”
E7	“Cada aluno? Não consigo acreditar nessa possibilidade. Acredito realmente que isso é uma utopia, se alguém diz que consegue. Tenho minhas dúvidas.”
E8	“Eu trabalho na quadra da escola e a maioria das minhas aulas são práticas apesar de apresentar um conteúdo teórico. Por isso se torna e é muito difícil observar todos os alunos.”

Palavras-chave: Não; impossível; questão de tempo; muito difícil; não há como; carga horária alta; não é possível; isso é uma utopia.

Síntese: A contextualização de cada aluno no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos mostrou-se como uma ação complexa e difícil de ser desenvolvida pelos docentes, antes de finalizar as avaliações.

2ª categoria inicial – A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 3 - A possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação

Pergunta da entrevista: Ao avaliar seu aluno, você utiliza algum método específico do processo avaliativo que já existe, ou pressupõe a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação? Explique.

Entr.	Unidades de registros
E1	“... eu faço parte do tradicional que tem prova que é porque a Matemática tem que ver a prática.”
E2	“ Olha a gente faz de tudo, na verdade formalmente, a gente está aplicando provas tá aplicando os trabalhos que podem ser feitos individualmente em casa e pode ser feito aqui, isso aí...”
E3	“Eu tenho um padrão de trabalho que são as avaliações formais.”
E4	“Na verdade, eu trabalho com várias... Várias formas de avaliação, utilizo testes, provas, prova oral, trabalhos em grupos, mas tudo isso eu utilizo de uma forma tradicional mesmo.”
E5	Eu não... Eu não uso somente aquilo que é de praxe não... Observo a participação, trabalhos em grupos, vejo a capacidade de um tudo e sempre dou uma avaliação tradicional. ”
E6	“Utilizo-me do método tradicional.”
E7	“O método que utilizo é um método que já existe, tradicional, mas procuro o tempo todo, observar elementos formativos dos alunos para o acréscimo nos resultados nas avaliações. ”
E8	“No caso da minha disciplina a prática é importante e a presença nas aulas é algo primordial.”

Palavras-chave: Faço parte do tradicional; trabalhos; provas; avaliações formais; testes; provas orais; trabalhos em grupos; a forma tradicional; avaliação tradicional; método tradicional; a prática é importante.

Síntese: O método tradicional é utilizado pelos docentes e não há a pressuposição da possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.

3ª categoria inicial – A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 4 - A influência na aprendizagem dos discentes devido às condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino pelos docentes

Pergunta da entrevista: Você acredita que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes? Justifique:

Entr.	Unidades de registros
E1	“Com certeza atrapalha, porque professor é um ser humano , então se você não está bem e você não consegue , é... Como eu vou falar... Você não consegue mostrar para o aluno que está bem, está com o psicológico abalado, provavelmente vai afetar na hora que você está dando a sua aula.”
E2	“Olha eu acredito que influencia sim... Agora eu nunca me vi é muito influenciado assim para uma questão da minha vida pessoal, entendeu?”
E3	“Sim. Influencia porque de certa maneira vou ter que modificar o que eu planejei. Eu não vou conseguir trabalhar, eu não vou render e eles também não vão.”
E4	“Não tenho dúvidas sobre isso, qualquer aspecto físico ou emocional, qualquer coisa que eu cheguei ao trabalho com certeza influenciará em todo o processo né, agora eu procuro é separar bem isso na minha vida particular, mas, às vezes, ultrapassa a nossa capacidade de domínio.”
E5	“Eu tento não mostrar nada para os alunos, mas às vezes, acho que influencia né.”
E6	“Profundamente... Profundamente... A questão da estabilidade emocional e física é fundamental.”
E7	“Sim, com certeza. ”
E8	“Totalmente. Da mesma forma, acredito que não somente a minha questão emocional física na execução da aula, mas também dos próprios alunos.

Palavras-chave: Com certeza; influencia sim; não vou conseguir trabalhar; não vou render; não tenho dúvidas; profundamente; sim.

Síntese: A abordagem apresentada pelos docentes mostra que aspectos físicos e/ou emocionais vividos no período do ensino influenciam na aprendizagem, pois, não há como separar o físico das emoções.

4ª categoria inicial- A influência no processo ensino-aprendizagem devido condições físicas e/ou emocionais dos docentes.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 5- A possibilidade de mudanças nas avaliações devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes no momento do ensino

Pergunta da entrevista: Caso seja afirmativa sua resposta à pergunta anterior, você pode acrescentar se há alguma mudança nas suas avaliações devido a essa ciência?

Entr.	Unidades de registros
E1	“Quando sou eu que não estou bem, com certeza na próxima aula vou estar voltando no conteúdo, mas, não preciso mudar a avaliação. ”
E2	“Eu não mudaria, se isso acontecesse, eu não mudaria. Eu acredito que o ensino é um processo.”
E3	“Acredito que não há necessidade de mudar a avaliação, o que poderia fazer e dar um reforço no conteúdo.”
E4	“Bem se eu perceber que foi culpa minha o processo de ensino e conseqüentemente gerou uma

	dificuldade na aprendizagem, procuro reforçar o conteúdo. ”
E5	“Dá para caminhar, só naquele dia que eu não estava bem isso, não é necessário mudar a avaliação dá para caminhar sim com certeza. ”
E6	“O ensino que eu apresento na escola nas turmas é contínuo, então eu não vou mudar avaliação por causa de uma situação, antes porque, é todo um processo. ”
E7	“Eu tento à medida do possível, separar bem questões emocionais e físicas que eu posso estar vivendo na hora. Eu também não altero a avaliação.”
E8	“Não. Procuro separar os problemas pessoais do trabalho. Tenho conseguido até agora.

Palavras-chave: Não preciso mudar a avaliação; eu não mudaria; não há necessidade de mudar; o ensino é um processo; não é necessário mudar; não mudo por uma situação; reforçar o conteúdo; separa as coisas; não altero a avaliação; não.

Síntese: Diante algum problema físico ou emocional, os docentes apresentam a possibilidade de reforço de conteúdos e não a mudança nas avaliações.

5ª categoria inicial- O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 6 - O trabalho da recuperação paralela

Pergunta da entrevista: De que forma é trabalhada a recuperação paralela em sua disciplina?

Entr.	Unidades de registros
E1	“É... Uma complicação isso...A recuperação paralela tem que ser junto com a aula, e é complicado porque você já tem um conteúdo extenso para você dar para o aluno e ainda você tem que dar a recuperação, então, acontece, como está acontecendo ali.”
E2	“Recuperação paralela, eu sempre entendi pela minha formação acadêmica né... Que ela deveria acontecer paralela à sala de aula, entendeu... porque hoje a secretaria está com papo de que a gente tem que fazer a recuperação e... no momento que tá dando aula né, eu acho que só acaba comprometendo as duas coisas: a recuperação do aluno e a aula que você está desenvolvendo com a turma.”
E3	“Com trabalhos e outros trabalhos.”
E4	“Eu tenho como prática já ter separado alguns exercícios e eu acabo passando para os alunos exercícios específicos de conteúdos que eu selecionei para essa recuperação e depois dou uma prova ou teste.”
E5	“Então, recuperação paralela... Eu geralmente faço atividades para casa, para a aula, eles fazendo ali comigo valendo ponto, valendo um ponto valendo dois pontos, e depois eu marco uma avaliação sem consulta para ver se realmente ele pegou alguma coisa né. ”
E6	“Não existe recuperação paralela, a recuperação paralela, ela é... Um... Ela iria exigir uma estrutura física, uma estrutura humana, que nós não temos né, é dito que o programa deve ser cumprido, ou eu cumpro o programa, ou eu faço recuperação paralela, então, a recuperação é uma... Uma falácia, ela não resiste, né, como eu vou parar para rever os conteúdos que foram apresentados no bimestre anterior, e ao mesmo tempo.”
E7	“Solicito que os alunos realizem trabalhos que estão de acordo com o conteúdo que eu dei no bimestre. ”
E8	“Peço aos alunos para realizarem trabalhos de pesquisa sobre o que eu trabalhei naquele bimestre.”

Palavras-chave: Recuperação junto com as aulas; trabalhos, exercícios específicos; prova; atividades para casa; rever conteúdo; trabalhos de pesquisa;

Síntese: A recuperação paralela é trabalhada através de revisões, trabalhos e aplicações de provas e testes.

6ª categoria inicial- Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes na realização da recuperação paralela.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

As categorias iniciais, que deram a formação das categorias intermediárias, constituíram-se a partir das primeiras impressões acerca da realidade obtida das transcrições das entrevistas com os docentes. Veja grelha 7:

Grelha 7 - Nomeação concedida as categorias iniciais

Categorias iniciais
1ª - A seleção de importância do conteúdo para avaliação.
2ª - A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.
3ª - A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.
4ª - A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes.
5ª - O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.
6ª - Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes na realização da recuperação paralela.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Após a elaboração das categorias iniciais, houve a aglutinação e a formação de duas categorias intermediárias. A primeira categoria intermediária formou-se pela primeira, terceira e sexta. Veja grelha 8:

Grelha 8 - Primeira categoria intermediária

Categoria inicial	Conceito norteador
A seleção de importância do conteúdo para avaliação.	Mostra de que forma os docentes selecionam o conteúdo no período bimestral. Fundado no princípio da simplicidade segundo Morin (2005) e da descontextualização de acordo com Vasconcellos (2006).
A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.	Descreve se os docentes pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação. Fundamentado pelo pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).
Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes na realização da recuperação paralela.	Expõe de que maneira sucede a recuperação paralela realizada pelos docentes. Sustentado pelo pressuposto da descontextualização de acordo com Vasconcellos (2006).

1ª categoria intermediária - Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Diante da análise a respeito dos procedimentos metodológicos estabelecidos, verificou-se que os docentes recebem as diretrizes do conteúdo que precisam se desenvolvidos no período anual. Com isso, eles demonstraram que ficam limitados a selecionar elementos sistemáticos que não sejam direcionados pelo programa da Secretaria Municipal de Educação e pela grade do MEC. Como pode ser visto nas falas dos entrevistados:

E1: “Primeiro, o conteúdo já vem mais ou menos pré-estabelecido né que é feito o planejamento bimestral que no caso é o que a SME quer...”
E2 : “Bom... São os conteúdos mais importantes ... Dos Parâmetros Curriculares.

Ainda nesse contexto, mostrou-se que os docentes não pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade que cada avaliação pode desenvolver. Os entrevistados afirmaram que:

E3	“Eu tenho um padrão de trabalho que são as avaliações formais.”
E4	“Na verdade, eu trabalho com várias... Várias formas de avaliação, utilizo testes, provas, prova oral, trabalhos em grupos, mas tudo isso eu utilizo de uma forma tradicional mesmo.”

O último conceito norteador deste tópico trouxe a exposição da maneira que a recuperação paralela é realizada pelos docentes. Conforme os professores, a estratégia utilizada é repetir os conteúdos ensinados e aplicar provas/ testes/trabalhos na obtenção de novos conceitos/notas. Isto foi comprovado pelas respostas apresentadas como:

E3	“Com trabalhos e outros trabalhos.”
E4	“Eu tenho como prática já ter separado alguns exercícios e eu acabo passando para os alunos exercícios específicos de conteúdos que eu selecionei para essa recuperação e depois dou uma prova ou teste.”
E8	“Peço aos alunos para realizarem trabalhos de pesquisa sobre o que eu trabalhei naquele bimestre. ”

Diante da obtenção dos resultados obtidos na formação da primeira categoria intermediária, pode-se inferir que os docentes, nas suas práticas pedagógicas, seguem o paradigma simplificador, sendo direcionados por uma práxis que não visualiza o processo educacional como um todo. Consequentemente, o olhar dos resultados das avaliações obtidas pelos mesmos, reduz a resultados estanques e pontuais. Segundo Morin (2005), a simplicidade só vê o uno ou o múltiplo, não permitindo que entenda que o uno pode ser no mesmo momento múltiplo.

Da mesma maneira, tal princípio dissocia o que está ligado (disjunção), ou une o que é diverso (redução). Para Vasconcellos (2006), tudo deve ser contextualizado, que para a autora, é realizar operações lógicas opostas às de redução e disjunção, e da mesma forma, nas operações de simplificação que gerem uma simplicidade atomizada.

Vale ressaltar também que foi mostrado o desconhecimento dos docentes sobre as dimensões no paradigma emergente da ciência contemporânea: complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

No que tange a segunda categoria intermediária, procedeu-se pela união da segunda, quarta e quinta categorias iniciais. De acordo com a grelha 9:

Grelha 9-Segunda categoria intermediária

Categoria inicial	Conceito norteador
A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.	Referencia se há contextualização dos discentes pelos docentes no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Fundado no pressuposto da complexidade de acordo com Morin (2005).
A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes.	Indica sobre a perspectiva dos docentes se condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).
O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.	Relata se ocorre mudança de procedimentos dos processos avaliativos pelos docentes devido às condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).

2ª categoria intermediária - Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na análise acerca das abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos, percebeu-se que, ao finalizar os resultados das avaliações, não ocorre a possibilidade de contextualizar os alunos no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Isso pode ser visto pelas respostas dos entrevistados:

E6	“Olha... Cada aluno é muito difícil ...”
E7	“Cada aluno? Não consigo acreditar nessa possibilidade. Acredito realmente que isso é uma utopia, se alguém diz que consegue. Tenho minhas dúvidas.”
E8	“Eu trabalho na quadra da escola e a maioria das minhas aulas são práticas apesar de apresentar um conteúdo teórico. Por isso se torna e é muito difícil observar todos os alunos.”

Dentro da abrangência da mesma categoria, observou-se que os docentes demonstraram que acreditam que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Verifique as respostas dos professores:

E1	“Com certeza atrapalha, porque professor é um ser humano , então se você não está bem e você não consegue , é... Como eu vou falar... Você não consegue mostrar para o aluno que está bem, está com o psicológico abalado, provavelmente vai afetar na hora que você está dando a sua aula.”
E2	“Olha eu acredito que influencia sim... Agora eu nunca me vi é muito influenciado assim para uma questão da minha vida pessoal, entendeu?”
E8	“Totalmente. Da mesma forma, acredito que não somente a minha questão emocional física na execução da aula, mas também dos próprios alunos.

No que tange ao próximo conceito norteador desta categoria, constatou-se que os professores não estabeleceram mudança de procedimentos dos processos avaliativos, apesar de demonstrarem terem ciência que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

do ensino, influenciam na aprendizagem dos discentes. Isso é demonstrado nas seguintes falas dos docentes:

E1	“Quando sou eu que não estou bem, com certeza na próxima aula vou estar voltando no conteúdo, mas, não preciso mudar a avaliação.”
E3	“Acredito que não há necessidade de mudar a avaliação, o que poderia fazer e dar um reforço no conteúdo.”
E5	“Dá para caminhar, só naquele dia que eu não estava bem isso, não é necessário mudar a avaliação dá para caminhar sim, com certeza.”

De acordo com a análise, na segunda categoria intermediária, pôde-se depreender que os docentes ao finalizar suas práticas avaliativas, não contextualizam os alunos no que trata aos aspectos culturais, sociais e físicos, tendo assim, a visão de uma parte e não do todo do processo educacional. Desta forma, inferiu-se o desconhecimento dos professores sobre a abordagem apresentada por Morin (1986), em que o todo é mais que a soma das partes e que o todo é mais que o todo. E ainda, o mesmo autor apresenta que o todo é mais que uma existência global, um verdadeiro dinamismo organizacional.

Do que aborda sobre a opinião dos docentes em relação às condições físicas e/ou emocionais vividas por eles no período do ensino influenciar na aprendizagem dos discentes, foi apresentado que tais condições interferem no aprender dos alunos. Entretanto, verificou-se que os docentes não alterariam suas práticas avaliativas devido a esta ciência. Com isso, é possível deduzir que os professores não compreendem o que venha a ser o pensamento complexo.

Segundo Morin (2005), o pensamento complexo não rejeita de nenhuma forma a ordem, o determinismo e a clareza, porém, julga incompletos, não podendo programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. Tal pensamento apresenta, ainda de acordo com o autor, uma realidade possível de ser modificada e que o novo pode aparecer e de que não se pode evitar.

Menciona-se ainda que, de acordo com o pressuposto da instabilidade, tudo está em um processo de converter-se em transformações contínuas e feitas por constante auto-organização. (VASCONCELLOS, 2006)

Do que trata a formação da categoria final, foi constituída a partir das duas categorias intermediárias apresentadas anteriormente neste estudo. Esta categoria representa a síntese do aparato das significações, identificadas no transcorrer da análise dos dados do estudo.

Dentro desta análise, estabeleceu-se a seguinte categoria final: “A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.” A primeira categoria final

constituiu-se da associação e interpretação de duas categorias intermediárias. Veja grelha 10:

Grelha 10 - Categoria final

Categoria intermediária	Conceito norteador
Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.	Verifica se ações metodológicas dos docentes estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006)
Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.	Identifica se os docentes possuem conhecimento sobre o pensamento sistêmico e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006)

Categoria final: A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

A categoria final formou-se pelas categorias intermediárias que buscaram verificar se ações metodológicas dos docentes estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico, como também, de identificar se os docentes possuem conhecimento sobre o pensamento sistêmico e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações.

Diante da análise dos entrevistados, identificaram-se as seguintes ações metodológicas desenvolvidas pelos docentes: a seleção de conteúdos de forma direcionada; a ausência da contextualização dos discentes no que tange aos aspectos culturais, físicos e sociais; a utilização e repetição de métodos já utilizados e de forma tradicional; a falta de pressupor a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação; a consciência que condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes, no entanto, a continuação em manter os mesmos procedimentos nos processos avaliativos; a presença de ações no que trata aprovação/ reprovação/ lançamento de notas/conceitos de uma forma descontextualizada e o abordar e o proceder dos professores, nos conselhos de classe, de forma isolada e fragmentada.

Desta forma, tornou-se evidente que os docentes seguem o paradigma tradicional da ciência, no qual se encontram os pressupostos apresentados por Vasconcellos (2006), da simplicidade, estabilidade e objetividade, os quais fundamentam suas práticas pedagógicas. Conclui-se, portanto, que tais profissionais desconhecem os pressupostos do pensamento sistêmico, e conseqüentemente, influenciam todas as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, inclusive os processos avaliativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo utilizou-se de procedimentos metodológicos científicos na obtenção dos dados, da análise, e por meio do referencial teórico de autores que tratam o novo paradigma da ciência, buscou alcançar o objetivo da presente pesquisa que foi de verificar se a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia em suas práticas avaliativas.

Tal pesquisa foi norteada pela seguinte questão norteadora : Até que ponto a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações?

Com isso, por meio dos autores que abordam o pensamento sistêmico depreendeu-se que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes precisam agrupar todos os aspectos que envolvem os discentes na formação do todo, ou seja, compreender a existência da integralização do processo interativo em que os professores, alunos e o meio fazem parte dessa interação.

Ainda com base em tais autores, cumpre-se ressaltar que o olhar e as relações construídas nos processos avaliativos, que são culminados nos conselhos de classe, precisam ser concebidos dentro das dimensões da intersubjetividade, admitindo uma realidade multiversa; instabilidade, em que toda aprendizagem é incerta e em processo de evolução; e a complexidade, em que os processos avaliativos sejam desenvolvidos buscando romper com a independência das disciplinas escolares, realizando um trabalho transdisciplinar.

Neste sentido, de acordo com pressupostos epistemológicos dos autores que tratam o pensamento sistêmico, apresentou-se que os fundamentos da avaliação do processo no ensino-aprendizagem desenvolvem-se com uma prática contextualizada, em rede, em que a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade são estabelecidas, em que o sujeito está na coletividade, dentro de uma ecologia cognitiva, da qual participam outros indivíduos, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas que estão inseridas no ambiente, a partir de uma relação contínua que há entre o ambiente e o pensamento, dois elementos que não se separam de um único processo, cuja apreciação em partes diferentes já não faz mais sentido.

De acordo com os dados obtidos, mostrou-se que os professores trabalham de forma descontextualizada, utilizando-se de métodos tradicionais existentes e desenvolvendo práticas metodológicas conforme o pressuposto da simplicidade o qual prioriza a relação causa e efeito, desconsiderando assim, a necessidade da contextualização e da pertinência daquilo que é trabalhado no processo formativo; o da estabilidade, que tem sua base, o mundo como algo pronto e acabado, desconsiderando assim, as possibilidades do devir, e por último, o pressuposto da objetividade, o qual associado à atitude simplificadora e reducionista, que o mundo para ser conhecido deve ser abordado de forma unicamente racional.

Essa tônica discursiva conota que os entrevistados da escola pesquisada não têm conhecimento epistemológico e teórico sobre o novo paradigma da ciência, o sistêmico. Ademais, verificou-se, que devido a tal desconhecimento, os processos avaliativos são influenciados pelo paradigma cartesiano, desencadeando resultados fragmentados e estanques.

Nessa abordagem, as ações realizadas pelos professores no cotidiano escolar de não reintegrar o objeto ao seu contexto, de não olhar o aluno de uma forma integral, de utilizar a disjunção, a redução e a simplificação nas suas práticas metodológicas e concepções, contribuem tanto a reprovação dos discentes no ano letivo, como a evasão escolar.

Nesse sentido, diante do exposto, mostrou-se por meio dos dados que os docentes desconhecem o reposicionamento paradigmático da ciência, que prega o abandono da prática do reducionismo e da fragmentação; que os sujeitos precisam ter a compreensão de que fazem parte no mundo; que o entretecer permanente e contínuo entre o social, o cultural e o biológico condena a separabilidade e defende um contínuo de contínuas interações; que o uno pode ser no mesmo momento, múltiplo; que pensar sistêmico é ter um pensamento intersubjetivo, complexo e instável; a importância de concepções como a imprevisibilidade, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização, a irreversibilidade, a desordem, a criatividade e, pôr fim a importância da contextualização na realização de práticas avaliativas formativas.

Os resultados ainda mostraram que o modelo seguido pelos docentes está alicerçado no paradigma tradicional, com base na racionalidade, na quantificação, ou seja, um modelo fechado de transmissão de conhecimento pelo professor transmissor, em que o aluno é sujeito receptor passivo. A metodologia aplicada encontra-se na aula expositiva via transmissão e repasse, cuja ênfase está na memorização e na reprodução daquilo que é ensinado. A avaliação é de natureza somatória priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

A pesquisa não se encerra aqui, surge um novo questionamento, e que possa, desta forma, motivar a novas pesquisas. O questionamento é: Onde está a lacuna na formação primeira e continuada dos docentes, lacuna esta que no primeiro quarto de século XXI, com o fervilhar das novas epistemologias e novas teorias, com base no novo paradigma emergente da ciência, as práticas sobre educação escolar, alunos e práticas avaliativas nas escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro continuam alicerçadas no paradigma tradicional?

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992/ 2005.
- MORIN, Edgar. **O Método 3**: O conhecimento do conhecimento. Editions du Seuil, 1986.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VARELA, Francisco. **Ética y acción**. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones S. A., 1996.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006.

AVALIAÇÃO CURRICULAR PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Sheyla Maria Fontenele Macedo¹

RESUMO

A avaliação curricular é em si um campo interpenetrado por redes, tramas e tessituras que envolvem inúmeros contextos. Configura-se de forma complexa e desafiadora, em que as novas reflexões, saberes e fazeres apontam em direção à (re) significação de propostas curriculares de diferenciados cursos na educação superior. O texto em questão aponta nessa rota e se apresenta como uma investigação de natureza qualitativa, revisão de literatura e pesquisa documental. Visa refletir sobre o percurso da avaliação curricular a partir da experiência do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros. O texto apresenta dois blocos temáticos interdependentes. No primeiro momento há uma discussão sobre as premissas teóricas e legais que envolvem a formação profissional/identitária do pedagogo até os dias atuais. Por fim, são apresentadas reflexões extraídas a partir da experiência avaliativa curricular diante da instância de revalidação curso de Pedagogia, e das ações do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nessa seara. Expõe como principais resultados contribuições teórico-práticas para maior compreensão sobre os contextos de atualização, mudança e aperfeiçoamento curricular de forma a responder às reais necessidades da formação do profissional do pedagogo.

Palavras-Chave: Avaliação curricular; Pedagogia; Pedagogo.

1 INTRODUÇÃO

O artigo *Avaliação curricular perspectivas e possibilidades: uma experiência no curso de Pedagogia* foi motivado pelas discussões decorrentes da atividade de coordenação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do Curso de Pedagogia, no *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O marco existencial da avaliação é tido como do início do século XX, sendo a expressão *avaliação educacional* utilizada pela primeira vez por Tyler, considerado *pai da avaliação*. (MACEDO, 2008). O fato é que o campo da avaliação enquanto estudos é muito recente, e o termo, ainda é permeado por uma série de significados, e abrange uma gama de áreas, tais como a avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação em larga escala, avaliação curricular, dentre outras.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Profa. Ajunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sheylafontenele@uern.br

Da avaliação curricular, esta surge no pós-guerra, precisamente no final dos anos 40, nos Estados Unidos a partir do “aparecimento de novos currículos de Ciências e Matemática, foi o paradigma quantitativo e instrumental que de início, dominaram os trabalhos realizados”. (FERNANDES, 1998, p. 19). É ainda Tyler que vai corroborar para que a área se construa e se expanda, exatamente porque trouxe ao cenário da avaliação o enfoque dos objetivos. Suas pesquisas se voltavam principalmente para a análise dos resultados de programas educacionais, em outras palavras, do currículo. (MACEDO, 2008).

Apesar da simplicidade do modelo de Tyler apresentado em 1942, a avaliação curricular era um ponto de originalidade, isto porque a avaliação por objetivos,

[...] também promoveria a revisão do currículo na construção de novas habilidades específicas. Para isso, os objetivos propostos precisariam estar em estreita relação com os resultados esperados, pois só assim se concretizaria a mudança de novos valores sociais e culturais. A avaliação passaria a ser, portanto, a ligação entre a escola e a sociedade, apontando problemas e interferindo nas possíveis soluções. É um modelo que promove a tomada de decisão. (MACEDO, 2008, p. 100).

Tyler ao apresentar a avaliação como estratégia de aprimoramento dos currículos utilizava “a medição e procura confirmar as hipóteses explicativas formuladas durante todo o processo de avaliação, o que aproxima os seus métodos do que são utilizados na investigação educacional. Tyler propôs o primeiro método sistemático de avaliação curricular”. (FERNANDES, 1998, p.20).

Foi a partir dessa pedra fundamental, que muitos teóricos se debruçaram até os dias de hoje sobre a temática, criando novos campos de investigação, modelos e ensaios nessa rota. (GUBA,1990; GUBA; LINCOLN, 1989; SCRIVEN, 1973). Logo, a avaliação curricular é em si um campo interpenetrado por redes, tramas e tessituras que envolvem inúmeros contextos.

O novo paradigma da avaliação curricular, se opõe aos métodos quantitativos e compreende o currículo do ponto de vista humanista, antropológico e etnográfico, parte da cultura escolar (GUBA; LINCOLN, 1989), sendo por essa ótica que as atividades do NDE, orientaram seus trabalhos, considerando o desafio da avaliação institucional, promovendo reflexões, saberes e fazeres que apontaram em direção à (re) significação do currículo do curso de Pedagogia do CAMEAM. Nessa rota, a pesquisa se apresenta como uma investigação de natureza qualitativa, revisão de literatura e pesquisa documental. E tem por objetivos:

Geral

- Analisar o percurso da avaliação curricular no processo de materialização do Projeto

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC), a partir da experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros.

Específicos

- Conhecer as premissas históricas e legais que envolvem a formação profissional/identitária do pedagogo até os dias atuais;
- Analisar a experiência de avaliação curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPCP) diante das instâncias de revalidação do curso de Pedagogia do CAMEAM.

O texto apresenta dois blocos temáticos relevantes. No primeiro momento propõe incursões sobre a construção histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, especialmente a partir dos estudos de Silva (2003) e discussões sobre o contexto da identidade do pedagogo a partir de Castells (2000) e Freitas (2000). Por fim, são apresentadas reflexões extraídas a partir da experiência avaliativa curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPCP) – ainda em fase de construção - diante das instâncias de revalidação do curso de Pedagogia do CAMEAM, e das ações do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nessa seara, destacando-se para esse fim, os documentos legais da UERN.

Expõe como principais resultados contribuições teórico-práticas para maior compreensão sobre os contextos de atualização, mudança e aperfeiçoamento curricular de forma a responder às reais necessidades da formação do profissional do pedagogo.

Do exposto, pode-se adiantar que o curso de Pedagogia, desde seu marco inaugural, teve sua história forjada sob a discussão da *identidade do pedagogo*. Ora este pedagogo era o *especialista da educação*, ora professor dos cursos normais, mantendo-se desfechos de alternância entre a docência e o bacharelado, finalizando os dias de hoje, com novas discussões acerca do papel do pedagogo nos espaços não escolares.

As visões dos profissionais do NDE do atual curso culminam as discussões, a partir de um “breve” desfecho diagnóstico em que relatam se suas expectativas foram ou não atingidas ao longo do curso através de suas experiências.

O texto realmente se constitui em temática relevante por contribuir com reflexões significativas sobre a caminhada passada, presente e futura da formação do pedagogo. Deixa claro que é preciso fazer escolhas acertadas acerca dos melhores passos que deverão ser construídos no aqui e no agora, para que possamos realmente encontrar coerências frente à formação da identidade deste profissional em sua formação inicial, continuada e em serviço.

2 Metodologia

A investigação se apresenta como de natureza qualitativa, revisão de literatura e pesquisa documental. O trabalho foi dividido em duas etapas, na primeira buscamos tratar das discussões de cunho teórico, sendo exatamente na parte dois, que retratamos a experiência propriamente dita, do curso de Pedagogia, CAMEAM/UERN, com base nos documentos da universidade, mais especialmente, o Projeto Pedagógico de curso. A trajetória é desenvolvida a partir da experiência da coordenação do Núcleo Docente Estruturante.

3 Resultados e Discussão

O subtítulo apresenta-se organizado em dois blocos temáticos, no primeiro desvelamos as construções históricas pelas quais o curso de Pedagogia no Brasil se construiu. Ao mesmo passo em que, desnudamos a sua permanente crise identitária, sendo os contributos de Silva (2003) relevantes nesse sentido. Na segunda, é através dos documentos representativos da avaliação curricular e do NDE que a experiência se revela e é revelada.

3.1 O pedagogo: formação profissional em permanente crise de identidade

Quem é este profissional, o pedagogo? O que é ser pedagogo, para que serve um pedagogo? Qual sua função ao longo das sociedades? Quando se diz, *vou fazer um curso de Medicina*, o imaginário coletivo no entorno da afirmativa se constrói com base nas ideias de que essa pessoa terá profissionalmente um futuro promissor. Sabe-se que este indivíduo será em tempo, um médico, aquele que cuidará dentre tantas especificidades, da saúde dos corpos físico e psicológico humanos e que será bem remunerado. Similarmente pode-se afirmar quase que o mesmo quando se informa o desejo de cursar Direito. Essa pessoa será fundamentalmente um advogado que se dedicará à manutenção e garantia dos direitos dos indivíduos na sociedade, e que terá a perspectiva de uma carreira envolta de certo *status quo*. Assim acontece com outras profissões. Entretanto, quando pensamos, em alguém que expressa a intenção em realizar um curso de Pedagogia, via de regra e mesmo sem saber exatamente o que empreende profissionalmente um pedagogo, a assertiva não costuma causar um impacto tão otimista. Afinal, pedagogo é sinônimo de professor. Mas quando se questiona sobre o que estuda e faz mesmo um pedagogo, muitas ideias assolam as mentes coletivas. Dentre elas, *o que faz mesmo um pedagogo?* Afinal, o que é ser um pedagogo, que aspectos envolvem a construção de sua identidade profissional?

Quando abordamos a expressão identidade, constatamos que o vocábulo possui uma raiz latina “idem”, que significa “o mesmo” e do sufixo “dade”, que indica um estado ou qualidade. O termo tem sido utilizado para caracterizar um conjunto de condições que classificam a ação de um indivíduo ou de um grupo (MACEDO, 2008).

A palavra vem de idem (versão latina do grego *tó autò*, “o mesmo”), que resulta no latim escolástico em *identitas*, isto é, a permanência do objeto, único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação interna e externa. Identidade – ou conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas – é, assim o caráter do que se diz ‘um’, embora seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito (SODRÉ, 1999, p. 33).

Identidade não é conceito de um só significado. Aristóteles já o definia enquanto *unidade da substância* (ARISTÓTELES, 2002). Mais adiante Leibniz define identidade enquanto *àquele de igualdade* (ABBAGNANO, 1982, p. 503).

Freitas (2000, p.40) em estudos posteriores, afirma que “a identidade é um resultado, um estado psicossocial [...] um sujeito tem diversas identidades, e o conjunto delas lhe permite experimentar um sentimento de identidade, visto que não existe identidade sem esse sentimento”.

A noção de identidade esteve historicamente ligada à concepção de um sujeito uno, unificado. Hoje, em função dos diferentes movimentos sociais, da afirmação de determinadas culturas e etnias, e por intermédio de lutas ideológicas e políticas, o conceito adquiriu um caráter polissêmico, que não distingue a formação de uma só identidade, mas pela reivindicação na construção de identidades (MACEDO, 2008).

Para fins de clareza e objetividade neste trabalho, tomar-se-á o conceito de identidade em Castells (2000), por oferecer um precioso caminho sobre o significado e a operacionalização conceitual do termo: “No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo e construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”. (CASTELLS, 2000, p.22). Da afirmativa extrai-se que o conceito de identidade é uma construção de caráter simbólico sociocultural, ou em outras palavras, a identidade de um ser, sua essência, é forjada na medida da interpretação da realidade de sua cultura, da representação simbólica construída sobre a mesma na interação com os ressortes da própria *psiqué* (MACEDO, 2008).

A identidade sob esta ótica articula os conteúdos pessoais, com os conteúdos presentes numa cultura num meio social ou numa sociedade. É formada com base em conceitos, crenças, imagens que os indivíduos constroem nos diferentes grupos sociais, e que se naturalizam no senso comum, constituindo-se em muitas das vezes em representações sociais de uma

determinada realidade. O que significa, em outras palavras, que a identidade individual corrobora na elaboração da identidade social, e vice-versa, dando motivação para construção de inúmeras representações, tanto no individual quanto no coletivo (MACEDO, 2008).

O fato é que, sob os pontos conceituais elencados, ainda temos mais uma questão no *caldeirão identitário* da formação do pedagogo: Sua função é idêntica a que? O que permanece imutável em sua função social? Que é inerente e não o deixará de ser em seu papel? O pedagogo é o quê? Um professor, um especialista, um cientista da educação, um educador social? Ou será tudo isto ao mesmo tempo? Se é que esta é uma possibilidade concreta.

Para chegar ao cerne destas questões, faremos um curtíssimo ingresso na história da Pedagogia. A mesma advém de idas e vindas ao que se relaciona ora à formação de professores do antigo ensino primário, ora de especialistas, sofrendo inúmeras modificações ao longo das épocas, especialmente no que tange a organização curricular expressa. Apesar deste artigo não ter como objetivo central o histórico da Pedagogia, pontos principais da pesquisa realizada por Silva (2003) nos subsidiarão para melhor compreender a identidade que se construiu em torno do profissional pedagogo e que influenciaram os mais diversos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia espalhados pelo país, especialmente o do CAMEAM/UERN.

Silva (2003) propõe uma divisão histórica do curso em quatro tempos, da década de 1930 a 1972, de 1973 a 1978, 1978 a 1998 e deste período até os dias de hoje. Trazemos aspectos básicos vasculhados a fim de que possamos tecer considerações sobre a construção da identidade do pedagogo.

O primeiro período é marcado pela primeira regulamentação do curso de Pedagogia em 1939, através do Decreto lei nº 1.190 de 4 de abril, por meio da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que visava fundamentalmente o preparo de docentes para a escola secundária. Até este decreto, ou seja, do final do século XIX até esta data, a formação de professores acontecia nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996). O decreto, entretanto, consolida o formato “bacharelado e licenciado” (SILVA, 2003). A formação de bacharel em Pedagogia acontecia em nível superior e por 3 (três) anos. Este profissional era tomado como *técnico da educação*, função entendida como *difusa*, pois estaria habilitado para trabalhar, por exemplo, no Ministério da Educação. A questão em pauta era, afinal, quem eram os referidos técnicos e o que faziam? Após a formação bacharelada era acrescido um ano de didática no Ensino Superior para que o pedagogo pudesse ser professor da antiga Escola Normal, que formava docentes a nível primário. Logo, parece-nos que, neste momento havia uma inversão da lógica do que hoje compreendemos ser papel do pedagogo, já que neste momento da história a função docente era forjada *pós bacharelado*. Importante

também mencionar que, além da formação docente acontecer nestas condições, aos professores que ensinavam nos Cursos Normais era suficiente o diploma de ensino superior, isso de acordo com o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que trata da Lei Orgânica do Ensino Normal:

Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior (BRASIL, 1946).

Em síntese, a escola normal formava o professor primário. Já o técnico de educação forjava-se em nível de graduação e o professor da escola normal teria que possuir o bacharelado em qualquer área, acrescido à sua formação, mais um ano em didática.

Até 1972 documentos se sucedem num *vai e vêm*, organizando e desorganizando o posto, que para além do Decreto-Lei 8.530 de 1946, pode-se elencar: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) 4.024 de 20 de dezembro de 1961, os Pareceres nº 251/62 e nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE).

Revela Silva (2003) que a década de 60 do século XX é marcada por questionamentos acerca da manutenção do curso de Pedagogia no Brasil, fato elucidado no Parecer 252/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), de relatoria de Valnir Chagas. O relator registra nas entrelinhas deste documento a necessidade de uma formação superior para o professor primário, ratificando o desaparecimento paulatino dos cursos normais e alimentando a ideia da formação técnica em educação para estudos posteriores. O parecer propõe a organização do bacharelado em concomitância com a licenciatura e apresenta-se de forma imprecisa quanto à formação do técnico de educação. A confusão acerca da identidade profissional do pedagogo *pega fogo*. Pois até 1965 e de acordo com Portaria do Ministério da Educação e Cultura nº 478/54, os licenciados poderiam ministrar disciplinas do ensino médio em Filosofia, História Geral do Brasil e ainda Matemática, no primeiro ciclo, fato modificado a partir de 1969. A identidade do pedagogo, portanto, se mantém de forma difusa em que não é difícil compreender a razão pela qual os estudantes de Rio Claro, São Paulo, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes (1967), apresentaram proposta de reformulação do curso no sentido de delimitar o campo de ação pedagógica deste profissional.

Finalmente, a LDB 4.024/ 61, ratifica o posto, no artigo 52, delimita que: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. (BRASIL, 1961). É nesta linha que o Parecer do Conselho

Federal de Educação (CFE) nº 251/62 estabelece um currículo mínimo para o curso reduzindo a identidade do pedagogo a um *fazer técnico*.

Outros marcos são revelados na pesquisa de Silva (2003), em 1968, surge a lei de Reforma Universitária de nº 5.540, de 28 de novembro, que desagrega as antigas seções das Faculdades de Filosofia, transformando-as em departamentos, faculdades e institutos, desta forma, foi destituída a seção de Pedagogia que passa a ser oferecida em departamentos ou por intermédio de Faculdades de Educação.

O ano de 1969 é marcado pelo Parecer nº. 252, de 11 de abril, do Conselho Federal de Educação (CFE), cuja autoria também era do Conselheiro Valnir Chagas. O mesmo é considerado um marco legal para o campo da Pedagogia, pois vem de certa forma por um ordenamento na situação em que o profissional pedagogo se encontrava. O parecer termina por abolir a distinção entre bacharelado e licenciatura, e juntamente com a da Resolução CFE nº. 2/69 mantém as especializações em formato de habilitações em Magistério das disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Administração Escolar. Logo, passa a ser licenciado aquele que se forma em Pedagogia (disciplinas do Curso Normal), mas por outro lado, fragmenta a formação do pedagogo. O fato é que, este parecer norteou o curso de Pedagogia até a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já que a lei de reforma de ensino, diretrizes e bases da educação, lei 5692 de 11 de agosto de 1971, estabelecia que os especialistas da educação se formariam em nível de ensino superior, ou seja, em habilitações, assim como os professores que dariam aulas na escola normal. E a formação para lecionar de 1ª a 4ª séries, caracterizava-se como uma habilitação profissional a ser realizada na escola Curso Normal, dada nos Institutos de Educação.

Os segundo e terceiros períodos assinalados por Silva (2003) são denominados: período das indicações (1973 a 1978) e logo, o período das propostas (1978 a 1998). Estes dois se complementam, pois se no primeiro percebemos a intencionalidade de uma identidade projetada para a formação do pedagogo com base nas ideias de Valnir Chagas, o segundo momento reflete *burburinho* no sentido da projeção da identidade para a nova formação do pedagogo. Entretanto, faz-se importante mencionar, que as décadas entre 70 e 90 do século XX, são fortemente marcadas pela ideia do pedagogo como especialista da educação.

Entretanto, um marco para a profissionalização do pedagogo se deu no final do terceiro período assinalado por Silva (2003), pela sanção da nova LDB 9394/96, que redefine os caminhos do curso de Pedagogia a nível superior, com formação em habilitações ou em pós-

graduação para especialistas, definindo ainda o curso Normal Superior como uma das instâncias de formação de professores nas primeiras etapas da educação básica.

Embates político-pedagógicos foram grandes responsáveis para que se chegasse a esta legislação, tais como: o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, 1978; a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo em 1980, que deu margens a mobilização nacional e formação do Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores; a proposição de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, conhecida como “Documento Final de 1983” neste mesmo ano; a discussão sobre a questão da ruptura “licenciatura/bacharelado” por meio da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) transformada anos depois em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nos anos 1990; a nomeação em 1998 da Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia para intermediar os conflitos surgidos em decorrência da nova LDB/96; a realização pela ANFOPE, na cidade de Campinas, no ano de 1998, do IX Encontro Nacional, em que *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação* que apresentou que a formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser na Universidade.

Mas foi realmente a LDB 9394/96 que provocou as discussões acirradas nos encontros e documentos projetados, pois gerou polêmicas sobre a formação do pedagogo que vinha sendo discutida no âmbito da formação superior, mais especificamente nos artigos 62 e 63 temos a contraposição dos intercâmbios que vinham se sucedendo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Conforme o exposto, três pontos chamam a atenção: a) A interposição dos Institutos Superiores de Educação (IES) na formação de profissionais da educação básica; b) A manutenção da formação mínima para a educação infantil e séries iniciais do fundamental na

modalidade normal de nível médio, consolidando a dicotomia modalidade normal x superior. Ou seja, teríamos uma Pedagogia para quê? Já que os mesmos profissionais se formariam no ensino médio; c) O arremate no complemento do artigo 63, incisos I e II, em que os IES além de manter o Curso Normal também dariam formação pedagógica aos portadores de quaisquer diplomas de nível superior para atuar na educação básica. Mais uma vez se *desconfigurava* a identidade do pedagogo.

No último período assinalado por Silva (2003), identificamos um grande salto para a construção da identidade do pedagogo que temos hoje, e que se deu a partir da concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, consolidada por intermédio dos Pareceres de n.º 05 de 2005, n.º 01 de 2006 e na Resolução n.º 01 de 2006, todos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta última estabelece em seu Art. 4 que:

Art. 4.º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL,2006).

Este artigo é, entretanto, contrariado pelo Decreto Presidencial n.º 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que em seu artigo 3 estabelece que a formação em nível superior de professores, destinada ao magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seria realizada *exclusivamente* em cursos normais superiores (BRASIL,1999), o que causou intenso *rebolicho* entre os educadores, provocando o Decreto Presidencial n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000, que vem corrigir o decreto anterior, retirando a expressão *exclusivamente* para “preferencialmente” (BRASIL, 2000). O que em linhas gerais pouco muda, já que *preferencialmente* é expressão que ainda mantém o *lôcus* da formação em Cursos Normais Superiores.

Mas o grande avanço proposto pelo artigo citado encontra-se na abertura de novos campos de ação profissional para o pedagogo, que se conforma na expressão *espaços não escolares*. O pedagogo passou então a descortinar a possibilidade de vivenciar novas

experiências profissionais para fora da abrangência escolar. Mas quais seriam estas novas matrizes curriculares que dariam sustentação a esta nova a dimensão pessoal e social do conceito de educador? Os cursos de Pedagogia estariam prontos para isto? Estes campos já se consolidaram? O estágio supervisionado, como se sustentaria? Questões que impactam hoje nas discussões dos diferentes NDEs de Pedagogia que se espalham pelo país.

Do breve exposto, pode-se aferir que, desde o marco histórico da criação do curso de Pedagogia o papel deste profissional já se inicia com uma grande distorção, a da priorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, e mais adiante o exercício das atividades técnicas-pedagógicas sem campo claramente delimitado. Logo, o resumo da história aqui percorrida denota claramente a indefinição em relação à formação e a identidade do profissional de Pedagogia que se estende até os dias de hoje. A questão agora é saber, ratificamos o visto ou refazemos o percurso?

3. 2 Incursões sobre o currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus* de Pau dos Ferros: perspectivas e possibilidades

O curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* de Pau dos Ferros, foi criado em 16 de novembro de 1966, e constituiu-se à *priori* numa extensão do que já era oferecido pela Faculdade de Educação no *Campus* Central. Seu funcionamento iniciou-se em 19 de dezembro de 1976, quando da instalação oficial do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros com os Cursos de Pedagogia, Economia e Letras. (PPCP, 2013).

O ano de 2000 foi marcado pela elaboração do primeiro Projeto Pedagógico do curso, em atendimento às exigências internas institucionais, que refletiam os anseios e necessidades legais em torno da formação de professores para a educação básica. (PPCP, 2013). Até 2005, discussões sistemáticas sobre avaliação curricular se pronunciaram. Entretanto, foi a partir de 2007, em circunstâncias do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), que os encontros se impulsionaram em direção à reestruturação, culminada no ano de 2012, forjando-se nova proposta curricular, assente na seguinte trajetória metodológica:

[...] estudos de documentação legal sobre as novas diretrizes curriculares, assim como de investigações existentes sobre o Curso de Pedagogia da UERN; construção de um diagnóstico sobre o Curso de Pedagogia-CAMEAM/UERN, a partir da aplicação de um instrumental de consulta aos discentes para obter uma análise capaz de apontar pontos fortes, fracos e necessidades do curso e da universidade como um todo; seminários e encontros semanais com o coletivo de professores e representantes de cada período do Curso de Pedagogia em torno do atual PPP; discussão com 13

(treze) professores representantes do *Campus* Central e *Campi* avançados; e, apreciação do corpo docente (através de reunião de estudos) sobre os dados coletados e 699 analisados. (PPCP, 2013, p. 29).

Como resultado de estudos e pesquisas, dentre os avanços que se pronunciaram nesse processo de avaliação curricular, registra-se a reflexão acerca da finalidade do curso, de modo que a formação possibilitasse que o pedagogo atuasse “[...] de modo integrado (...) na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão dos processos educativos, escolares e não-escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional”. (PPC, 2013, p.16).

Identificamos que foram agregados ao trabalho do pedagogo novos postos de trabalho. Sua função, antes restrita à sala de aula ou ao trabalho de supervisão, orientação e administração escolar, encampa novos contextos, tais como a pesquisa, a pedagogia empresarial, hospitalar (esta última que inclusive hoje já possui legislação que regulamenta a profissão), a Psicopedagogia, o educador social, o coordenador da educação para o trânsito, dentre outros.

Porém, o currículo proposto a partir de 2013, e apesar de em sua configuração manter o espaço não escolar como um dos campos de formação, manteve o foco na docência voltada para o espaço escolar da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

A questão que se desdobra deste denominado *novo perfil* para a profissão do pedagogo, remete-nos ainda à reflexão sobre como esta nova formação no âmbito da dimensão técnica se integrará com a ética, estética, política e a prática cotidiana do fazer escolar. (RIOS, 2002).

Preocupam-nos, especialmente, as discussões no campo da ética, em vista que a mesma tem acontecido de forma *tímida* nos cursos de Pedagogia, escamoteada pelo discurso da transversalidade. Pouco se discute sobre a ética nas relações humanas estabelecidas, no ato de avaliar, na responsabilidade gestora, na prática didática, ou seja, faltam discernir o que significa ser ético no campo do *saber-fazer pedagógico*. Ou conforme elucida Macedo (2018) é a ética profissional componente curricular *oculto* no corpo dos diferentes PPCs de Pedagogia.

Identificamos ainda que as lacunas da formação proposta se encontram no despreparo docente para qualificar para os espaços não escolares. Espaços estes ainda em estado de formação no *locus* da própria ação profissional. Ou seja, ainda há poucos pedagogos nas empresas, nos hospitais, no trânsito etc. Fator somativo ao despreparo, o que provavelmente denota as escassas as pesquisas nos respectivos campos. Logo, a formação do pedagogo nestes espaços tem que se *fazer acontecer* por força da lei, porém desprovida de consistência teórico-prática.

Foram também estabelecidos cinco princípios formativos, que se configurariam em fundamentos básicos da formação profissional: a relação teoria e prática; a contextualização; a interdisciplinaridade; a democratização; a flexibilização e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Importante informar que, com base nesses princípios, o curso também se sustentaria em eixos formativos constituídos como conceitos foco da formação “ os quais se caracterizam como componentes contínuos e transversais no currículo que queremos desenvolver” (PPCP, 2013, p.52), sendo estes: “1) a educação como prática social, histórica e cultural; 2) a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais”. (p.52).

Atualmente, o curso se encontra em processo de revalidação pelo Conselho Estadual do Rio Grande do Norte (CEE), o que projetou o reavivamento de novas discussões em torno da avaliação curricular do PPCP. Afinal, o projeto seria mais uma vez reestruturado ou atualizado?

As discussões movidas pelo NDE do curso se mantiveram acessas na direção de que a avaliação curricular caminhasse na perspectiva de *atualização*, visto que uma reestruturação exigiria discussões necessárias com os demais cursos de Pedagogia da UERN, além de questões que foram trazidas pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e que entraram em dissonância com as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006. Para melhor entendimento, vejamos o quadro comparativo entre as respectivas diretrizes:

Quadro 01 – Comparativo entre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015)

Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015)
Ponto comum: Os cursos de que trata o <i>caput</i> terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:	
Pontos divergentes	
- 2.800 (duas mil e oitocentas) horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades <u>práticas de diferente natureza</u> , participação em grupos cooperativos de estudos (grifos nossos);	- Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos (Núcleo de estudos de formação geral e de (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional), conforme o projeto de curso da instituição;
- Horas de prática não definidas. Pressuposto sua inclusão no campo referente às 2.800 horas dedicadas às atividades formativas;	- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

- 300 (trezentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;	- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.	- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Fonte: Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015).

Logo, esses foram ajustes se fizeram necessários, já que o Departamento de Educação do curso de Pedagogia do CAMEAM, preferiu levar em conta a legislação mais atual. Muitos pontos tiveram que ser reformulados, terminando o processo de avaliação curricular por se configurar em *reestruturação*, já que cambiou a carga horária total, apesar de nesse momento, a congregação departamental optar para que os ementários não fossem revisados.

Outro ponto relevante foram as discussões diante do que se denomina *curricularização* da extensão. Sobre essa questão, é importante esclarecer que *curricularizar* significa, transformar a extensão em componente curricular de ensino, ou unidade curricular de extensão (UCE). De forma prática isso significa que, um projeto ou programa de extensão proposto terá de necessariamente ofertar UCEs, sendo estas de no mínimo 30 horas-aula cada, isso de acordo com a Resolução nº 25, de 21 de junho de 2017 (UERN, 2017). As atividades de extensão passarão no primeiro semestre de 2020 a ser obrigatórias para os estudantes e a corresponder à no mínimo, 10% da carga horária total do curso, sendo ainda terão de ser ofertadas no mínimo, duas UCEs por curso. (UERN, 2017). Esse novo arranjo curricular provocou grandes diálogos, mas especialmente, foram suscitados muitos questionamentos, ainda em curso, especialmente no quesito operacionalização.

Finalmente, percebemos que a avaliação curricular é um processo em constante movimento e ação. Ela deve materializar os anseios, desejos e as práticas validadas pelas pessoas no âmbito da comunidade educacional. Entretanto, m

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no decorrer do trabalho que a crise da profissão do pedagogo é histórica. *Ser 'pedagogo' ou Ser 'pedagogo', eis a questão.* A história brevemente revelada nos remete a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pensar se a função do pedagogo está em crise, ou se *estar em crise* sempre fez parte de caminhada deste profissional. Afinal, a profissão de pedagogo desde que surgiu, esteve literalmente ligada à dinâmica de cada sociedade e de cada tempo, exigindo constantes movimentos no sentido de reconfigurar sua imagem.

Caminhamos numa profissão cuja área de estudos ainda tenta consolidar-se como *ciência da educação*. São tantos os *tentáculos* deste polvo *Pedagogia*, que o *perfil do pedagogo* não deixa de transparecer que ainda não superou a crise de identidade. Ou como já questionamos, a crise de identidade do pedagogo é mesmo para ser superada? Ou esta crise significa movimento constante em prol do aperfeiçoamento desta profissão? Fatos e dados, a identidade do pedagogo neste momento histórico ainda se encontra multifacetada: docência, gestão, especialização, espaços não escolares.

Hoje a escola deixou de ser o espaço exclusivo do ser, do estar e do fazer-se pedagogo. Preocupa-nos esta extensão, derivada, dentre outros fatores, de um desemprego estrutural e ainda das necessidades naturais advindas da complexidade e demandas da nova sociedade que se constituiu a partir do final do século XX e que impôs a flexibilização do trabalho em suas diferentes instâncias.

A formação do pedagogo já possui pontes construídas em rumo a novos *fazeres*, visão esta que precisará ser encampada nos projetos pedagógicos de curso, para que eles se aproximem de uma formação *de e para o humano*. Admitimos que é coerente formar para estes, outros e novos espaços, mas preocupa-nos particularmente a escola. O ensino, propriamente dito. A sala de aula. Haveria *fuga* dos profissionais da Pedagogia deste campo específico, o ensino? Isso justificaria a crescente procura por novos espaços? Não seria essa uma forma de ratificar o senso comum no entorno do imaginário coletivo diante da função social do pedagogo, assinalada no início deste trabalho?

Por outro lado, a formação tradicional do pedagogo, voltada exclusivamente para a docência, não *deu conta* de transformar o espaço escolar. De fazer a diferença, de criar modelos de ensino que realmente provocassem construções de aprendizagens significativas.

Avaliar projetos de curso significa ter a consciência desse fazer, ou seja, que se está a reconfigurar gerações humanas, sociedades. E nesse sentido, nos parece que é preciso refletir sobre a formação do pedagogo nas diferentes instâncias em que ela se produz e reproduz. Em outros termos, como pensar formação profissional para a escola básica de modo a alavancar aprendizagem significativa nesse espaço escolar e ao mesmo tempo, criar um currículo que possibilite que o pedagogo ingresse nos espaços não escolares de forma a estar apto a superar

desafios que se associam também às discussões atuais na escola, tais como a inclusão social, a violência, a segurança pública, os recursos financeiros, a vontade política, dentre outras?

Entretanto, arriscamos em afirmar que essa formação terá de prever que esse pedagogo seja aquele que, independente da realidade física profissional (espaços escolares e não escolares) em que se encontre, seja sempre um (re) inventor de possibilidades, estratégias e instrumentos didáticos significativos no encontro do projetar-se na produção e construção de conhecimentos, hábitos, atitudes, comportamentos que venham a forjar uma nova sociedade: mais ética, inclusiva, justa e de contexto realmente humanizado. Talvez seja esta a identidade que realmente reúne, irmana e une todos os pedagogos espalhados pela urbe em todos os tempos e todas as discussões.

Finalmente, a história da Pedagogia se reescreve no hoje e se materializa na avaliação curricular.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edição de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2012.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, v.003, p. 50, 31dez. 1939. Seção 1. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>> Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Decreto- Lei n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências**. Brasília, 2000. Mimeografado.

BRASIL. Decreto- Lei n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Brasília, 1999. Mimeografado.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: http://www.finep.gov.br/legislacao/decreto_3801_20_04_2001.asp. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 4.024. de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 10 de ago. 2019.

BRASIL. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores.** Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUBA, Egon G. (ed). **The Paradigm Dialog.** Newbury Park, California. Sage Publications, 1990.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Y. S. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

FERNANDES, Margarida R. A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 9, 1998, p. 7-32. Disponível em: <http://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC9/9-1.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **Práticas Avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?** Fortaleza, CE. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso.** Lisboa, Portugal. 2018. Tese doutoral (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEL), 2018.

Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do CAMEAM. Pau dos Ferros: UERN, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender para Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

UERN (RIO GRANDE DO NORTE). **Resolução nº 25, de 21 de junho de 2017**. Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), 2017a. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-extensao/arquivos/0067resolucao_n0_2017_25_consepe_regulamenta_a_curricularizacao_das_atividades_de_extensao_nos_cursos_de_graduacao_no_ambito_da_uern.pdf Acesso em: 14 mar.2019.

SCRIVEN, M. Goal-Free Evaluation. *In*: HOUSE, E.R. (ed.) **Scholl Evaluation-The Politics and Process**. Berkeley, Califórnia, McCutchan Publishing Corporation, 1973.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA SALA DE AULA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Lucinalva de Almeida Silva ¹
Natália Coêlho Bagagim ²
Mariza Ledjane Alves dos Santos ³
Alaíde Espedita Rodrigues de Sousa ⁴

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é imprescindível na constituição de uma prática reflexiva do processo de ensino. Dessa forma, esse estudo objetiva analisar as percepções de professores do Ensino Fundamental – anos finais acerca da avaliação da aprendizagem na sala de aula. Para isso, foi utilizada a pesquisa de caráter qualitativa, e a entrevista semiestruturada como metodologia de coleta de dados. Respalda-mo-nos teoricamente na avaliação da aprendizagem defendida por Afonso (2004); Antunes (2008); Hoffmann (2003); Sant’Ana (2005); Luckesi (2008); Vasconcellos (2006). Após a análise foi possível observar que a avaliação da aprendizagem já se encontra presente nas práticas avaliativas de sala de aula, pois os professores se preocupam com o diagnóstico e a construção ativa da aprendizagem dos discentes, apesar das dificuldades encontradas no ambiente escolar. Além disso, foi possível perceber também que mesmo com a preocupação com a avaliação diagnóstica e mediada, no processo avaliativo ainda se predomina a pedagogia tradicional de avaliação, pois, ocorre a classificação da aprendizagem por notas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino. Professores

INTRODUÇÃO

Pensar na avaliação da aprendizagem em sala de aula fomenta diversas questões e discussões, pois nos direcionam a apontamentos que levam em consideração as três modalidades avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, pois ele é o mediador da aprendizagem em sala de aula, por isso é de suma importância analisar as suas percepções acerca da avaliação a fim de que possamos compreender como a avaliação está sendo realizada no âmbito da sala de aula. Partindo dessa premissa, estabelece-se a seguinte problemática: como a avaliação da aprendizagem se estabelece no processo de ensino?

Buscando respostas ao questionamento apresentado, esse estudo buscou analisar as percepções de professores do Ensino Fundamental, anos finais, acerca do processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula. Para isso, procuramos identificar a opinião

docente acerca da prática avaliativa no cotidiano de sala de aula, quais instrumentos são utilizados por ele no ato de avaliar e se este encontra alguma dificuldade no momento de realização da avaliação.

Do ponto de vista metodológico, esse estudo tem uma abordagem qualitativa, pois oportuniza a interpretação da realidade. Consideramos essa abordagem a mais apropriada, uma vez que utilizaremos o emprego de instrumentos como a entrevista semiestruturada, que permite “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152) a fim de compreendermos as percepções dos sujeitos da pesquisa – os professores. Respaldamo-nos teoricamente nos postulados de Afonso (2004); Antunes (2008); Hoffmann (2003); Sant’Ana (2005); Luckesi (2008); Vasconcellos (2006) que tratam acerca da avaliação da aprendizagem. Para a realização desse estudo, o trabalho foi segmentado da maneira que segue: Dimensões da avaliação da aprendizagem de sala de aula, avaliação diagnóstica e suas implicações no ensino, a avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem e avaliação somativa: dilemas e contradições; em seguida, apontamos a metodologia, logo após, a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SALA DE AULA

O conceito de avaliação vem do latim *a valere*, que significa dar valor ao objeto de estudo (DUARTE 2015). Luckesi (2005) esclarece que a avaliação é entendida como uma tomada de decisão, uma vez que é por intermédio dela que se é possível verificar as dimensões da aprendizagem em sala de aula. Assim, a avaliação é a reflexão das ações realizadas, na qual o professor reflete sobre a realidade escolar, realiza o acompanhamento,

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE Campus Petrolina – PE e especialista em Gestão e Coordenação na Educação pela UPE. E-mail: lucinalvalmeidasilva@hotmail.com.

² Mestranda em Letras – Linguagens e Letramentos – PROFLETRAS – pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, CFP. Graduada em Letras - UFRPE. E-mail: naty2011-4@hotmail.com.

³ Mestranda em Letras – Linguagens e Letramentos – PROFLETRAS – pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, CFP. Especialização em Letras- UPE. E-mail: marizasantos86@hotmail.com.

⁴ Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Montenegro /e Gestão e Coordenação na Educação – UPE. E-mail: alaide.afranio@gmail.com.

passo a passo, do educando sobre sua trajetória de construção de conhecimento (HOFFMANN, 1996).

Para os PCN's, avaliar é:

Emitir em juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de suas consequências (PCN, 1997, p. 86).

Nesse sentido, a avaliação de sala de aula, isto é, de aprendizagem, é desenvolvida com o intuito de permitir o acompanhamento escolar do estudante, possibilitando que se considerem decisões de reajustes e de revisão durante o processo de ensino (SOUSA, 2000). Nesse contexto, “a prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2008, p. 99). Dessa forma, o objeto da avaliação precisa ter como elemento fundamental o conhecimento do estudante, haja vista que “a avaliação deve ocorrer junto dos alunos permitindo ao professor compreender os processos que são utilizados na resolução das tarefas” (FERNANDES, 2009, p.83). Nesse contexto, a avaliação passa a ser referência para a orientação, isto é, a revisão das estratégias para a construção da aprendizagem do aluno.

Antunes (2008, p.8) corrobora as afirmações dos estudiosos supracitados, enfatizando que “a avaliação da aprendizagem não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita”, pelo contrário, para ele o processo avaliativo propicia ao docente a análise e a reflexão das suas ações na prática pedagógica. E acrescenta que a avaliação.

Necessita, antes de tudo, ser planejada por etapas pelo professor, no cotidiano e em cada aula, para cada grupo de alunos. A aprendizagem deve ser refletida e escrita, para avaliação serve apenas como molde para cada percurso gerando assim reflexões que direcionam nossas percepções. (ANTUNES, 2008).

Partindo do exposto pelo autor, o processo avaliativo não é neutro, pronto e acabado, mas é planejado cuidadosamente pelo professor mediante observações do cotidiano do aluno na sala de aula, tendo em vista que o ato de avaliar demanda a disposição de acolher a realidade como ela é apresentada (LUCKESI, 2005). A proposição do autor nos parece muito pertinente, pois a avaliação precisa ser reconhecida como o reflexo da aprendizagem adquirida pelo indivíduo em um processo avaliativo que exige a percepção de que todos os alunos estão sempre evoluindo, mas em ritmos diferentes e singularidades próprias e o

docente precisa “abraçar a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre” (HOFFMANN, 2001, p. 47). Com isso, mediante a inclusão dos caminhos da aprendizagem é possível que se estabeleça uma relação de compromisso e apoio entre discentes e docentes na construção do conhecimento.

Mendes (2002) destaca que

(...) a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem (...) quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar. (MÉNDIS: 2002, p. 74).

Assim, avaliar pressupõe aos docentes que se reflitam e estabeleçam a autocrítica e a autocorreção dentro do contexto da sala de aula e suas facetas, assim como também das competências desenvolvidas por cada indivíduo.

Libâneo (1994, p. 195) pontua que avaliar “é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”, pelo contrário, a avaliação segundo ele “cumpre funções pedagógicas - didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.” Logo, para que não ocorra equívocos no ato de avaliar, é preciso que se conheçam as dimensões da avaliação em sala de aula: diagnóstica, formativa e somativa. O ato de conhecer as funções do processo de avaliação permite ao professor repensar a sua prática pedagógica e redirecionar as suas ações na perspectiva de garantir a aprendizagem significativa.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Santana (1998) conceitua a avaliação diagnóstica como uma sondagem, projeção e retrospectiva do desenvolvimento do aluno, em que lhe dá elementos para analisar o que aprendeu e como aprendeu e acrescenta ainda “é uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas” (SANT’ANNA, 1998, p.33).

Luckesi (2005) complementa apontando que não cabem julgamentos no ato da avaliação, pelo contrário, o que se espera nessa prática é o diagnóstico, a partir do qual se buscam encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para a superação das

problemáticas e dificuldades encontradas dos estudantes. Blaya (2007, apud Oliveira et al, 2008) elucida que:

Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem.

Com base nas reflexões da autora, a avaliação diagnóstica é primordial para a investigação do perfil do estudante, todavia, ela não deve ser tomada como um instrumento de opressão, de preconceitos cristalizados que levam a uma espécie de estereotipação do aluno, mas deve ser entendida como aliada na promoção de um ensino-aprendizagem significativo, ao passo que fornece indicações dos caminhos a serem seguidos, com vistas a superar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Fernandes (2005) propõe que a avaliação privilegiada no ensino seja a avaliação formativa, por acreditar que ela tem a função de melhorar e de regular as aprendizagens, pois oferece o *feedback* de diferentes maneiras entre professor e aluno, além de oportunizar a partilha do conhecimento entre ambos. Essa avaliação “caracteriza-se por um processo interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino--aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direcioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso” (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p. 39).

Ademais, Gil (2006, p. 247-248) destaca que as funções da avaliação formativa estão intrinsecamente relacionadas à ideia “de orientar, apoiar, reforçar e corrigir”. Essas funções apresentadas pelo autor propiciam a mediação e a formação efetiva, visto que o aluno aprende com a orientação ativa do professor que o orienta, acompanha e corrige a fim de que a aprendizagem possa ser construída de maneira efetiva. Luckesi (2003, p. 85) ratifica afirmando que, “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule”. Dessa forma, a avaliação formativa se permeia na construção da aprendizagem do aluno.

Afonso (2004) evidencia que a avaliação formativa possibilita o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, o qual se apresenta como pertinente ação ao longo do percurso

escolar. Ele ainda conclui dizendo que a avaliação formativa é fundamental para o diálogo e o reajuste contínuo do processo de ensino, a fim de que todos alcancem os objetivos e as potencialidades individuais e coletivas.

Souza (1998) pontua que

A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada. (SOUZA, 1998, p.67).

Nessa direção, a avaliação formativa considera o erro como mecanismo de busca de estratégias e não como elemento de fracasso do aluno. Assim, a sua função é mediar a construção adequada de estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos estudantes.

A AVALIAÇÃO SOMATIVA: DILEMAS E CONTRADIÇÕES

Fernandes (2009) destaca que a avaliação somativa está relacionada à classificação, ordenação e seleção de certificação. Dessa forma, essa avaliação não oferece espaço para análise de caminhos de aprendizagem e seus contextos, pois o que lhe interessa é o resultado quantitativo do conhecimento. Zabala (1998, p. 200) acentua que.

A avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (...), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, às medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, p. 200).

Nesse contexto, a avaliação somativa revela o nível de desempenho do aluno, visa à classificação dos resultados mediante a apresentação do conhecimento por intermédio de notas em exames e, assim, pode ser possível verificar o que está dando certo ou errado no processo de ensino, e proceder com o replanejamento e redirecionamento de ações. Morales (2003) corrobora com as ideias de Zabala, pois acredita que a avaliação somativa tem como

aspecto positivo a reavaliação da instituição de ensino e dos professores acerca da pedagogia estabelecida a fim de que possa reavaliar, entretanto para os alunos é classificatória.

A avaliação somativa (como os exames finais) também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível. Para os alunos é tarde demais, mas não para o professor e para a instituição, que podem e devem utilizar esses dados (por exemplo, número de reprovações) para avaliar o processo e tomar decisões que ajudem a melhorá-lo. Em alguns países e em boas universidades a nova ênfase é a tendência emergente no que diz respeito à avaliação é levar em conta os resultados finais dos alunos, no nível institucional, para tomar decisões (de política educacional, de formação de professorado, de inovações metodológicas) que contribuam para a melhora da qualidade do ensino (MORALES, 2003, p. 46).

Morales destaca que em vários países esse tipo de avaliação é usado para a tomada de decisões na esfera política educacional com o intuito de mudar as metodologias e a formação dos professores que visa a melhoria da qualidade do ensino.

Haydt (1991) conclui trazendo a reflexão de que:

Supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é próprio da escola tradicional. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. (HAYDT: 1991, p. 25, 26).

Com base nas contribuições de Haydt é possível entender que a avaliação somativa visa a comparar o aluno bom do aluno ruim, o inteligente do menos inteligente e isso propicia a exclusão e ao preconceito no âmbito da sala de aula.

METODOLOGIA

Esse estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (1998), a abordagem qualitativa parte da ideia de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Para a realização desse estudo, foram selecionados quatro docentes que lecionam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais – de uma escola municipal localizada na cidade de Ouricuri, em Pernambuco. Os educadores foram informados do objetivo da pesquisa e aceitaram participar, desde que fosse mantido o anonimato. Dessa forma, foi realizada a seguinte codificação P1, P2, P3, P4.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Segundo Duarte (2004) as entrevistas são primordiais para a coleta de informações de como os sujeitos pensam e com isso propicia ao pesquisador a compreensão das percepções dos indivíduos participantes a respeito do objeto de estudo.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, a entrevista foi constituída de três perguntas, foram elas: Qual a sua opinião acerca da prática avaliativa no cotidiano da sala de aula? Você utiliza quais instrumentos para realizar a avaliação dos alunos? Há alguma dificuldade para se avaliar o aluno em sala de aula?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O quadro 1 mostra a opinião dos professores acerca da prática avaliativa no cotidiano da sala de aula:

Sujeitos	Qual a sua opinião acerca da prática avaliativa no cotidiano da sala de aula?
P1 - Escola M	A prática avaliativa é bem presente, pois somos de “certa forma” avaliadores dos nossos alunos, porque estamos sempre observando o seu desenvolvimento da aprendizagem.
P2 - Escola M	A prática avaliativa é primordial porque é por meia dela que podemos mensurar a aprendizagem de nossos alunos, se aprendeu ou se não aprendeu o que foi orientado.
P3 - Escola M	A prática avaliativa se dá por meio de realização do diagnóstico, das diversas atividades realizadas com orientação, a participação dos estudantes e também através

	de avaliação.
P4 - Escola M	A prática avaliativa na maioria das vezes é vista como referência para a atribuição de notas, porque é isso que o sistema educacional quer... A quantidade.

Quadro 1: Concepções de professores acerca da prática avaliativa no cotidiano da sala de aula. Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos o quadro 1, percebemos que P1, P2 e P3 compreendem a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem como maneira de diagnosticar o que o aluno aprendeu e em que ele ainda apresenta dificuldade e busca mediá-los no seu desenvolvimento (FERNANDES, 2009). Dessa forma, é perceptível que há uma preocupação por parte dos professores com o ato de avaliar ao considerarem que é preciso observar, acompanhar e orientar os alunos no processo de aprendizagem. Já o P4 aponta que o sistema de avaliação é contraditório ao que se postula, uma vez que na prática de sala de aula o que se almeja é o resultado através de notas. Sobre isso, Luckesi (2005, p. 30) afirma que "em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames (...)". "(...), hoje no papel de educadores, repetimos o padrão". Diante disso, a ideia de avaliação classificatória ainda persiste no momento da avaliação. No entanto, essas percepções já estão sendo ressignificadas, pois conforme podemos observar nos dados apresentados, P1, P2, P3 outra forma de avaliação baseada em postulados contemporâneos da avaliação da aprendizagem já está sendo estabelecida em sala de aula e os professores já têm consciência e a colocam em prática no ato de avaliar.

Na sequência, analisaremos o quadro 2 que traz concepções acerca dos instrumentos de realização da avaliação.

Sujeitos	Você utiliza quais instrumentos para realizar a avaliação dos alunos?
P1 - Escola M	Faço trabalhos em grupos... E a participação oral deles exprimindo o que se compreendeu é muito importante também no ato de avaliar, resolução de atividades, participação e outras atividades para somarmos a outra nota é a

	avaliação bimestral.
P2 - Escola M	Realizo atividades e a avaliação bimestral para verificar a aprendizagem dos alunos.
P3 - Escola M	Utilizo diversas atividades, seminários, trabalhos em grupos e avaliação bimestral.
P4 - Escola M	De várias formas: oral, atividades observações no caderno e avaliação bimestral.

Quadro 2: Concepções de professores acerca dos instrumentos utilizados para a avaliação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebemos que P1, P2, P3, P4 realizam mais de um instrumento de avaliação da aprendizagem, pois como afirma Libâneo (1994) a avaliação precisa cumprir funções de diagnóstico e não apenas de atribuição de notas por intermédio de provas. Por isso, os docentes utilizam de diversos instrumentos com o intuito de mediar o conhecimento. Todavia, todos os entrevistados apontaram que mesmo tendo a oportunidade de realizar atividades diversificadas, ainda se mantém a avaliação tradicional do bimestre como forma de classificação. O P1 apontou também que as atividades diversas realizadas em sala de aula são acompanhadas e orientadas, disso depreendemos que há a utilização da avaliação formativa, contudo após esse processo, as atividades são somadas para a obtenção de nota. Sobre isso, Luckesi (1997) nos diz que “a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem sucedida” e acrescenta que ela só ocorrerá efetivamente quando “a avaliação deixar de ser utilizada como um recurso de autoridade” (LUCKESI, 1997, p. 166). O recurso de autoridade mencionado pelo autor está relacionado às avaliações para a obtenção de nota – preocupação efetiva dos sistemas de ensino.

Dessa forma, considerando as respostas de P1, P2, P3 P4 acerca dos instrumentos de avaliação foi possível perceber que ocorreu uma mudança significativa no ato de avaliar, pois mesmo ainda existindo a avaliação bimestral, com objetivos claros de classificação atribuição de notas, outras possibilidades foram estabelecidas no âmbito da avaliação da aprendizagem em sala de aula.

No quadro 3 analisaremos as dificuldades apresentadas no ato de avaliar em sala de aula:

Sujeitos	Há alguma dificuldade para se avaliar o aluno em sala de aula?
P1 - Escola M	Sim, muitas, porque há uma série de problemas, a citar: alunos desmotivados e desinteressados em aprender, a assiduidade dos alunos é comprometida devido ao traslado dos transportes que faltam muito e às vezes o aluno pouco que participa das aulas.
P2 - Escola M	Sim, pois a falta de interesse é muito grande mesmo com atividades diversificadas.
P3 - Escola M	Sim, pois há muitas dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos e devido a salas serem lotadas não temos oportunidade de propiciar uma atenção mais cuidadosa a cada um deles.
P4 - Escola M	Sim, muitas dificuldades; falta de recursos e de apoio pedagógico.

Quadro 3: Concepções de professores acerca das dificuldades encontradas no ato de avaliar.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebemos que P1, P2, P3, P4 afirmam que sente dificuldade no processo de avaliação dos alunos, pois uma série de dificuldades faz com que eles pensem e repensem a avaliação. Sobre isso, Luckesi (2008, p.173) defende que “avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.” Dessa forma, mesmo diante de questões problematizadoras em sala de aula, o docente precisa auxiliar o seu aluno na superação das suas dificuldades, visto que é preciso utilizar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito para que se oportunizem situações de aprendizagem (Sant’Ana 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um processo de decisão que demanda reflexão da práxis pedagógica de modo que se leve em consideração a construção do conhecimento dos estudantes. Para isso, o professor necessita refletir e ser autocrítico nesse processo que demanda muito cuidado. Dessa forma, avaliar a aprendizagem requer um olhar atento do professor nas mais diversas esferas do âmbito escolar.

Nesse sentido, as dimensões da avaliação da aprendizagem possibilitam o redirecionamento da prática docente e prioriza a aprendizagem significativa do aluno com vistas a estabelecer orientação para a revisão de estratégias de construção do conhecimento por intermédio das funções avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa. Cada função de avaliação traz as suas concepções e seus postulados, sendo que a função formativa é a considerada por estudiosos a mais eficiente em sala de aula, todavia em relação às percepções dos professores participantes a avaliação diagnóstica é muito realizada em seus métodos de avaliação da aprendizagem. Concordamos com a ideia de que se precisa diagnosticar o conhecimento prévio do aluno e após essa análise se estabelecer a avaliação formativa através da construção ativa do conhecimento dos estudantes.

Os dados da entrevista semiestruturada realizada com professores da Rede Pública Municipal apontaram que a prática avaliativa é muito presente no cotidiano escolar, na qual propicia o diagnóstico e o repensar a prática docente durante a realização das atividades de aprendizagem. Destacaram também que há instrumentos diversificados de avaliação, entretanto a avaliação bimestral e a soma das atividades diversificadas realizadas em sala de aula ainda são primordiais na quantificação dos resultados da aprendizagem.

Diante do exposto, concluímos que a avaliação da aprendizagem é de suma importância na sala de aula e que os professores já a adequam no ato de avaliar considerando os aspectos da avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Todavia, ainda é preciso romper com o ensino tradicional baseado na soma de notas e priorizar a construção do saber como fator preponderante para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação.** In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11**—Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BLAYA, Carolina. **Processo de Avaliação.** Disponível em <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm> , acesso em: 24 de setembro de 2007

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Domingos. **AVALIAR PARA APRENDER: fundamentos, práticas, e políticas.** São Paulo: Unesp, 2009.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação no processo de ensino –aprendizagem.** Ática, 2ª ed. 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, Avaliação. **Mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre; 35ª ed. Mediação 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir.** Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar: o que é, como se faz.** Rio de Janeiro: Loyola. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?:** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Clarilza, P. de, (Org) **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas SP. Papyrus, 1995 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A PROVA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS¹

Lucas Gabriel da Silva²
Tânia Cristina Meira Garcia³

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é uma dimensão da prática educativa com um amplo campo de investigação dentre eles os instrumentos de coleta de dados, em especial a prova, apresentam-se como objetos do deste campo a ser explorado. E em meio a este contexto que o presente trabalho tem por objetivo analisar a prova, instrumento de avaliação da aprendizagem em Geografia com base nos critérios de apresentação e sistematização do conteúdo abordado; emprego da linguagem; compatibilidade entre o ensinado e aprendido e a precisão (LUCKESI, 2018), identificando indicadores de fragilidade quanto a elaboração e organização. Para tanto procede-se de um estudo descritivo com emprego questionários a professores que lecionam Geografia na série do 6º Ano dos anos finais do Ensino Fundamental, além de descritiva a pesquisa classificasse como documental ao debruçar-se sobre análises nas provas cedidas voluntariamente pelos professores colaboradores. Este estudo tem como campo de pesquisa o município de Aracati – CE, sendo um recorte de um campo maior de investigações já iniciadas no âmbito da disciplina de Avaliação no processo de aprendizagem em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF) vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Observa-se que os instrumentos de coleta de dados construídos pelos professores, neste caso a prova, precisa ser (re)pensado desde o seu planejamento ao ato final ao qual se destina, de modo que possa colaborar com o professor na sua ação diagnóstica frente a avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Geografia, Instrumento, Prova.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem no campo da pesquisa em educação, tem sido abordada a partir da função social bem como na perspectiva didática e pedagógica

A temática representa um cenário de especulação científica para outras áreas do conhecimento, a exemplo para o ensino de Geografia, tendo em vista que tal dimensão do ato pedagógico suscita reflexões teóricas e empíricas. Dentre os aspectos estudados observa-se referência aos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar e, em específico, a prova.

¹ Estudo realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Geografia – GEOGRAF /UFRN/CERES na disciplina de Avaliação no processo de aprendizagem em Geografia.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia – GEOPROF, Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES – Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN – professorlucasgabriel@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia – GEOPROF, Mestrado Profissional do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES – Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN - tania_cristina2005@yahoo.com.br

Neste artigo se apresenta os estudos apoiados em pesquisa exploratória que tem como objeto prova. O objetivo da investigação foi analisar a prova, instrumento de avaliação da aprendizagem em Geografia com base nos critérios de apresentação e sistematização do conteúdo abordado; emprego da linguagem; compatibilidade entre o ensinado e aprendido e a precisão (LUCKESI, 2018), identificando indicadores de fragilidade quanto a elaboração e organização.

O desenvolvimento e caminhos metodológicos iniciam-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia – GEOPROF, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, na qual temos desenvolvido no âmbito da disciplina Avaliação no processo de aprendizagem em Geografia, discussões acerca dos instrumentos de avaliação em que se desenvolveu uma investigação, com professores da rede pública de ensino da cidade de Aracati – CE.

O estudo problematiza a avaliação da aprendizagem na perspectiva da análise do instrumento PROVA, a partir da questão problema: **Como tem sido elaborado o instrumento PROVA, para avaliação da aprendizagem em Geografia do ponto de vista didático-pedagógico e técnico (*design*)?**

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como descritivo, uma vez que tem como propósito analisar a prova quanto aos aspectos didático-pedagógicos e técnicos.

Quanto aos procedimentos e técnicas empregados a pesquisa fez uso da aplicação de questionários e posterior entrevistas com 5 (cinco) professores, a partir da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse artigo discute-se um recorte da pesquisa realizada no âmbito do GEOPROF com professores da Educação Básica que trabalham com a Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental, 6º Ano, com amostra dos instrumentos prova aplicados na avaliação dos resultados de aprendizagem referentes ao 1º bimestre letivo do ano de 2019.

O recorte contempla a amostra de cinco instrumentos de coleta de dados de cinco professores que lecionam a disciplina de Geografia em instituições de ensino na zona urbana da cidade de Aracati – CE. As análises foram realizadas inicialmente em relação aos aspectos da formação docente e posteriormente junto aos instrumentos coletados (prova) a partir do ponto de vista da elaboração, estruturação tomando como base na caracterização de apresentação e sistematização do conteúdo abordado; emprego da linguagem; compatibilidade

entre o ensinado e aprendido e a precisão (LUCKESI, 2018). Foram observados, ainda, a disposição dos conteúdos e os conhecimentos geográficos abordados nos instrumentos.

3. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E ASPECTOS DE SUA CONSTRUÇÃO.

A avaliação dimensão da prática educativa constitui-se como um campo frutífero de indagações em torno de seu desenvolvimento e característica, tendo em vista o caráter político e pedagógico que envolve este processo dentro e fora dos muros da escola. Estudos têm sido realizados observando o contexto da avaliação e da educação, considerando as diferentes abordagens a que se aplicam a avaliação, tais como as avaliações externas e de larga escala, as implicações da prática avaliativa e o currículo, e ainda de forma substancial quando se trata das concepções de avaliação na perspectiva docente, entretanto ainda, pouco tem se conseguido acordar sobre os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, e em específico sobre a prova, esta que tem sido tão criticada quando se fala em avaliação escolar.

A prova, por contradição, é o instrumento de verificação da aprendizagem mais difundido no contexto da educação escolar, tanto na perspectiva da ação didática e pedagógica dentro de sala de aula, quanto na perspectiva social e política servindo de instrumento para seleções em diversos setores da sociedade, assim podemos considera-la como um instrumento que a depender do seu uso e intencionalidades assume diversas finalidades.

Exatamente por esta razão, este estudo se detém em abordar esse instrumento, buscando compreender sua relevância e o porquê da preferência pelos professores.

Hoffmann (2014) entende por instrumento de avaliação as tarefas, testes aplicados pelo professor que tenham por finalidade acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Haydt (2008) conceitua como sendo os recursos utilizados pelo professor para o processo de coleta e análise de dados na avaliação. Mas os professores, em geral, elegem a prova como instrumento primeiro para sua prática de informações sobre a aprendizagem dos alunos.

A elaboração de um instrumento de coleta de dados a ser utilizado na prática da avaliação afim de diagnosticar a aprendizagem dos educandos, deve levar alguns pontos em consideração, os quais iremos destacar, tomando por base Luckesi (2018).

Quadro 01 – Características para elaboração de instrumentos de coleta de dados

Característica	Detalhamento
	A sistematicidade ou a abrangência dos conteúdos abordados em um instrumento para a coleta de dados. Essa característica representa a

<p>Sistematicidade do conteúdo abordado</p>	<p>especificação do conteúdo indicado no planejamento do ensino, o qual foi transposto ao instrumento.</p> <p>Ter presente a sistematicidade oferece ao educador não só a possibilidade de decidir se haverá necessidade de investir mais na aprendizagem dos estudantes, mas, de modo especial, em torno de quais conteúdos haverá essa necessidade ou se o nível de qualidade já atingido em todos os tópicos de conteúdo pode ser considerado satisfatório.</p>
<p>Linguagem compreensível</p>	<p>A linguagem compreensível para o instrumento de coleta de dados é imprescindível para o entendimento das perguntas e fidelidade das respostas.</p> <p>Em síntese, um instrumento de coleta de dados sobre o desempenho do estudante em sua aprendizagem, obrigatoriamente, deverá ser vazado em linguagem compreensível, a fim de que possa responder às perguntas ou às tarefas propostas. Sem compreensão daquilo que se solicita, não existe possibilidade de resposta adequada.</p>
<p>Compatibilidade entre o ensinado e aprendido</p>	<p>A compatibilidade entre o que foi ensinado e o aprendido é torna o instrumento de coleta de dados fidedigno ao discurso e prática assumidos no processo de ensino.</p> <p>O instrumento de coleta de dados necessita ser estruturado e construído em compatibilidade com o ensinado em termos de conteúdo, complexidade, dificuldade e metodologia utilizada no ensino.</p>
<p>Precisão</p>	<p>A precisão da pergunta e ou comando de questões é importante para que não gere dúvidas tanto para o professor quanto ao aluno.</p> <p>Perguntas genéricas e imprecisas permitem também respostas genéricas e imprecisas por parte do estudante, fator que impossibilita ao educador ter ciência se efetivamente o estudante aprendeu aquilo que fora ensinado e que, se não tiver aprendido, importa reorientá-lo novamente. A imprecisão gera dúvidas de ambos os lados.</p>

Fonte: Extraído e adaptado de Luckesi (2018).

Todo instrumento de coleta de dados que se propõe colher informações relativas a aprendizagem dos educandos, deve ser pensado e elaborado levando em conta essas características essenciais descritas no Quadro 01, pois tais características possibilitam uma maior qualidade ao instrumento e conseqüentemente a construção de informações que expressem a realidade do processo de aprendizagem construído.

É preciso salientar que essas características são dispostas para qualquer tipo de instrumento de coleta de dados para avaliação, porém a depender da técnica/instrumento construído e/ou selecionado outras características específicas devem ser consideradas aliadas a metodologia e objetivos traçados durante o desenvolvimento do ensino. Como salienta Hoffmann (2014) as condições de aprendizagem definem igualmente as condições que se referem a avaliação, e esses fatores perpassam a escolha de um instrumento a ser usado no processo avaliativo docente.

3.1 A prova como instrumento de coleta de dados a serviço da avaliação da aprendizagem

A prova enquanto um instrumento de coleta de dados, deve considerar estas características em sua configuração, para além de outras específicas, tais como: número de questões, organização e espaço das questões e itens, quantidade de alternativas, sequência lógica dos conteúdos e assuntos, bem como a variação entre a linguagem verbal e não verbal com disposição de figuras, imagens e mapas, dentre essas características específicas deste instrumento e outras. (VILAS BOAS, 2008).

Além das características a serem consideradas no ato do planejamento e construção da prova, é necessário também o professor (re)pensar suas intenções quanto ao objetivo de uso deste instrumento de coleta de dados no desenvolvimento de seu processo avaliativo, como expressa Haydt (2008, p. 55):

Não é o simples aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se elas visarem apenas a atribuição notas, não vão melhorar o rendimento do aluno. O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor: o aluno deve ter acesso à sua prova corrigida para saber o que acertou e o que errou; o professor, por sua vez, deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar o seu ensino. A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Considerar essas intencionalidades frente ao uso da prova como instrumento que possibilite uma comunicação franca entre o sujeito avaliador e o sujeito avaliado é embasar o processo avaliativo com os princípios formativos e construtivos da aprendizagem. Entender a avaliação a partir destes princípios é compreender que “avaliar a aprendizagem está profundamente relacionado com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende.” (MORETTO, 2014, p. 09).

Entender a avaliação como um processo na qual o educando também possa apreender, como ressaltado por Moretto (2014) é possibilitar o uso diversificado da prova aliado as intencionalidades, como já explicitadas. Para que isso ocorra, Vilas Boas (2008) declara que cabe ao professor usar a prova com criatividade e, nesta perspectiva o processo diagnóstico possibilitado por meio deste instrumento deve ser encarado como orientação aos estudos e a aprendizagem dos educandos.

Faz-se necessário a partir dos pontos de vistas observados em relação a prova enquanto um instrumento de coleta de dado diverso, carregado de intencionalidades e ainda amplamente difundido no chão da escola, propor uma reflexão no contexto do plano didático que possa permitir ao professor perceber que os instrumentos de avaliação precisam ser elaborados de outra forma do que aquela usualmente adotada. (HOFFMANN, 2018).

A prova dada a sua importância, deve-se ser (re)pensada, a iniciar por sua finalidade, e ter, por parte do professor, a ciência que enquanto um instrumento de coleta de dados a serviço da prática avaliativa, possa também auxiliar a ação docente na construção de estratégias pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos educandos.

É bom salientar ainda que o valor da avaliação não está no instrumento em si, como já vimos afirmando, mas no uso que se faça dele (MENDEZ, 2002), as finalidades e intencionalidades como já mencionadas. Dito isso, pois os instrumentos de coleta de dados, aliados a avaliação no sentido mais amplo, são parceiros do professor no âmbito da ação docente, e sua prática revela se o estudante, que fora ensinado, aprendera, ou não, os conteúdos e habilidades traçados pelo planejamento e pelos objetivos traçados no plano de ensino. (LUCKESI, 2018).

A prática educativa tem, como sabemos, por objetivo conquistar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo e, para que isso aconteça a dimensão da avaliação é um recurso que o professor dispõe para a garantia de sucesso dos processos de aprendizagem desenvolvidos, uma vez que é por meio desta dimensão que lhe serão fornecidas informações importantes, por meio da aplicação de instrumentos, aqui citada a prova, os quais permitirão realizar a tomada de decisão frente a realidade educativa e intervir caso necessário ou não.

Diante disto, a prova enquanto um instrumento de coleta de dados elaborado pelo professor a serviço da avaliação da aprendizagem e imbuída de princípios formativos pode ser mais uma ferramenta de eficiência no processo de ensino-aprendizagem desenvolvida pelo professor em cooperação com os educandos, desde que seja posto em ação finalidades qualitativas para seu uso, e intencionalidades diagnósticas do ato de avaliar, desconsiderando

os velhos rótulos já preestabelecidos ao seu uso, a exemplo do classificatório e punitivo, passando a conter um caráter de recurso comunicativo e de orientação à novos caminhos na busca dos conhecimentos e saberes juntos aos educandos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor apresentação dos resultados e discussão das informações levantadas entre os 5 (cinco) professores colaboradores da pesquisa obtidos por meio da entrevista; questionários de forma concomitantemente, tendo em vista que as respostas aos questionamentos realizados aos professores foram feitas de forma presente pelo pesquisador como uma maneira de melhor compreender as respostas, e ainda análise das provas as informações estão organizadas respeitando cada aspecto da pesquisa.

A discussão dos resultados será apresentada considerando dois aspectos: a formação docente, quando serão tomadas informações sobre a atuação e formação dos professores. E em seguida a análise propriamente dita da prova, fase que consisti em observar a estrutura, a linguagem e critérios de elaboração dos itens/questions, sob a luz de Luckesi (2018).

4.1 Formação docente.

Neste aspecto foi considerada a formação inicial e continuada, área ou disciplina na qual atua, e por fim o tempo de experiência no magistério da Educação Básica.

O Professor A, possui graduação com grau acadêmico de licenciado em História, com formação continuada em nível de especialização com foco na gestão e coordenação escolar, com atuação em instituição de ensino mantida pelo poder público, possuindo 5 (cinco) ano de exercício do magistério lecionando a disciplina Geografia.

O Professor B, atua em instituição de ensino mantida pela iniciativa privada, sua formação inicial é em licenciatura em Geografia, com formação continuada em andamento, tendo como temática tecnologias e educação. A sua atuação no magistério da Educação Básica, é recente, pois leciona a um ano e 3 (três) meses a disciplina de Geografia.

Também com formação continuada em desenvolvimento na temática de literatura e ensino, o Professor C, possui graduação em História com grau acadêmico licenciatura, e atuação docente em instituição de ensino pública, com tempo de experiência no magistério e no ensino de Geografia de 2 (dois) anos.

Formado em licenciatura plena em História, o Professor D, possui formação continuada a nível de especialização com ênfase em psicopedagogia. Atua na rede pública de ensino,

possuindo 7 (sete) anos de experiência no magistério da Educação Básica, sendo estes na disciplina de Geografia.

O Professor E, tem formação em Geografia com grau acadêmico licenciatura, e formação continuada em andamento, porém não especificou a temática. Sua atuação no magistério da Educação Básica na disciplina de Geografia ocorre há 7 (sete) anos, sempre em intuições de iniciativa pública.

A variação da formação inicial dos sujeitos pesquisados entre História sendo 3 (três) professores e Geografia 2 (dois) ocorre pelo fato de que foi considerado como critério de inclusão na pesquisa o professor está lecionando a disciplina de Geografia, no ano letivo de 2019 independente da sua formação inicial.

Quanto a formação dos professores colaboradores desta pesquisa é possível observar que possuem uma formação inicial recente com atuação de menos de 10 (dez) anos na disciplina de Geografia. Outro fator a ser destacado é a área de formação da grande maioria, característica essa que influencia no domínio e seleção dos conteúdos e assuntos contidos no currículo da disciplina de Geografia e sua forma de transposição aos instrumentos de coleta de dados, como a prova, para a avaliação tendo em vista que a grande maioria possui formação em História.

4.2 A prova

O instrumento em análise refere aplicação ao 6º Ano do Ensino Fundamental, elaborado por professores que lecionam a disciplina de Geografia na referida série de escolarização.

4.3 Organização, estruturação e linguagem

As provas analisadas neste estudo estão organizadas de forma variada, quanto a tipologia de questões: múltiplas escolhas; única escolha; lacunas, verdadeira ou falso, e ainda questões do tipo dissertativas. Em relação a quantidade de quesitos nas provas há uma variação entre 10 (dez) a 20 (vinte) questões, sendo apenas a Prova 01 com a maior quantidade de itens. As alternativas nas questões de múltiplas escolhas e objetivas variam na quantidade sendo de 4 (quatro) a 5 (cinco) opções.

Quanto as questões dissertativas que necessitam de respostas escritas curtas ou longas apresentam espaço suficiente para a escrita dos alunos. Apenas a Prova 05 não apresentou em sua estruturação/organização nenhum tipo de questão dissertativa, as demais apresentaram questões desta tipologia.

Quanto a linguagem empregada somente as Prova 02; Prova 03 e Prova 04 apresentaram na sua estruturação diversidade de tipo de linguagem, sendo possível identificar linguagem verbal e não verbal, esta última sendo considerada pela presença de figuras, mapas e espaços em branco reservados para elaboração de desenhos. Esses elementos gráficos se aproximam da tese segundo a qual a variação das formas e linguagens em uma prova, a depender do conteúdo é algo necessário para melhor compreensão do assunto pelos educandos, bem como para o desenvolvimento de habilidades para além da escrita verbal.

Os conceitos geográficos representam o assunto de maior predomínio nas provas analisadas, com destaque para o conceito de paisagem, este que trabalha com a perspectiva da visão e formas, ou seja, exige uma variação gráfica na transposição de seu conteúdo tanto no processo de ensino, quanto nos instrumentos para a avaliação. As representações gráficas e simbólicas do espaço geográfico são primordiais na Geografia, principalmente quando estão presentes saberes cartográficos. Como já indicado não foi identificada variação gráfica e representações nos instrumentos Prova 01 e Prova 05.

Figura 01 – Exemplo de questão com variação de representações gráficas na Prova 02

Questão 03 - Os seres humanos vêm modificando a paisagem natural ao longo dos séculos. Os seres humanos modificam as paisagens naturais ao longo de sua existência. As mais favoráveis à vida e, por esse motivo, mais habitadas, acabam sendo as mais transformadas, com base na observação da obra Q Subúrbio, de Ailton das Neves, para responder as questões abaixo:



a) Sabendo que a Paisagem Geográfica é definida pela Geografia como o domínio do visível e que ela é formada por elementos naturais e culturais, descreva quais são os elementos naturais e culturais vistos nesta paisagem?

b) O espaço natural se torna um espaço geográfico no momento em que a ação humana a modifica. Que tipo de alterações são vistas nesta imagem?

Fonte: Acervo dos autores (2019)

A questão da Prova 02 apresentada na Fig. 01, indica variação na sua estruturação, na qual explora diversas linguagens gráficas e visuais, além da linguagem verbal comum nas provas. A variação de linguagens nos instrumentos para coleta de dados é algo que deve ser considerado no momento de sua elaboração, pois possibilita aos educandos o desenvolvimento de diversas habilidades ao resolver a questão. A depender do conteúdo e suas sistematicidades a utilização de recursos gráficos e simbólicos pode ser um fator positivo na construção das questões. No exemplo citado (fig. 01) o quesito aborda o conceito de paisagem a partir de uma obra de arte, e solicita aos alunos descrição da paisagem contida no quadro, essa descrição por sua vez realizada de forma escrita, o que demonstra uma interação de diversas formas, símbolos e escritas em uma mesma questão que podem ser exploradas tanto pelo aluno no momento de resolução do instrumento, quanto pelo professor no momento de correção da prova.

4.4 Sistematicidade do conteúdo abordado

Ao observarmos a sistematicidade dos conteúdos abordados nas provas, percebe-se a predominância da linguagem conceitual geográfica. Cavalcanti (2002).

Como conteúdo predominantes em todos os instrumentos de coleta de dados, com maior ênfase para os conceitos de paisagem, suas derivações e classificações, o conceito de lugar e espaço geográfico também aparecem nas disposições das questões contidas nas provas. Por se tratar de instrumentos relativos ao 1º bimestre do ano letivo considerado no marco temporal da pesquisa (2019) a incidência destes assuntos nos instrumentos é esperado, tendo em vista que nas disposição curriculares dos conteúdos e saberes geográficos destinados ao 6º Ano do Ensino Fundamental, os conceitos geográficos são considerados assuntos introdutórios nesta série e nível de ensino.

Chama a atenção alguns instrumentos que abordam outras assuntos e conteúdo, além dos já citados, como é o caso dos saberes cartográficos, que são abordados nas Prova 02; Prova 03 e Prova 04 de modo mais aprofundado, apresentando conhecimentos relacionados a orientação, localização e coordenadas geográficas. Entretanto a Prova 01 e Prova 05 não apresentam explicitamente em suas questões tais saberes cartográficos, restringindo-se apenas aos instrumentos de orientação no espaço (Prova 01) e a conceitos e saberes referentes ao sistema solar (Prova 02).

É possível identificar nos provas analisadas que a caracterização em relação a sistematicidade dos conteúdos quando relacionados ao currículo estão de acordo, porém cabe indagar que em relação a forma de transposição dos conteúdos, há indícios que foi realizada de

forma mecânica em alguns instrumentos, a exemplo dos assuntos cartográficos que são tratados exclusivamente como um conteúdo/assunto da Geografia e não como uma linguagem auxiliar a construção dos saberes geográficos (Fig. 02). Esse fator pode ser considerado devido a formação inicial da maioria dos professores pesquisados, que não têm formação em Geografia.

Figura 02 – Questão de prova envolvendo conteúdo da cartografia – Prova 03

9ª). **Sobre os mapas, é correto afirmar que:**

- a) São representações de determinados espaços geográficos numa superfície plana.
- b) São plantas de determinados espaços geográficos localizados em cidades.
- c) São cartas topográficas que representam apenas formas de relevos e rios.
- d) São croquis desenhados por arquitetos para permitir uma melhor visualização dos espaços.

Fonte: Acervo dos autores (2019)

Apontamos a questão indicada na Fig. 02 para apoiarmos a argumentação feita em relação a cartografia ser considerada uma linguagem que leva à compreensão dos fenômenos e conceitos geográficos. Como observa-se na Fig. 02, a elaboração da questão não traz essa perspectiva ao transpor apenas o conceito de mapas sem uma maior profundidade e ainda sem o uso da linguagem visual-ilustrativa.

A abrangência dos conteúdos contidos na construção de qualquer instrumentos de coleta de dados, seja a prova, uma pesquisa ou outros, requer um cuidado em como realizar a disposição destes conteúdos no instrumento, tendo em vista que uma grande quantidade de conteúdos e assuntos poderá ter feito contrário no ato diagnóstico, a qual o instrumento se propõe. Esse efeito contrário está relacionado ao cuidado em dispor no instrumento aquilo que realmente foi ensinado em sala, caso contrário, os resultados obtidos, não serão fidedignos, e influenciarão na tomada de decisão frente ao processo de aprendizagem.

4.5 Linguagem compreensível

A linguagem compreensível é outra característica que deve ser levada em conta na elaboração de instrumentos para coleta de dados, desta forma ao analisarmos as provas, fizemos uma leitura de suas questões com objetivo de verificar a linguagem empregada nas questões. Ao elaborar perguntas e os comandos das questões em uma prova, o professor deve atentar-se a linguagem utilizada, pois palavras ou expressões fora do contexto podem induzir os alunos na forma de como responder as perguntas e influenciando na compreensão, na habilidade ou no conhecimento a ser avaliado pelo professor.

Nas provas analisadas somente a Prova 01 e a Prova 05 apresentaram fragilidades de maior grau em relação a esta caracterização. As demais continham questões e comandos considerados adequados ao nível de ensino e conteúdos abordados.

Nestes dois instrumentos as fragilidades no quesito linguagem pode ser exemplificadas pelo que está apresentado na Fig. 03.

Figura 03 – Exemplo de questões com palavras dúbias

2 “Aqueles onde as ações humanas estão evidentes, são chamados espaços humanizados.”

Essa frase nos reveste que

- (a) o ambiente humanizado nunca foi mexido.
- (b) o ambiente humanizado é o que busca imitar a natureza
- (c) o ambiente humanizado (também conhecido como ambiente cultural) é transformado pela ação humana.
- (d) o ambiente natural é aquele que foi transformado pelo homem.

06. Complete o texto com a ajuda das palavras do quadro abaixo.

Culturais, chupeta, naturais, animal, pouco, muito

À medida que o ser humano foi modificando os elementos _____ das paisagens, os lugares foram perdendo suas características originais. Assim, esses lugares passaram a apresentar uma predominância cada vez maior de elementos _____, formando paisagens _____ transformadas.

Fonte: Acervo dos autores (2019)

As questões dispostas na Fig. 03, chamaram a atenção por conterem palavras que podem comprometer o entendimento dos alunos para resolução do que se pede. Como exemplificado na questão de número 2 (dois) a palavra “reveste” pode causar dificuldade aos alunos quando colocada ao nível de 6º Ano, considerando que no contexto colocado dentro da questão dá margem para diversas interpretações aos alunos, no momento de compreender o comando exigido pela questão, mesmo sendo um item de respostas objetivos. E ainda que podemos considerá-la uma palavra de significado complexo ao nível de ensino destinado.

Diferentemente a questão de número 6 (seis) também exemplificada na Figura 03, apresenta o efeito contrário, pois em sua configuração linguística anuncia uma palavra fora do contexto exigido pela questão e de baixo nível de complexidade para a série. Como é o caso do exemplo da palavra “chupeta”. Verifica-se a palavra não possui uma relação com o contexto lógico da questão, denotando uma linguagem de compreensão abaixo do nível exigido na resolução do item. Assim como palavras de significado complexo ao nível a qual o instrumento elaborado se propõe coletar dados, pode influenciar nas respostas. Uma expressão mal colocada no contexto da questão ou de baixo nível de complexidade poderá induzir no educando um caráter de não importância ao conteúdo contido na questão.

Os exemplos mencionados revelam a importância da linguagem adotada na elaboração da prova e a forma como os conteúdos serão transpostos por meio do uso dos diversos tipos de linguagem, seja a verbal ou não verbal, tendo em vista que sem a compreensão do estudante sobre o que se solicita na prova, não existe possibilidade de respostas adequadas, dando margem a interpretações e respostas dúbias, que no entendimento do aluno devem ser consideradas corretas, esses fatos acabam fragilizando o processo avaliativo.

4.6 Compatibilidade entre o ensinado e aprendido

Ao elaborar um instrumento de coleta de dados com objetivo diagnóstico da aprendizagem, deve-se levar em conta a relação de compatibilidade no sentido de ter um equilíbrio nos conteúdos ensinados, nas metodologias utilizadas no processo de ensino e ainda o nível de complexidade e dificuldade com o qual foi realizada a exposição dos conteúdos, essas questões também devem ser levadas em consideração no ato de planejar e elaborar um instrumento, como no caso a prova escrita.

Ou seja, o instrumento de coleta de dados tem de apresentar-se fidedigno ao discurso e práticas docentes assumidas ao longo do processo de ensino, a fim de evitar por parte dos educandos um não reconhecimento no instrumento daquilo que foi ensinado durante as aulas.

Nesta circunstância das provas analisadas, as questões 16 (dezesesseis) e 20 (vinte) da Prova 01, apresentam-se fora desta caracterização quando verificadas junto aos conteúdos, assuntos e saberes dispostos na prova e no plano bimestral do ano letivo da série em questão.

Figura 04 – Exemplo de questões sem compatibilidade com o conteúdo ensinado.

16. Qual das seguintes fontes de produção de energia é a mais recomendável para a diminuição dos gases causadores do aquecimento global?

() Óleo diesel. () Gasolina. () Carvão mineral. () Gás natural. () Vento.

20. “A questão ambiental deve ser compreendida como um produto da intervenção da sociedade sobre a natureza. Diz respeito não apenas a problemas relacionados à natureza, mas às problemáticas decorrentes da ação social.”

RODRIGUES, Arlete Moysés. *Produção do e no espaço - problemática ambiental urbana*. Ed. Hucitec, 1998, p.8.

A partir do texto acima, pode-se concluir corretamente que os problemas ambientais globais residem:

- a) na forma como o homem em sociedade apropria-se da natureza.
- b) nas relações de consumo e não nas relações de produção.
- c) principalmente na forma de exploração dos recursos naturais não renováveis.
- d) apenas nas relações de produção, porque estas não têm vinculação com o consumo.
- e) menor oferta de recursos naturais não renováveis.

Fonte: Acervo dos autores (2019).

A questão de número 16 (dezesesseis) traz como assunto central as fontes de energia relacionadas ao aquecimento global, temas que não estão diretamente ligados aos conteúdos e

assuntos contidos no currículo do 6º Ano do Ensino Fundamental escalados para o primeiro bimestre, pois como já comentado, os principais conteúdos e assuntos são os conceitos geográficos, e os saberes cartográficos, assim sendo denota-se que a questão exemplificada na Figura 04, não atende ao critério de compatibilidade entre o ensinado e o aprendido.

Na mesma linha e disposta na mesma prova analisada, a questão 20 (vinte) avalia um conteúdo também desalinhado ao conteúdo geral transposto ao instrumento, tendo em vista que aborda a temática de questões ambientais relacionadas a preservação da natureza e a ação social, que não apresenta relação com os conteúdos e assuntos elencados como principais para o bimestre.

As questões expostas (Fig. 04) e a forma como foram elaboradas não apresentam compatibilidade com o ensinado em termos de conteúdo inicialmente, haja vista que os assuntos contidos nelas não possuem relação direta com os temas e assuntos sugeridos para o 6º Ano, fato que influencia no nível de complexidade da prova e conseqüentemente de dificuldade aos educandos, que não irão reconhecer no instrumento as discussões realizadas em sala de aula ao longo do bimestre, bem como a forma que esta apresentado no livro didático, tais fatores põem em cheque ainda a metodologia utilizada para desenvolver o processo de ensino dos conteúdos.

Tomando por base os elementos mencionados, a compatibilidade entre o ensinado e o aprendido é uma característica importante para seriedade de um processo diagnóstico dentro do processo de avaliação que se faz por meio do uso de instrumentos de coleta de dados. A prova como um instrumento de maior disseminação no contexto da escola deve-se valer desta característica para subsidiar uma tomada de decisão frente a aprendizagem de modo a possibilitar a regulação das aprendizagens dos alunos, sempre visando um processo de construção do conhecimento que prime pela comunicação entre professor e aluno de modo mais fiel possível.

4.7 Precisão

Assim como a linguagem compreensível é uma característica essencial a qualquer instrumento de coleta de dados, a precisão também, pois perguntas ou comando quando não bem formulados podem desviar a real pretensão a qual a questão contida na prova deseja averiguar. O professor ao elaborar um item ou questão de uma prova deve tornar a pergunta ou comando o mais preciso possível afim de evitar dúvidas. A imprecisão na formulação da pergunta ou do comando da questão pode gerar dúvidas em ambos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo: o avaliador e o avaliado.

A Fig. 05 apresenta questões extraídas dos instrumentos Prova 01 e Prova 05, em que seus enunciados são colocados sem precisão, na qual no primeiro a primeira influência diretamente na análise do professor (correção) por não delimitar qual aspecto o aluno deve caracterizar quando da descrição do seu lugar, dando margem a colocar apenas adjetivos aliados a paisagem do lugar de moradia. Já a segunda possibilita imprecisão aos alunos devido a erros de concordância com o plural no comando da questão, pois ao colocar palavras no plural gera no aluno a compreensão que o item tem mais de uma alternativa correta, que não é o caso da prova avaliada, que consiste em uma única resposta com marcação em gabarito ao final do instrumento e ainda a questão trata-se de formato objetivo.

Figura 05 – Exemplo de questões sem precisão no enunciado ou comando.

08. Descreva como é o lugar que você mora?

- 6- sobre a definição de lugar marque a alternativa que tenha a repostas corretas.
- a) Lugar é onde nós jogamos e brincamos, mas dentro da nossa casa deixa de existir o lugar.
 - b) Lugar é uma parte do espaço geográfico que somente vivem os seres não vivos.
 - c) o lugar é onde nós estabelecemos as nossas relações sociais, ou seja, onde vivemos e fazemos as nossas coisas.
 - d) Nós fazemos nada no lugar, ele só existe para preencher o espaço geográfico.

Fonte: Acervo dos autores (2019).

Da mesma maneira que os demais fatores caracterizadores e essenciais para construção de um instrumento de coleta de dados, a característica da precisão também deve-se ser levada em consideração no momento de elaboração da prova e das questões, perguntas e comandos que irão compor, pois como visto na Fig. 05, a falta de precisão pode levar a interpretações equivocadas e ainda a não verificação da habilidade avaliada no item.

Em relação as questões analisadas a falta de impressão tanto na delimitação da descrição do lugar do aluno, como na resposta a ser indicada podem impossibilitar ao professor a verificação do acerto ou do erro a partir do diagnóstico realizado por meio da aplicação da prova se efetivamente o estudante aprendeu o que foi ensinada, fator que implica na comunicação efetiva do processo avaliativo e posteriormente na tomada de decisão frente ao conhecimento construído.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir e pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem sempre é um desafio. Debruçar-se sobre os instrumentos de coleta de dados e, em específico a prova então, torna esse desafio ainda maior e por demais complexo vez que este é o instrumento de coleta de dados de maior difusão no contexto da educação e, que está presente dentro e fora dos muros da escola, assumindo diversas intencionalidades.

Pensar a prova e sua importância dentro do complexo e conflituoso processo de avaliação da aprendizagem escolar nos possibilitou realizar reflexões e observações acerca da prova enquanto um instrumento de coleta de dados, a partir da estruturação realizada por docentes que lecionam a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental.

As conclusões a que chegamos nos levam a identificar o quanto ainda se faz necessário (re)pensar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, a prova, para que esta que tenha como objetivo subsidiar a ação diagnóstica da aprendizagem em Geografia. Ressignificar a elaboração da prova levando em consideração as características essenciais do instrumento, tais como a sistematicidade do conteúdo abordado; a linguagem compreensível; a compatibilidade entre o ensinado e aprendido e a precisão, significa considerar os elementos que caracterizam a prova como instrumento fidedigno para verificar o processo avaliativo praticado pelo professor e assim possibilitar um panorama de maior clareza frente a tomada de decisão e futuras intervenções no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Para além destas considerações gerais, as quais não são exclusivas da Geografia, e com base nos resultados da pesquisa e análises dos documentos cedidos pelos professores colaboradores desses estudos, destacamos a importância da variação de diversas linguagens na configuração e elaboração das questões das provas, principalmente no contexto da Geografia. Fazer uso de figuras, gráficos mapas e demais representações gráficas e não verbais, possibilita desenvolver nos alunos diversas habilidades de compreensão e interpretação dos conteúdos ensinados, além de permitir ao professor uma forma dinâmica de transposição dos assuntos trabalhados em sala que deverão conter no instrumento.

Logo fica evidente que todo instrumento de coleta de dados a serviço da avaliação, exige cuidados na sua construção no momento do planejamento e aplicação no desenvolvimento da prática. Apesar disso a prova não assegura a qualidade do processo de avaliação, para isso é necessário a intenção e trabalho didático do professor junto aos alunos a partir das dessas possibilidades de seu uso.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da Avaliação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: SAEB/PROVA BRASIL E A ESTANDARDIZAÇÃO DO ENSINO

Ivana Pinto Ramos ¹
Ronan Eustáquio Borges ²

RESUMO

O presente artigo refere-se a um estudo sobre avaliação da educação básica no Brasil, como forma de standardização do ensino, destacando a Prova Brasil. Optamos por fazer uma breve contextualização histórica para situarmos as avaliações em larga escala na educação básica. Como embasamento teórico, nos valeremos principalmente dos estudos de Gatti (2013, 2014), Freitas (2005, 2013), Pestana (2004), Assis e Amaral (2013), Gomide (2010) e Freire (1987, 1996). Percebe-se o cenário crítico que foi sendo edificado nos processos avaliativos e conseqüentemente na educação brasileira. A avaliação em larga escala, standardizada, que homogeneiza, concretiza a avaliação como produto, como resultado, que em nada contribui e pouco informa, não pode qualificar ou desqualificar uma instituição escolar, um aluno, ou um professor. Vários fatores precisam ser considerados para se chegar a um resultado verdadeiro. Esse modelo de avaliação, com suas matrizes, comparações, indicadores e metas, mostram resultados fragmentados, distorcidos, regidos por um Estado controlador e avaliador, com ideais produtivistas, subordinado as orientações dos organismos internacionais. É preciso pensar em um sistema coletivo e democrático de avaliação e reflexão, que leve em consideração a crítica da comunidade escolar, considerando os diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: Avaliação, Prova Brasil, Standardização, Controle.

INTRODUÇÃO

Avaliar faz parte da rotina de trabalho do professor, pois, desta forma, ele pode perceber o nível de apropriação dos conhecimentos ensinados aos alunos, identificar as dificuldades, e se auto avaliar, revendo suas metodologias de trabalho e reorientando suas aulas. A avaliação compreendida como um meio que auxilia no processo ensino/aprendizagem, processos de gestão, para reparar problemas, reorganizar ações e desta forma garantir a efetiva construção do conhecimento. No entanto, nos últimos tempos, as políticas educacionais, com o discurso de qualidade e equidade, deram novos rumos a avaliação. Muitas ações previstas no Plano de

¹ Doutoranda em Educação PPGE-FE - Universidade Federal Goiás- UFG, ivanapramos@gmail.com;

² Professor Associado – IESA - Universidade Federal Goiás - UFG, ronanborges@ufg.br;

Desenvolvimento da Educação podem ser entendidas como introdutoras da “cultura de metas e resultados” “recomendada” pelos organismos internacionais.

Com esses novos rumos, a avaliação passou a ser nivelada por uma única escala, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), a partir deste modelo, estados e municípios se adequaram, sem questionar ou ajustar ao seu contexto sociocultural. Gatti (2013) afirma que neste processo, aspectos importantes deveriam ser considerados como: a contribuição pedagógica dessa escala para as escolas; informações educacionais importantes são deixadas de lado, como a análise dos erros, sob uma perspectiva curricular que informam sobre caminhos cognitivos e auxiliam nos planejamentos pedagógicos; questões específicas de aprendizagem e relações didáticas, são ignoradas, importando apenas os resultados. Faltam informações e transparência sobre quais itens foram considerados, ou não, nos resultados dessa escala (TRI), o que se encontra, são resultados divulgados e comparados online.

Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade; mas, para se ter comparabilidade de resultados, dispõe-se de vários outros mecanismos estatísticos. Seria importante trabalhar com certa variação nos modelos avaliativos, definidos para situações e objetivos específicos, considerando as finalidades de cada nível, subnível ou área de ensino que compõe a educação básica, de modo integrado com os diferenciais de desenvolvimento cognitivo-socioafetivo das crianças, adolescentes e jovens-eres em desenvolvimento. (GATTI, 2013, p.60-61)

Optamos por fazer uma breve contextualização histórica para situarmos as avaliações em larga escala na educação básica, e refletirmos mais especificamente sobre o SAEB/Prova Brasil. Para isso, nos valeremos teoricamente, principalmente, dos estudos de Gatti (2013, 2014), Freitas (2005, 2013), Pestana (2004), Assis e Amaral(2013) ,Gomide (2010) e Freire(1987, 1996).

Avaliação: um percurso histórico

Gatti (2013), toma como ponto de partida a década de 1960, período que surgiu mais vigorosamente a preocupação com processos avaliativos escolares, com a técnica e operacionalização dos objetivos de ensino, buscando classificações de etapas de cognição, as proposições de avaliação formativa e somativa de aprendizagens. Nesta década, profissionais

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

receberam formação sobre a área da avaliação de rendimento escolar no Brasil e alguns no exterior. A autora cita como exemplo a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que fundou o Centro de Estudos, Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), em 1966. Foram elaboradas provas objetivas para os últimos anos do ensino médio, nelas, além dos conteúdos escolares, foram incluídos questionários com características socioeconômicas e aspirações dos alunos. Essa é considerada a primeira avaliação relativamente ampla que verificava a aquisição de conhecimentos e outras variáveis como sexo e nível socioeconômico. (GATTI, 2013)

Em 1970, destaca-se o desenvolvimento do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), um estudo de grande porte desenvolvido no Brasil e outros países da América Latina, avaliando níveis de escolaridade e rendimento escolar, com alunos de diferentes características socioeconômicas e pessoais. Freitas (2013) aponta alguns fatores internos que contribuíram para o crescente interesse pela avaliação no Brasil:

[...] quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos de 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores em educação. (FREITAS, 2013, p.71)

Neste mesmo período, foi desenvolvido um projeto para verificar a situação do desempenho dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, através de avaliações realizadas com crianças de todas as regiões do país, abrangendo: leitura, escrita e matemática. Esse projeto originou-se das experiências dos estudos realizados no Rio de Janeiro, mencionado anteriormente, em convênio com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação. (PINHEIRO apud GATTI, 2013)

No início da década de 1980, Gatti (2013) destaca a criação o Projeto Edu-Rural, um projeto desenvolvido em todos os estados do nordeste brasileiro, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, envolvendo estudos do rendimento escolar e variados fatores, como: o gerenciamento geral e local do projeto; os professores, o sistema de monitoria, os alunos, as famílias e as organizações municipais de ensino (OME). Foram avaliadas crianças de 2ª e 4 séries do ensino fundamental, no período de 1982/84 e 86, na tentativa de construir

um conjunto de provas adequado a realidade local, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar.

Nesta mesma década (1980), os processos de avaliação da educação básica, ganham impulso, aumentando-se o interesse pela avaliação como meio de ação do Estado brasileiro na educação. Organismos externos divulgam experiências de avaliação em vários países, a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas recomendações referentes a melhoria da qualidade do ensino, visando maior “eficácia escolar”. (FREITAS, 2013). No final da década de 1980, o Ministério da Educação desenvolveu um projeto piloto de avaliação do rendimento escolar em séries do ensino fundamental, com escolas públicas de 10 capitais brasileiras. Foram aplicadas provas na área de língua Portuguesa (com redação), ciências e matemática. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação, pois, não havia um currículo nacional. Como a primeira etapa foi bem-sucedida, o projeto expandiu-se para mais 20 capitais, e depois, mais 39 cidades em diferentes estados, expandindo-se também para o 3º ano do ensino médio. (GATTI, 2013)

Esse impulso nas avaliações do final da década de 80 e início de 1990, trouxeram baixos resultados, com ampla repercussão na mídia, Ministério e Secretarias de Educação. Os resultados obtidos e os dados das escolas, possibilitaram reflexões e inferências políticas que motivaram o Ministério da Educação (MEC) a criar o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (WAISELFISZ, PESTANA apud GATTI, 2013). Ampliam-se as avaliações em larga escala. Destacando-se neste início da década de noventa a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), exame comparativo entre 27 países. Foram avaliadas crianças de 13 anos, no caso do Brasil, considerou-se apenas as capitais Fortaleza e São Paulo.

O SAEB estruturava-se através de provas aplicadas aos alunos, questionários (professores, diretores e alunos) e estava centrado em dois pilares: o primeiro visava o acesso ao ensino básico para atender a demanda (acesso e escolarização) e a eficiência (produtividade); o segundo, relacionava-se a qualidade considerando-se quatro dimensões: o produto (habilidade e competência); o contexto (aluno, diretor, escola); o processo (estratégias e projeto pedagógico); e os insumos (infraestrutura, equipamentos, recursos). Em 1995, essa metodologia foi alterada com a implementação da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qual já referimos no início deste texto, baseada em escalas que, para o Ministério da Educação; o INEP/MEC e pesquisadores da Fundação Cesgranrio, ofereceriam melhores condições de comparabilidade dos resultados.

A década de 1990 marca novos rumos tomados pelo Brasil no âmbito, social, político e econômico, que refletiram diretamente nas políticas educacionais e nos processos de avaliação. Sob a perspectiva econômica e social, voltada para os interesses dos organismos internacionais, que atendem aos ideais capitalistas. Esse período foi marcado por crises econômicas e sociais: competição no mercado mundial; pela reestruturação produtiva, orientadas pelas políticas neoliberais de livre comércio; privatizações e desregulamentação trabalhista, reduzindo investimentos na área social. Ao Estado coube apenas amenizar os impactos sociais, por meio de políticas assistencialistas focalizadas, incentivando a terceirização, a informalidade. (SHIROMA, 2004, GOMIDE, 2010)

Gomide (2010) faz uma reflexão sobre a situação econômica e social do Brasil neste período, destacando as políticas que marcaram e mudaram os rumos da educação. Em 1990, foi realizada a conferência de Jomtien na Tailândia, um marco histórico para as políticas educacionais na América Latina, reforçando a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, publicada pela UNICEF em 1991, priorizando a educação básica para crianças, jovens e adultos. Em 1993 essa política foi reafirmada, pela UNESCO, através da Conferência de Nova Delhi, os nove países em desenvolvimento signatários desta declaração, dentre eles o Brasil, reiteraram o compromisso de atingir as metas, definidas em 1990, com o objetivo de “obtenção da meta global”.

A mesma autora aponta que o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No ano de 2000, ocorreu a Conferência de Dakar, que avaliou os resultados das conferências anteriores e redefiniu prazos e metas, reconhecendo que muitas lacunas persistiam. Esse documento destaca a qualificação dos professores como fundamental para a melhoria da qualidade da educação, conforme os moldes previstos nas reformas educacionais adotadas.

Impulsiona-se, neste período o projeto neoliberal na educação, através da exploração do trabalho, estimulando a competitividade, a eficiência, a competência, a excelência, a equidade e autonomia, através de um modelo de flexibilização. Nas orientações da UNESCO para a formação de professores, foram definidas mudanças nos currículos dos cursos de formação; adoção de modernas tecnologias e flexibilização da metodologia; incentivo à privatização da

formação; a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos (GOMIDE, 2010).

Observa-se neste contexto e percurso, que as avaliações, sob uma perspectiva integradora, como meio de reparar problemas relacionados ao ensino aprendizagem, como concepção diagnóstica, adaptada para as diferenças regionais, perdem lugar para os *rankings*, priorizando resultados, através de processos avaliativos em larga escala. A partir de 1993, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, foi o instrumento do Governo Federal para avaliar os sistemas da educação básica brasileira, através de avaliações bienais, coletando dados sobre o desempenho cognitivo de estudantes do 4º e 8º anos do ensino fundamental e do 3º do ensino médio, É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. (PESTANA, 2013)

Sob a justificativa de que o SAEB não permitia uma ampla avaliação dos desempenhos escolares, foi instituída através da Portaria Normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007, a “Provinha Brasil”, uma avaliação censitária usada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP³ para monitoramento nacional dos resultados do desempenho da educação básica e ensino médio. Aplicadas, inicialmente, em escolas públicas urbanas de ensino fundamental, a Provinha Brasil, permite dados por escola, turma, redes escolares, municípios, estados e país.

Art. 1º Fica instituída a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007a)

Neste conjunto de normativas visando o cumprimento de metas, foi criado o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que une indicador de fluxo e desempenho, articulando dados do Censo Escolar, Prova Brasil e SAEB, estabelecendo metas para cada ano

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do Tem como eixo central de atividade as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais do Brasil.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>

de aplicação das provas. Conforme Art.3º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse indicador, segundo Freitas (2013), instituído no contexto no plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, explicitou nova ênfase dada pelo Governo Federal à qualidade do ensino, “projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano de 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados.” (FREITAS, 2013, p.75)

Art.3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007b)

Com a consolidação da Prova Brasil, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (criado em 1998), que tinha inicialmente a proposta interdisciplinar, com modelo de habilidades competências e metacognição, também foi adaptado ao modelo da Prova Brasil, com a Teoria de Resposta ao Item, modelo criticado pela estatística e educação, por sua escala controversa e inconsistente e também pela falta de clareza nas informações sobre quais itens foram considerados ou não, nos resultados divulgados. (FREITAS, 2013). O ENEM, foi modificando-se ao longo dos anos 2000, através do atendimento especializado para as pessoas com necessidades especiais; em 2001, a informatização com inscrições realizadas pela internet; em 2002, a crescente demanda das Secretarias de Educação, aumentaram o número de locais de realização das provas (600 municípios brasileiros), em 2003, o foi incluído o mapeamento do perfil dos participantes por meio de questionário socioeconômico e uma questão referente ao ano de conclusão do ensino médio; em 2004, a inclusão do Programa Universidade para Todos (ProUni) começou a usar a nota do Enem para a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais; em 2008, uma década de sua criação, O Inep e o MEC anunciaram que o Enem se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na Educação Superior e certificação do Ensino Médio; em 2009/10, Com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Enem muda de formato e se torna pré-requisito para o FIES (Financiamento Estudantil); de 2013 a 2018 O enem torna-se “porta de acesso” para todas as IES públicas. ⁴

⁴ Histórico disponível no site do INEP – Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>

Mais recentemente, uma nova reestruturação do SAEB implementou também avaliação nacional da alfabetização - ANA, instituída pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que define o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, documento pelo qual, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012). A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos, têm por objetivo: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Com a instituição da avaliação na alfabetização, amplia-se a atuação do SAEB para toda a educação básica.

Diante dessa breve contextualização e percurso pelo sistema de avaliação da educação básica no Brasil, nos propomos a analisar mais especificamente a Prova Brasil, sua estrutura e implicações.

SAEB/Prova Brasil – regulação e controle

Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB tem como principais objetivos avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira. É caracterizada por se uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual. A ANRESC, tem a função de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos buscando a melhoria dos padrões de qualidade educação e adequados controles sociais de seus resultados; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL, 2005) Toda essa “organização”, visando o cumprimento de metas, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, em consonância com as políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional e as orientações dos organismos internacionais, como tratamos anteriormente.

A Prova Brasil é aplicada na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental. Os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Nos questionários socioeconômicos, os estudantes fornecem informações sobre fatores do seu contexto que podem ser associados ao desempenho escolar. Professores e diretores, também preenchem questionários específicos das turmas e escolas avaliadas, com o objetivo de coletar dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A proposta inicial visava utilizar os dados desta avaliação para construir medidas relacionada a aprendizagem dos estudantes, correlacionados ao contexto dos alunos, no entanto, os questionários que abordam fatores intra e extraescolares são modificados a cada ciclo, sem o adequado rigor técnico. (PESTANA, 2013)

Os dados resultantes dos questionários de fatores associados revelam, em muitos casos, a fragilidade dos construtos que orientam seu desenvolvimento, o que tem limitado sua utilização em estudos e análises e vem dificultando ou impedindo sua divulgação com regularidade. Com isso o sistema de avaliação perde potencialidades e pouco acrescenta à compreensão da escola, da educação e do mundo. (PESTANA, 2013, p. 125)

Corroboramos com Pestana, pois, realmente esses dados poderiam servir como base para novas políticas educacionais, visando a melhoria da educação, objetivando a resolução de problemas que envolvem a diferentes realidades e contextos, relacionados: as dificuldades de aprendizagem; infraestrutura das escolas, modelos de gestão, práticas docentes; nível socioeconômico e cultural, e outros aspectos. Mas, não é essa a realidade que deparamos enquanto participantes do processo, no contexto da escola pública. O que se vivencia são escolas sucateadas, superlotadas, em que faltam materiais e recursos didáticos para alunos e professores; merenda escolar de qualidade; e tantos outros aspectos básicos para o bom funcionamento do sistema, com o objetivo de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, construção do conhecimento científico, cultural e humano, função da escola.

Como cobrar e culpar diretores e gestores escolares, se o pouco recurso enviado, mal dá para manter despesas básicas e não deixar faltar a merenda escolar? Estes precisam buscar, muitas vezes, ajuda da comunidade escolar, fazendo “rifas” e eventos (festa junina, por exemplo) para arrecadar algum recurso para a compra de materiais, recursos didáticos, e pequenas reformas na infraestrutura. E normalmente, nestes momentos, a comunidade escolar (familiares, educadores e funcionários) é muito solícita, colabora, pensa no coletivo, para ajudar a escola.

“A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.”(BRASIL, 2018) Esse é o discurso embutido no site oficial de divulgação e nas políticas educacionais. No entanto, esses dados não fomentam melhorias na educação, pelo contrário, elas servem como sistema de regulação e ranqueamento: “a avaliação serviu como instrumento fundamental nas reformas que levaram à descentralização e à expansão privada do sistema educacional, exercendo as funções de regulação, prestação de contas e responsabilização (accountability) e não a de subsidiar a tomada de decisões na solução dos problemas.” (SOBRINHO apud ASSIS; AMARAL, 2013)

Desta forma, a educação passa a ser vista como um “sistema empresarial”, mercantilizada, que gera mão de obra barata para o sistema capitalista. Com a desculpa da ineficiência da má qualidade na educação, foi imposto um conjunto de reformas com o projeto neoliberal que visa a eficiência, a qualidade e a produtividade, nivelando a escola a uma empresa, reguladas pelas políticas dos órgãos internacionais, com o discurso de eficácia e qualidade na educação. Esse processo de mercantilização da educação e “empresariamento” das instituições públicas gera competição entre os pares e entre instituições de ensino, remodelando o sistema e as suas funções. (SHIROMA, 2004).

A escola “precisava” ajustar-se às necessidades do mercado e as demandas do sistema produtivo. Estimulou-se uma política de avaliação para que os recursos pudessem ser aplicados apenas nas melhores instituições. Como exemplo, citamos as escolas estaduais do Estado de Goiás, que desde 2011 passaram a divulgar as notas do IDEB, em placas na fachada das escolas estaduais (figuras 1 e 2). Isso gerou muitos problemas e muito constrangimento para as escolas que não conseguiram atingir a “meta”; que obtiveram notas baixas, pois, a comunidade, principalmente os pais dos alunos, responsabilizavam professores e gestores pelo “fracasso escolar”.



Figuras 1 e 2 –Placas nas fachadas de escolas estaduais em Goiás, divulgando a nota do IDEB. Fonte: http://tyba.com.br/br/resultado/?busca=Escola%20Estadual&pag=2#registro-cd309_041.JPG

As reformas reguladas pelos órgãos internacionais (BM, BID, BIRD, UNESCO etc.), com o discurso de escolas eficazes que dão liberdade de escolha aos pais; a “transparência nos resultados” que gera a competição entre instituições; as avaliações pautadas em indicadores de qualidade (que exclui), equidade, desempenho, produtividade e rendimento, “medidos” pelo SAEB / Prova Brasil que compõe o Índice de Educação Básica - IDEB, padronizam e comparam alunos e escolas. Desta forma “silenciam” as diferenças e conduzem a um processo de homogeneização da educação. Também uma condição de subordinação aos organismos internacionais, como afirma Freitas (2005).

O governo da educação se encontra, portanto, mergulhado em um contexto marcado pela ruptura e ultrapassagem de fronteiras nacionais e, ao mesmo tempo, pela reconfiguração do papel regulador interno do Estado. As forças internacionais influenciam externamente as políticas educacionais nacionais, sendo os quadros interpretativos nacionais moldados tanto supranacional como nacionalmente. Assim, os impactos da atuação dos organismos internacionais e dos modelos que eles constroem sobre “a distribuição ou acessibilidade do poder” nos níveis mundial e nacional não podem ser desconsiderados.

Os resultados são amplamente divulgados, mas apenas o rendimento dos alunos está sendo considerado, pois, os resultados dos questionários aplicados aos alunos, professores e diretores, poderiam ser disponibilizados. Desta forma o sistema ficaria mais transparente, poderia se chegar aos fatores que levaram as escolas a alcançarem ou não as metas estabelecidas, porque existem muitos fatores que influenciam nestes resultados: fatores

socioeconômicos, culturais, regionais, as condições de trabalho do professor, sua formação, suas subjetividades, os materiais disponíveis etc. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2011), avaliam-se os alunos, professores, e as instituições, mas, “O Estado e suas políticas para a educação não são considerados nos diagnósticos”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.140). É muito fácil culpar a escola e principalmente o professor, com a suposta ineficiência e má qualidade, por isso o professor tem que ter consciência de seu papel, de sua função enquanto ser histórico, político e formador. É preciso rejeitar essa culpabilização, como afirma Gomide (2010):

Se os professores têm sido historicamente responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, cumpre-nos o dever de alertá-los para que rejeitem esta culpabilização e, numa ação contra hegemônica, avancem no domínio do conhecimento específico de sua área e do conhecimento pedagógico que lhes garanta uma formação profissional com qualidade epistemológica, articulada entre a dimensão teórica, prática e investigativa. É importante, também, avançar na compreensão das múltiplas relações que perpassam o trabalho docente, consciente de que sua ação política contribui para a manutenção ou a transformação social. (GOMIDE, 2010, p.123)

A educação tecnicista, medida pelo INEP, com suas várias formas de avaliação, precisam ser analisadas criticamente, o ensino efetivado somente pela prática, acaba caindo na reprodução, na mera transmissão dos conteúdos, na valorização da memorização, sem formação do pensamento crítico. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016). Freire (1987) denomina essa educação depositária de educação bancária, cujos sujeitos vivem em situação de alienação; o educador como depositante e o educando como receptor, o depositário: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987, p.33), no caso das avaliações em série, priorizando língua portuguesa e matemática, como se só elas compusessem os currículos escolares. Freire em suas colocações e teoria, que se mostram tão atuais, pondera sobre as “armadilhas” ideológicas que perpassam o discurso embutido nos documentos e legislação, alertando professores(as) para que não caiam nelas. “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 1996, p.125). A ideologia neoliberal dificulta a percepção, a visão mais clara da verdade, distorcendo a realidade, fazendo com que a maioria da sociedade, inclusive os docentes, aceitem docilmente o discurso de qualidade, equidade e valorização das competências técnicas. (RAMOS, 2018)

Considerações finais

Diante deste breve estudo, percebe-se o cenário crítico que foi sendo edificados os processos avaliativos e conseqüentemente a educação no Brasil. A avaliação em larga escala, estandardizada, que homogeneiza, concretiza a avaliação como produto, como resultado, que em nada contribui e pouco informa, não pode qualificar ou desqualificar uma instituição escolar, um aluno, ou um professor. Todo um processo “complexo e vivo” não pode virar números. Vários fatores precisam ser considerados para se chegar a um resultado verdadeiro.

Gatti (2014), demonstra preocupação com a redução da avaliação da qualidade por indicadores, pois o fato de valores quantitativos, com base na avaliação de apenas duas áreas (leitura e matemática), deve ser questionado sob os ângulos de ordem metodológica, política e filosófica. Esse modelo de avaliação, com suas matrizes, comparações, indicadores e metas, mostram resultados fragmentados, destorcidos, regidos por um Estado controlador e avaliador, com ideais produtivistas, subordinado as orientações dos organismos internacionais. Ultrapassa os currículos, as formações de professores, vincula uma série de financiamentos de programas, aos resultados do IDEB, com um modelo gerencialista que modela a educação e sua qualidade com foco em resultados.

Reduz-se o conceito de qualidade educacional a esse rendimento, além de conduzir a uma distorção curricular nas escolas, onde a ênfase acaba por se concentrar nas duas áreas avaliadas, entre outros efeitos, como a concentração do trabalho escolar no treino dos alunos para responder as questões dos testes. (GATTI, 2014, p.21)

Diante deste cenário nada otimista, uma “luz no fim do túnel”, uma forma de pensarmos a avaliação de forma democrática, e que realmente vise a melhoria da educação em todos os níveis, foi proposto por Assis e Amaral (2013) como Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave):

Propomos aqui um Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave), que possui a mesma estrutura metodológica, desde a educação infantil até a educação superior. Falamos em mesma estrutura metodológica, pois cada nível, etapa e modalidade educacional possui as suas finalidades e especificidades próprias, que precisam ser tratadas de forma diferenciada e adequada. A estruturação de um Sinave com essa característica se constituiria em um dos elos constitutivos do Sistema Nacional de Educação, cuja

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

estruturação é um desafio à educação brasileira. (ASSIS; AMARAL, 2013, p.35)

Através desse sistema, cada escola ou instituição de educação, seja do ensino fundamental, médio ou superior, constituiria uma comissão própria de avaliação (estudantes, membros da sociedade, professores, funcionários, os pais ou representante deles) com diversas funções no “Sinave”, entre elas de certificar e validar as informações da escola ou instituição, emitidas ao Inep, como resposta aos questionários e ao censo. Desta forma, não haveriam informações distorcidas da instituição ou escola. Esta mesma comissão faria a autoavaliação, além de analisar e debater a sua situação frente às médias municipais, estaduais, regionais e nacional, poderia também, analisar outros aspectos e indicadores que o “Sinave” não conseguisse captar. (ASSIS; AMARAL, 2013).

Não adianta somente criticar, é preciso buscar e propor soluções. Corroboramos com essa proposta, porque se fundamenta como sistema coletivo e democrático de avaliação e reflexão, e de crítica da comunidade escolar, considerando os diversos contextos educacionais.

É preciso pensar também que uma avaliação para se fazer consistente, não pode se pautar apenas nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. É preciso considerar a importância das diversas áreas do conhecimento, na formação integral e humana do ser, no conhecimento em sua totalidade, não somente técnico, focado na leitura e resolução de problemas. É preciso buscar uma educação emancipatória, libertadora, que leve a transformação e mudança, tão necessárias hoje.

Referências

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da Educação: por um sistema nacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novo_Saeb.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007. Prova Brasil*. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização*. Disponível em: https://www.normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/23745400. Acesso em: 06 jul. 2019

_____. Presidência da República. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Compromisso Todos pela Educação*. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Estado e Educação. *SAEB e Prova Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed.. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 70-96.

_____. A Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.16, n.31, p.79-100, jan/jun. 2005. Disponível em: [publicacoes.fcc.org.br > ojs > index.php > eae > article > download](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download). Acesso em: 28 jul. 2019

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 47-69.

_____. *Avaliação: contexto, história e perspectivas*. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em:

https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_2953. Acesso em: 03 jul. 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. v. 5, n. 11, p. 107-126, 2010. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

RAMOS, Ivana Pinto. A formação de professores sob a perspectiva freiriana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 62-71, nov. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/540>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun.. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan./jun. 2016.

TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 117-133.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM À LUZ DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SOCIOINTERACIONISTA: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Alberes Lopes de Lima¹
Ronaldo Pereira de Melo Junior²
Luiz Pereira de Lucena Neto³
Mayara Lopes de Freitas Lima⁴

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida numa escola de ensino médio, que, como avaliação trimestral, propôs que os estudantes desenvolvessem uma pesquisa científica orientada, envolvendo o assunto de Física Térmica, que foi o Objeto do Conhecimento abordado no trimestre avaliado. O contexto no qual nosso trabalho se desenvolveu foi na perspectiva construtivista sociointeracionista. A avaliação deu-se de forma contínua, não apenas no dia da apresentação dos trabalhos. A avaliação de aprendizagem realizada foi, por sua própria concepção, interdisciplinar e envolveu Competências e Habilidades que extrapolam, de maneira vantajosa, abordagens de assuntos exclusivos da disciplina. A realização da avaliação nos moldes propostos no presente trabalho demonstrou ser mais eficiente do que aquelas realizadas no formato tradicional. Para analisar os resultados, agrupamos os graus obtidos na avaliação em 5 (cinco) categorias: E (excelente), com graus variando entre 9,5 e 10,0; MB (muito bom), entre 8,0 e 9,4; B (bom), entre 6,0 e 7,9; R (regular), entre 5,0 e 5,9; e I (insuficiente), entre 0,0 e 4,9. Em seguida, comparamos os graus obtidos (em termos percentuais) entre os anos de 2016 a 2019. Notamos que, na avaliação através de trabalhos científicos, não houve nenhum grau insuficiente, enquanto que os conceitos **E** e **MB** apresentaram índices bastante significativos quando comparados com os outros anos. A evolução dos graus obtida com a nossa proposta de avaliação deixa claro que o procedimento adotado cumpriu os objetivos previstos, principalmente no combate ao fracasso escolar.

Palavras-chave: Construtivismo, Sociointeracionismo, Avaliação, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas acentuaram-se as pesquisas em Educação sobre o tema *Avaliação*. Tais estudos tiram o poder dos instrumentos de medida, que, apesar de terem seu valor reconhecido, sabe-se hoje que não satisfazem todos os propósitos da Educação. As avaliações são vistas agora como voltadas para as modificações que a aprendizagem provoca no aluno e nos objetivos a que se propõe o programa educacional.

¹Doutor em Física pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, dr.alberes@gmail.com;

²Doutor em Ciência de Materiais pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, rpmj09@gmail.com;

³Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, luiz.lula.neto@gmail.com;

⁴Mestranda em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, maybiologicas@gmail.com;

Os estudos realizados no campo da Avaliação condenam aquela avaliação de aprendizagem realizada nos moldes da “educação bancária”, baseada no modelo criticado por Freire (2014), no qual o aluno deve devolver ao professor aquilo que recebeu, de preferência do mesmo modo que recebeu, às vezes com as mesmas palavras. Essa situação, que tolhe a criatividade e a interpretação do aluno, já não é mais admissível numa perspectiva de escola democrática e popular.

Desse modo, numa perspectiva contemporânea, o conceito de avaliação toma outro sentido, mais abrangente e concatenado às propostas de ensino-aprendizagem baseadas em fundamentos construtivistas. Destacamos que a avaliação de aprendizagem deve ser coerente com a forma de ensinar. Definições mais amplas da ideia de avaliação são cotidianamente apresentadas, como por exemplo, Sant’Anna (2014, p. 31) que considera a avaliação como “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento” não apenas do aluno, mas também “do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Diante disto, fica notório que ela não serve só para avaliar o aluno, mas também a instituição que aplica o método. Sendo assim, o professor e a gestão escolar devem estar sempre analisando os melhores e mais eficientes métodos para saber se os seus objetivos foram alcançados.

Buscando a introdução de uma metodologia de avaliação propomos uma avaliação somativa aliada à formativa, na qual a avaliação ocorre após a ação, mas o aluno constrói a ação junto com o professor. O contexto no qual nosso trabalho se desenvolveu foi na perspectiva construtivista sociointeracionista, a qual propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento (MORETTO, 2002). Concordando com Freire (1997, 2014), esse paradigma repele a ideia de que o aluno seria um mero receptor-repetidor e percebe-o como construtor do próprio conhecimento.

Segundo Moretto (*ibid.*, p. 95), a construção do conhecimento “se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola”. Ele apresenta ainda os princípios que sustentam a concepção de avaliação da aprendizagem na perspectiva construtivista sociointeracionista:

A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.

Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.

O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.

O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.

O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.

A avaliação de aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas (MORETTO, *ibid.*, p. 96).

Diante do exposto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida numa escola de ensino médio, que, como avaliação trimestral, propôs que os estudantes desenvolvessem uma pesquisa científica orientada, envolvendo o assunto de Física Térmica, que foi o Objeto do Conhecimento abordado no trimestre avaliado.

A avaliação deu-se de forma contínua, não apenas no dia da apresentação dos trabalhos (em formato de *banners*). A avaliação de aprendizagem realizada foi, por sua própria concepção, interdisciplinar e envolveu Competências e Habilidades que extrapolam, de maneira vantajosa, abordagens de assuntos exclusivos da disciplina. Os trabalhos apresentaram assuntos do cotidiano que despertam interesses dos estudantes, já que processos que envolvem troca de calor são presentes em praticamente todas as áreas do conhecimento, como, por exemplo: motores à explosão, geração de energia elétrica em termelétricas e nucleares, nutrição, gastronomia, reações químicas, arquitetura, além do estudo estatístico dos fenômenos térmicos.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: a presente introdução na qual justificamos a necessidade de propostas inovadoras de avaliação de aprendizagem, como acreditamos que seja a que desenvolvemos com nossos alunos, a fundamentação teórica, destacando a perspectiva construtivista sociointeracionista na qual o presente trabalho se baseia, a metodologia empregada, seguida pela discussão e análise dos resultados e, finalmente, nossas considerações finais acerca de perspectivas e limitações da pesquisa aqui apresentada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

a) A Taxionomia de Bloom

Para uma melhor compreensão da trajetória epistemológica que seguimos até a realização da presente pesquisa, torna-se necessária uma visão geral do conceito de avaliação e como ela evoluiu até a adoção de metodologias alternativas que visam obter eficácia e eficiência na avaliação.

Uma referência primordial em relação aos conceitos pedagógicos está presente nos estudos clássicos acerca desses temas. Por isso, começamos com a definição dada por Bloom *et al.* (1977, p. 157), a qual considera avaliação como

o processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc. realizados com um determinado propósito. Implica no uso de critérios e de padrões que permitem apreciar o grau de precisão, efetividade, economia ou suficiência de pormenores. Os julgamentos podem ser qualitativos ou quantitativos, e o aluno pode determinar os critérios respectivos, ou outros podem fazê-lo em seu lugar.

Bloom *et al.* (*ibid.*) colocam a avaliação nesse nível de taxionomia porque a mesma era considerada relativamente como “o estágio final do complexo processo que envolve certa combinação de todos os outros comportamentos classificados nas categorias “conhecimento”, “compreensão”, “aplicação”, análise” e “síntese””. Segundo eles, o que há de novo nessa categoria são os critérios que abrangem valores. Eles acrescentam que:

No desenvolvimento do domínio cognitivo, a avaliação representa não só um processo final em relação mental com os comportamentos afetivos do domínio afetivo, onde valores, gostos e satisfações (ou sua ausência ou seus opostos) constituem o aspecto central. Contudo, aqui se acentua mais o caráter cognitivo do que o emocional do processo de avaliar (BLOOM *et al.*, *ibid.*).

Nos estudos de Bloom *et al.* (1977, p. 16), a estrutura da taxionomia era constituída de seis classes principais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Segundo eles, essa categorização define as classes de modo que os objetivos categorizáveis em uma classe compreendem e se baseiam em comportamentos incluídos nas classes precedentes do esquema. Todavia, apesar da colocação da “avaliação” como um estágio final ou limite superior do domínio cognitivo, Bloom *et al.* (*ibid.*) entendem que não é necessariamente o caso: **“o processo de avaliação pode, em alguns casos, ser o início da aquisição de um novo conhecimento, de um novo esforço de compreensão, de aplicação ou de uma nova síntese (grifo nosso)”**.

Bloom *et al.* (*ibid.*) argumenta que “o homem é formado de tal maneira que não pode deixar de avaliar, julgar, estimar ou valorar”. No entanto, esse julgamento, em grande parte, segundo os autores, é profundamente egocêntrico, posto que o homem utiliza a si próprio como referência. Assim, eles afirmam que:

Apesar de reconhecer-se que um indivíduo, sob vários aspectos, tem direito à sua própria opinião, bem como a fazer seus julgamentos acerca do valor de ideias específicas, objetos ou atividades, uma das principais finalidades da educação é tornar mais consistentes as bases nas quais os julgamentos se apoiam. Portanto, é admissível que, como resultado da aprendizagem, o indivíduo leve em consideração um maior número de dimensões dos

fenômenos que vai avaliar e adquira uma visão mais clara dos critérios e quadros de referência necessários ao processo (BLOOM *et al.*, *ibid.*, p. 158).

b) Luckesi e a “pedagogia do exame”

Com o crescente número de pesquisadores na área de Educação, o tema Avaliação despertou muita atenção. Ao final do século passado, Luckesi (2000, p. 17), por exemplo, criticava a avaliação da aprendizagem escolar realizada no país, afirmando que, em nossa prática educativa, ela havia ganhado um espaço tão amplo que podíamos nos referir a uma chamada “pedagogia do exame”. Naquela época, ele apontava para a forma de avaliar utilizada no terceiro ano do 2º. Grau, o qual preparava os estudantes para “resolver provas” direcionadas para o vestibular. Essa pedagogia do exame e não do ensino-aprendizagem é caracterizada, segundo Luckesi (*ibid.*, p. 21-22) traz como desdobramentos:

- a) Provas direcionadas para “provar os alunos” e não para servir de instrumento de aprendizagem;
- b) Promessas de pontos (a mais ou a menos) na avaliação, sem relação com aprendizagem, mas a aspectos como trazer o material para aula ou apresentar o caderno com as tarefas feitas;
- c) Utilizar a avaliação como medida coercitiva ligada aos aspectos relacionados ao comportamento disciplinar social dos educandos.

Segundo Luckesi (*ibid.*, p. 23), a avaliação da aprendizagem, realizada nesses moldes, ocorre independentemente do processo de ensino-aprendizagem. Em suas palavras:

Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem ou mal sucedidas (LUCKESI, *ibid.*, p. 23).

Essa pedagogia trazia em seu bojo consequências nefastas. Ao invés de dar elementos para que o professor possa nortear seu processo de ensino-aprendizagem, o processo de avaliação torna-se inócuo, focando na nota obtida e não nos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas. Psicologicamente, desenvolve nos educandos a autocensura, posto que a avaliação utilizada nesse contexto torna-se um fetiche, no sentido de que se trata de algo criado pelo ser humano para atender a uma necessidade, porém se torna independente do ser e passa a dominá-lo, universalizando-se. Acaba sendo um instrumento de seletividade social. No caso, Luckesi (*ibid.*, p. 26) apontava que:

No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água”.

O autor entendia a avaliação da aprendizagem que se realizava nas escolas do país como um lugar de práticas autoritárias na relação pedagógica, o que estava relacionado a um modelo de sociedade eminentemente autoritária. Em 1982, ele propõe a avaliação diagnóstica como saída para esse autoritarismo e construção de um modelo educacional favorável à democratização da sociedade.

Numa democracia, espera-se que a educação torne o cidadão capaz de avaliar vários projetos políticos e de forma consciente tomar sua própria decisão sobre o tema proposto. Nesse mister, segundo Bloom *et al* (*ibid.*, p. 159), os objetivos da avaliação devem valorizar amplamente julgamentos sobre exatidão, utilizando usualmente como referencial padrões internos, como coerência e precisão lógica, além de outros critérios internos. Esse cuidado evita que a escola exija do aluno certas exigências antes que o mesmo adquira maturidade suficiente para ser informado sobre as alternativas de caminho possíveis. Os autores esclarecem que padrões internos podem ser utilizados na determinação se os erros na interpretação ou no tratamento dos dados são importantes e se as formulações são exatas ou precisas.

c) Hadji e a avaliação formativa

Para entendermos a proposta de Hadji, antes de classificarmos as avaliações num contexto mais global, precisamos deixar claro o autor quer dizer com o conceito de ação de formação, que será nosso referencial doravante no mister de designar cada uma das classificações. Entendemos ação de formação tanto numa sequência didática mais breve, uma aula de 50 minutos, por exemplo, como num contexto mais longo, como, por exemplo, um trimestre ou semestre de aulas. Tendo em mente, esse conceito, a avaliação pode ser classificada em três categorias de acordo com o lugar que ocupam em relação à ação de formação (HADJI, 2001):

a) Avaliação prognóstica – quando a mesma precede a ação de formação. Esta categoria de avaliação também já foi chamada de diagnóstica, no entanto, segundo Hadji (2001, p. 19), hoje compreende-se que toda avaliação pode diagnóstica, uma vez que ela é capaz de identificar certas características do aluno e fornecer um balanço acerca dos pontos fracos e

fortes deste. Já a avaliação chamada prognóstica traça um perfil de partida dos discentes. Desse modo, essa avaliação tem a função de “permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais” (Hadji, *ibid.*).

b) Avaliação somativa (ou cumulativa) – quando ocorre após a ação. Trata-se de uma avaliação pontual, cuja função é verificar se as aquisições visadas pela formação foram de fato realizadas. Possui características de avaliação cumulativa ou certificativa, cujo propósito é sempre terminal. Nesse sentido, tem um caráter mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas (Hadji, *ibid.*).

c) Avaliação formativa – quando situa-se no centro da ação de formação. Sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou formação). De acordo com Hadji (*ibid.*), é um processo que levanta informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem. Todavia, ele chama a atenção para o fato de que toda avaliação, mesmo situada no centro da ação de formação, acaba tendo também uma dimensão cumulativa.

Hadji (2001, p. 21) considera a ideia de avaliação formativa como o modelo ideal de uma avaliação. Em suas palavras, ele afirma que:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Segundo o autor, a avaliação, em um contexto de ensino, deve estar a serviço das aprendizagens o máximo possível, auxiliando os alunos a construírem seus saberes e competências. Nesse sentido, o próprio Hadji (*ibid.*, p. 25) considera que a avaliação formativa seja uma utopia promissora que pode orientar o trabalho docente no sentido de desenvolver uma prática avaliativa cada vez mais direcionada para a aprendizagem do aluno, correlacionando atividade avaliativa e atividade pedagógica.

Ao mesmo tempo em que propõe sua chamada utopia promissora da avaliação formativa, Hadji (*ibid.*, p. 132) deixa bem claro que “para que a avaliação se torne formativa,

será necessário que os professores deem provas, antes de tudo, de coragem. A coragem necessária para ousar falar, e “julgar” [...] A avaliação formativa é um combate diário”.

METODOLOGIA

A execução da proposta pedagógica ocorreu em grupos. Após a realização da pesquisa, a apresentação foi oral, acompanhada de *banners*. Neste ponto, convém destacar que a avaliação foi contínua, não apenas no dia da apresentação dos trabalhos, visto que se fez necessário que os estudantes tivessem a devida orientação para a melhor execução da pesquisa e a desenvolvessem durante um período de 8 semanas, com diversos PC (Pontos de Controle).

O número de grupos participantes ficou sujeito a limitações de execução da apresentação. Desta maneira, foram formados 30 (trinta) grupos de 4 (quatro) integrantes. A formação dos grupos se deu por turma e por afinidade, visto que os assuntos, devidamente especificados, foram escolhidos por interesse dos alunos.

A atividade foi dividida em três etapas: Inscrição, Execução e Apresentação, descritas a seguir:

1) Inscrição (duas semanas)

Nesta etapa ocorreu: definição dos grupos, escolha do tema, elaboração de uma proposta com objetivos do estudo e cronograma de trabalho.

A banca (professores de Física do 2º ano e professor convidado de outra instituição) avaliou a proposta da inscrição, aprovando, sugerindo mudanças ou reprovando. Neste último caso, o grupo teve três dias úteis para apresentar nova proposta.

2) Execução (oito semanas)

Nesta etapa ocorreram:

a) Pesquisa bibliográfica com fichamento das referências selecionadas, sendo que o número mínimo de referências bibliográficas exigido foi igual a 6 (seis), sendo que o livro adotado Física Conceitual (Paul Hewitt) foi considerado referência obrigatória, permitiu-se apenas mais um livro didático do Ensino Médio e exigiu-se que ao menos uma das referências fosse em língua inglesa. Foi sugerido aos alunos a utilização do portal de periódicos da CAPES, de acesso livre e gratuito para seleção das outras referências, bem como revistas científicas de ensino de Física (Revista Brasileira de Ensino de Física, Física na Escola,

Caderno Brasileiro de Ensino de Física), Revista Ciência Hoje, Scientific American (Edições Internacional e Brasileira).

b) Elaboração de Artigo Científico de duas páginas, contendo Título, Resumo e *Abstract*, Introdução, Materiais e Métodos (e/ou Revisão da Literatura), Resultados e Discussões, Considerações Finais e Referências (no padrão ABNT). A elaboração do artigo foi coorientada pelo professor de Língua Portuguesa e, tanto a versão inicial, quanto a final, foram computadas como avaliação contínua daquela disciplina.

c) As versões finais dos Artigos Científicos foram submetidas à avaliação para publicação na Revista de Educação Científica e Cultural - Cultura Garança.

3) Apresentação (dia previsto para a avaliação formal trimestral)

Nesta etapa ocorreram:

- a) Palestra de abertura, com professor convidado;
- b) Apresentação dos trabalhos dos grupos em duas etapas de 1 hora e 30 min cada; Todos os integrantes do grupo deveriam estar em condições de apresentar o trabalho e no local onde o *banner* for afixado. Cada grupo teve até 15 minutos para realizar sua apresentação ao avaliador. Cada *banner* foi avaliado por dois professores de Física e por dois estudantes, escolhidos por sorteio, com dois dias de antecedência e que pertenciam a grupos que apresentariam seu trabalho em outro horário. Os intervalos foram realizados no estilo *coffee break*.

Quadro 1 - Valoração das etapas do trabalho

Etapa	Atividade	Valor da etapa	Valor total
Inscrição	Proposta	100%	5%
Execução	PC – Presença	15%	40%
	PC – Anotações no DB (Diário de Bordo)	15%	
	PC – Domínio do discurso	15%	
	PC – Auto avaliação	5%	
	PC – Avaliação da equipe	5%	
	Fichamentos	18%	
	Texto – 1ª versão	5%	
	Texto – versão final	22%	
Apresentação	Avaliação Professor	80%	55%
	Avaliação Estudante	20%	

Fonte: elaborado pelos autores

Os graus relativos à avaliação dos trabalhos foram divididos da seguinte forma: Introdução e Execução: 45% do grau da avaliação, Apresentação: 55% do grau da avaliação. As valorizações de cada etapa estão apresentadas no quadro 1.

Os critérios de avaliação dos trabalhos desenvolvidos estão pormenorizadamente descritos no apêndice A. O modelo de artigo científico elaborado pelos alunos e, posteriormente, publicado na Revista de Educação Científica e Cultural - Cultura Garança está apresentado em detalhes no apêndice B.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da avaliação nos moldes propostos no presente trabalho demonstrou ser mais eficiente do que aquelas realizadas no formato tradicional. Para analisar os resultados, agrupamos os graus obtidos na avaliação em 5 (cinco) categorias: E (excelente), com graus variando entre 9,5 e 10,0; MB (muito bom), entre 8,0 e 9,4; B (bom), entre 6,0 e 7,9; R (regular), entre 5,0 e 5,9; e I (insuficiente), entre 0,0 e 4,9. Em seguida, comparamos os graus obtidos (em termos percentuais) entre os anos de 2016 a 2019. Notemos que a avaliação em destaque, referente a nosso estudo, ocorreu no ano de 2017. Na tabela 1, podemos destacar que, na avaliação através de trabalhos científicos, não houve nenhum grau insuficiente, enquanto que os conceitos **E** e **MB** apresentaram índices bastante significativos quando comparados com os outros anos.

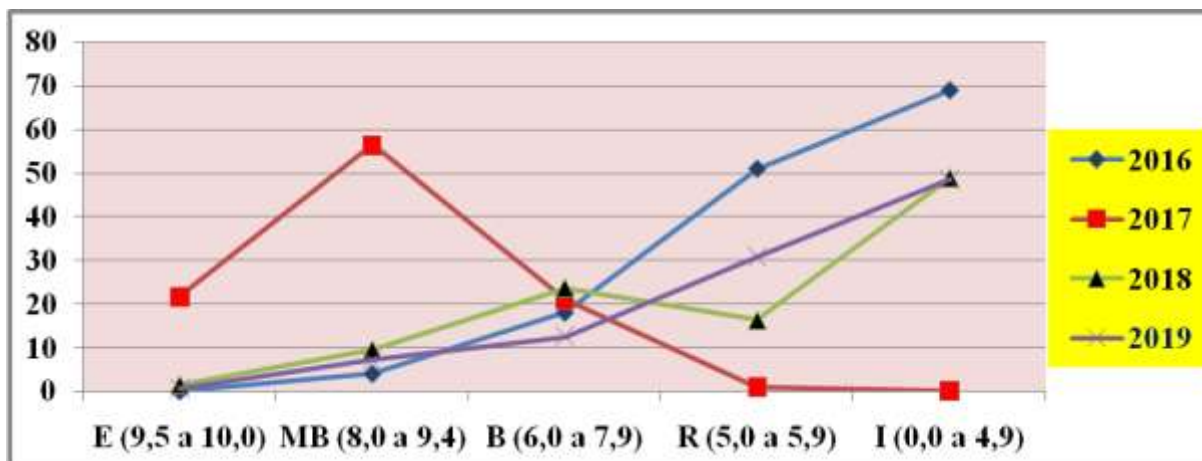
Tabela 1 - Comparação do resultado das avaliações entre os anos de 2016 a 2019

	2016	2017	2018	2019
E (9,5 a 10,0)	0	21,7	1,5	0,7
MB (8,0 a 9,4)	4	56,5	9,6	7,2
B (6,0 a 7,9)	18	20,9	23,7	12,5
R (5,0 a 5,9)	51	0,9	16,3	30,9
I (0,0 a 4,9)	69	0	48,9	48,7

Fonte: elaborada pelos autores.

A evolução dos graus obtida com a nossa proposta de avaliação deixa claro que o procedimento adotado cumpriu os objetivos previstos, principalmente no combate ao fracasso escolar. O gráfico 1 mostra claramente como se destacam os conceitos **E** e **MB** no ano de 2017, no qual aplicamos o paradigma de avaliação proposto em nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, podemos perceber a quase ausência de graus abaixo de 5,0 (cinco, zero) na avaliação do referido ano letivo.

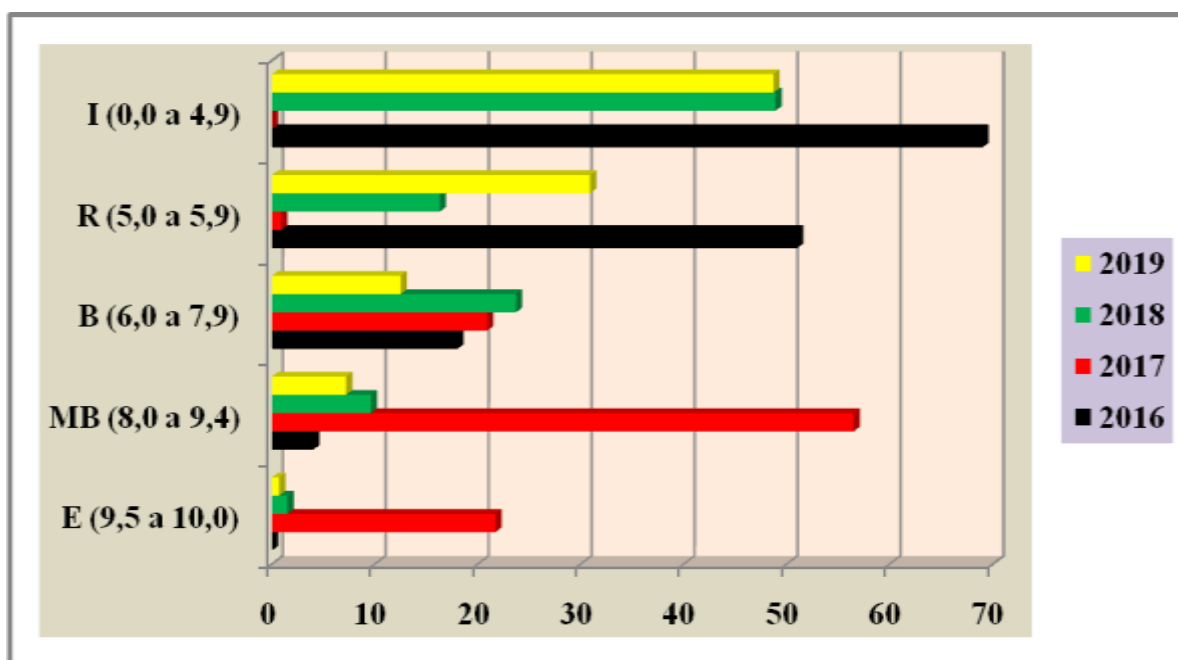
Gráfico 1 - Evolução dos conceitos de avaliação entre os anos comparados



Fonte: elaborado pelos autores.

Uma forma mais interessante e objetiva de demonstrar a efetividade e eficácia do método utilizado na avaliação de 2017 é quando se comparam as menções obtidas pelos alunos comparadas entre os anos da pesquisa. Esses resultados encontram-se dispostos no gráfico 2. Chamamos a atenção para o conceito **I**, que inexistiu na avaliação de 2017 e para os conceitos **E** e **MB**, que foram destaques nesse ano comparativamente em relação aos demais anos pesquisados.

Gráfico 2 - Comparação entre as menções obtidas em relação aos anos avaliados na pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores.

Freire (1997, p. 43) defende que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Ele afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, ele salienta que é na formação permanente dos professores que se dá o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Todavia, acreditamos que, também na práxis epistemológica, o professor deve se debruçar sobre seu compromisso pedagógico. E, é nesse contexto, que uma reflexão sobre avaliação, sucesso e fracasso escolar torna-se indispensável diante das inquietudes que permeiam o universo do educador.

Sendo assim, a perspectiva freireana também nos estimula a produzir propostas inovadoras que busquem de maneira eficiente combater o fracasso escolar, sem com isso deixar de se comprometer com a qualidade do ensino, levando o aluno ao sucesso, não apenas melhorando seus graus de avaliação, mas também desenvolvendo as competências previstas e, melhor ainda, aquela que curricularmente não haviam ainda sido previstas.

Segundo Perrenoud (2001, p. 21), “conforme o momento e o modo de avaliação, contribuiremos para minimizar ou dramatizar as desigualdades bastante reais de aprendizagem”. Ele argumenta que a escola pode ser simplesmente omissa às desigualdades, mas pode também ampliá-las. Isso ocorre, porque, segundo o autor, “a avaliação cria suas próprias desigualdades, quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons alunos ou de crianças socialmente favorecidas” (PERRENOUD, *ibid.*).

Perrenoud (*ibid.*), assim como outros educadores, defende que “a excelência, o sucesso e o fracasso são realidades construídas pelo sistema escolar”. Mas, além disso, ele deixa claro que não é tão simples combater o fracasso escolar. Se assim fosse, o problema estaria resolvido. Diversos são os fatores que influenciam o fracasso. Todavia, focando no processo de avaliação, faz-se necessária uma alternativa que minimize os efeitos desta em relação ao fracasso escolar.

Perrenoud (2001, p. 44) chama a atenção para o fato de que há os que lutam contra o fracasso escolar reduzindo ao mínimo a quantidade de avaliações ou avaliando de forma menos severa. O autor questiona essa opção e defende a necessidade de uma pedagogia diferenciada com individualizações de avaliações rumo à diferenciação.

Diante disso, verificamos que nossa proposta se identifica com os anseios de Perrenoud, posto que esta tem como intenção ser um elemento de combate ao fracasso escolar sem deixar de lado a necessidade de avaliar as competências e habilidades, de certa forma diferenciada, sem perder o rigor de uma escola preocupada com a formação de seus alunos e

não apenas de selecioná-los ou favorecer aqueles que já chegam ao sistema escolar favorecidos.

Esses resultados concordam também com a proposta sociointeracionista de Moretto (2014, p. 53), quando este afirma que a “avaliação deve ser contínua, assistemática e analítica. [...] o professor deverá fazer a análise de cada momento em que ela ocorre no contexto do acontecimento”. De fato, o processo utilizado permitiu mediar o conhecimento, avaliar, mostrar novas perspectivas, reavaliar e, dessa forma, analisar a avaliação e replanejar com rapidez e eficiência os rumos do processo de ensino-aprendizagem.

Ao permitir também que, em certo momento da avaliação, os alunos pudessem se autoavaliar, nossa pesquisa concorda com a proposta de Hadji (2001, p. 102) que afirma que a auto-avaliação já presente na atividade do aluno. Assim, como ele já desempenha naturalmente esse papel, o autor propõe, como desafio, que se deva “colocar a avaliação instituída e instrumentalizada a serviço do autocontrole espontâneo e permanente, para assim ajudar o aluno a construir uma “instância avaliativa” (NUNZIATI, 1990, p. 51 apud HADJI, *ibid.*).

De acordo com Luckesi (2000, p. 174), “a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Logo, a avaliação não se restringe a verificação de assimilação de conteúdos, mas também de ser um caminho para o desenvolvimento individual do discente, bem como responder a uma necessidade social. Desse modo, conforme esclarece Luckesi (2000, p. 175), “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Tanto Luckesi (*ibid.*) como Freire (1997) concluem que a avaliação de aprendizagem nesse contexto é um ato de amor.

Na proposta que desenvolvemos, os próprios alunos se sentiram autônomos e capazes de realizar uma atividade da qual sentiram orgulho. Convém destacarmos que, inicialmente, suas impressões foram as de que não foi fácil realizar um processo de avaliação contínuo da forma que foi feita. Conforme esperado, eles concluíram, ao final do processo, que fazer uma prova tradicional num dia específico com horário marcado teria sido bem mais fácil. No entanto, os alunos perceberam que os resultados obtidos, não apenas os graus, mas o aprendizado, o desenvolvimento emocional, o desenvolvimento de habilidades e competências e o crescimento nas dimensões intelectual, ética, autônoma e afetiva, foram bastante gratificantes para todos eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de avaliação proposta no presente trabalho demonstrou ser bastante eficiente, os resultados obtidos foram satisfatórios, todavia, sua condução não foi uma tarefa fácil. Tratou-se de uma atividade muito cansativa. Ao invés de se dedicar ao final do trimestre, os alunos tiveram que dedicar esforços ao longo de várias semanas. Os diversos pontos de controle, de avaliação e reavaliação do trabalho desenvolvido, do texto do artigo e dos rumos da pesquisa exigiram muita dedicação por parte dos alunos e também dos professores que também exerceram mediação sobre o trabalho à medida que este estava sendo construído.

A interação entre os alunos durante a construção do conhecimento e a experiência de também participarem como avaliadores possibilitou que os mesmos tivessem um olhar mais responsável sobre o processo, exercitando seu desenvolvimento nas dimensões autônoma e ética.

Os trabalhos produzidos pelos alunos geraram artigos científicos que, após uma seleção realizada por pareceristas da Revista de Educação Científica e Cultural – cultura Garança, forma publicados. Esses artigos podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.cmr.eb.mil.br/periodicos/>.

Para que houvesse o sucesso da avaliação foi necessário o empenho tanto dos professores como dos colaboradores. Uma vez que o presente trabalho evidenciou indícios de que estamos no caminho certo nessa proposta de avaliação, optamos por realizá-la uma vez ao ano. Naturalmente, seria interessante realizar em mais de uma oportunidade, porém como já mencionamos, seu planejamento e execução exige um dispêndio de tempo e esforço que limita sua execução. Tanto para os alunos quanto para os professores é um processo que exige muito comprometimento, dedicação e disposição. Entretanto, esperamos que isto não seja motivo de desestímulo para colegas que optem por desenvolver essa prática.

A proposta pedagógica que aqui apresentamos abordou os conteúdos previstos no planejamento do ano escolar com relação aos fenômenos térmicos e foi além, no sentido de que os trabalhos desenvolvidos permitiram construir conhecimentos transversais e mais aprofundados do que aqueles que normalmente seriam objeto de estudo e de avaliação.

Nossa experiência permite incentivar outros professores e pesquisadores a adotar a proposta metodológica aqui descrita, bem como desenvolver pesquisas no sentido de aperfeiçoá-la. Conforme esses estudos forem sendo realizados, teremos uma robustez na proposta que garante sua confiabilidade para percorrer esse caminho.

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de deixar aqui o reconhecimento ao apoio e comprometimento de nossos colegas, professores do Colégio Militar do Recife, **Adiel Gideão Queiroz de Souza** e **Célio Jorge Vasques de Oliveira**, os quais contribuíram com a operacionalização e avaliação do trabalho. Registramos também nossa gratidão ao professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco **Francisco Nairon Monteiro Júnior**, que gentilmente colaborou proferindo a palestra de abertura da apresentação dos trabalhos, assim como avaliou alguns trabalhos. Aos três, nossa sincera estima e gratidão.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**. n. 280, p. 47-64, 1990.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução de Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar?** critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A

• CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Inscrição

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Tema pertinente					
Originalidade					
Objetivos claros					
Cronograma					

Texto

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Formatação padrão					
Fundamentação teórica (referências)					
Destaca conceitos de física térmica					
Apresentação da análise dos resultados					
Estimativas numéricas e gráficos					
Conclusão pertinente					

PC (Ponto de Controle)

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
PC – Presença					
PC – Anotações no DB					
PC – Domínio do discurso					
PC – Auto avaliação					
PC – Avaliação da equipe					
Fichamentos					

Avaliação da equipe / Auto avaliação

Integrantes ->					
Participação das reuniões					
Domínio do assunto					
Realização de tarefas individuais					

Usar: I = Insuficiente; R = Regular; B = Bom; MB = Muito Bom; E = Excelente;

Insuficiente	Regular	Bom	Muito Bom	Excelente
0 a 4,9	5,0 a 5,9	6,0 a 7,9	8,0 a 9,4	9,5 a 10,0

Avaliação da Apresentação

	Não realizado (nota Zero)	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
• Formatação padrão do banner						
• Destaca conceitos de física térmica						
• Fundamentação teórica						
• Apresentação da análise dos resultados						
• Conclusão pertinente						

Detalhamento dos critérios

- Formatação padrão do banner

	S	N	Critério
C1			Apresenta: Título, integrantes, orientador(es)?
C2			Apresenta as seções correspondentes ao artigo (Resumo, introdução, materiais e métodos e/ou revisão da literatura, resultados e discussões, conclusão) ?
C3			Referências no padrão ABNT?
C4			O banner expressa o contexto/objetivo do trabalho?

- Destaca conceitos de física térmica

	S	N	Critério
C1*			Aborda corretamente os conceitos de Calor e Temperatura diferenciando um do outro?
C3a			Aborda corretamente o conceito de Capacidade Térmica?
C4a			Aborda corretamente o conceito de Calor específico?
C3b			Aborda corretamente o conceito de Entropia?
C4b			Aborda corretamente o conceito de Energia Livre (Gibbs, etc.)?

Obs. C1* é critério máster, ou seja, se não for cumprido a avaliação não passará de regular. Quaisquer combinações de C3 e C4 podem ser utilizadas para cumprir esta etapa.

- Fundamentação teórica

	S	N	Critério
C1			Expõe claramente o objetivo da pesquisa?
C2			Expõe claramente a hipótese defendida?
C3			Apresenta ou faz referência dos argumentos para a defesa da hipótese?
C4			Há relação entre o(s) argumento(s) e a hipótese levantada?

Apresentação da análise dos resultados

	S	N	Critério
C1*			Apresenta (visualmente no banner) estimativa numérica e/ou gráficos que forneçam uma análise dos resultados?
C2*			Faz uso dos conceitos fundamentais da Física Térmica (Calor e Temperatura) expostos nas estimativas numérica e/ou gráficos para a análise dos resultados?

Conclusão pertinente

	S	N	Critério
C1*			A conclusão responde à hipótese?
C2			Apresenta posição clara quanto à hipótese levantada?
C3			Emite parecer conclusivo ou proposta de intervenção?

Grade de distribuição de avaliação X professor

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	G14	G15
P1	X	X	X	X	X	X									
P2				X	X	X	X	X	X						
P3							X	X	X	X	X	X			
P4										X	X	X	X	X	
P5	X	X	X										X	X	X
	G16	G17	G18	G19	G20	G21	G22	G23	G24	G25	G26	G27	G28	G29	G30

APÊNDICE B

• MODELO DE ARTIGO CIENTÍFICO

TÍTULO DO TRABALHO

[centralizado, letras maiúsculas, fonte Times New Roman, tamanho 12, negrito]

(linha sem texto, tamanho 11)

Nome Completo dos Alunos; Nome Completo do Professor Orientador e Coorientador

[centralizados, fonte Times New Roman, tamanho 11, negrito]

[linha sem texto, tamanho 11]

Colégio Militar do Recife, Recife, PE.

Sumário: Este artigo descreve o estilo, normas e sugestões a serem usados na para avaliação da 3ª AE de Física do 2º ano 2017. O artigo deverá ser preparado **com duas páginas** (formato A4), margens superior e inferior com 2,0 cm, esquerda e direita 2,0 cm, elaborado com fonte Times New Roman 11 pts, sem numeração, sem tabulação nas páginas e corpo de texto justificado em ambos os lados. Todo o documento deverá ter espaçamento simples entre linhas. A organização do conteúdo do Resumo Expandido deve ser similar à seguinte: **Título, Resumo e Abstract, Introdução, Materiais e Métodos (e/ou Revisão da Literatura), Resultados e Discussões, Considerações Finais e Referências.** Deve ser adotado o Sistema Internacional de Unidades. Evitar o uso de abreviaturas, utilizando somente aquelas de uso mais convencional. Os nomes científicos devem ser apresentados em *itálico*. As referências bibliográficas citadas no texto deverão ser listadas no final do trabalho, de acordo com as normas da ABNT. As imagens, figuras e gráficos devem ser inseridos no texto como *figuras* (copiar, colar especial, figura), centralizadas com legenda colocada imediatamente abaixo dos mesmos, e numerados sequencialmente. As Tabelas devem ser editadas no próprio Word, de modo a ficarem independentes dos aplicativos (tais como Excel), não ultrapassar as margens do texto, possuir título colocado acima das mesmas, e serem numeradas sequencialmente. Todas as ilustrações (tabelas, figuras, etc) devem ser citadas, obrigatoriamente, pelo menos uma vez no texto. **O arquivo deve ter no máximo 400 kb (quatrocentos kilobites).** A forma de envio será por meio digital e impresso (para Ronaldo_fisica@hotmail.com).

[linha sem texto, tamanho 11]

Palavras-chave: Registrar no mínimo três e no máximo cinco, em letras minúsculas (a menos que não se aplique) e separadas por ponto e vírgula. Devem ser apresentadas em ordem alfabética, com alinhamento justificado. Não devem conter ponto final.

[linha sem texto, tamanho 11]

INTRODUÇÃO [centralizado, negrito]

O *Artigo* é uma versão condensada de um trabalho/manuscrito, no qual os principais pontos cobertos no trabalho são destacados. Ele é dividido em seções, inclui referências, faz comparações com trabalhos relacionados e outros detalhes esperados em um documento científico. Na seção **resumo** deve ser feito um resumo de todo o manuscrito, com o máximo de informações possível, escrito em um único parágrafo, de modo breve (em torno de 100 palavras) e seguindo uma ordenação lógica. O **abstract** será o resumo escrito em língua inglesa. Logo na primeira sentença deve ser dita a sua hipótese (se aplicável), e principais objetivos. Descrever, muito brevemente, os materiais e métodos (ou equivalente) utilizados. Em seguida identificar os principais resultados, destacando o que é novo. Descrever as principais conclusões.

A seção **Introdução** tem como objetivo despertar o interesse do leitor além de prover as informações básicas pertinentes para o entendimento do resto do trabalho. Também delimita o marco teórico (recorte do tema estudado e seu respaldo na literatura científica atual), fornecendo um breve relato de informações importantes para o problema estudado. Com isso introduz o leitor na literatura pertinente, citando trabalhos prévios que têm ligação direta com o problema presente, fornecendo uma discussão breve dos resultados e descobertas desses outros estudos. O objetivo da investigação deve ser explicitado (essa é a parte mais importante da introdução). Deve ser estabelecido o significado do trabalho e justificada a razão de conduzir o estudo. A hipótese deve ser claramente exposta e, se for o caso, devem ser identificadas as questões deixadas sem respostas.

[linha sem texto, tamanho 11]

MATERIAIS E MÉTODOS (e/ou REVISÃO DA LITERATURA) [centralizado, negrito]

Na seção *Materiais e Métodos* deve-se: explicar como o trabalho foi conduzido para permitir ao leitor avaliar como o trabalho foi feito e permitir que outros possam replicar seu estudo; ordenar os procedimentos cronologicamente ou por tipo de procedimento; usar o tempo passado e a terceira pessoa para descrever o que foi feito; descrever o procedimento claramente, incluindo a hipótese testada, variáveis medidas, quantas réplicas foram feitas, controles, tratamentos, etc; identificar o tipo de estudo (desenho do estudo ou caminho metodológico); explicar por que cada procedimento foi feito (em vez de descrever um procedimento longo podem ser feitas referências a trabalhos publicados); caso seja importante, identificar a fonte de qualquer equipamento específico, uma enzima específica, organismo, ou uma cultura de um fornecedor particular, os quais podem ser críticos para o sucesso do experimento; descrever em detalhe qualquer modificação no equipamento usado no estudo, e se for pertinente, ilustrar as modificações; quantificar as medidas (sistema métrico) e incluir erros de medidas; descrever as datas e local do estudo de campo, incluindo características físicas e biológicas do local, se pertinente aos objetivos do estudo; identificar tratamentos usando o nome da variável ou tratamento, em vez de nome ou número genérico, ambíguo (ex. usar “doadores saudáveis” em vez de “grupo”); se for pertinente, mencionar a aprovação do estudo pelo comitê de ética apropriado e número do processo; descrever testes estatísticos e as comparações feitas; métodos comuns (muito conhecidos) podem ser usados sem comentários, métodos incomuns ou mais avançados exigem citação de literatura; não misturar resultados com procedimentos.

[linha sem texto, tamanho 11]

RESULTADOS e DISCUSSÕES [centralizado, negrito]

A seção *Resultados* deve fazer uma apresentação dos resultados relevantes para as questões apresentadas na introdução, sem interpretar o significado. Os dados devem ser organizados em ordem cronológica, de acordo com os métodos, ou na ordem decrescente de importância. Os dados devem ser apresentados da maneira mais clara possível (em forma de texto, figuras, gráficos ou tabelas). Não repetir no texto os resultados descritos em tabelas e gráficos, apenas destacar os resultados mais relevantes. Fornecer uma descrição clara da magnitude de um dado ou diferença. Se apropriado, usar porcentagem da mudança em vez do dado exato. Exemplo: “houve decréscimo de 10%”. Usar o tempo passado quando se referir aos resultados. Numerar as figuras e tabelas consecutivamente na mesma sequência em que aparecem pela primeira vez no texto. Cada figura e tabela devem ter uma legenda auto-explicativa. A *Discussão* tem como objetivo comentar suas interpretações, opiniões, e as implicações de suas descobertas, e fazer sugestões para futuras pesquisas. Deverá responder às questões colocadas na introdução, explicar como os resultados apoiam as respostas, e como as respostas se encaixam no conhecimento existente sobre o tópico (referencial teórico). Por isso deve-se organizar a discussão do mais específico para o mais geral: os dados do trabalho à luz da literatura, à teoria, à prática. Comentar todos os dados principais relacionados às questões, independentemente se foram estatisticamente significativos ou não. Discutir qualquer resultado não esperado. Usar os mesmos termos, o mesmo tempo de verbo (presente) e o mesmo ponto de vista usados nas questões da *Introdução*. Começar dizendo novamente a hipótese que está sendo testada e respondendo às questões colocadas na Introdução. Apoiar as respostas com seus resultados (evitar a simples transcrição numérica feita no item *Resultados*). Explicar como seus resultados se relacionam com as expectativas e com a literatura, por que são aceitáveis e como eles são consistentes ou se ajustam com o conhecimento previamente publicado sobre o tópico. Descrever os padrões, princípios e relações mostrados por cada resultado/descoberta principal. Se necessário, apontar ao leitor a figura ou tabela para enfatizar sua hipótese. Defender suas respostas, se necessário, explicando tanto por que sua resposta é satisfatória como por que as dos outros não (porque mostrando os dois lados do argumento você poderá fazer uma explanação convincente). Discutir e avaliar explicações conflitantes de seus resultados. Identificar limitações potenciais e pontos fracos, comentar sobre a importância relativa na sua interpretação e como afetam na validade dos resultados.

[linha sem texto, tamanho 11]

CONSIDERAÇÕES FINAIS [centralizado, negrito]

Enfatizar as principais conclusões do estudo. Não repetir os resultados. Sumarizar as implicações principais dos resultados. Fornecer recomendações (não mais que duas) de trabalhos futuros (se for o caso). Explicar como os resultados e conclusões de seu estudo são importantes e como influenciam o conhecimento do problema examinado.

[linha sem texto, tamanho 11]

REFERÊNCIAS [centralizado, negrito]

Para elaborar a lista de Referências, consulte o portal MORE *Mecanismo online de Referência*
<http://more.rexlab.ufsc.br/>. Consulte também o portal <http://www.sfedit.net>.

AVALIAÇÃO DE TEXTOS: REPENSANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS ESCOLARES

Ivaneide Gonçalves de Brito ¹
Jaqueline de Jesus Bezerra ²
Roberto Cláudio Bento da Silva ³
Wellington Gomes de Souza ⁴

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se de uma análise acerca das práticas de avaliação textual na escola e partiu da necessidade de investigar estratégias avaliativas que podem ser desenvolvidas em sala de aula para que o aluno possa produzir textos que lhe deem autonomia no processo de escrita e que se revelem integradores de sentido. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada, cujo objeto é descritivo-explicativo. Está fundamentada, sobretudo, nas abordagens de Ruiz (2015), Serafini (1989), Antunes (2009) e Rays (2004). Observou-se, pelas discussões realizadas, que a avaliação da aprendizagem deve ter função educativa e não classificatória ou punitiva. Outrossim, dentre os métodos de avaliação empreendidos em sala de aula, destaca-se o textual-interativo, que permite ao aluno, enquanto enunciador de seu discurso, interagir com o próprio texto e com o professor. Não mais se concebe avaliação textual como mera correção de erro gramatical, pelo contrário, a prática discursiva precisa estar presente na sala de aula. O diálogo precisa ser contínuo e a escrita constrói-se de modo processual, por meio de idas e vindas do texto do aluno para o professor e vice-versa. Espera-se, portanto, que tal abordagem possa propiciar a alunos e professores do ensino médio um novo olhar sobre práticas avaliativas de texto, que impliquem em produções textuais reveladoras de um sujeito autor e que sejam capazes de desconstruir, no aluno, a ideia de que não sabe ou de que não consegue escrever um texto.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Escrita, Interação, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Muito se discute hoje sobre a escrita escolar e a necessidade de desenvolvê-la de modo eficiente em sala de aula para que o aluno tenha domínio sobre ela e, por conseguinte, sobre a capacidade de expressão e interação que ocorre a partir dela nos diferentes contextos sociais. Não obstante, o que se observa, na prática, é um grande contingente de alunos que ainda apresenta bastantes dificuldades na produção de um texto. Mesmo os que estão saindo da educação básica, boa parte deles não tem domínio sobre a atividade de escrita.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ivaneidegbrito@hotmail.com;

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, linnebezerra@gmail.com;

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, robertoclaudiobento@yahoo.com.br;

⁴ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, wellington83souza@gmail.com.

Escrever um texto não significa somente codificá-lo, pelo contrário, vai muito além. Escrever é, antes de tudo, ter o que dizer, para, então, decidir como fazer (ANTUNES, 2009). Nesse contexto, quando se observa a realidade de muitas escolas públicas no país e se percebe os baixos resultados na avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, sobretudo em produção textual, verifica-se que muito ainda precisa ser feito no sentido de viabilizar estratégias que permitam ao aluno um melhor desenvolvimento do texto escrito.

Nesse sentido, os dados extraídos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo, evidenciam que desde 2014 decresce o número de candidatos com redação nota mil e, outrossim, o de candidatos com notas acima da média, conforme informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Isso é demasiado preocupante e confirma a necessidade de dinamizar a escrita escolar, de modo que revele o aluno como sujeito de seu texto, tanto em relação ao que diz como pela forma com a qual diz.

A escrita de textos da ordem do argumentar, nesse caso, é uma das mais viabilizadas na escola, justamente porque é a proposta de produção textual trazida pelo ENEM. Contudo, configura-se como um dos tipos que mais apresentam dificuldades para o aluno, primeiro, porque, muitas vezes, ele não tem conhecimentos suficientes para desenvolver a argumentação, depois, porque precisa organizar as ideias em um texto que apresente progressão temática e domínio da norma culta.

Sob essa ótica, o papel do professor como avaliador de textos é fundamental, pois é ele quem fará as observações necessárias no texto do aluno e o orientará sobre como deve desenvolvê-lo e que caminhos o aluno deverá percorrer na construção do texto. Em se tratando de textos argumentativos, por exemplo, é salutar que o professor aponte possíveis argumentos que possam fundamentar a ideia do aluno, associando-os a um repertório sociocultural produtivo.

Embora haja uma série de dificuldades em torno da produção escrita, é imprescindível que o aluno, principalmente de ensino médio, tenha domínio sobre ela. Uma escrita consistente é permeada de autoria (ou de indícios de autoria), e é ela que configurará o aluno como um escritor proficiente, autônomo e, portanto, sujeito de seu dizer, seja pelo nível de informatividade presente no texto, seja pela forma com a qual ele apropriou-se das informações contidas nesse texto.

Nesse contexto, a situação problematizadora desta análise é: *que estratégias avaliativas podem ser desenvolvidas na sala de aula para que o aluno possa produzir textos que lhe deem autonomia no processo de escrita e que se revelem integradores de sentido?* Espera-se que tal abordagem possa propiciar a alunos e professores do ensino médio um novo olhar sobre práticas

avaliativas de texto que impliquem em produções textuais melhores desenvolvidas e que o aluno desconstrua a ideia de que não sabe escrever um texto.

Sob outra ótica, é importante ressaltar que a avaliação não é um processo simples. O fato de a avaliação ser unidirecional, partindo sempre do professor para o aluno, faz com que este torne-se passivo diante de todo o processo avaliativo. O professor, por sua vez, baseado em determinados critérios, como a quantificação da aprendizagem, e influenciado por certos aspectos de ordem subjetiva, a exemplo do modo como o aluno se porta em sua aula, detém o poder de atribuir uma nota ao aprendiz e julgá-lo apto ou não a progredir na série. A avaliação, pois, requer bastante atenção e seriedade e deve, de fato, refletir aquilo que o aluno representa no *continuum* ensino-aprendizagem. Por isso, a necessidade de ela ser processual e eficiente.

No caso da avaliação de textos, por muito tempo, observou-se que a avaliação consistia em o professor de redação efetuar marcações em desvios ortográficos, de pontuação, de acentuação, de concordância, entre outros de ordem gramatical. Assim, a avaliação textual caracterizava-se, apenas, como uma correção de erros gramaticais. Hoje, embora alguns professores tenham se apropriado de outras metodologias, muitos ainda adotam esse critério de correção.

Por essa razão, as discussões sobre avaliação, seja da aprendizagem, de modo geral, seja de textos, de modo mais particular, ainda não se esgotaram. É preciso refletir sobre essa prática na sala de aula. É necessário, para que a avaliação seja efetiva, que se leve em conta os processos de interação, as expectativas e os anseios de quem está sendo avaliado. É imprescindível, sobretudo, abandonar critérios puramente gramaticais de correção de textos e considerar aquilo que o outro já sabe sobre determinado assunto para, a partir disso, construir novas aprendizagens.

Nesse sentido, esta análise tem caráter bibliográfico e será desenvolvida com base em Ruiz (2015), Serafini (1989), Antunes (2009) e Rays (2004), entre outros autores que discutem o conceito de avaliação, tanto da aprendizagem como de textos em língua materna.

Por fim, a próxima seção tratará dos aspectos metodológicos; em seguida, há a análise e discussão acerca dos processos de avaliação de textos, com base nas pesquisas de Ruiz (2015); e, para finalizar, estão as considerações finais, que sintetizam as ideias apresentadas ao longo das seções, não esgotando a possibilidade de novas análises com diferentes abordagens sobre do processo de avaliação textual em sala de aula.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois propõe-se a revisar os tipos de avaliação desenvolvidos na escola, apropriando-se da teoria de Serafini (1989) e, principalmente, de Ruiz (2005), ao apresentar o método de correção textual-interativa.

Quanto à natureza, realiza-se como aplicada porque, embora pretenda fazer uma revisão acerca dos procedimentos avaliativos na sala de aula, aponta a metodologia textual-interativa como a mais adequada para ser utilizada pelo professor, já que ocorre a partir de situações de interação entre docente e aprendiz, e, na análise, há exemplos de como ela pode ser desenvolvida.

Ademais, possui caráter descritivo-explicativo, visto que se preocupa em descrever e explicar os tipos de avaliação que prevaleceram e que, provavelmente, ainda prevaleçam em algumas escolas, tecendo, ainda que de forma modalizadora, algumas considerações a respeito de cada um deles. A abordagem é qualitativa, pois não interessa a este estudo a quantidade de métodos de avaliação textual, mas a qualidade e os efeitos de cada um deles na aprendizagem do aluno.

Na seção seguinte, far-se-á a análise de algumas concepções contemporâneas sobre a avaliação. Na sequência, elencar-se-á os principais tipos de correção de textos que caracterizaram o ensino de língua materna ao longo dos anos, com a sugestão de que a avaliação textual-interativa é a mais pertinente para o ensino por propiciar de forma mais efetiva a aprendizagem e por motivar a atividade de escrita pelo aluno.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentadas algumas concepções sobre a avaliação escolar no tocante à aprendizagem. Adiante, tratar-se-á da perspectiva sociointeracionista da escrita e o papel do professor como mediador e avaliador desse processo. Para finalizar, será abordado como se dá o processo de avaliação de textos na escola.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Durante muito tempo, discutiu-se sobre os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Para muitos, avaliar é atribuir uma nota. Essa concepção de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

avaliação enquanto atribuição de nota não reflete, de fato, a aprendizagem do aluno. A nota está ligada ao desempenho do discente diante de uma situação única, seja uma prova, um trabalho, uma atividade ou até mesmo ao comportamento do aluno numa dada aula, ou a postura frente a uma disciplina.

Inúmeros estudos já foram desenvolvidos acerca da avaliação da aprendizagem, contudo ainda há muitos professores resistentes em reavaliar suas práticas avaliativas. Por vezes, a nota atribuída ao aluno representa uma maneira de puni-lo ou de agradá-lo e o professor apropria-se dessa estratégia para conseguir aquilo que pretende, por exemplo, amedrontar o aluno para que não adote certas posturas comportamentais, obrigá-lo a fazer atividades, entre outros aspectos.

Rays (2004, p. 12) argumenta que “em época de transição e de crise paradigmática da ciência, as instituições escolares não podem mais continuar avaliando os educandos a partir do julgamento da soma de fragmentos cognitivos” e garante que “o momento histórico em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar” (RAYS, 2004, p. 12).

Hoffmann (2009, p. 17) esclarece que “em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”. Assim, o professor não pode e não deve tão somente levar em consideração, na avaliação do aluno, o rendimento dele em um instrumento quantificador da aprendizagem. É preciso que se considere as diferentes manifestações da aprendizagem. É necessário que se olhe para o aluno na sua individualidade.

Luckesi (2010, p. 172), por sua vez, define a avaliação da aprendizagem

Como um ato amoroso, no sentido de [que] a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2010, p. 172).

Nesse sentido, sobre a avaliação classificatória e a diagnóstica, Luckesi (2010, p. 34) analisa que “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Isso evidencia a necessidade de se repensar a avaliação no contexto escolar. É fulcral inserir na sala de aula a

ideia de avaliação diagnóstica, de avaliação como instrumento de reflexão para que os docentes replanejem o ensino e busquem caminhos alternativos para a aprendizagem.

Rays (2004, p. 13) aponta que a avaliação da aprendizagem do rendimento escolar “torna-se [...] totalmente contrária àquilo que a escola vem demonstrando com a aplicação de determinadas técnicas avaliativas, cuja preocupação maior se resume à realização de exames, [...], que resultam simplesmente na atribuição de notas [...] para a classificação dos educandos”. É imperativo lembrar, pois, que a avaliação da aprendizagem tem função educativa e não classificatória ou ainda punitiva.

E garante:

A avaliação da aprendizagem, na atualidade, não tem apenas como objetivo atribuir ao aluno notas e conceitos. Essa característica da avaliação faz parte do passado do processo de ensino e aprendizagem e é considerada hoje, em quase todas as partes do mundo, como uma atitude pedagógica obsoleta. A avaliação da aprendizagem não é mais entendida apenas como um elemento didático utilizado pelo professor para classificar o aluno. O resultado da avaliação da aprendizagem é um componente pedagógico precioso para o replanejamento do ensino e para sugerir ao aluno, com dificuldades de aprendizagem em determinadas unidades de ensino, caminhos alternativos para a aprendizagem de qualidade. (RAYS, 2004, p. 14-15).

A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA ESCRITA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO AVALIADOR

Ao longo dos anos, inúmeras concepções definiram o fazer textual e o texto tornou-se objeto de investigação de diversos estudiosos. O ensino de língua portuguesa, por muito tempo, esteve atrelado a uma abordagem, quase que puramente, gramatical. Hoje, todavia, os linguistas defendem o ensino da língua através do texto e, mais particularmente, do gênero, seja no plano textual ou no discursivo, dando a ela uma função interativa.

A interação, por meio da escrita, ocorre quando o autor do texto define interlocutores, reais ou fictícios, para destinar sua produção. O papel do professor, nesse sentido, é fundamental, pois, na maioria das vezes, depende dele o (in) sucesso da escrita, visto que, antes de iniciar a produção de qualquer texto, faz-se mister uma preparação do escritor, um planejamento para que ela ocorra, sobretudo em se tratando de alunos da educação básica que, geralmente, ainda não apresentam maturidade suficiente para a atividade de escrever.

A preparação do aluno pelo professor em face da tarefa de escrita implica na construção de um projeto de dizer, isto é, de despertar no aluno a consciência e o conhecimento de “o que

dizer” na escrita textual, a partir do contexto situacional em que a atividade está sendo desenvolvida. Antunes (2009, p. 167) corrobora que “anterior ao *como dizer* ou *em que ordem dizer*, está o *que dizer*, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto”.

Nessa perspectiva, o professor, antes de qualquer atividade de escrita textual, precisa desenvolver um *projeto de dizer* junto com o aluno. Trata-se aqui de organizar um roteiro, fazendo-o refletir sobre aquilo que deve ser colocado no texto, para, depois, decidir sobre como escrever, que informações devem ser colocadas inicialmente, quais devem vir depois. O desenvolvimento de um *projeto de dizer* está atrelado às etapas de escritura textual (Cf. PASSARELLI, 2012), e, portanto, precisa ser contínuo, processual, de forma que, progressivamente, o aprendiz vai adquirindo habilidades de escrita e ganhando autonomia no processo de escrita.

Assim, a construção de um texto é um processo que requer cuidado, entrega e demanda tempo. Na escola, o tempo destinado à produção textual é mínimo, então, etapas como as de planejamento e revisão costumam ser ignoradas, o que explica as dificuldades que alunos ainda detêm, mesmo após passados doze anos trabalhando a escrita textual. O fato de não planejar o que dizer em um texto acarreta, muitas vezes, o não ter o que dizer ou o não saber dizer. É, então, quando inicia o papel de mediação do professor, pois cabe a ele trazer, para a sala de aula, o conjunto de vozes que podem estar presentes no texto do aluno e fundamentar sua discussão.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

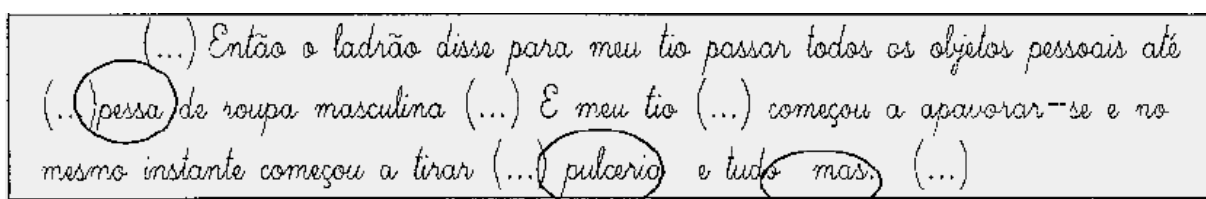
A avaliação da escrita escolar é demasiada importante para a consolidação da aprendizagem. É nela que o aluno perceberá os desvios cometidos, sejam eles de caráter linguístico ou discursivo, e poderá corrigi-los. Embora a avaliação constitua uma das etapas de escrita já elencadas acima, faz-se imprescindível discuti-la numa seção à parte, dada a sua importância para o processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, Ruiz (2015) aborda quatro tipos de correção textual bastante comuns em sala de aula, a saber, a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa. As três primeiras já haviam sido anteriormente constatadas por Serafini (1989); a última, por sua vez, foi definida por Ruiz (op. cit.) ao analisar textos corrigidos por diversos professores.

A correção indicativa

A correção indicativa “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros” (RUIZ, 2015, p. 36). Na análise de textos corrigidos por professores, desenvolvida por Ruiz, a autora constatou que esse tipo de correção ocorreu na maior parte dos casos, atestando que, no processo de avaliação de textos, o professor, muitas vezes, se limita à indicação do erro de ordem gramatical.

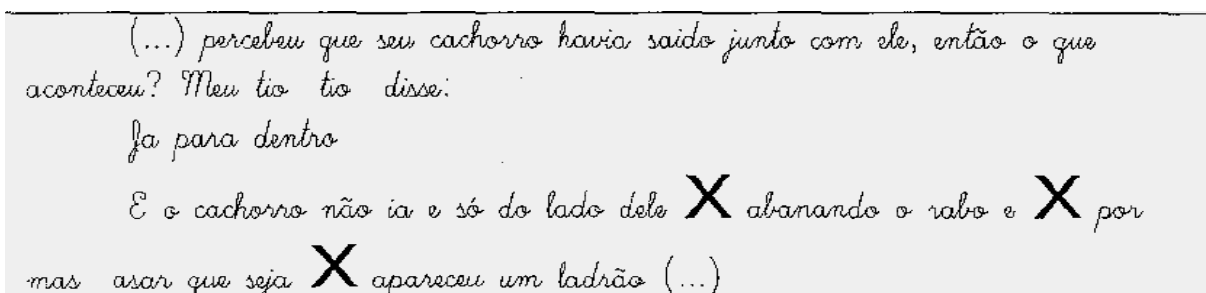
Figura 1: Correção indicativa no corpo do texto (ortografia)



Fonte: RUIZ, 2015, p. 43

Na figura acima, percebe-se que o professor circundou os itens lexicais para apontar erros ortográficos. A avaliação do texto limitou-se à marcação da palavra que fora grafada errada. Em se tratando de desvios na pontuação, geralmente o professor faz um destaque no espaço em que deveria ter sido colocado o sinal de pontuação, como elucida a figura 2.

Figura 2: Correção indicativa no corpo do texto (pontuação)



Fonte: RUIZ, 2015, p. 44

Na figura 3, o professor empregou uma chave, na margem, para identificar o trecho que apresenta problema e, ainda na margem, pede para o aluno explicar melhor, sem fazer maiores observações.

Figura 3: Correção indicativa na margem do texto

<p><i>Explique melhor</i></p>	<p>(...) fiquei um pouco mais feliz em morar no Brasil, descobrindo que no Brasil não tem problemas de maremotos terremotos, furacões etc</p> <p>Mas fui me conformando e pensei melhor o Brasil é assim porque quer, tem tudo para ser melhor para ser o 2o. mundo</p> <p>O povo é tem, de se conscientizar e ajudar um pouco exigindo os seus direitos, lutando pelo o que é seu (...)</p>
-------------------------------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 45

Na figura 4, há um “X” em cada período que contém algum desvio. O professor faz a marcação no texto, entretanto não esclarece para o aluno a que se refere cada uma delas, ou seja, a que erro ele está se reportando.

Figura 4: Correção indicativa na margem do texto

×	Um dia na cidade de Jundiaí o avô de Thiago tinha morido.
×	Depois do interio os parentes ficaram muito tristes e a tia do Thiago viu uma champagne e começou a dizer:
×	— Eu quero o champagne (...)

Fonte: RUIZ, 2015, p. 44

Assim, tanto as intervenções feitas no corpo do texto como aquelas que estão na margem possuem o objetivo único de indicar para o aluno onde está o problema. Segundo Ruiz (2015, p. 45-46), a correção *indicativa* consiste na estratégia de “simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”. Nesse tipo de correção, o professor não faz alterações no texto do aluno, por sua vez, limita-se a indicar o local das alterações a serem feitas.

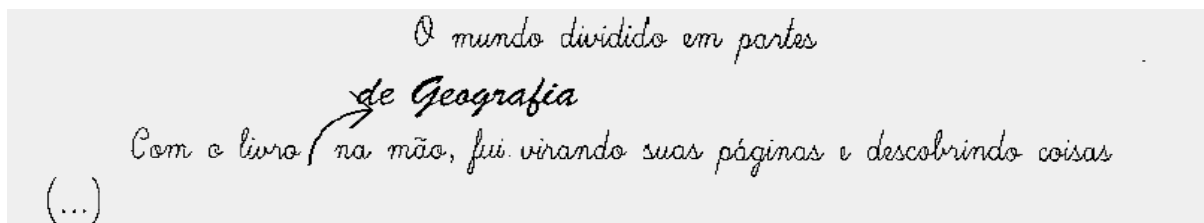
A correção resolutiva

Este tipo relaciona-se à correção de todos os erros, na qual o professor reescreve palavras, frases e até períodos inteiros. Nas palavras de Serafini (1989, p. 113),

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Na análise de Ruiz (2015), o tipo resolutivo foi o menos encontrado no *corpus* estudado. A autora percebeu intervenções resolutivas acompanhadas da indicativa, mas também sem indicação, encontrando-se, a maior parte delas, no corpo do texto. As observações na margem ou no pós-texto, no tipo resolutivo, ocorreram em menor frequência. Foram encontradas intervenções de substituição, de adição, de supressão e de deslocamento.

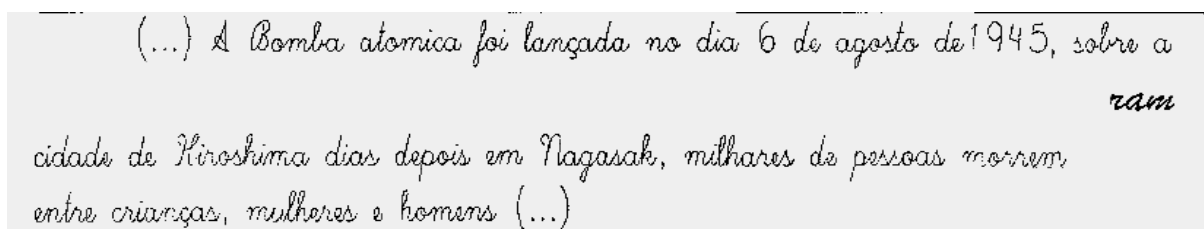
Figura 5: Correção resolutiva por adição



Fonte: RUIZ, 2015, p. 47

Na figura 5, em que há um exemplo de correção resolutiva por adição, o professor acrescenta alguma(s) forma(s) no espaço interlinear superior à linha de texto em que ocorre o problema. No caso acima, houve o acréscimo da expressão *de Geografia* para especificar a referência do sintagma *o livro*.

Figura 6: Correção resolutiva por substituição

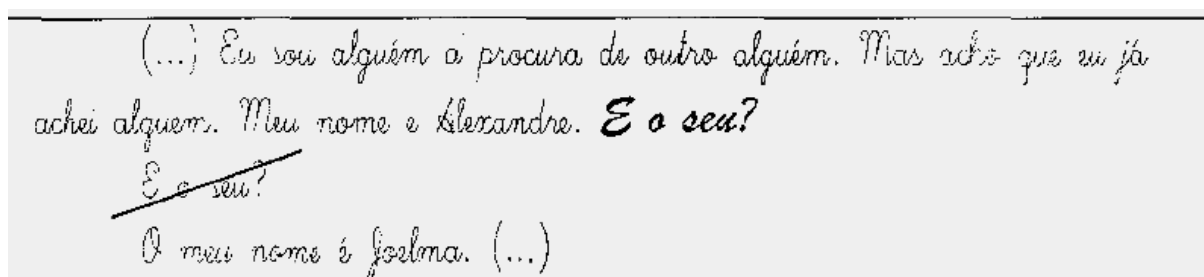


Fonte: RUIZ, 2015, p. 47

Na figura 6, no espaço interlinear superior à linha do texto na qual ocorre o problema, o professor reescreve a forma que deverá ser utilizada em substituição àquela colocada pelo aluno. Assim, foram acrescentados à forma verbal *morrer*, os morfemas *-ra*, indicador de modo e tempo, e *-m*, que indica número e pessoa, sugerindo a troca da forma *morrem*, empregada pelo aluno, por *morreram*.

Na figura abaixo, há a presença da correção resolutive por deslocamento, em que o professor reescreve, em outro lugar do texto, um fragmento escrito pelo aluno, deslocando-o de sua posição inicial. É o caso, na figura 7, do questionamento *E o seu?*, em que o aluno, ao fazê-lo, inicia um novo parágrafo, mesmo este questionamento sendo uma continuação da enunciação anterior. O professor, para corrigi-lo, faz uma marcação suprimindo-o da posição colocada pelo aluno e inserindo-a no parágrafo anterior.

Figura 7: Correção resolutive por deslocamento

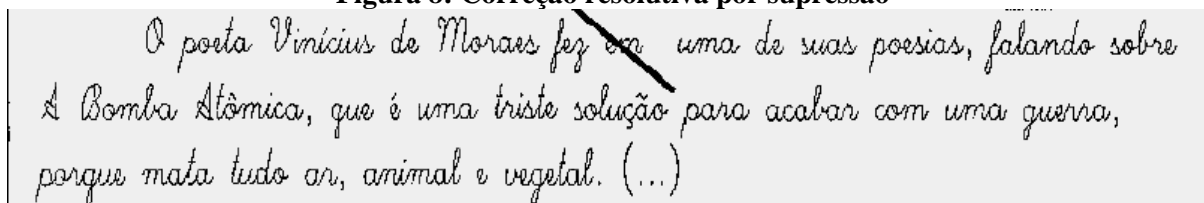


(...) Eu sou alguém a procura de outro alguém. Mas acho que eu já achei alguém. Meu nome é Alexandre. ~~E o seu?~~
E o seu?
O meu nome é Joelma. (...)

Fonte: RUIZ, 2015, p. 47

Na figura 8, o professor risca a forma que apresenta problema, suprimindo-a do texto. Como se trata de uma informação desnecessária, não há necessidade de substituição.

Figura 8: Correção resolutive por supressão



O poeta Vinicius de Moraes fez ~~em~~ uma de suas poesias, falando sobre a Bomba Atômica, que é uma triste solução para acabar com uma guerra, porque mata tudo ar, animal e vegetal. (...)

Fonte: RUIZ, 2015, p. 48

A correção resolutive, portanto, é uma tentativa de o professor assumir a reformulação do texto pelo aluno (RUIZ, 2015). Nela, o professor eliminará aquilo que é desnecessário ao texto e promoverá as adequações que forem pertinentes.

A correção classificatória

A classificatória diz respeito ao emprego de símbolos no local do erro para indicar a natureza desse erro. O professor, nesse caso, utiliza uma listagem de sinais para classificar o desvio, por exemplo, “O” para designar erro de ortografia; “P”, de pontuação. Serafini (1989) exemplifica da seguinte forma: na frase “ainda que ia à praia”, o professor sublinharia a forma verbal *ia*, semelhante a uma correção do tipo indicativa, e, ao lado, escreveria a palavra *modo*, indicando que o aluno deveria fazer a correção do verbo quanto ao modo. Em casos como este, pressupõe-se que o aluno tenha conhecimento dos tipos de classificação de erros.

Figura 9: Correção classificatória (Acentuação)

<i>A</i>	<i>História contada por Rafael e escrita por Juliana (...)</i>
----------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 52

Na figura 9, a letra A na margem indica que houve a omissão do acento gráfico em *história*. A letra, indicadora do tipo de erro, fica na margem, na mesma linha da palavra que deixou de receber a acentuação.

Figura 10: Correção classificatória (Coerência)

<i>Coer</i>	<i>Um dia, o elefante convidou a girafa para jantar hoje na casa dele. (...)</i>
-------------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 52

Na figura 10, ao lado do período, foi colocada a abreviação “coer” indicando que, no excerto, há um problema de coerência, deixando o texto confuso.

Figura 11: Correção classificatória (Colocação Pronominal)

<i>Col Pron</i>	<i>(...) Olhei para minha esposa fixamente. Me sentia tão alegre que (...)</i>
-----------------	--

Fonte: RUIZ, 2015, p. 54

Na figura 11, a abreviação de colocação pronominal foi utilizada para indicar o uso de próclise em início de frase não autorizado pela gramática.

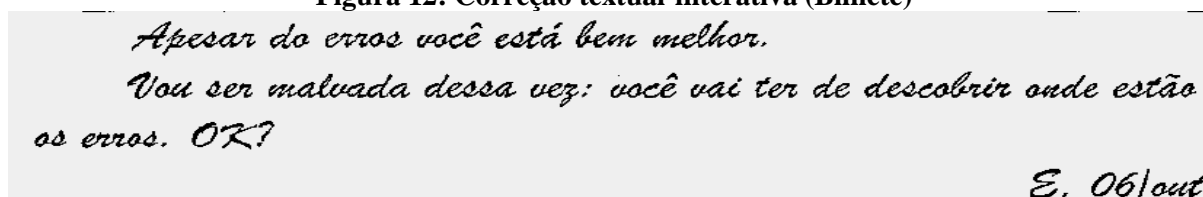
Além desses casos, inúmeros outros foram apresentados por Ruiz (2015), ilustrando como ocorre a correção classificatória do texto em sala de aula. Como já dito, esse tipo de correção exige que o aluno tenha previamente o conhecimento de cada abreviação utilizada e, mais ainda, que pela denominação, ele consiga entender e perceber de que erro está se tratando.

A correção textual-interativa

A última classificação, a textual-interativa, não foi apontada por Serafini (1989), contudo, foi verificada por Ruiz (2015) ao perceber que alguns professores mediam a avaliação do texto do aluno acrescentando comentários mais longos após o texto, no pós-texto, como define a autora, e se caracterizam como pequenos “bilhetes” com a função de orientar a tarefa de revisão pelo aluno ou falar sobre a própria tarefa de correção pelo professor. É a classificação textual-interativa, portanto, que interessa a este estudo por se tratar de um tipo de avaliação que leva em conta a sociointeração.

Quando o professor avalia a produção textual do aluno de forma textual-interativa, motiva-o à atividade de reescrita, visto que a presença de “bilhetes” indica uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos, como sugere a autora, e, para o aluno, a empatia com o professor e com a disciplina contribui positivamente para a sua aprendizagem. Tal correção realiza-se dialogicamente e colabora para o desenvolvimento da autonomia do aluno na produção de texto e para a construção de sua autoria.

Figura 12: Correção textual-interativa (Bilhete)



Fonte: RUIZ, 2015, p. 51

Na figura 12, há a presença de um bilhete, ao final do texto, escrito para o aluno pela professora. Nota-se que, embora reconheça que é uma produção textual que ainda apresenta erros, a professora elogia o desempenho do aluno na escrita e interage com ele, transformando a atividade de escrita em algo divertido e desafiador. Intervenções do tipo textual-interativa mantêm os mesmos efeitos de avaliação e transforma o processo que, de outra forma, poderia ser enfadonho e dificultoso em um diálogo entre professor e aluno.

Figura 13: Correção textual-interativa (Pós-texto)

(...) Estas e muitas outras são as dificuldades que decorrem em São Paulo. (...)

Veja:

decorrer = ser uma consequência de

ocorrer = acontecer (...)

Fonte: RUIZ, 2015, p. 73

Na figura 13, o professor faz algumas observações no pós-texto do aluno. Trata-se de uma explicação bastante didática para que o aluno possa compreender a diferença de sentido entre o termo equivocado utilizado por ele, *decorrer*, e a forma adequada, no caso, *ocorrer*. O professor, enquanto avaliador do texto, não se prendeu somente a um destaque na palavra que precisa ser substituída, ou então uma supressão e, posterior, substituição, ele fez questão de utilizar o espaço ao final do texto do aluno para explicar a razão de o uso de *decorrer* estar inadequado. Mais uma vez, percebe-se a situação de interação promovida pelo processo de avaliação.

Figura 14: Correção textual-interativa (Margem)

<p>O 1o. parágrafo ficou muito grande. Ele pode ser dividido em várias partes</p>	<p>(...) Era uma vez uma lagartixa que era detetive e vivia querendo virar um jacaré. Um dia então, a lagartixa viu em um jornal um anúncio sobre o Dr. Sapo. No outro dia ela foi até lá seguindo suas pistas e chegou no consultório pedindo um tratamento para virar jacaré. Quando saiu do consultório tinha uma cabeça maior do que o corpo do jacaré. (...)</p>
---	---

Fonte: RUIZ, 2015, p. 74

Na figura 14, o professor utilizou-se também de um bilhete, na margem do texto, para orientar o aluno sobre como deve proceder em relação à paragrafação. A mediação proposta pelo professor, na correção textual-interativa, facilita o processo de escrita pelo aluno, diferenciando-se dos demais tipos já apresentados, que se caracterizavam tão somente pelo apontamento de erros, deixando tenso o processo de escrita e de reescrita.

Avaliar discursivamente a escrita do aluno significa, então, permiti-lo interagir com o próprio texto, com os colegas e com o professor. Não mais se concebe avaliação textual como

mera correção de erro gramatical, pelo contrário, a prática discursiva precisa estar presente na sala de aula. O diálogo precisa ser contínuo e a escrita constrói-se de modo processual, em um “vai e vem” do texto do aluno para o professor e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da escrita não deve (e não pode) se limitar à prática de grafar palavras como um treinamento para se chegar à norma culta da linguagem. O ensino da escrita vai muito além, conforme já vimos, e envolve uma sistematização do conhecimento, que é obtido pelo ensino pragmático e que considera o aluno como sujeito interativo do processo de ensinar e de aprender. De posse das palavras de Antunes (2009), o aluno aprende a escrever quando ele aprende o que dizer, depois como dizer e em que ordem dizer, entretanto, se ele não adquiriu a condição básica, que é ter o que dizer, provavelmente não terá êxito na escrita, seja dentro da escola ou fora dela, disseminando, então, o insucesso escolar.

Nesse sentido, o professor é o grande mediador da aprendizagem do aluno e compete a ele fazê-la positivamente, de modo que, no âmbito da escrita textual, torne seu aluno um escritor proficiente. A escrita escolar não pode se distanciar da vida social do aluno e o professor, na função que lhe é desempenhada, precisa estabelecer estratégias que possibilitem o uso real da linguagem escrita num processo de interação entre leitor e escritor, isto é, entre os sujeitos da produção textual.

Outrossim, além das estratégias de escrita desenvolvidas a partir da construção de um projeto de dizer, como aponta Passarelli (2012), o processo de avaliação desse texto, que se caracteriza como uma das etapas desse projeto, e não é a etapa final, é demasiado importante. É durante a avaliação que professor e aluno podem decidir por novos caminhos textuais, empregando elementos externos ao já dito ou refletindo sobre diferentes possibilidades em relação ao *como dizer*, como lembra Antunes (2009).

A proposta de Ruiz (2005), portanto, é salutar no processo de aprendizagem do texto escrito e enriquecedor para a consolidação da avaliação. Além de motivar o aluno para atividade de escrita, desconstrói o muro que há entre professores de língua portuguesa ou, mais especificamente, entre redação e alunos. Escrever um texto que, antes, parecia tão assustador, torna-se agradável pela forma como o professor coloca o aluno em situações de interação. A correção textual-interativa deve ser, o mais imediato possível, adotada pelos professores de produção de texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

RAYS, Oswaldo Alonso. Avaliação da aprendizagem: reabrindo o debate. **Vidya**, v. 24, nº 42, p. 11-16, jul./dez., 2004 - Santa Maria, 2007.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

AVALIAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO PROBATÓRIO: ESTUDO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS DO PROGRAMA CASA /UFC- COMUNIDADE DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Andréa Moura da Costa Souza ¹
Marcos Antonio Martins Lima ²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo avaliar as competências docentes em estágio probatório no programa CASA/ UFC 2012 e 2015. As técnicas de levantamento para a coleta de dados foram: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental. Em seguida foi proposto uma entrevista com roteiro semiestruturado com o gestor com o intuito de avaliar a estruturação das atividades e a organização das ações. Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para 71 docentes que participaram das ações formativas durante o período compreendido entre 2012 a 2015. Os dados foram tratados e analisados por meio da tabulação com o software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) e na perspectiva do modelo CIPP. Os dados levantados comprovaram que os docentes ingressam com competências didáticas e avaliativas na instituição, entretanto as competências para o desenvolvimento de projetos de extensão se apresentam como competências a serem desenvolvidas. Escolhemos nos concentrar nessas três competências no contexto do modelo CIPP, pois são pilares para o docente do ensino superior. Dentro do processo sistêmico em síntese, o programa CASA demonstra ter contribuído para o desenvolvimento das competências docentes, pois ao avaliar o programa constatamos que há a melhoria das competências, do planejamento e da avaliação do ensino-aprendizagem. O atingimento dos objetivos pedagógicos das disciplinas e da cooperação, estão alinhados com a aprendizagem significativa e com competências intrínsecas oferecidos pelo programa.

Palavras-chave: Avaliação. Competência. Formação Docente. Estágio Probatório.

INTRODUÇÃO

A competência e a formação, ou ainda se formar para ser competente está cada dia em pauta na sociedade, nas empresas, nos congressos acadêmicos e profissionais sob um ponto de vista ideológico, quantitativo e mesmo qualitativo. Consideramos mesmo que existe um efeito de moda pautado no interesse das organizações pelas competências, mas isso não diminui a pertinência do estudo das competências.

Discutir sobre a formação docente nesse trabalho é envolto de muita cautela que nos remete a colocar esse problema à luz das teorias sobre avaliação, sobre a competência e sobre o docente na proposta de evidenciar o atual momento. Esse momento vem acompanhado da preocupação com a formulação da política de valorização do magistério que tem submergido desde promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, sobre a questão da formação do professor do ensino superior que são tratadas de forma pontual e superficial, sendo assim a Lei não está bem definida para esta categoria que contribui para que

¹ Doutora Em Educação- docente do Instituto Federal do Ceará- CE , andrea.souza@ifce.edu.br

² Doutor em Educação -docente do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - CE marcos.a.lima@terra.com.br

cada instituição estabeleça ou não uma formação para os docentes do ensino superior. Entretanto com a Lei Nº 12.772/2012, CAPÍTULO VI Art. 24, item V, a formação docente se tornou normativo nas Universidades Federais.

A LDB (1996) se apoia desde sua promulgação em critérios como objetivos e finalidades, estrutura, composição do corpo docente, gênero, para então subdividir as instituições em universidades, centro universitários, faculdades, institutos e centros tecnológicos. A diferença que se destaca entre as instituições de ensino superior é que as universidades são caracterizadas como pluridisciplinares e tem no quadro de efetivos profissionais que formam indivíduos do grau superior, assim que investem em pesquisas e em programas e cursos de extensão paralelamente.

O Censo 2013 registrou um total de 334.628 docentes, correspondentes a 383.683 funções docentes com vínculo institucional. (INEP /CENSO DA EDUCACAO SUPERIOR, 2013, p.34). Observa-se também que houve uma evolução de 22,2% no número de funções docentes da rede pública, esse incremento das funções docentes se deu principalmente pelos Institutos Federais e Cefets que foram abertos nesse período.

Verifica-se que a evolução do número de funções docentes em exercício, por grau de formação foi de 67,2 % do total dos doutores e estes estão na rede pública. O INEP (2014) também considera os dados referentes ao regime de trabalho e o que percebemos é que o regime de trabalho tempo integral com dedicação exclusiva é adotado pela maioria dos docentes das instituições públicas enquanto na rede privada o que prevalece é o regime de trabalho horista, revelando que a atividade docente nas instituições privadas é exercida como uma atividade complementar a renda, sendo esses obrigados a terem um outro cargo ou função para compor a renda principal.

Esses dados também revelam que acompanhada a essa evolução do grau de formação docente está atrelada uma produção intelectual do docente da instituição pública que culmina em responsabilidade para o docente que forma e/ ou é formado, pois através das políticas de incentivo a pesquisa e inovação serão os docentes de grau mais elevado que encabeçaram os projetos e poderão conseguir financiamento. Além de investir na pesquisa por exigência institucional e/ou por decisão pessoal, o docente não pode esquecer que precisa ensinar e mediar o aprendizado discente e se o docente pertence a uma instituição pública precisa investir em projetos de extensão.

A ideia deste trabalho foi decorrente da necessidade de se pensar em formações compatíveis com a necessidade dos docentes em estágio probatório na universidade pública, acompanhando o movimento da convergência do profissional que depois de uma pós-graduação é submetido a um concurso, aprovado e se vê diante de uma sala de aula, desenvolvendo atividades de ensino-aprendizado, para o qual, muitas vezes, não foi preparado. Assim voltar esse olhar para o docente em estágio probatória significa compreendê-lo como representante da instituição e agente de mudança no processo de reflexão e formação do discente a curto, a médio e em longo prazo, pois os docentes têm uma carreira pública de 35 anos e atuam na formação inicial (graduação) e continuada (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado).

As literaturas destinadas à área da formação dos docentes ainda se mostram enraizadas na abordagem do docente nos anos iniciais, diferente do ponto de vista desta pesquisa que busca mostrar as competências necessárias para o docente do ensino superior. Em uma busca rápida na plataforma Scielo das palavras chaves: formação, docente e ensino superior não foram encontrados nenhum registro. Em outra busca utilizado os termos docente e ensino superior no período de 2002 a 2014 foram encontrados 232 artigos dos quais 170 são das ciências humanas. Entretanto não corresponde ao tema da nossa pesquisa que considera além do ensino superior a formação docente. Dessa forma, busca-se relacionar as competências necessárias com as formações oferecidas para os docentes para que haja uma integração e conseqüentemente um impacto positivo na construção dos objetivos de formação dos cursos oferecidos pela CASa (Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa) e que estes ultrapassem as barreiras da formalidade.

Procurando ser coerente com o método bachelardiano e a esse epistemólogo, docente que contribuiu com a escolha de nossas categorias e que entre os séculos XIX e XX ousou trazer um olhar crítico do formador. Um dos conceitos que este trabalho se apoiou foi o de obstáculo epistemológico que será tratado no próximo capítulo, entretanto, Gaston Bachelard (2005) definiu, na obra “A formação do Espírito Científico” quando avaliava a ministração dos docentes, que estes se opunham as novas descobertas. Sendo assim o obstáculo epistemológico poderá então se mostrar como uma justificativa do docente ao desenvolvimento de suas competências? Entretanto, a questão maior é saber se dispomos de uma avaliação para verificar como o docente está sendo formado? E de que forma deve ser preparado para assumir um conjunto de responsabilidade que se acumulam a sua função principal?

As mudanças que ocorreram na sociedade produziram a necessidade da formação dos docentes pelas instituições, assim que a LDB (1996), a Lei Nº 12.772/2012, o MEC e a avaliação do SINAES demandam que as instituições educacionais tanto públicas como privadas tenham essa preocupação explicitando-o no Planejamento de Desenvolvimento Institucional-PDI. Alinhada a essa determinação, a Universidade Federal do Ceará- UFC implantou em 2009 um programa de formação para os docentes que ingressam na instituição que depois se tornou obrigatório com a promulgação da Lei Nº 12.772/2012.

Neste contexto, observa-se uma constante inquietação sobre o uso de novas metodologias educativas, a inclusão das tecnologias digitais e a exigência por parte dos discentes a ter mais prática na disciplina. Assim, o docente além de dominar o conteúdo da disciplina que evolui, pois, inicialmente existia uma escola pedagógica e agora quantas temos? Existia um período avaliativo e agora temos 5, este mesmo docente tem que tentar mediar para os discentes esse conhecimento adquirido às vezes por meio da autodidaxia.

Diante de uma valorização das competências, uma nova identidade do docente também foi questionada e foi acompanhada por autores franceses e canadenses que culminaram nas seguintes obras: Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? (PAQUAY et al., 2001); Quais seriam as competências para ensinar no século XXI por Perrenoud; Thurler, 2002 e O trabalho Docente (TARDIF; LESSARD, 2011). Lembrando que essa supervalorização da competência é decorrente das organizações empresariais que em busca de um profissional cada vez mais competente buscou ferramentas para gerencia-lo e forma-lo de acordo com a demanda ou de forma previsional (SOUZA; LIMA, 2013).

Sendo assim, esse olhar aguçado para a competência dos profissionais migrou das empresas para as escolas e posteriormente para as universidades que atribui avaliação e atrela esta, a progressão funcional do docente por mérito depois do cumprimento do interstício de dois anos, nas universidades federais, como observamos na Lei Nº 12.772, CAPÍTULO III, Art. 12, item § 2º. O que vemos é a grande maioria dos estabelecimentos educacionais autodeterminar a avaliação docente, mas deixando o desenvolvimento das competências por conta dos próprios docentes, enquanto as exigências de formação e desempenho para a progressão funcional continuam.

A Universidade Federal do Ceará engajou-se na capacitação dos docentes para isso assumiu a responsabilidade de desenvolvê-los com o intuito de responder as exigências que são definidas pelo Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) que propôs uma

nova identidade profissional para o docente. É por essa razão que um programa visando o desenvolvimento e formação docente foi fundada pela Pró-reitoria de Graduação da UFC e se tornou obrigatório para os docentes em estágio probatório. Mas concomitantemente, este programa é aberto à comunidade, docentes, e aos estudantes, entretanto é obrigatório para os docentes em estágio probatório. As discussões encontradas na exploração dos textos, teses, livros, artigos nacionais e internacionais que se referem a formação docente não contribuíram diretamente à construção ou avaliação de um modelo de formação baseado nas necessidades de formação dos docentes em estágio probatório. Os estudos brasileiros, em sua maioria, incidiram nas vertentes direcionadas a avaliação de programas, dos cursos e treinamentos ou ainda na auto-avaliação, categorias também importantes, mas que não nos deteremos.

A intenção da pesquisa é contribuir para o campo da educação, representativamente para o eixo de avaliação a fim de trazer discussões acerca da melhor forma de avaliar e de se preparar o profissional docente para que este exerça seu trabalho pautado não somente na experiência que adquiriu ao longo do seu trabalho, mas com o viés formativo para que entenda os porquês de suas ações e reflita na melhor forma de desenvolver seu trabalho.

A premissa traçada para a seleção do objeto de estudo foi detectar um recorte empírico que reunisse as formações ministradas e que permitisse o resgate histórico para que fosse possível a análise comparativa e evolutiva dos dados obtidos nos encontros com o uso do modelo CIPP de Stufflebeam (2003).

O objetivo geral do trabalho desta tese é avaliar as competências docentes em estágio probatório no programa CASa/ UFC 2012 e 2015, assim que suas ações educacionais oferecidas aos docentes participantes. Para isso, tomamos por base o modelo CIPP que faz referência ao contexto, aos insumos, ao processo e ao produto final. A pergunta norteadora é: existe um modelo de formação de competências predominante no programa CASa/UFC? Paralelamente verificaremos se as ações formativas contribuem para a formação de competências docentes no ensino superior e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida e pautada na visão de Bachelard (2005) sobre a ciência nos conduziu a fundamentar nossa teoria em autores que buscaram estudar o objeto, seja a avaliação, a docência e a competência sobre a realidade. Sendo assim as experiências obtidas por esses autores são realizações teóricas que aproximam o pesquisador do objeto por meio da

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

teoria e não por meio do senso comum. Substitui-se então o método científico direto e imediato fundamentado no senso comum para o método científico indireto, no qual seus resultados são deliberados e mediados pela razão. A intenção de Bachelard é que a pesquisa siga o percurso da racionalidade para o real, ou seja, aquilo que realmente é visto pelo indivíduo ultrapassando o seu mundo sensível e interpretado por meio do seu mundo inteligível. Outra ênfase dada pelo autor é sobre a aplicabilidade da pesquisa e essa desde o início é nossa preocupação, na qual marca para Bachelard, o espírito científico.

Metodologia da Pesquisa de Campo

Este tópico tem o intuito de trazer respostas aos questionamentos colocados inicialmente se apoiando nos quatro polos e no desenvolvimento do pensamento de Bachelard (2005). Pedro Demo (2006) lembra que existem vários meios de se produzir ideias, mas para que essas tenham um reconhecimento científico precisa está pautada na coerência, no argumento que se dá com o uso dos procedimentos utilizados, ou seja, na metodologia científica.

Esta pesquisa tem caráter descritivo e será realizada com docentes que trabalham na instituição Federal do Ceará e que cumpriram ou cumprem a carga horária formativa obrigatória durante o estágio probatório. Pretende-se saber se existe um modelo de formação de competências predominante na CASa/UFC. Paralelamente verificar se as ações formativas contribuem para a formação de competências docentes e quais são os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos. Assim que descrever o modelo de formação de docentes do ensino superior adotado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), propondo uma avaliação fundamentada no modelo CIPP para saber se o produto final tem relação com os objetivos iniciais de formação.

Identificar os objetivos das formações que ocorreram nesse período para saber se os objetivos propostos realmente atendem as necessidades dos docentes e da instituição, segundo a percepção dos docentes pesquisados.

Esta pesquisa está classificada como qualitativa. É qualitativa, pois se tenta compreender os significados e situações descritas pelos docentes e mostrar os aspectos ainda não revelados do fenômeno estudado.

Descrição da população e amostra da pesquisa

Partimos do princípio que a necessidade de formação docente seja importante, pois esta iniciativa consta em Lei e também está vinculada ao PDI da IES e serve para contribuir com a

valoração da atividade docente, o ensino-aprendizagem discente e a qualidade da instituição. A priori pretendemos enviar o questionário para os 218 docentes contratados como efetivos entre 2012 a 2015. Entretanto esse trabalho está restrito à avaliação das ações formativas, para estudá-lo fizemos um corte retrospectivo, no qual consideramos os registros passados até o registro presente e um período de estudo de quatro anos que nos dá uma dimensão da entrada, permanência e saída dos docentes do estágio probatório.

A definição da amostra foi aleatória, ou seja, os 218 docentes pertencem a população e os que responderem ao questionário irão fazer parte da pesquisa e comporão a amostra. Sendo nosso objetivo avaliar ao longo do estudo se as ações formativas atendem as necessidades dos docentes e se os objetivos propostos são atingidos e percebidos por meio do desenvolvimento das competências docentes.

Técnicas de levantamento dos dados

As técnicas de levantamento para a coleta de dados foram: a pesquisa bibliográfica, no qual foram utilizadas as teses, artigos, livros físicos e digitais. A pesquisa documental feita no site institucional, esses documentos levantados não receberam nenhuma análise.

Em seguida foi proposto uma entrevista com roteiro semiestruturado com pelo menos 1 gestor com o intuito de avaliar a estruturação das atividades e a organização das ações. Será também proposto um questionário com perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas foram respondidas com o auxílio da escala de avaliação Likert para que os docentes especifiquem seu nível de concordância. O questionário foi enviado por e-mail para todos os docentes que participaram das ações formativas durante o período compreendido entre 2012 a 2015.

Os dados quantitativos coletados foram tratados e analisados por meio da tabulação quantitativa com o software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) que é utilizado para análise estatística de dados e para realizar cálculos complexos, entretanto visualizar os resultados de forma simples.

A análise qualitativa foi feita pela análise de categorias que ocorreram após a coleta de dados documentais, das entrevistas e das perguntas abertas do questionário. Nesse intuito se buscou integrar as categorias, avaliação, docência e competência relacionadas ao profissional docente do ensino superior em estágio probatório.

Se apoiando no modelo CIPP, iremos selecionar as variáveis que correspondem o contexto, insumo, processo e produto final da pesquisa. Para selecionar essas variáveis analisamos através do estudo bibliográfico publicações científicas, as quais emergem que o docente precisa ter conhecimento pedagógico, didático, avaliativo, assim que atuar na propagação do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão. A escolha dessas variáveis também foi pensando na própria estrutura da universidade pública, foco do nosso estudo.

Definimos as seguintes variáveis para o contexto: conhecimento pedagógico, conhecimento didático, conhecimento em avaliar o discente, conhecimento em projetos de extensão, do docente ingressante em estágio probatório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressaltamos que os docentes, objeto do nosso estudo não são identificados pelo nome, mas com a sigla do centro que estão alocados e um número correspondente. O CASa foi criado por três professores de diferentes áreas e departamentos da instituição que teve a intenção de melhorar a formação e também a inserção dos docentes. Assim por seis mãos, Bernadete Porto, Cavalcante Jr. e Custodio Almeida deram início a formação docente do CASa em 2009 com a intenção de acolher os novos colegas docentes. Posteriormente, a formação docente se tornou obrigatória e normatizada por lei federal, como discutimos no primeiro capítulo, sendo assim o CASa através de sua proposta inicial se consolida como um programa institucional de formação docente.

A intensão da formação docente também se mostrou uma tensão, pois como definir uma formação para centenas de docentes que ingressavam de diferentes áreas e diferentes conhecimentos e experiências na universidade. A experiência dos docentes precursores lhes instigou para desenvolver a escuta desses novos docentes e identificar suas necessidades de formação e à partir dessas informações criar os cursos de acordo com as necessidades levantadas. Essa fase de preparação corresponde a fase de construção do próprio programa que percebeu que a docência universitária demanda conhecimentos específicos da área, investigativos para a produção do saber, didáticos e pedagógicos, sem esquecer, do desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, se pensou no programa CASa como um dispositivo de formação contínua, no qual os docentes refletindo com os pares apreendem com a troca de

experiências. Esse processo de aprendizagem visa a inclusão do sujeito nessa multidimensionalidade e pluralidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

O programa CASA é apresentado para os docentes, os estudantes e a comunidade através, do site: <http://casa.virtual.ufc.br/index.php>; do blog: <http://www.blogdacasa.ufc.br/> e do canal do youtube: Casa UFC. Facebook: <http://www.facebook.com/pages/Projeto-CASa-UFC/121782631249965> e Twitter: @casaufc e um programa radiofônico chamado casa aberta na FM universitária. Nesses meios estão disponíveis a agenda com dia e horário das ações formativas, formulários, declarações, dados sobre as ações formativa, a contribuição dos docentes e são disponibilizados os encontros que são filmados, cada vez mais frequente, e postados posteriormente.

Segundo a professora Bernadete Porto, uma das professoras que participou da criação do programa, o programa não se espelhou em nenhum modelo, mas atualmente tem sido modelo para outras instituições federais que buscam aprimorar o seu programa de formação docente.

O objetivo do DTIC é claro e visa auxiliar o docente a utilizar os recursos da tecnologia digital em sua prática docente, assim que estabelecer uma cultura de parceria entre docente, discentes e tecnologia.

A ação formativa que teve excelente frequência foi a didática do ensino superior. O curso se apresenta de três formas: como disciplina da pós-graduação da Faculdade de Educação com carga-horária de 64hs, no qual é disponibilizado um número específico de vagas (10 vagas) para os docentes em estágio probatório; como ação formativa do CASA com carga-horária de 20hs e como encontros de didática com carga-horária de 4h. Nota-se que o docente, Direito 06, fez a disciplina na FACED com carga-horária de 64hs, duas vezes como consta em sua declaração.

Há também a participação de 61% de docentes nos seminários pedagógicos, seminários temáticos e ambiências temáticas que tem como abordagem o trabalho docente, suas práticas, seus saberes.

Dentre outras ações formativas podemos destacar a participação de um docente do instituto de cultura e arte no casa de arte e a ocorrência, de participação de docentes do centro de tecnologias e da faculdade de medicina na casa de religião. Demonstra a necessidade desses cursos em se aproximar das questões relacionadas com a fé, a morte, a religiosidade, o autoconhecimento do indivíduo e sua finitude.

Utilizando o site do programa CASa buscamos levantar o número de ações formativas ofertadas por ano. No ano de 2013 foram 79 ações formativas, dentre as quais 39 foram ambiências temáticas. A ambiência temática é composta de no mínimo 3 docentes e é gerenciada por docentes com o intuito de construir e compartilhar em torno de um tema central e relacionado com a atuação do docente no ensino superior.

Em 2014 foram disponibilizados aos docentes 86 ações formativas, das quais 20 foram ambiências temáticas e o curso de didática com 7 encontros. Além das ações formativas habituais foram disponibilizadas outras ações como lançamento de livro, 10 mesas redondas nos encontros universitários, o VII Encontro de práticas docente e o II seminário de iniciação à docência, onde a participação do docente é convalidada pela participação na atividade.

Em 2015 foram disponibilizados 58 ações formativas, das quais 12 foram espaços temáticos. Percebe-se a continuidade no que diz respeito as ações formativas em seminários como os que foram convalidados na III Semana de inclusão e acessibilidade, no VII encontro de docência no ensino superior e nas treze mesas redondas nos encontros universitários e na reunião dos docentes com o programa CASa.

Nota-se que em 2015 houve um maior aprofundamento de alguns temas relacionados ao ensino como a continuação dos cursos didática do ensino superior que continua com carga-horária de 20hs e a inserção do curso de planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem com carga-horária de 25hs e um minicurso de planos de aula. Outra novidade que ocorre neste mesmo ano foi a inclusão do curso de acessibilidade com carga-horária de 40hs e 60hs e os encontros de Tanatologia (7 encontros) e Eneagrama (4 encontros).

O trabalho interpelado nesta tese contempla o conceito que Stufflebleam e Shikifield, (2007) sobre o contexto que diz respeito a identificar o sujeito e suas necessidades. Esta relação entre o cenário e o sujeito é muito particular, pois depende da percepção que o mesmo tem sobre as necessidades, problemas e sobre o programa de formação docente CASa.

Apresentaremos a seguir os dados obtidos a partir do questionário e aplicado por meio do google docs a todos os docentes em estágio probatório entre 2013 a 2016. Essa relação de docentes foi disponibilizada pelo programa CASa, entretanto seus nomes não foram disponibilizados.

O questionário foi enviado para 288 docentes e os respondentes foram 71 docentes . No quadro seguinte visualizamos a população da pesquisa. Sendo assim mostra a quantidade total de 289 docentes, a quantidade de docentes em estágio probatório por unidade acadêmica, a

CH mínima, CH máxima, CH total e média de CH da cada unidade acadêmica. Mostra também que durante o estágio probatório um dos docentes da população foi cedido e não participou da pesquisa.

Visão do Gestor do programa

Desenvolveremos aqui, através da visão do gestor, um olhar de perto com intuito de perceber mais detalhes do programa CASa e conseqüentemente melhor compreendê-lo. Para tal intento, foi aplicado um questionário ao gestor com dezessete perguntas divididas em duas seções. A primeira seção continha oito perguntas fechadas sobre o perfil do gestor e a segunda seção tinha nove perguntas abertas sobre o programa CASa.

O gestor que nos acolheu é do sexo feminino e tem 41 anos. Sua formação acadêmica é em Educação Física, concluiu bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado na mesma área de conhecimento de sua graduação. No doutorado desenvolveu pesquisas e aprofundou seus conhecimentos sobre a inteligência humana, assunto que ainda hoje lhe desperta bastante interesse. Há dezesseis anos leciona ingressou no quadro de docentes da Universidade Federal do Ceará em 2011, assumindo a coordenação do programa CASa em 2012.

A gestora relatou que o início do programa CASa iniciou em 2009 como um projeto, sem nenhuma estrutura, não se tinha sala e nem contavam com uma equipe, somente em 2012 que o projeto veio a ser um programa e puderam contar com uma sala, servidores e bolsistas.

Percebemos que o programa procura manter uma escuta constante com o docente para entender em como ajudar na sua formação, essa escuta ocorre no início do semestre, assim conseguem ter esse canal de comunicação com os docentes, mas obtêm somente considerações pontuais que alguns docentes relatam por estarem mais próximos. Dentre os relatos feitos pelos docentes no discurso da gestora se percebe que o programa alcançou seu objetivo, quando alguns citam que conseguem mudar suas atitudes, melhoram sua relação com os alunos, pensam a disciplina de outra forma e conseguem incorporar as ferramentas apreendidas na sala de aula. Ao terminar o estágio probatório, os docentes são convidados a deixarem uma mensagem escrita de como o programa CASa os ajudou.

O programa se fez presente no contexto da UFC, principalmente, em 2012 com a implantação do REUNI. Anteriormente o programa era vinculado a Pró-Reitoria de graduação e no primeiro semestre de 2016 o programa passou a pertencer ao EIDEIA – Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica. Em 2012 eram 900 docentes em média passando pelo estágio probatório, assim buscamos fazer atividades do Campus do Pici e também nas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

outras estruturas como no Benfica. Os meios de comunicação utilizados pelo programa para se fazer presente na instituição são as redes sociais, o setor de comunicação da UFC para divulgar as atividades, foram propostos eventos em paralelo aos Encontros Universitários para a discussão do tema e criou-se uma rede de parceria entre PROGEP e Pró-Reitoria de Extensão para pensar a formação articulada às necessidades. Ciente que precisam atender a demanda dos centros acadêmicos no interior, o programa irá disponibilizar o curso de didática na sala de videoconferência, diferente dos outros cursos on-line ministrados, esse dará a oportunidade ao participante de interagir, participar “in direct”.

Sobre as avaliações, a gestora respondeu que há a avaliação da atividade e a escuta das reuniões. Tivemos acesso ao questionário de avaliação da atividade, onde o participante especifica seu vínculo com a instituição, nomeia a atividade e o local e atribuem os critérios regular, bom, excelente aos itens como: tema/conteúdo, metodologia, palestrante/facilitado, carga horária, local e horário da atividade. Em seguida avalia se o evento correspondeu às suas expectativas assinalando sim, não ou em parte para então apresentar uma avaliação geral do evento considerando pontos fortes e pontos a melhorar e por último indica temas e palestrantes para as atividades do CASa.

Sobre se houve melhoria na avaliação dos docentes que concluíram as ações formativas, a gestora respondeu que ainda não é possível fazer essa avaliação. Entretanto, esse ano as avaliações dos discentes para com os docentes se tornaram digitais, assim segundo a gestora ficará mais fácil relacionar as avaliações com as ações propostas no Programa.

Sobre o atingimento dos objetivos, se percebe que os docentes em estágio probatório planejam sua formação, logo no primeiro ano, têm mais tempo para escolher entre as atividades. Observa-se que os docentes que fazem as ambiências temáticas não se lembram bem da atividade, os que participam do encontro agendados conseguem lembrar bem das atividades, mas os que participam dos cursos de longa duração, como didática, DTIC e outros conseguem não só lembrar, como aplicar nas suas atividades.

Sobre as modalidades mais procuradas, a gestora respondeu que os docentes da área técnica procuram mais as atividades de didática, já os docentes que têm formação didática procuram atividades diversificadas, enquanto outros buscam o autoconhecimento ou o trabalho de autoria como o de escrever no blog. Ainda se há muita resistência com o nome das atividades de formação, assim os docentes quebram essa barreira quando vêm e participa da atividade, alguns docentes procuram pelo desejo e outros pelo cumprimento da carga-horária.

Entretanto existe uma discussão sobre garantir cursos básicos para todos, mas se fizermos isso teríamos que repensar todo o programa.

Ainda há muito a ser feito, um dos exemplos colocados pela gestora é que o mérito do docente que faz pesquisa é dá menos aula. Entretanto o que ensina busca apreender ainda mais, pois se vê diante de situações cada vez mais adversas na sala de aula e gostaria de intervir buscando o melhor para o discente.

Resultados da análise descritiva

O questionário foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados e como recurso para avaliar as competências dos docentes em estágio probatório. Para esse intento, consideramos os seguintes critérios de avaliação: contexto, insumo, processo e produto final. No questionário além de conter perguntas abertas foi atribuída a escala Likert a saber: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo mais; 3 - Concordo menos; 4 - Concordo plenamente; 0 - Não sei responder

Foram recebidos 24% dos questionários. Sendo assim obtivemos respostas de 71 docentes entrevistados. Dos entrevistados 46 docentes são casados o que corresponde a 64%. Verificamos que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino (56, 3%) e a média de idade correspondente é 39 anos, sendo a idade menor 24 anos e a maior idade entre os entrevistados é 63 anos.

Ainda na descrição do perfil docente, 36,6% ocupam cargo de chefia, direção, ou coordenação. 46,5% dos docentes não acumulam nenhuma função e 16,9% acumulam com a função docente, uma função no Colegiado ou como editor ou como membro do NDE ou ainda como professor da pós-graduação. Nota-se que a função de gestor na carreira docente é uma realidade e está presente também para os docentes que estão em estágio probatório. Em relação a titulação 19,7 % são pós-doutores, 60,6% são doutores, 15,5% são mestres e 4,2% são especialistas. A média de tempo de docência é 9,6 anos. Observamos que 2 entrevistados tem 0 ano de experiência na atividade docente e o um outro entrevistado tem 37 anos de experiência na docência, sendo esse o maior valor encontrado em tempo de docência. A média do ano de ingresso como docente na UFC é 2012,41. Houve 1 docente que iniciou a atividade na instituição em 1979 e 11 docentes que ingressaram na UFC no ano de 2016. Essa discrepância de valores relacionada ao ingresso do docente na instituição se dá por conta que os docentes quando aprovados no processo seletivo de professor titular, também devem cumprir o estágio probatório de três anos.

Percebe-se que os docentes seguem na última titulação a mesma área de conhecimento da graduação. Somente 3 entrevistados (4,2%) fizeram graduação e pós graduação em áreas

diferentes. Dentre os entrevistados as áreas predominantes dos docentes em estágio probatório na instituição são na área de ciências da saúde (25,4%) seguida pelas Ciências humanas e Ciências sociais aplicadas (23,9%). O centro de Ciências Agrárias foi o que menos recebeu docentes durante esse período.

Sobre a avaliação do Marco-contexto percebemos que 46% dos docentes cursaram disciplinas didático pedagógica durante a sua graduação, entretanto 53% não cursaram. Durante os três anos de estágio probatório 28% dos docentes até o momento não tinha participado de nenhuma ação pedagógica. Dentre as ações formativas mais importantes definidas pelos docentes foram os cursos de longa duração (54,9%) como o DTIC, didática do ensino superior, Tanatologia e Libras, seguidas por encontros agendados (25,4%). Quando se perguntou a segunda ação formativa mais importante, os entrevistados citaram os encontros agendados (50,7%) e cursos de longa duração (11,3%), os que citaram nenhum outro curso foram 32,4%.

Entre os desafios citados na sala de aula foram ressaltados as avaliações, adaptação do conteúdo a carga horária (25%) e a motivação e interesse dos alunos (18%). Alguns entrevistados (10%) pontuaram mais de um item como: estrutura, recursos (10%), o uso e disponibilidade das tecnologias (4%), a falta de motivação do docente e de experiência (4,2%). Assim 98,6% dos docentes consideraram existir desafios na sala de aula e 1,4% disse que não se apresentam desafios na sala de aula.

Sobre as iniciativas tomadas pelos docentes diante dos desafios diários na sala de aula estão usar seus próprios recursos (4%), buscar treinamentos, seminários, e se engajar mais (4%), procura ajuda de outros docentes (5%) e mudam a forma de avaliação, de ensino, investindo no ensino-aprendizagem (56%) usam da auto avaliação (1,4%) e (1,4%) respondeu que não tem como superar o que falta na instituição.

Sobre como as ações formativa ajudaram os docentes nos desafios da sala, 32,4% dos docentes responderam que as ações formativas não ajudaram nos desafios citados por ele, entretanto, 67,6% dos docentes responderam que as ações os ajudaram nesses desafios. Os docentes sinalizaram que a ajuda se deu através das experiências para utilizarem na sala de aula, como dinâmicas (7%), da reflexão e apropriação de ferramentas e técnica, didática e avaliação (12%) e do uso das ferramentas DTIC (15%).

Sobre se os objetivos das ações formativas eram claros, 81,7 % dos entrevistados responderam que sim e 18,3% responderam que os objetivos não eram claros e 2,8%

confirmaram que os objetivos colocados não se mostravam claros e eram percebidos como sem sentido. Entretanto para 74,5% dos respondentes as ações formativas atendiam suas necessidades de formação e 25,4% responderam que as ações formativas não atenderam suas necessidades, 7% justificou que as ações formativas não consideravam as especificidades dos cursos. Identificamos que os saberes voltados para a compreensão, o processamento, envolvendo a transmissão de conhecimentos e o entendimento, citados pelos entrevistados através de palavras sintéticas como conhecimento, estudo, pesquisa, domínio, formação, ter boa didática representam 25,4 %. Seguido pelo Saber aprender (16,9%) que ressalta a responsabilidade do docente em assumir os riscos de suas ações, identificada pelas palavras-chave como: *iniciativa, criatividade, inovação e reflexão*.

Saber agir com pertinência (11,3%) ressalta que o profissional precisa saber o que está fazendo e por que o faz. Saber mobilizar saberes e conhecimento em um contexto profissional (11,3%) refere-se a competência docente de mobilizar os recursos físicos, humanos, financeiros. Saber transpor (8,5%) ressalta a capacidade de aprender através dos problemas e das situações em determinados contextos. Sobre saber envolver-se (8,5%) identificamos como a capacidade desenvolvida pelo docente em entender o ambiente que está inserido, identificando as oportunidades.

Observações conjuntas sobre as competências docentes

Os resultados da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa mostraram questionamentos que para serem compreendidos de forma plena precisam ser cruzados.

Na pesquisa qualitativa tivemos como fonte de pesquisa os documentos institucionais, entrevista com o gestor e as perguntas abertas no questionário enviado aos docentes. Na pesquisa quantitativa utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados usamos o software SPSS, essa ferramenta tem uma aplicação analítica e estatística.

O trabalho sobre a avaliação das competências dos docentes em estágio probatório contribui para identificar competências didáticas e avaliativas que os docentes declararam ter ao ingressar na instituição.

Com o intuito de operacionalizar a integração das variáveis com o modelo CIPP, identificamos os indicadores, ensino (didática e avaliação), o projeto de extensão e o monitoramento das competências do docente pelo programa. Assim, observamos que o programa faz esse monitoramento de forma semestral e na inscrição das ações formativas, quando o docente assinala as ações de seu interesse. Entretanto essa forma de monitoramento

ainda se mostra pequena, pois os docentes entrevistados não perceberam com uma grande intensidade, referendados nas divergências de concordância.

Percebemos que há cursos de longa duração como Didática do ensino superior DTIC com 64h, como ações formativas com duração de 2h nas mais diversas áreas. Entretanto percebemos um grande interesse dos docentes que cursaram maior carga-horária em seus Centros ou Faculdades a essas ações como as oferecidas pelo CASa de Arte e a formação em Tanatologia por docentes dessas áreas específicas. Constatamos isso, mas segundo o gestor se teve um grande interesse, especificamente, pela Tanatologia que a ação formativa pontual passou a se dividir em sete encontros sequenciais que teve uma grande procura por docentes de áreas diversas.

Observamos um numero significativo de docentes que responderam com não sei a pesquisa quantitativa, o fato dos docentes não responderem foi porque alguns estavam recentemente na instituição, mas mesmo esses docentes recentes também responderam com não sei responder sobre se tinham conhecimentos didáticos, avaliativos e em projetos de extensão ao ingressarem na instituição. O fato dos docentes não responderem reforça a importância de melhor *identificar a situação de cada docente de forma a personalizar a sua formação e desenvolvimento*, pois pode ocorrer de determinados docentes não querer expor suas limitações diante de um instrumento avaliativo. Somente conhecendo cada situação é que o programa conseguirá propor ações formativas que atendam a esses docentes, pois muitos podem pensar que a grade de formações é engessada, mas ao contrário o programa CASa tem uma escuta ativa para com os docentes, entretanto o docente precisa procurar o programa, pois o mesmo ainda tem limitado recurso humano para atender *in loco* os docentes.

Fazendo referência ao modelo CIPP no item insumo se insere a estrutura e os preletores e verificamos que estes itens estão a disposição do programa.

No processo (modelo CIPP) podemos aferir com a média (1,89) que não foi identificado desconhecimento das ações formativas e para que servem, sendo essas divulgadas de forma intensiva por blog, Fanpage, site do próprio CASa, site da instituição, rádio, jornal. Embora o programa CASa ancore-se na aprendizagem significativa evidenciou-se que a recorrência do uso da metodologia na atuação do docente teve como média 2,49 (intensidade moderada) juntamente com a aplicação prática das ações formativas no desenvolvimento das atividades dos docentes. Podemos mencionar que as informações mostradas no produto (modelo CIPP) foram fundamentadas em alguns dos princípios do programa CASa e no que se acredita ser resultado de um programa de formação docente.

Nos resultados do produto (modelo CIPP) não conseguimos levantar todas as relações que poderiam ser estabelecidas entre a avaliação aplicada e o que os docentes e o programa CASa reconhecem como competências, porém pode-se destacar que o programa CASa tem se empenhado bravamente a cumprir um papel complexo que vislumbro que se tornará ainda maior quando for implantado como formação continuada para os docentes da instituição de forma geral com base nas projeções do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) visando a qualidade do ensino.

Dentre as abordagens defendidas pelo Programa CASa está o de não ser prescritivo e instrutivo. Percebemos que as ações formativas do CASa orientam-se por dois eixos básicos, o de ter o docente como protagonista e autor. Tais abordagens perpassam o programa desde a sua fundação o que nos leva a compreender que a formação docente é feita de análise e intervenção.

Quando Bachelard (2005) observa os processos de abstração, nota que os resultados se disseminam e culminam no ciclo de inovação científica em menor tempo. Esse acontecimento só é possível a medida que nós abrimos para relacionarmos com os outros, falarmos de nossas experiências e apreendermos com outras experiências. Observando algumas ações do programa CASa, percebemos a preocupação de seus precursores, assim que de seus sucessores na intensão de conduzir os docentes a compartilhar seus aprendizados, suas pesquisas, suas conquistas. Destacamos várias ações formativas que tinham esse caráter de compartilhamento entre os pares, dentre estas estão os mentores da docência, curta docente e História de vida.

Uma inquietude que se apresenta através do discurso dos gestores é nomeada no discurso de Bachelard como obstáculo epistemológico. O traço típico identificado é observado quando da chegada dos docentes as ações formativas, pois estes se mostram reticente, porque vem cheio de opiniões de como deve ser uma formação, opiniões que precisam ser destruídas para dá vazão aos fatos e experiências que vivenciaram naquele momento, para Bachelard este é o primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, ou seja, a resistência que o docente tem ao novo, as novas propostas e as diferentes metodologias.

Ainda fundamentado em Bachelard (2005) compreendemos que para o programa CASa é difícil lidar com duas avaliações diferentes, de quem acredita e valida a descoberta e de quem não acredita e se torna um obstáculo, como observamos nas análises anteriores. Estar aberto as ações formativas leva o docente a refletir, entender que uma metodologia que é aplicada precisa ser entendida, pois se ocorre erros que estes não o leve a pensar que a metodologia

não serve, mas refletir e encontrar o verdadeiro erro. Assim pensar na docência é pensar na ação de forma reflexiva e na relação flexível e recíproca entre docente-aluno. Bachelard (2005) considera que o princípio pedagógico fundamental é: “Quem é ensinado deve ensinar”, o que leva a instrução fazer parte da formação do espírito científico. (p. 301).

Constatou-se a importância e adesão de algumas ações formativas por parte dos docentes. Mas não se verifica, pois o programa não é prescritivo, dentro da situação de ensino procedimentos que leve o docente, a saber, como verificar a aprendizagem, como coordenar, interferir, criticar os trabalhos de forma construtiva e avaliativa, como transmitir o conteúdo. Formar docentes é leva-los a entender sua metodologia, pois como argumenta Bachelard, "não é permitido a alguém afirmar que sabe uma coisa mesmo que a faça, enquanto não souber que a faz". (p. 155).

Se refletirmos sobre a entrada do docente na instituição, sua entrada se dá por um concurso em que onde é avaliado seus conhecimentos, sua didática, sua experiência profissional e suas pesquisas e publicações através do currículo Lattes. Participar de um processo seletivo e ser aprovado mostra uma superioridade que posteriormente precisa ser renunciada para que se renove, vivendo e revivendo o estado inicial de objetivação, pois entrar em estágio probatório é entrar em um processo de descoberta que leva a retificar as subjetividades. Entretanto, na perspectiva de alguns docentes essa descoberta através do Programa CASa não se mostra evidente. Mesmo que seja notório como o programa se empenha em fazer o docente encontrar outros saberes. Bachelard (2005) ressalta a medida que o objeto me instrui, modifica quem é instruído, ou seja, me modifica como docente. Essa modificação do ser docente se dá através do conhecimento do objeto, entre os objetos que se apresentam para o docente estão, representativamente, o saber e o discente. Por meio do saber que o docente e os discentes interagem e integram saberes cognitivos, curriculares e disciplinares, como coloca TARDIF (2005). Gage (1979) reconhece essa integração como socialização que ocorre tanto entre docentes e seus pares, como entre docentes e discentes. Assim percebemos que a aproximação dos docentes e o compartilhamento de suas experiências entre docentes tem se mostrado positivo.

O programa CASa é indicado para os docentes em estágio probatório de forma obrigatória e para outros docentes de caráter facultativo. Reconhecemos o mérito da iniciativa do Programa CASa e a sua importância para a comunidade acadêmica, mesmo não tendo tempo suficiente para aprofundar em detalhes os conteúdos das ações formativas, é possível realizar algumas observações sobre como se organizam as ações formativas e a ocupação dos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

cursos, que com a diminuição dos concursos e com a quantidade de ações ofertadas faz com que o número de docentes participantes seja pequeno e as vezes bem pequeno.

Podemos considerar que o saber do docente vai além do domínio da disciplina envolve conhecimentos de cultura, emocionais, fisiológicos, entre outros conhecimentos. Talvez olhando essa dimensão que é o ensinar que o programa CASa combina ações formativas que juntas vão contribuir para a prática do docente do ensino superior

No modelo CIPP adotado na análise dos resultados foram consideradas as etapas avaliativas do contexto, do insumo, do processo e do produto final. Percebe-se a complexidade das interações dessas quatro etapas quando aplicadas no programa CASa, entretanto se observa a relação entre elas que manifesta a dificuldade de acompanhar todo o processo de formação por meios avaliativos que permitam convergir para o planejamento das ações formativas e de acompanhamento. O uso do planejamento (inicial) e do acompanhamento (final) alimentaria a avaliação e o desenvolvimento das dimensões pedagógicas do programa. Desenvolver essa dimensão por meio da troca entre os docentes, como já é feita em alguns casos no programa, constitui uma atividade de colaboração de competências, ou ainda, conhecimento aplicados que podem servir de base para um modelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sistêmica adotada levou em conta várias dimensões e permitiu que fossemos além das ações formativas do programa CASa e apoiássemos a articulação de um modelo de avaliação. Ressaltando que ter um padrão das ações formativas, não diminui a liberdade e autonomia que o programa gerencia suas ações, entretanto fica mais fácil de avaliar e perceber se os objetivos foram alcançados e foi isso que buscamos com este trabalho.

A pergunta norteadora desse trabalho é: existe um modelo de formação de competências predominante no programa CASa/UFC? Podemos dizer que existe um modelo que se apresenta como não instrutivo e não formativo, inalterado que serve para explicar a diversidade de atividades formativas que existem no Programa CASa.

Os dados levantados comprovaram que os docentes ingressam com competências didáticas e avaliativas na instituição, entretanto as competências para o desenvolvimento de projetos de extensão se apresentam como competências a serem desenvolvidas. Escolhemos nos concentrar nessas três competências no contexto do modelo CIPP, pois são pilares para o docente do ensino superior. Nossos avanços são importantes, uma de nossas proposições ao programa é intensificar seu trabalho junto aos Centros para melhor entender as suas

particularidades. Melhorar a forma de escutar os docentes, buscar propor um programa de formação inicial ao docente, desde o início do estágio probatório.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm; Acesso em 20-09-2014

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

GAGE, N.L. The Generality of dimensions of teaching. In PETERSON P.L. ; WALBERG (dir.) **Research on Teaching**: concepts, Findings, and Implications, 1979, 264-285. Berkeley : McCutchan.

SOUZA, C. A. M. E LIMA M.A.M. Gestão Previsional de Recursos Humanos abordagens e aplicações. In: Encontro de pós-graduação e pesquisa da UNIFOR, 2013, Fortaleza. **Encontros Científicos 2013**. Fortaleza: UNIFOR, 2013.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. PERRENOUD, PH (dir) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre : Artmed, 2001, 2a ed.

PERRENOUD, Ph; THURLER, G.; DE MACEDO, L.; MACHADO, N.J. E ALLESSANDRINI, C.D **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

STUFFLEBEAM, D. **The CIPP Model for Evaluation**: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, Oregon, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/9781402008498-c2.pdf> Acessado em: 05./06/2015.

STUFFLEBEAM D.L. SHINKFIELD A. J. **Evaluation Theory, Models, and Applications**. John Wiley & Sons, Apr 6, 2007

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. 1991, v. 04.

TARDIF, Maurice, **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA NA PERSPECTIVA DOS ATORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nieysila Simara da Silva Castro Borges ¹
Deuzilene Marques Salazar ²

RESUMO

A avaliação institucional interna constitui-se processo relevante para as instituições analisarem suas práticas, aprenderem sobre si mesmas, identificarem potencialidades e fragilidades e aprimorar seus projetos pedagógicos. O estudo, como recorte de uma pesquisa de dissertação, objetiva analisar as compreensões de avaliação institucional nos discursos dos atores escolares de uma instituição de educação profissional técnica de nível médio. O percurso metodológico desenvolveu a abordagem qualitativa e as rodas de conversas como técnica de coleta de dados. Participaram das rodas de conversas representantes dos segmentos docentes, discentes, técnico-administrativos e pais/responsáveis. A concepção de avaliação institucional, revelada nos discursos dos participantes, se entrelaça ao autoconhecimento e autocrítica e a finalidade consiste na melhoria dos processos e resultados educacionais. Espera-se que este estudo contribua para o debate da avaliação institucional interna como potencial formativo e transformador dos processos e práticas educativas da instituição educacional por meio de processo participativo e engajado dos atores escolares.

Palavras-chave: Avaliação institucional interna, ensino e aprendizagem, educação profissional técnica de nível médio.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação institucional é assunto recorrente nas discussões e formulação das políticas educacionais no Brasil. É um processo contínuo que faz parte do cotidiano das instituições de ensino, cujo enfoque muitas vezes prioriza os resultados de aprendizagem e os processos formativos. Quando revestida de processos participativos a avaliação se configura como ação formativa que mobiliza o coletivo institucional em um movimento de autoconhecimento e de aprimoramento do seu projeto pedagógico.

A realização deste estudo, no campo da avaliação educacional é decorrente de inquietações e questionamentos vivenciadas em nosso fazer pedagógico. Atuando como membro da equipe da Coordenadoria de Apoio Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e nos diálogos com os pais, alunos, técnicos administrativos e docentes ensejou reflexões sobre a necessidade da implementação de práticas

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT-IFAM, pedagoga do IFMA, nieysila@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFAM, Professora EBTT do IFAM, deuzilenemarques@gmail.com.

mais participativas que mobilizem a comunidade escolar para atuar na promoção dos objetivos educacionais da instituição. Uma das alternativas se constitui em mecanismos de avaliação institucional interna fundamentados em princípios participativos e formativos.

A avaliação institucional assume vários significados que emergem da concepção de avaliação e educação assumida pelos partícipes do processo. Como defende Lück (2012), a avaliação institucional é muito mais que um trabalho de coleta de dados, informações e apresentação de relatórios, ela relaciona-se com a opção educacional adotada pela escola.

Nesse sentido, este estudo objetivou perceber quais entendimentos sobre avaliação institucional são revelados nos discursos dos atores escolares de uma instituição de educação profissional técnica de nível médio. Partimos da seguinte questão problematizadora: que concepção de a avaliação institucional emerge dos discursos dos atores escolares que atuam em uma instituição de ensino de educação profissional e tecnológica (EPT)? Para a consecução desse estudo utilizou-se a técnica de roda de conversas com representantes dos segmentos docentes, discentes, técnicos-administrativos e pais/responsáveis.

O texto se desenvolve em três partes, além da introdução e das considerações finais: na primeira, discorremos sobre os conceitos e finalidade da avaliação institucional interna; na segunda, tratamos dos procedimentos metodológicos adotados, por fim, na terceira, apresentamos a discussão dos resultados.

As unidades significativas relacionadas aos conceitos, finalidades e objetos da avaliação institucional, no contexto da EPT, presentes nos discursos dos participantes da pesquisa, revelaram uma concepção de avaliação alinhada às perspectivas de avaliação emancipatória que promove autoconhecimento e mudanças.

Esperamos que o estudo possa contribuir para o avanço no campo teórico da avaliação institucional e estimular o olhar crítico e reflexivo da escola sobre suas práticas e alcance de seus objetivos educacionais.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos uma incursão nas bases de dados para o levantamento bibliográfico sobre o tema avaliação institucional. A revisão da literatura acadêmica contribuiu para a definição da problemática da pesquisa, dos objetivos de investigação e construção do referencial teórico.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, haja vista a complexidade que envolve o estudo de objetos imbricados no contexto de práticas sociais. Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p. 22) expõe:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatística.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e de campo, desenvolvida em um espaço de aprendizagem que oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A técnica de coleta de dados utilizada foi a roda de conversa. Nossa intenção com as rodas de conversas era dar voz aos sujeitos participantes e envolvê-los em um processo de discussão coletiva, como se referem Moura e Lima (2014, p. 101),

As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

As rodas de conversas consistem em um momento de fala e escuta reflexiva entre os pares, realizadas em um ambiente propício para o diálogo. As rodas de conversas foram organizadas por segmentos e envolveu discentes, docentes, técnicos administrativos e pais e/ou responsáveis de uma instituição educacional. Esta estratégia permitiu aos envolvidos um espaço e ambiente para a partilha e escuta.

Realizamos duas edições de Roda de Conversa com o objetivo de perceber os significados que a avaliação institucional assume no contexto investigado. Estabelecemos um eixo temático para orientar o diálogo e o registro de dados, tendo como ponto de partida uma questão-tema. Para primeira roda se propôs a questão tema: O que é avaliação institucional? A segunda roda teve como ponto de partida a questão: Avaliação institucional interna – porque e para que avaliar?

A investigação teve como lócus uma instituição de educação profissional localizada no estado do Maranhão e os participantes da pesquisa foram os representantes dos segmentos: discentes, docentes, técnicos administrativos, pais e/ou responsáveis. O segmento discente foi representado pelo grêmio estudantil. A definição dos representantes dos segmentos docente,

técnicos administrativos, pais e/ou responsáveis que participaram da pesquisa se deu por meio da adesão voluntária.

As rodas de conversas foram gravadas e posteriormente transcritas para a organização dos dados e definição do corpus de análise. A partir da sistematização dessas informações elaborou-se dois quadros analíticos para subsidiar o trabalho de interpretação dos dados. Os quadros apresentam os entendimentos dos participantes no que diz respeito aos conceitos, concepção e finalidade da avaliação institucional.

Para o tratamento do material gravado utilizamos a técnica análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 42),

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis de ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser uma análise de significados (análise temática) e pode ser também uma análise de significantes (análise léxica ou análise de procedimentos). Nesta pesquisa, na exploração do material optamos pela análise temática e o *corpus* de análise se constituiu das transcrições das rodas de conversas.

No trabalho de análise, seguimos as etapas propostas por Bardin (2011): na primeira fase realizamos a pré-análise, na segunda a exploração do material e na terceira o tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Na pré-análise procedemos às leituras flutuantes e a organização das informações com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais e selecionar o material para compor o corpus da pesquisa.

A fase de exploração do material consistiu na identificação dos núcleos de sentidos presentes nos discursos dos participantes das rodas de conversas e na definição das categorias temáticas. Tomamos como unidade de registro o tema e a categorização teve como ponto de partida as respostas dadas pelos participantes para cada questão-tema proposta nas edições das rodas.

Na terceira fase, realizamos o tratamento dos resultados, a interpretação e inferências, apoiados no referencial teórico, e procedemos uma análise crítica e interpretativa das informações organizadas nas etapas anteriores.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: DIMENSÃO CONCEITUAL

A avaliação institucional interna configura-se como importante instrumento pedagógico para a escola aprender sobre si mesma, aprimorar suas práticas formativas e alcançar seus processos de mensuração do desenvolvimento de ações, que permite o autoconhecimento institucional e o aprimoramento das práticas.

Nessa direção, Brandalise (2015) defende que a avaliação institucional se configura como um instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo reflexivo que objetiva a responsabilização da escola pela sua gestão pedagógica, administrativa e comunitária.

Entendemos que a avaliação institucional interna é o processo de apropriação da escola pelos seus atores, com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas educativas, a partir do olhar crítico sobre a sua realidade (FREITAS *et al.*, 2017). Neste estudo optamos pela utilização da expressão “avaliação institucional interna” para indicar o processo de autoavaliação institucional realizado com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, conforme expresso no art. 52 vinculado às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola. (BRASIL, 2010, p. 77).

É importante realçar que a avaliação institucional interna, quando revestida de procedimentos fundamentados na discussão, diálogo, compromisso e participação, caminha em direção contrária ao movimento da política de responsabilização unilateral da escola e dos professores pelos resultados do desempenho acadêmico de seus estudantes, que muitas vezes se observa nas avaliações externas e de larga escala³.

³ “A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.” (FREITAS *et al.*, 2017, p. 44).

Os equívocos dessas avaliações evidenciam-se quando os seus resultados são usados somente para classificar, ranquear, premiar ou punir os profissionais da rede de ensino, sem passar pelo crivo da análise crítica e interpretativa dos dados. As avaliações desenvolvidas nesses moldes reforçam uma visão reducionista, mercadológica e fragmentada do processo avaliativo.

A perspectiva de avaliação institucional balizada pelos aspectos quantitativos é criticada principalmente porque a avaliação seria um “[...] instrumento poderoso de qualificação dos processos educativos e das relações escola-sociedade.” (SORDI, 1998, p. 53).

A avaliação institucional interna propõe-se a conhecer, aprimorar e orientar o trabalho a nível individual e coletivo do projeto pedagógico institucional, isso inclui identificar as fragilidades, acertos e elaborar novas ações que podem ser feitas dentro das condições estruturais disponíveis na instituição.

Uma das ações para a melhoria do ensino pressupõe um pacto coletivo, cabe as instituições de ensino implementar mecanismos de participação e cooperação mútua com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas, e cabe ao Estado dispor as condições necessárias para que seus objetivos educacionais se materializem.

Nesse sentido, a avaliação institucional interna representa uma possibilidade dos próprios atores escolares assumirem o papel de reguladores de suas práticas, à medida que compreendem a dinâmica dos seus processos, suas fragilidades e estabelecem estratégias para melhoria de suas práticas e alcance de sua missão institucional.

A respeito das considerações supracitadas, convém observar duas categorias de avaliação distintas e que se complementam: avaliação de processo e avaliação dos resultados educacionais. Na avaliação institucional interna o foco central é o processo educacional e os avaliadores são os atores internos. Por sua vez, na avaliação externa o olhar recai sobre os resultados educacionais e os atores externos assumem o papel de avaliadores.

No campo educacional, a preocupação com o processo e com os resultados educacionais é necessária, entretanto nas últimas décadas tem se valorizado mais as avaliações voltadas para aferição dos resultados como estratégia de regular⁴ o trabalho das instituições públicas de ensino. Ao analisar as políticas de avaliação no contexto educacional, Afonso (1999) assinala

⁴ Antunes e Sá (2010) compreendem a regulação no contexto educacional como o conjunto de mecanismos posto em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular: a) a definição de padrões e regras que estabeleçam o funcionamento das instituições; b) nos sistemas complexos, o quadro de regulação é plural e resulta da interação de múltiplos processos e atores.

que há uma ênfase genérica na avaliação dos resultados e produtos em detrimento da valorização da avaliação dos processos.

O autor destaca que as políticas educacionais quando orientadas somente por um viés mercadológico, ênfase nas performances (resultados acadêmicos) e no controle do trabalho pedagógico, pode afetar a preocupação com as necessidades dos estudantes e ameaçar os ideais de escola democrática e cidadã.

Afonso (1999) não descarta a necessidade dos processos de regulação da qualidade dos sistemas públicos de ensino, pois a confiabilidade no trabalho da escola perpassa pela sua capacidade de desenvolver seu projeto educacional com qualidade científica pedagógica e democrática, e no atendimento às expectativas e necessidade da comunidade.

Entretanto, o autor destaca que gerir os processos de regulação é tarefa complexa e que as mudanças nas formas de se pensar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo sistema escolar requer professores que se assumam como intelectuais transformadores, bem como pais, alunos e outros atores escolares que se responsabilizem por projetos de inovação e emancipação.

Como refere Fernandes (2010), a avaliação deve cooperar para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade, por isso é primordial a utilização de outras perspectivas avaliativas nas quais os participantes se envolvam ativamente na discussão e nas tomadas de decisões democráticas acerca de fatos que podem ser determinantes para melhorar suas vidas.

Esteban e Afonso (2010) defendem que a avaliação é um ato pedagógico em que permanência e mudança convivem. Os autores destacam o cotidiano escolar como campo fértil para negociações, confronto e busca de novos sentidos para a escola enquanto espaço de vivências democráticas e de produção e socialização de conhecimentos. Dessa maneira, a escola ao avaliar suas práticas e confrontar seus problemas cotidianos, reconhece e legitima seu contexto e se compromete com novas possibilidades de gerar qualidades, indo além da reprodução de conhecimentos, culturas e maneiras de ensinar e aprender.

Nessa direção, Sordi (2002) compreende que os processos de autoavaliação institucional se constituem importantes mecanismos de regulação da escola, capazes de evidenciar outras qualidades do trabalho escolar que não se manifestam na lógica dos resultados, e defende que essa é a instância que mais favorece a atuação organizada dos colegiados escolares.

Entendemos como Sordi (2002) que a avaliação institucional interna é uma possibilidade de avaliar o trabalho pedagógico para além dos indicadores do desempenho acadêmico trazendo para o debate outros aspectos, não evidenciados nos testes e exames oficiais, que concorrem para uma boa formação científica e cidadã.

Alguns autores apresentam a avaliação institucional interna alinhada às concepções de avaliação participativa, democrática e emancipatórias (LEITE, 2005; SAUL, 1999; SORDI; SOUZA, 2009). Essas concepções agregam sentidos aos processos de avaliação institucional e revelam a compreensão de educação e de sociedade que se pretende construir.

A avaliação institucional interna comporta múltiplas finalidades: avaliar para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (AFONSO, 2009); avaliar para descrever, analisar e criticar a realidade, com vistas à sua transformação (SAUL, 1999); avaliar para afirmar valores (RISTOFFI, 1995) e ainda avaliar para fortalecer a atuação organizada dos coletivos escolares (SORDI, 2016).

Todo projeto de avaliação institucional interna deve estar alinhado aos pressupostos educacionais defendidos na proposta formativa da escola. Dessa forma, a sua finalidade e objetivos estarão ancorados no projeto pedagógico institucional.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA E SEUS SIGNIFICADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa seção, apresentamos a análise das rodas de conversas com representantes do segmento docente, discente, técnico administrativo, pais e/ou responsáveis, organizada a partir de categorias temáticas conforme modelo analítico apresentado por Bardin (2011).

Assim sendo, as unidades significativas relacionadas aos conceitos, finalidades e objetos da Avaliação Institucional Interna, no contexto da EPT, presentes nos discursos dos participantes da pesquisa se desdobraram nas seguintes categorias: a) Avaliação Institucional Interna como processo de autoconhecimento; b) Avaliação Institucional Interna: instrumento de melhoria dos processos e resultados educacionais.

Participaram da pesquisa 6 (seis) representantes dos segmentos docente, 5 (cinco) representantes do segmento discente, 6 (seis) representantes do segmento técnico administrativo e 5 (cinco) representantes do segmento pais e/ou responsáveis. A definição dos participantes ocorreu por meio de adesão voluntária. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa pelo parecer 3.129.038 de fevereiro de 2019.

Para preservação do anonimato, os participantes da pesquisa foram codificados por meio de letras e números, a saber: DISC.1, DISC.2, DISC.3, DISC.4 e DISC. 5 (referem-se aos participantes do segmento discente); DOCEN.1, DOCEN.2, DOCEN.3, DOCEN.4, DOCEN.5 e DOCEN.6 (referem-se aos participantes do segmento docente; TEC.ADM.1, TEC.ADM.2, TÉC.ADM.3, TÉC.ADM.4, TÉC.ADM.5 e TÉC.ADM.6 (referem-se aos participantes do

segmento técnico administrativos); RESP.1, RESP.2, RESP.3, RESP.4 e RESP.5 (referem-se aos participantes do segmento pais e/ou responsáveis).

Um dado importante é que dos 21 (vinte e um) participantes das rodas de conversas, 7 (sete) afirmaram não saber o que é avaliação institucional e 11 (onze) destacaram que não tinham experiências em processos de avaliação institucional. Embora 52% dos participantes tenham mencionado que não possuíam vivências em processos de avaliação institucional, no decorrer das rodas de conversas, as falas de todos os participantes indicaram que avaliação institucional interna é um processo aceito e assumido como importante para a melhoria do ensino e que ela deve mobilizar todo o coletivo institucional.

4.1 Avaliação Institucional Interna como processo de autoconhecimento

A avaliação institucional interna se constitui em um processo multidimensional e que assume vários significados que emergem da concepção de avaliação e educação assumida pelos partícipes do processo. Como defende Lück (2012), a avaliação institucional é muito mais que um trabalho de coleta de dados, informações e apresentação de relatórios, ela relaciona-se com a opção educacional adotada pela escola.

O diálogo estabelecido com os participantes na primeira roda de conversa, a partir da questão-tema: “O que você entende por avaliação institucional? ”, teve como objetivo discutir conceitos e concepções relacionadas ao processo de avaliação institucional. O resultado desse diálogo revelou dois aspectos importantes para análise.

O primeiro é que o conhecimento sobre a avaliação institucional, sobretudo, entre os discentes e pais e/ou responsáveis, é embrionário. Isso sugere a necessidade de a instituição criar espaços de discussões para que os atores escolares possam evoluir na elaboração de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a temática. Entendemos que essa tarefa não é unicamente de uma comissão específica, mas do conjunto que compõe a instituição, haja vista, que a avaliação institucional interna representa um mecanismo de efetivação dos princípios da gestão democrática.

O segundo, os discursos dos participantes, ao expressarem o entendimento que possuem sobre o tema, demonstram uma perspectiva de avaliação institucional relacionada a um processo de autoconhecimento da instituição, com vistas à identificação de erros, acertos, equívocos, problemas, fragilidades e potencialidades. Esses entendimentos estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Entendimentos da avaliação institucional interna como processo de autoconhecimento

Participantes	Fragmentos das falas dos participantes
DOCENTE	<p>“[...] é um mecanismo basilar para escola saber suas forças, fraquezas, como anda o desenvolvimento dos seus processos a partir da participação, do olhar coletivo”</p> <p>“Todo planejamento ele desboca numa avaliação. Por meio da avaliação podemos discutir porque tal meta não foi cumprida, quais os entraves para o desenvolvimento do planejamento, que fatores influenciaram, precisa ser acompanhado, por isso a importância da avaliação”.</p>
DISCENTE	<p>“Acredito que avaliação institucional deve ser para a gente falar dos problemas que a gente tem dentro do campus, então é preciso fazer uma avaliação para que a gente consiga resolvê-los”.</p>
TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	<p>“Avaliação institucional ajuda a descobrir os problemas e tentar resolvê-los”.</p> <p>“O intuito dessa avaliação é exatamente tentar descobrir as fragilidades, seja na infraestrutura ou então na própria gestão, se ela é participativa ou não, e tentar implementar alguma situação diferente visando a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos”.</p> <p>“[...] busca conhecer não só as fragilidades, mas também as potencialidades, reforçar os pontos positivos, melhorar os fracos, mas também visualizar o que tem de positivo, o que o instituto realmente está fazendo para cumprir com sua missão”.</p> <p>“[...] é importante que essa questão do autoconhecimento, da autocrítica, porque às vezes quem está dentro não percebe que precisa melhorar e quem está de fora pode apontar aquilo que não estava sendo visto pela gestão e servidores, pode ser identificado pelo aluno, pelos pais e pela comunidade”.</p>
RESPONSÁVEL PELOS DISCENTES	<p>“[...] isso é muito importante para a gente saber como está, porque de repente acha que está bem... é como se fosse uma prova, mas quando você aplica ela, vem a decepção, ela não estava 100%, então é de fundamental importância ter essa avaliação”.</p> <p>“[...] é de fundamental importância, chamar os pais para avaliar, para que os pais tenham oportunidade de falar não estamos gostando disso, vocês precisam melhorar nisso”.</p>

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2019).

Evidenciamos, por meio dos discursos apresentados no quadro 1, que os atores escolares, participantes das rodas de conversas, trazem uma concepção de avaliação institucional relacionada ao exercício do autoconhecimento e autocrítica. Na perspectiva de Belloni (1999), a avaliação institucional na educação é um processo sistemático que busca subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição, por isso ela traz dois grandes objetivos: o autoconhecimento e a tomada de decisão.

A autora esclarece que autoconhecimento se refere a identificação de acertos e ineficiências, vantagens e dificuldades; processo de reflexão sobre as causas das situações de

sucesso e insuficiências, ou seja, a melhoria do nível de informação sobre os processos e resultados alcançados. A tomada de decisão diz respeito a elaboração de subsídios para orientar os processos decisórios.

Nessa mesma direção, Dias Sobrinho e Balzan (1995) defendem que avaliação institucional é um processo com forte sentido formativo, pois contribui continuamente para melhor definição de papéis e dos compromissos dos indivíduos nas relações sociais que se estabelecem na instituição. Para os autores, o caráter formativo da avaliação diz respeito a elaboração de conhecimento e de crítica, desenvolvimento da autoconsciência⁵ sobre as mudanças necessárias para melhorar a instituição.

Encontramos em Lück (2012), uma concepção de avaliação institucional diretamente relacionada ao processo de autoconhecimento. A autora defende que a avaliação institucional configura um esforço despendido pela escola em conhecer-se com o objetivo de analisar suas potencialidades para melhor aproveitá-las e reconhecer suas limitações e dificuldades como condição para superá-las.

A autora alerta que a garantia de autoconhecimento efetivo perpassa pelo empenho em superar o viés da subjetividade, das opiniões preconcebidas e da postura defensiva e adotar uma perspectiva ética e aberta, que permita a instituição uma introspecção honesta considerando as situações contraditórias e adversas.

Lück (2012) defende que o autoconhecimento da escola sobre sua identidade e práticas é que torna possível a busca da integração e a unidade de ações voltadas para a consecução dos objetivos educacionais. Portanto, a avaliação institucional não corresponde apenas a uma prática de identificação de dados e informação, mas a um processo reflexivo que traz luz para o planejamento e desenvolvimento institucional.

4.2 Avaliação Institucional Interna instrumento de melhoria dos processos e resultados educacionais

A segunda roda de conversa teve o objetivo de provocar uma discussão a respeito da finalidade e objetivos da avaliação institucional, para tanto propusemos a questão-tema: “Avaliação Institucional Interna: por que e para que avaliar?” As discussões, a partir de

⁵ Bellonni *et al.* (1995) explica que autoconsciência institucional é fruto do conhecimento que os indivíduos têm sobre as práticas que desenvolvem na instituição com seus acertos e suas dificuldades. A autoconsciência institucional constitui um importante instrumento para o processo de tomada de decisão, tanto no nível individual quanto em nível coletivo, com vistas ao aperfeiçoamento da instituição.

diferentes olhares, reforçou o entendimento que avaliar é um processo complexo, desafiador e com propósitos diversos. Entretanto, a partir de Fernandes (2010), entendemos que toda ação avaliativa precisa ser útil, contribuir para solucionar problemas e cooperar para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade.

Podemos conferir no Quadro 2 que na perspectiva dos participantes, a finalidade da avaliação institucional está relacionada a um processo de aperfeiçoamento dos processos e resultados educacionais.

Quadro 2- Categoria de análise “Avaliação institucional interna instrumento de melhoria dos processos e resultados educacionais”

Participantes	Fragmentos das falas dos participantes
DOCENTE	<p>“Medir, tanto nos aspectos qualitativos quanto quantitativo os processos educativos, o rendimento, o alcance de meta, objetivos, o andamento da instituição”</p> <p>“A avaliação institucional vai ajudar nisso, perceber quais as dificuldades dos professores? Que dificuldades eles sentem ao lidar com os alunos? Estão conseguindo atingir os objetivos das disciplinas? ”.</p> <p>“Avaliar para saber se os alunos estão sendo absorvidos pelo mercado”</p> <p>“ [...] para buscar resultados concretos, porque a gente tem o discurso, mas não temos dados que comprovem a qualidade do ensino”</p> <p>“Eu entendo avaliação institucional como uma forma de buscar melhorias [...]. Então a partir do momento que você faz um instrumento de avaliação de curso e também de outros pontos, você vai verificar o que está bom e o que pode ser melhorado. A partir daí precisamos elaborar estratégias para que possamos melhorar o trabalho feito aqui na instituição” .</p> <p>“Importante na avaliação é ter esse feedback. Como não tem os cursos técnicos e como a gente estivesse trabalhando no escuro. Só por experiência ou por criatividade individual, mas, gente não sabe se está fazendo certo. Então avaliação institucional é importante para todos os níveis, e para o nível técnico eu acho que está faltando essa avaliação”.</p>
DISCENTE	<p>“Isso é uma forma oficial dos alunos comunicarem o que se pode melhorar na instituição, apresentando as suas insatisfações”</p>
TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	<p>“Avaliar para planejar melhor nossas ações [...], para a gente que está à frente do Campus, tenha a noção se o ensino está precisando melhorar, se atende à realidade, se causa impactos e mudanças na comunidade”.</p> <p>“Avaliar para poder detectar onde estão as fragilidades e erros, buscando uma nova forma de agir, organizar melhor aquilo que já está sendo feito para poder conseguir obter melhores resultados, então, avaliar pra procurar atingir a expectativa do aluno”.</p> <p>“[...] para que a gente não caia na rotina ou na negligência, porque quando não se avalia uma instituição, o servidor fica muito à vontade então você fica sem noção do que está acontecendo pela falta de gestão, pela falta de avaliação e quando a gente avalia, podemos encontrar as fragilidades e partir de então, podemos implementar novos programas e também cobrar dos servidores, professores e técnicos, para melhorar”.</p> <p>“Essa avaliação aponta um norte para instituição, se está errada ela pode se corrigir”.</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2019).

As perspectivas dos participantes da pesquisa referente a finalidade da Avaliação Institucional Interna, encontram sustentação nos pressupostos apresentados por Dalben (2010). Segundo o autor, a avaliação institucional em educação possibilita o aperfeiçoamento da gestão

pedagógica e administrativa, na permanente busca da melhoria da qualidade da formação oferecida à comunidade e fortalecimento da sua relevância social.

No entendimento de Belonni (1999), a finalidade da avaliação institucional é a busca do aperfeiçoamento. Em mesmo viés, Brandalise (2010) sublinha que a autoavaliação da escola é uma prática indispensável para compreender a dinâmica institucional e a sua utilidade reside na mobilização dos resultados para proposições de melhorias qualitativas para a instituição.

Alves e Correia (2008) consideram que autoavaliação é uma ferramenta de aprendizagem organizativa que capacita a comunidade escolar para o trabalho de organizar os seus processos de melhoria e de produzir conhecimentos internos necessários para mudanças criativas e assertivas. Na perspectiva de Freitas *et al.* (2017), a avaliação institucional é um processo que mobiliza todos os atores escolares com o objetivo de negociar patamares adequados de aprimoramento.

Segundo Betini (2009), a autoavaliação institucional consiste no olhar da escola para si mesma com o objetivo de provocar mudanças que contribua para a melhoria de suas práticas educacionais e administrativas. Fernandes (2002) reitera que:

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha a sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova esperanças e compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. (FERNANDES, 2002, p. 101).

Encontramos nos autores citados uma compreensão de Avaliação Institucional Interna alinhada à concepção de avaliação emancipatória. Saul (2015) explica que a avaliação emancipatória se relaciona aos conceitos de emancipação e decisão democrática e tem a finalidade de descrever e analisar, criticamente, a realidade e a prática educativa, com vista à sua transformação. A avaliação emancipatória traz pressupostos teóricos e metodológicos referenciados na avaliação democrática, na crítica institucional, na criação coletiva e na pesquisa participante.

Para Lück (2012), avaliação institucional contribui para a construção da autonomia e da autoridade da escola sobre seu próprio trabalho, é um processo evolutivo que só acontece por meio do esforço do coletivo institucional. A autora complementa destacando que os profissionais da escola aprimoram as suas competências e condições de trabalho a partir do hábito de se autoavaliar e avaliar os processos educacionais inerentes as suas funções.

Nessa mesma direção, entendemos que Avaliação Institucional Interna, quando desenvolvida em uma perspectiva formativa, não objetiva realizar apenas um diagnóstico da realidade, por meio do levantamento de dados e informações, para além desse propósito, ela tenciona ampliar o conhecimento que a escola tem sobre si mesma e promover mudanças.

Dessa maneira, o processo avaliativo deve fomentar um esforço coletivo na busca por melhorias, ou seja, a Avaliação Institucional Interna precisa promover a participação e o engajamento dos atores escolares em um movimento que coopere para o aprimoramento das condições de trabalho – trabalho como princípio educativo, das relações, dos processos formativos, da cultura organizacional e dos resultados educacionais, no sentido de conferir legitimidade ao projeto pedagógico institucional.

Pactuamos com Sordi e Freitas (2013) que a mudança é uma construção local guiada por um projeto pedagógico institucional, nesse processo a escola assume responsabilidades, mas demanda também ao poder público as condições necessárias, tais como recursos materiais e humano, para a sua realização.

Mudanças significativas nos processos e resultados educacionais não dependem unicamente do esforço coletivo dos atores escolares, elas perpassam também pela garantia das condições objetivas para que estes desenvolvam de forma satisfatória seus trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos com este estudo a análise das compreensões de avaliação institucional quanto aos aspectos de conceito, de finalidade e de objetivos pelos atores escolares de uma instituição de ensino de educação profissional e tecnológica. Para isso, a realização das rodas de conversas com representantes dos segmentos docentes, discentes, técnicos administrativos e pais e/ou responsáveis tornou-se uma premissa fundamental considerando a avaliação institucional interna como processo de participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Os participantes da pesquisa compreendem a avaliação institucional interna em uma perspectiva de autoconhecimento, com vistas à identificação de fragilidades e potencialidades, cuja finalidade seria o aperfeiçoamento dos processos e resultados educacionais. Alinhada a perspectiva apresentada pelos atores escolares e à concepção de avaliação formativa e emancipatória, defendemos que o processo de avaliação institucional, nessa perspectiva, carrega o potencial de provocar mudanças e melhorias no ensino.

As instituições de ensino tão habituadas a verificação da aprendizagem dos estudantes, apresentam dificuldades quando se trata da avaliação dos seus processos e práticas. É

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

importante que as questões intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem assumam a centralidade da avaliação institucional interna.

Esse processo avaliativo deve envolver docentes, discentes, técnicos-administrativos, pais e/ou responsáveis, oportunizando o debate em torno da responsabilidade e da importância que cada um exerce nesse espaço formativo de socialização de saberes, de construção de conhecimentos, de vivências democráticas e de exercício da cidadania.

Defendemos a escola como um espaço de aprendizagem que envolve complexas dimensões que se inter-relacionam, ou seja, ao mesmo tempo que garante o acesso ao conhecimento sistematizado de maneira contextualizada e crítica também aprende ao gerir, ao planejar, ao desenvolver o ensino. Nesse caminhar, a escola aprende sobre si mesma e sobre os significados das suas práticas. Aprende a trabalhar coletivamente. Aprende que sempre é possível melhorar. Aprende no reconhecimento da identificação de potencialidades e fragilidades. Aprende quando reconhece seus erros e limitações. E, por fim, busca, na força do coletivo institucional, desenvolver uma proposta formativa.

Esperamos que esse estudo provoque uma reflexão sobre o potencial transformador da avaliação para o desenvolvimento institucional e para a ampliação de experiências que provoquem o autoconhecimento, a autocrítica, e ações comprometidas com a melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **A avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Lisboa, ano 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

ALVES, Maria Palmira Carlos; CORREIA, Serafim Manuel Teixeira. A autoavaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 355-382, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412830008>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 468-593, 2010.

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

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas**. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional na escola pública: os (des) caminhos de uma política educacional**. **Educar em Revista**, n. esp., p. 55-74, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010.

DALBEN, Adilson. **Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação**. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 133-133, 2010.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, Newton Cesar (orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional**. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**, p. 115-160, 2010.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. **Avaliação Institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2. ed. Fortaleza: Edições Democrito Rocha, 2002.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível**. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

RISTOFF, D. I. **Avaliação institucional: pensando princípios**. In: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-51.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1299-1311, 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **A Face perversa da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação no projeto neoliberal**. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 51-57, mar. 1998.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 65-81.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-100, 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 716-753, 2016.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium, 2009.

AVALIAÇÃO NO CENÁRIO DA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS

Phagner Ramos¹
Elaine M. Costa-Fernandez²

RESUMO

Este artigo se inscreve no debate promovido pelo CENEDU 2019, que apresenta a necessidade de discutir a avaliação, enquanto políticas e práticas, visando promover a integração entre culturas, sujeitos e práticas no cenário educacional. A partir do projeto de pesquisa que se propõe a refletir sobre o modelo de inclusão de pessoas surdas na educação formal do Brasil³, este recorte propõe discutir o processo de avaliação escolar em meio a educação inclusiva, dialogando sobre os pressupostos políticos, históricos e sociais das duas áreas – que tornam-se uma no cotidiano da escola. Considera-se a inclusão por si só um paradoxo do cenário educacional brasileiro. No caso do sujeito surdo, este paradoxo é acrescido pela barreira significativa da diferença linguística. Isto porque colocar um sujeito surdo numa classe de ouvintes não gera necessariamente inclusão. Entretanto, construir escolas específicas remete ao sistema segregador da educação dita especial. Então o que fazer com os sujeitos surdos? A partir desta interrogação passeamos pela literatura, visando traçar um panorama do caráter universalista e opressor da escola, criado historicamente no discurso idealizado do aluno e na sua conseqüente docilização. Posteriormente, procura-se os significados da cultura surda, especialmente enquanto uma minoria linguística, para assim apresentar a escola bilíngue como possibilidade de apreensão intercultural da educação efetiva para essa população. Por fim, percebemos a ação normalizadora do discurso inclusivo, que desconsidera as diferenças, ao forçar que todos estejam na mesma sala de aula, mesmo se esta estratégia impede o desenvolvimento e a aprendizagem de cada sujeito singular.

Palavras-chave: surdo, escola-bilingue, Libras.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma que a educação especial deve ocorrer preferencialmente na sala regular, o que justifica um esforço de inclusão por parte das políticas públicas educacionais. Essa definição segue as mesmas diretrizes das declarações da década de 1980, considerada a década da pessoa com deficiência (UNESCO, 1981) e especialmente da Declaração de Salamanca (1982).

¹ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, phagnerramos@hotmail.com

² Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elainef@free.fr

³ Projeto de mestrado, financiado pela CAPES, e realizado por Phagner Ramos sob a orientação da Profa. Elaine Magalhaes Costa Fernandez do PPG-Psi da UFPE.

O processo de inclusão na escola significava o direito a dividir na mesma classe estudantes ouvintes, surdos, cegos, videntes, sem discriminação, apesar das diversas diferenças orgânicas e sociais que possam ter. A declaração de Salamanca é um marco nesse propósito, juntamente com o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva Inclusiva apresentado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão brasileiro em 2012.

O PNEE tem tratado a inclusão como política pública de estado, postulando que a educação inclusiva deve ocorrer na sala e com o professor regular, com a complementação dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado - AEE e as salas de multirecursos. Nesse sentido a inclusão escolar avançou como um valor prescrito da sociedade. Ao definir regras para a entrada e permanência dos sujeitos nos espaços coletivos e punições ao seu descumprimento, a inclusão escolar tem dado voz/sinal para pessoas até então silenciadas e invisibilizadas.

Contudo, a inclusão tem apontado como modelo de universalização a regra de estarem todos indiscriminadamente na mesma sala de aula. Mas, como fazer quando a diferença entre os alunos é grande demais para que todos estejam juntos na mesma turma? Torna-se um desafio ainda maior o cenário da avaliação. Afinal como e o que avaliar quando os presentes em sala de aula possuem níveis de desenvolvimento tão dispares? A diferença é uma 'norma', quando compreende-se que todos os estudantes apreendem o conteúdo em níveis e velocidades distintas, e por isso a força da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, proposta por Lev Vygotsky. Contudo, como fazer quando a distância entre estes é 'grande', quando em uma sala temos estudantes que não sabem contar e outras que já multiplicam com centenas?

Pensar a avaliação no cenário inclusivo é buscar repensar o que a escola procura e constrói quando decidi avaliar os estudantes. Poderíamos eleger diversos sujeitos e/ou contextos para pensar essa relação entre a avaliação e a educação inclusiva, para esse recorte propomos sinalizar sobre os estudantes surdos.

Há décadas o movimento surdo milita pelo direito de uma educação bilíngue que reconheça a diferença linguística, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Estar em uma sala de aula rodeada de ouvintes não torna a pessoa surda automaticamente inclusa, ao contrário, esta situação pode gerar uma pressão social pela normalização, que avalia o surdo ora como se não houvesse diferença nenhuma, ora como se o surdo não tivesse capacidade cognitiva.

O PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

As imagens das pessoas com deficiência ao longo da história são múltiplas. Este texto se limitará ao cenário hegemônico ocidental, e ~~por isso~~ voltado à história da Europa (MAZZOTA, 1992). Na Europa medieval, a Igreja Católica passou a acolher as pessoas com deficiências em instituições de caridade, afim de garantir suas sobrevivências. Opondo-se ao estigma social da época, que as considerava como “frutos do pecado”, “punidas por Deus”, “ações do demônio”, essas instituições abrigavam os sujeitos deficientes, buscando formas de integração à vida comunitária.

Esse esforço em integrar socialmente os diferentes impulsionou a criação de iniciativas educacionais voltadas para o trabalho, com o intuito de torna-los úteis à comunidade, especialmente as crianças e os jovens. Esse objetivo não visava a educação desses sujeitos, mas sim a instrução. A medida que as grandes cidades iam se construindo e se expandindo, cada vez mais surgia o esforço de criar dispositivos de controle, de docilização dos corpos, para garantir a permanência das relações de poder (FOUCAULT, 2008). A queda do Rei que mandava na vida e na morte para um poder que controla o corpo é uma das características da sociedade do controle nascida com e pela educação.

Se as escolas na idade Média começam a despontar como instituições de poder, a escola moderna formal torna-se o berço do homem moderno (TARDIF; LESSARD, 2011) dada a sua centralidade na vida cotidiana. Neste contexto de modernidade, um sistema centralizador de educação é construído, buscando alinhar as práticas desenvolvidas em todo o território além de padroniza-las aos dispositivos necessários para a nova realidade social. O sistema educacional propõe currículos encarregados de criar e disseminar a identidade unificada do povo, a ideologia nacional, ressignificando as classes sociais, reforçando o ideário coletivo para a perpetuação dos mecanismos do recém criado Estado-Nação (FOUCAULT, 2008).

Sendo assim, as instituições criadas para as pessoas com deficiência tendiam a inventar técnicas de reabilitação, de adaptação que os tornassem o mais “normal” possível. Assim o clérigo francês Charles Michel de L’Epepe diante da impossibilidade de ensinar a língua oral para crianças surdas e percebendo a comunicação visual com “mímica” dos surdos propôs no século XVIII o método gestualista para crianças surdas. O gestualismo adaptava a língua oral francesa a um conjunto de gestos arbitrários e metódicos para ser ensinado. Esse método possibilitava uma comunicação entre pessoas surdas e não-surdas, o que auxiliaria na integração desses sujeitos (ROCHA, 2009). Posteriormente o modelo gestualista foi substituído pelo modelo de oralização pura, em que os surdos eram submetidos a uma série de

atividades desde a mais tenra idade para aprenderem a falar oralmente. No modelo oralista os gestos eram proibidos, o que demonstra a polarização entre os dois métodos, contudo, olhando por outro lado esses métodos tenderam a uma ‘normalização’ do sujeito surdo, que devia encontrar estratégias para se integrar a sociedade.

Esses dois modelos são exemplos da educação dita especial, construída como um modelo paralelo de educação para as pessoas que não se encaixam na educação regular por terem necessidades especiais. É considerado um sistema paralelo de educação, pois conta com escolas separadas, que tinham professores e currículos próprios, que pouco ou nada conversavam com as demais instituições escolares. Essa segregação fortalecia o estigma social, essas escolas eram apelidadas de escola de loucos, dos anormais, gerando curiosidade e medo nas demais pessoas.

A educação especial torna-se hegemônica até ser questionada nos anos 1970, especialmente pelo movimento das pessoas surdas, cegas e cadeirantes. Aos poucos este modelo foi substituído pelo modelo integracionista que buscava a entrada e permanência desses estudantes em escolas regulares. O movimento integracionista faz com que os estudantes com necessidades especiais se aproximem espacialmente dos outros, por estarem na mesma escola. Contudo continuava o sistema de segregação em que as turmas especiais eram postas no porão, no final do corredor, em algum lugar escondido, sendo impedido a participação desses estudantes em momentos coletivos com os demais (tendo recreios, entrada e saída diferentes).

O direito à educação universal ressoa na retórica do discurso cultural dos anos 1970, tornando-se marca característica das lutas políticas em diversos lugares do ocidente. No cenário mundial as Conferências e Congressos fortificam o desejo por mudanças nas políticas educacionais, como respostas às lutas sociais que ocorriam no período. O ano de 1981 é chamado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- como o ano da deficiência, com a criação de vários espaços de diálogo ao redor do mundo voltados para a inclusão educacional e social dessa população (MAZZOTTA, 1996).

O fortalecimento dos discursos culturais e dos movimentos sociais vislumbra na luta conjunta pela redemocratização do Brasil na década de 1980. Em 1988, a Constituição Cidadã, afirma em seu Art. 205°:

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

Universaliza-se o acesso à educação, contudo se mantém o “paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 01).

Na realidade dos anos 1980, os estudantes com deficiências eram transferidos para a educação especial, que se constituía enquanto ‘sistema’ paralelo ao regular, com prédios e funcionários separados, um sistema segregacionista. O Sistema de Educação Especial avançou principalmente pela retirada desse grupo de seu isolamento, contudo, continuou sobre o domínio do discurso médico segregacionista, mantendo a representação de pouca (ou nenhuma) capacidade desses estudantes (GLAT; FERNANDES, 2005).

Os movimentos surdos pautaram na Assembleia Constituinte brasileira, a adesão da Libras – Língua Brasileira de Sinais - como segunda língua brasileira. Essa pauta não é aprovada no cenário da época, ainda com forte adesão ao modelo clínico-terapêutico na educação, mas já demarca a discussão que será retomada anos mais tarde.

A Declaração Mundial sobre Educação para todos, assinada em Jomtien – Tailândia, (BRASIL, 1990), promove uma mudança no discurso oficial, que ao invés de criar parâmetros e indicadores voltados para a educação especial (de forma apartada), refletiu-se sobre a transformação da educação regular para uma educação para todos.

A declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) dando continuidade a esta reflexão, busca o comprometimento para construir um sistema educacional que atenda às diferenças, respeitando-as e lhes dando suporte. Sinaliza-se essa declaração para uma visão sócio-antropológica da educação, compreendendo que as necessidades têm características que precisam ser compreendidas e compensadas socialmente.

A declaração aponta também para uma ampliação da inclusão, ao reconhecer outras necessidades além das deficiências, afirmando que as escolas:

Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados(s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), posterior a Declaração de Salamanca expande as fronteiras da inclusão brasileira ao citar os transtornos globais do desenvolvimento e a superdotação/altas habilidades, além das deficiências. Com a LDB, reforça-se que a educação especial deve ser englobada pelo ensino regular, tornando-se parte transversal do sistema educacional formal brasileiro.

Contudo, apesar de posicionar-se legalmente pela implantação da inclusão escolar, a LDB incorre na ausência de ações efetivas, deixando inúmeros questionamentos e dúvidas sobre a melhor alternativa educacional para o público alvo da educação especial (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015). Além de não incentivar a continuidade das instituições exclusivas para estudantes especiais, esta posição gera um impasse para a comunidade surda, forçada a sair das poucas escolas bilíngues existentes e adentrar o espaço ouvintista regular.

APONTAMENTOS SOBRE A DIFERENÇA SURDA

Desde o nascimento ou na primeira infância – a não-escuta impõe-se como déficit frente a uma sociedade construída hegemonicamente por/para os ouvintes. Diante desta realidade, os não-ouvintes impossibilitados de acessarem de antemão a língua familiar – oficial, o Português, enfrentam o entrave comunicacional.

Segundo Carlos Skliar (1997) surgem em meio aos diversos discursos sobre a surdez, duas posições divergentes: 1. o discurso clínico-terapêutico, voltado para a patologização da surdez, entendendo-a como uma doença, uma deficiência sensorial e buscando sua devida cura; 2. O discurso sócio-antropológico, que se debruça sobre a experiência da surdez enquanto diferença linguística e cultural, defendendo o fortalecimento das comunidades surdas e a inserção de espaços na afirmação de suas diferenças.

Enquanto o primeiro discurso volta-se para a saúde, localizando a diferença na pessoa e almejando sua superação a partir de intervenções individuais, o segundo visa o reconhecimento de um pertencimento do sujeito surdo a uma comunidade e a uma identidade cultural surda.

Este discurso sócio-antropológico que considera a surdez como uma cultura específica tem ganhado fôlego no espaço educacional, propondo arranjos inclusivos decisivos (QUADROS, 1997). O olhar focado nas minorias tem contribuído para o avanço das pesquisas com essas comunidades, que passam a existir e a conchamar voz dentro do cenário acadêmico nacional, em particular nos Estudos (Culturais) Surdos. O sujeito surdo é considerado como membro de um grupo, postulando a (re)construção dos paradigmas sociais para reconhecer essa diferença, lhe dando expansão para existir na sociedade, sem prejuízos

(SÁ, 2010). Neste segundo sentido, a surdez se torna um elemento central da identidade do sujeito, do seu pertencimento cultural (SKLIAR, 1997).

O discurso sócio-antropológico concebe as comunidades surdas como um espaço de pertencimento e de afirmação do orgulho de compartilhar características próprias frente ao preconceito que sofrem, postulando a existência de uma identidade Surda (PERLIN; STROBEL, 2014). Essas comunidades se reúnem muitas vezes apenas para encontros sociais ou por ocasião de eventos esportivos, culturais/artísticos, como forma de mostrarem presença enquanto grupo de pertencimento no âmbito social e cultural (VASCONCELOS, 2018).

Cláudia A. Bisol, Janaína Simioni e Tânia Sperb (2008) reafirmam a prevalência do modelo clínico-terapêutico no Brasil até os anos de 1950, atrelando a surdez a perdas orgânicas e a associando diretamente a problemas psíquicos e cognitivos. Em 1960, os estudos de Stokoe (citado em BISOL; SPERB, 2010), sobre a estrutura dos gestos usados por surdos e a compreensão de que se configurariam enquanto uma língua visuo-espacial modificam o cenário sobre a surdez. Englobar a língua de sinais no espório das línguas humanas significará abrir um novo campo de debates que persistirá por anos, colocando em evidência a questão da surdez. Esses estudos chegam ao Brasil com mais força apenas nos anos 1990 (FERRARI, 2017)

Na década de 1990, chegam ao ocidente às primeiras traduções dos escritos de Lev S. Vigotski e de seu grupo de trabalho (Luria e Leontiev) gerando grandes mudanças na relação entre a psicologia e a linguística. Em especial, seus escritos sobre a defectologia tornam-se um marco para a (re) construção das políticas educacionais, ao postular o desenvolvimento diferenciado de pessoas com as mais diversas impossibilidades orgânicas (BISOL; SPERB, 2010).

A virada cultural dos anos 1980 possibilitou a escuta de vozes que denunciavam os diversos âmbitos de opressão na vida social, os movimentos feministas, os LGBTs e os negros ganham força desde então em lutas políticas. Neste contexto os movimentos surdos também passam a reivindicar maior poder decisório na construção de políticas públicas, como a legitimação da língua de sinais e sua obrigatoriedade nas instituições, para que seja possível a ocupação de outros espaços além da clínica-terapêutica.

A INCLUSÃO DO SURDO

Numa sociedade composta majoritariamente por ouvintes, persiste a disputa dos sujeitos surdos pelo direito à decidirem suas próprias questões e por um discurso em que a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

fala/escuta são naturalizados (NASCIMENTO; COSTA, 2014). A posição política dos surdos denuncia o discurso ouvintista que dispõe do poder de estabelecer regras para a ‘normalização’. Regras estas geradas para a ‘adaptação’, na metodologia clínico-pedagógica, com enfoque na aprendizagem da fala oral e a exclusão da língua de sinais inerente a estes sujeitos.

A disputa por oralização ou sinalização, modelo clínico-terapêutico ou modelo sócio-antropológico, permanece no campo político da inclusão. Nota-se a disputa pelo fortalecimento dos (1) programas de reabilitação auditiva, de implante coclear e aparelho auditivo, de um lado e da construção de (2) escolas bilíngues no sentido real do termo com profissionais surdos com conhecimento em Libras, do outro.

O reconhecimento da Libras como língua autônoma, ocorre apenas com a aprovação em 24 de Abril de 2002, da Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2002). Sancionada no governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso reconhecendo-a como meio legítimo de comunicação e expressão da Comunidade Surda brasileira. A lei obriga o uso da Libras em repartições e órgãos públicos e privados. A regulamentação ocorre apenas em 2005, (Lei 5.626/2005, BRASIL, 2005), já o governo Lula obriga o ensino da Libras em cursos de licenciatura, expandindo o acesso e buscando a inserção de novas práticas pedagógicas nas escolas.

Efetivar o uso da Libras nos espaços públicos e escolares cria a obrigatoriedade para os ouvintes de mecanismos de adaptação social. A Libras, até então característica e questão de um grupo minoritário – quantitativamente - se apresenta como uma obrigatoriedade para o grupo majoritário. A Surdez passa então a ser questão também para os ouvintes da sociedade brasileira como um todo. Sustentado por uma posição de entre-dois, este campo linguístico mútuo é um espaço transicional humanizado (SIBONY, 1991). A perspectiva que concebe o encontro com a alteridade como um campo de forças, supõe a apreensão intercultural da surdez. (RAMOS, COSTA-FERNANDEZ, 2018).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva faz a escolha da inclusão nas políticas brasileiras:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (BRASIL, p. 12)

Nesta visão a inserção de tradutor/interpretes é suficiente para incluir os estudantes surdos. Contudo, ela é questionada pelos Estudos Surdos, por ser uma forma de manter

hegemônico o sistema ouvintista, com a Libras sendo usada de forma restrita. Na prática os surdos teriam uma dependência de seus interpretes/tradutores, sendo limitados os espaços de socialização e desenvolvimento, inclusive linguístico por não estarem imersos no contexto linguístico e cultural junto com outros surdos.

As escolas bilíngues, com a Libras como primeira língua, alicerçam-se nos estudos surdos como respaldo científico, ao constatar melhor desenvolvimento dos surdos sinalizadores (GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997). Nessas escolas, os surdos teriam ampla possibilidade de imersão e de socialização. Apesar disso, as escolas bilíngues esbarram na concepção política de educação inclusiva que discursa contra as instituições especiais, por considera-las segregacionistas.

Uma das tensões entre essas duas visões ocorre em 2011. Nesse ano, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, uma das principais escolas bilíngues (Libras-Português) do Brasil é ameaçada de fechar pelo Governo Federal. Essa iniciativa causa revolta nas organizações surdas, que se organizam em passeatas e protestos no Rio de Janeiro (sede do INES), e espalha-se pelo país. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, através de sua revista (2011, 2013) e do diálogo com outras partes da comunidade surda ao redor do país, conseguem ganhar visibilidade. As movimentações fizeram o governo federal (governo Lula) recuar de sua decisão, mantendo o INES (FENEIS, 2011; CAMPELO; REZENDE, 2014).

O INES manteve-se, contudo nas reuniões da Congresso Nacional de Educação, a pauta surda é minada. Gerando uma tensão discussão sobre Plano Nacional de Educação – PNE em relação ao reconhecimento das escolas bilíngues (CAMPELO; REZENDE, 2014). A meta 4.7 do PNE versa sobre a educação surda, postulando que ela deve ocorrer “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Nesse contexto os estudantes surdos continuam não atendidos em seu direito pela educação bilíngue integral, lançando a salas bilíngues que não possibilitam a expansão da cultura surda, e do encontro intercultural.

No entanto, cheio de lacunas estatísticas, o acompanhamento do PNE, encontra dificuldades em postular avanços da meta 4.7. Sabe-se da iniciativa de alguns estados e cidades de proporem escolas bilíngues (RECIFE, 1999; SUVAG, 2008; CARVALHO, 2009), assim como, a ampliação de cursos Letras/Libras em instituições públicas.

Contudo, a constante denúncia das comunidades surdas ilustra a força do Lobby de setores inclusivos radicais, que impedem o avanço das políticas bilíngues. Casos isolados são configurados sem formarem uma base sólida para a educação surda almejada (CAMPELO; REZENDE, 2014).

AVALIANDO OS SUJEITOS SURDOS

O processo avaliativo é umas das marcas da educação formal, que considera sua organização interna a partir da separação dos estudantes em níveis seriados que partem do progresso do conhecimento sobre os assuntos. Existem diversas formas de avaliar, seja para examinar, medir, qualificar, e etc. que contém em si, concepções de aprendizado, de educação, de humano (CHUEIRI, 2008). Os diversos modelos conversam, negam-se, possibilitam-se, o que é obrigatório independente da escolha é que as avaliações devem ser adaptadas para as diferenças de seus estudantes (SALAMANCA, 1992), especialmente para as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades superdotação, nominadas na legislação brasileira (BRASIL, 2008; 2012).

Apesar de reconhecida a diferença dos surdos no cenário educacional, incluindo a inserção dos interpretes/tradutores de Libras, persiste nas escolas a estrutura homogênea da avaliação, frequentemente escrita (em português). A questão é que como comentado anteriormente o português não é a primeira língua desses sujeitos, o que em paralelo seria como me pedir para responder uma prova de geografia em espanhol (ou outra língua estrangeira). Nesse caso, o que está em jogo na prova não é apenas meu conhecimento sobre geografia, mas também meu conhecimento sobre espanhol. A própria escola bilíngue supõe o português como segunda língua, levando em consideração que esta é a língua oficial do Brasil, e, portanto, espera-se que os estudantes surdos passem a dominar o português em seu formato escrito. Contudo, pressupor o domínio do português para pessoas surdas já no ensino fundamental é de uma certa ingenuidade (FERNANDES, 2013).

Essa barreira para avaliar os sujeitos surdos já foi percebida por alguns profissionais da educação (FERNANDES, 2013; MAHL, RIBAS, 2013), a questão é como superá-la? Em 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP testou de forma pioneira no país a tradução do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM para a Libras. As videoprovas produzidas por especialistas em tradução português-Libras, e foram aplicadas em salas com no máximo 20 estudantes surdos ou deficientes auditivos. Além desses recursos o INEP dispõe da leitura labial ou do tradutor/interprete de Libras como opções para as pessoas surdas. O INEP construiu essas possibilidades exatamente a partir das experiências de pesquisa e intervenção com sujeitos surdos (INEP, 2017).

A leitura labial assim como a língua escrita, necessita de um processo de ensino especializado, baseado na consciência fonológica, incluindo letras, sílabas e palavras. O aprendizado dessa consciência é incentivado pelo paradigma oralista de educação, não sendo atividade principal da educação bilíngue. Por outro lado, em sua essência as videoprovas seguem a mesma lógica da presença do tradutor/interprete de Libras, visto que reconhece a diferença linguística. Contudo, as videoprovas são adaptações pouco viáveis para o cotidiano escolar, sendo utilizadas mais frequentemente para provas padronizadas que precisam ser aplicadas para muitos surdos ao mesmo tempo.

O interprete/tradutor de Libras é apresentado no Plano Nacional de Educação como uma possibilidade, sendo incentivado nos espaços escolares. De fato, ter esses interpretes/tradutores significa reconhecer a singularidade da língua, criando um espaço de construção linguística. Contudo, o que o próprio movimento surdo vem alertando é que esse profissional não é suficiente para o processo de inclusão, em alguns espaços ele substitui o professor, carregando para si a responsabilidade do ensino.

Perceba o interprete/tradutor é um especialista na Libras, não é garantido que ele tenha conhecimento nas demais disciplinas, e mesmo assim é solicitado que traduza termos técnicos das disciplinas. Como traduzir um conteúdo sem conhecê-lo? Claro, que isso é uma questão menor para a educação infantil, e os anos iniciais do ensino fundamental, momento em que os conteúdos são menos complexos, mas essa situação vai se complexificando ao longo dos anos.

Essas pontuações nos fazem voltar ao desejo das comunidades surdas de terem uma educação bilíngue, em que o professor – que detém o conhecimento canônico da disciplina - e o estudante compartilham a mesma língua, sem necessidade de intermediações.

CONCLUSÕES

Se a escola moderna nasce no ideário da igualdade, proposto pela democracia iluminista, o surgimento das lutas identitárias do século XX a colocam em outro patamar. Ela passa a reconhecer as diferenças, sofrimentos e opressões dos grupos minoritários submetidos à normalização.

Levanta-se a questão da diferença, não mais como traço de inferioridade, de vulnerabilidade, mas como característica própria, solicitando ao Estado e à sociedade, novas formas de proteção dos direitos de todos, sem negação de suas diferenças. A equidade torna-se possível, propondo a construção de direitos iguais para pessoas iguais e direitos diferentes para pessoas diferentes.

O discurso da inclusão já é uma resposta a esses movimentos, ao desenvolver políticas que façam os diferentes acessarem a escola. Contudo, a inclusão enquadra no guarda-chuva do NEE, ou da diversidade, a negação das diferenças, ou o desejo por sua superação.

A própria política brasileira que pretende não incentivar a escola especial, forçando uma inclusão a qualquer custo, acaba por negar as diferenças de alguns grupos sociais e suas especificidades. Os surdos são formam um desses grupos. Consideradas enquanto diferença sócio-linguística, as comunidades surdas almejam políticas educacionais que se pautem em escolas bilíngues.

Contudo, as escolas bilíngues, rementem a continuidade das escolas especiais, e esbarram na perspectiva inclusiva, gerando resistências para quem acredita que os tradutores/interpretes de libras são o bastante. Nesse cenário a avaliação fica truncada na diferença linguística entre quem avalia e quem é avaliado, e se mantém mediado por uma pessoa que se especializa na língua, não necessariamente na disciplina.

A comunidade surda sinaliza que apenas tradutores/interpretes em sala de aula não solucionam a inclusão desses sujeitos, já que nesse modelo as formas de interação da criança ficam restritas a participação de um funcionário, e a “boa-vontade” dos demais ouvintes a sua volta. A solidão e a barreira de aprendizagem se mantém.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75p. ((Polêmicas do nosso tempo; v. 56)). ISBN 8585701463(broch.).

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. -. Sao Paulo: Hucitec, 1992. 196p. (Linguagem e cultura) ISBN 85-271-0041-X.

BISOL, C. A., SIMIONI, J., SPERB, T. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 2008, 392–400.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>

BISOL, C., SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 2010, 07–13.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Declaração de Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNICEF. Brasília: Fundos das Nações Unidas para Infância, 1990b. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br> >.

_____. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e Cultura/SECADI (2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília-DF, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-deeducacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 >

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília –DF, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARVALHO, Abdias V. de. **Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade**. Relatório de Pesquisa – Faculdade Santa Helena, 2009, p. 73.

CARVALHO, Camila L. de; SALERNO, Marina B.; ARAÚJO, Paulo F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão. *Horizontes – Revista de Educação, Dourados*, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CHUEIRI, Mary Stela F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Função Carlos Chagas, v. 19, nº 39, p. 49-64, jan/abr 2008.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

_____. A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.** Paraná: Governo do Estado, 2013. Disponível em < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf >

FERRARI, Carla C. **Surdez, cultura e identidade:** as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos. Tese do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo- SP, 2017

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** São Paulo- SP, Coleção Tópicos: Martins Fontes. 2008 .

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/SEESP.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.* São Paulo: Plexus. 2002, 4ª Ed.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep mostra exemplo de como será a Vídeo Prova Traduzida em Libras do Enem 2017. Portal do INEP, 17 de maio de 2017. Disponível em < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mostra-exemplo-de-como-sera-a-video-prova-traduzida-em-libras-do-enem-2017/21206 > Acessado em 26 de agosto de 2019.

LIMA, P. A. Definindo educação inclusiva e educação especial. IN: LIMA, P.A. *Educação inclusiva e igualdade social: o desafio da qualificação.* São Paulo: EDUSC. 2001

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAHL, Eliane; RIBAS, Valdemir A. Avaliação Escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina: Paraná, novembro de 2013. ISSN 2175-960X.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação especial no brasil:** história e políticas públicas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

NASCIMENTO, Sandra P. de F. do, e COSTA, Messias R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, nº spe-2: 2014, p.159–78. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>.

PERLIN, Gladis, e STROBEL, Karin. 2014. “História cultural dos surdos: desafio contemporâneo”. *Educar em Revista*, nº spe-2: 17–31. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Phagner; COSTA-FERNANDEZ, Elaine M. A educação para a diversidade em busca de uma apreensão intercultural da surdez. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Vol 04, N. 03 - Jul. - Set., 2018, pp. 221-243.

RECIFE. Câmara Municipal. **Lei municipal nº16. 529 de 05 de novembro de 1999.** Recife, 1999. Reconhece, no âmbito territorial do Município do Recife, a Libras como sistema linguístico e também a Resolução CEE/PE.

ROCHA, Solange. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política . 33. ed. -. Campinas SP : Autores Associados, 2000.. 94 p. - ((Colecao polemicas do nosso tempo).) ISBN 85-857001234

SIBONY, Daniel. Entre-deux. L’origine en partage. Paris: Seuil, 1991.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

VASCONCELOS, Norma. **Histórias e Memórias de Lideranças Surdas em Pernambuco.** Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2018.

BIOPOLÍTICA NA ERA FARMACOPORNOGRÁFICA: UMA LEITURA DE *TESTO JUNKIE*, DE PAUL B. PRECIADO

Luciana Lima Fernandes ¹

RESUMO

Paul Beatriz Preciado denomina de *era farmacopornográfica* o período iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial, cuja centralidade das tecnologias hormonais, de medicamentos e drogas e da indústria pornográfica inaugurou uma nova forma de pensar e viver o corpo, em que sexo, sexualidade e gênero se transformam numa questão central para a política e para a economia. A partir de um estudo teórico desses elementos e de sua própria experiência com a auto manipulação de testosterona, o autor empreende uma análise do que chama de terceira fase do capitalismo, a fim de compreender a nova gestão do ser vivo desenvolvida nos séculos XX e XXI, embora compreendendo que ainda estão presentes alguns elementos das sociedades de controle e disciplinar, antevistas por Michel Foucault. O presente artigo pretende, portanto, acompanhar e problematizar a análise empreendida por Preciado em *Testo Junkie* para pensar junto com o autor as principais configurações dessa nova maneira de gestão da vida na sociedade farmacopornográfica. A conclusão a que se chega é que corpo, gênero e sexualidade como formadores de subjetividade são alvos centrais da política e economia atuais, e que é necessário elaborar novas formas de ação a resistência para acompanhar essa nova biopolítica. Como proposta de agência frente à capitalização sobretudo dos corpos e gêneros dissidentes, o filósofo cria a noção de *política de monstro*, inspirada no pós-pornô, possibilitando, assim, que se crie e se multiplique um processo de desidentificação crítica com os corpos e gêneros tradicionais.

Palavras-chave: Estudos de gênero, Biopolítica, Era farmacopornográfica, Paul Beatriz Preciado.

INTRODUÇÃO

“Este livro não é uma autobiografia, mas um protocolo de intoxicação voluntária à base de testosterona a respeito do corpo e dos afetos de B.P. Um ensaio corporal. Uma ficção, na verdade. Se for possível levar as coisas ao extremo, é uma ficção autobiográfica.” (PRECIADO, 2018, p. 13) É com essas palavras que Paul Beatriz Preciado inicia *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*, seu segundo livro, publicado originalmente em Madri, na Espanha, em 2008, e somente traduzido para o português em 2018. *Testo Junkie* tem a proposta teórica e política de pensar sexo, gênero, corpo e desejo a partir de uma perspectiva pouco convencional no campo filosófico, associando o debate intelectual de autores como Derrida, Foucault, Deleuze, Negri e Butler, com uma espécie de diário pessoal escrito durante os 236 dias e noites em que Preciado realiza a autoadministração de testosterona.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, fernandes.lucianalima@gmail.com;

Seu primeiro livro, *Manifesto contrassexual* (2000), também com elementos autobiográficos, é um texto/ensaio/performance que propõe a contrassexualidade como uma noção e prática subversiva que vai de encontro à cisheteronormatividade vigente nas sociedades ocidentais desde a modernidade. A filósofa – Preciado prefere ser reportado como “filósofa” e feminista – defende que “a contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros” (PRECIADO, 2014, p. 21). Para além do gênero como uma performatividade, dialogando com Butler, o autor afirma que gênero, sexo e sexualidade compõem e ao mesmo tempo são produtos de uma tecnologia e não de um dado natural e biológico.

Em 2008, inserido em ambientes feministas e *queers*, decide iniciar seu processo de autoadministração de testosterona em gel, sem passar por nenhuma mediação médica, psicológica ou jurídica, uma vez que não queria submeter-se a protocolos normatizadores de masculinidade e feminilidade para estes campos, que se baseiam sobretudo na quantidade de miligramas que um organismo possui de determinados hormônios, como a testosterona, o estrogênio e a progesterona. Preciado escolheu não se submeter a esses campos de saber/poder para lidar com seu corpo e gênero, pois compreende que para além de uma construção, o corpo é sobretudo um campo de ação e intervenção. Para realizar o processo de transexualização no âmbito do Estado, seria necessário se considerar disfórico de gênero e se submeter a todo um protocolo médico e jurídico, ambos rechaçados pelo autor.

Em 2008, comecei a autoadministrar testosterona. Como vocês sabem, a testosterona é um hormônio tradicionalmente considerado pelo sistema médico como um hormônio masculino (é pensado no masculino: não existem hormônios masculinos!) e o qual não se pode ter acesso se não por meio de um protocolo de transexualização. Então, para poder ter acesso à testosterona deve declarar-se disfórico de gênero, ou seja, doente mental e transformar-se em objeto do sistema médico e jurídico estatal que permite, então, àqueles objetos o acesso as biotecnologias corporais que permitirão um conjunto de mudanças. (PRECIADO, 2010, p. 2 - 3)

O objetivo, portanto, não era exatamente mudar de sexo, se tornar um homem, mas questionar os conceitos de masculinidade e feminilidade como identidades naturais. Ao invés disso, Preciado os pensou como uma construção política que pode ser desconstruída, reconstruída, reformulada, destruída (PRECIADO, 2010, p. 4). O autor decidiu, ao mesmo tempo que manipulava sua experiência, empreender o que chamou de “genealogia política dos

hormônios” para compreender de que forma o gênero, para além de sua construção social, sofre interferências dos processos biotecnológicos.

O título *Testo Junkie*, que significa “viciado em testosterona”, foi escolhido pelo autor por não acreditar que sua experiência seria apenas de mudança de sexo, mas que a testosterona faz parte de uma tecnologia de hormônios e drogas que vem se ampliando sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, implicando em uma nova maneira de pensar e viver o corpo, em que sexo, sexualidade e gênero se transformam numa questão central para a política e para a economia. De acordo com Preciado, há uma terceira fase do capitalismo – posterior ao regime escravista e industrial –, que teria emergido no século XX “das ruínas urbanas, psíquicas, fisiológicas e ecológicas da Segunda Guerra Mundial” e ganhado maior visibilidade na década de 70, estabelecendo assim um novo tipo de governo do ser vivo.² Nessa nova fase, há uma centralidade da “gestão política e técnica do corpo, do gênero e da sexualidade” (PRECIADO, 2018, p. 26-27) ampliada pelo desenvolvimento das mídias globais e das biotecnologias, produtos do novo capitalismo. A partir de um estudo teórico e de sua própria experiência com a manipulação da testosterona, o autor procura empreender, portanto, uma análise de como sexo, gênero, sexualidade, identidade sexual e prazer se tornam “objetos de gestão política da vida”, levada adiante no século XX por dinâmicas outras que as dos séculos anteriores.

Os elementos que compõem o cenário dessa nova era serão: a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, que foram os primeiros palcos a visibilizar tais mudanças por proporcionarem um grande avanço tecnológico e médico, sobretudo; a invenção do termo “gênero” como algo diferenciado de sexo, em 1957, pelo pedopsiquiatra norte-americano Jonh Money; a primeira faloplastia, realizada no Reino Unido pelo médico Harold Gilles, entre 1946 e 1948; a invenção da pílula anticoncepcional no final da década de 50, responsável por separar a prática sexual da reprodutiva; o boom da prostituição e o surgimento da pornografia, sobretudo a partir do lançamento da revista *Playboy*, nos Estados Unidos, em 1953; o surgimento de próteses cirúrgicas e químicas desenvolvidas pela indústria farmacêutica capaz de regular e desencadear a ereção do biopênis, ainda também nos anos 1950; os procedimentos cirúrgicos desenvolvidos depois das duas grandes guerras capazes de reconstruir a pele e alguns outros órgãos humanos – que serão décadas depois transformados em cirurgias cosméticas e sexuais. Esses são alguns exemplos que evidenciam, segundo o

² Aqui o autor faz alusão ao curso Foucault de 1979-1980 no Collège de France, intitulado *Do governo dos vivos*. São Paulo: CCS-SP, Achiamé, 2010.

autor, o surgimento de um novo período do capitalismo, que ele nomeou de *era farmacopornográfica*.

Esses são só alguns indicadores do surgimento de um regime pós-industrial, global e midiático que a partir de agora chamarei *farmacopornográfico*. O termo se refere aos processos do governo biomolecular (fármaco-) e semiótico-técnico (pornô) da subjetividade sexual, dos quais a Pílula e a *Playboy* são dois resultados paradigmáticos. (PRECIADO, 2018, p. 36, grifo do autor).

A partir de *Testo Junkie*, Preciado analisa os processos pelos quais os corpos, os fluidos, os hormônios, as doenças, enfim, essa parte mais material do gênero, são transpassados por um novo regime de produção e controle desde a segunda metade do século passado. O autor defende que esses objetos de estudo mais materialistas foram deixados de lado pelas análises construcionistas do gênero, sobretudo a teoria *queer*, por acreditarem que tais objetos cabiam mais às análises essencialistas. O autor realiza, portanto, uma junção dos elementos denominados construtivistas do gênero com uma nova leitura dos essencialistas, pensando-os além de uma teoria, mas sobretudo como uma possibilidade de ação política.

o que parece ficção científica é, na realidade, um terreno político. Hoje o nosso terreno político não é mais os debates sobre identidade, mas esse. A pergunta sobre quais são os processos de construção das identidades sexuais e de gênero não podemos responder apenas performativamente, devemos interrogar, também, os processos técnicos e biológicos de construção política. (PRECIADO, 2010, p. 7)

Sendo assim, é necessário que se faça um estudo dessa nova maneira de gestão da vida, que não se caracteriza mais pela predominância das áreas médica e jurídica, mas sim por outras tecnologias e campos de estudo, com o objetivo de se elaborar novas formas de ação a resistência que acompanhem essa nova biopolítica. É preciso pensar como é possível traçar linhas de fuga, para utilizar o conceito de Deleuze e Guattari, dentro dessas novas modalidades de produção do sexo e dos modos de subjetivação.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Ao poder hoje não se obedece, se traga”

Paul Beatriz Preciado

Em *A história da sexualidade: a vontade de saber*, livro escrito em 1975, Foucault descreve as mudanças no período clássico no que tange à sexualidade, ao corpo e ao poder como a passagem de uma sociedade soberana para uma sociedade de controle, acentuando o

papel central do sexo e da sexualidade nessa nova “arte de governar a vida”, inaugurando um de seus mais famosos conceitos, o de *biopoder*. Foucault explica que o poder soberano era exercido pelo direito de fazer morrer ou de deixar viver, ou seja, um “direito de morte”, mas que a partir da época clássica houve uma transformação profunda nesse mecanismo de poder, passando a ser aplicado de forma positiva sobre a vida, empreendendo em vez de sua eliminação, “sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 1988, p. 129). Essa gestão da vida, desenvolvida a partir do século XVII, deu-se sobretudo sob duas formas: a primeira centrada no corpo como máquina, adestrando-o e tornando-o mais produtivo através de procedimentos que caracterizam as disciplinas, o que Foucault chamou de “*anátomo-política do corpo humano*”; a segunda, a partir da metade do século XVIII, tomou como centro o corpo-espécie da população, que passava por uma série de controles e regulações, denominadas pelo autor de “*biopolítica da população*” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Este biopoder foi elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo desde o século XIX, e o dispositivo da sexualidade uma tecnologia eficaz no agenciamento do poder a partir de então, pois, de um lado, o sexo faz parte das disciplinas do corpo, e por outro, é central para a regulação das populações (FOUCAULT, 1988, p. 136).

Seguindo os estudos de Foucault, e dialogando com Monique Wittig e Judith Butler, Preciado denomina de “sexopolítica”³ essa forma de ação biopolítica do capitalismo disciplinar, e elenca o *sexo*, a *sexualidade* e a *raça* como as três ficções somáticas basilares do mundo ocidental a partir do século XVIII, ou seja, “o sexo se tornou parte tão importante dos planos de poder que o discurso sobre a masculinidade e a feminilidade e as técnicas de normatização das identidades sexuais transformaram-se em agentes de controle e padronização da vida”, de produção e governo das subjetividades (PRECIADO, 2018, p. 76).

Até então Preciado caminha com Foucault, embora faça ressalvas quanto à sua exatidão cronológica em determinados pontos, porém acredita que o filósofo francês perde força à medida em que se aproxima da contemporaneidade, pois não leva em consideração as transformações tecnológicas e de subjetividade ocorridas com o advento da Segunda Guerra Mundial e nas décadas posteriores. Tais transformações levaram a um outro sistema de saber-

3 Em outro texto, o autor define a sexopolítica como “uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Com ela o sexo (os órgãos chamados ‘sexuais’, as práticas sexuais e também os códigos da masculinidade e da feminilidade, as identidades sexuais normais e desviantes) faz parte dos cálculos do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e as tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle sobre a vida” (PRECIADO, 2011, p. 1)

poder – que foi nomeado por Deleuze e Guattari, no epílogo de *Mil Platôs*⁴, como “sociedade de controle” –, mas que Preciado prefere chamar de “sociedade farmacopornográfica”. (PRECIADO, 2018, p. 84 e 85)

A partir da história da sexualidade, é possível perceber alguns eixos relacionais entre corpo, poder e a produção tecnológica e política do corpo (nomeado por Foucault de *somatopoder*), que atravessam a identidade sexual desde o século XIX. A primeira característica dessa gestão é a criação das noções de heterossexualidade e homossexualidade, compreendidas como parte da identidade sexual dos sujeitos e depois como uma verdade “anatômica”. A segunda é o estabelecimento de uma estreita relação entre sexo e reprodução, o que abriu margem para a patologização da homossexualidade e da masturbação. Esses conceitos identitários da sexualidade e a naturalização da relação sexual com a reprodução nascem de um discurso médico-jurídico que patologiza as sexualidades dissidentes, uma vez que estas rompem com a estreita relação compreendida como natural entre o sexo e a procriação. “O séc. XIX está construindo um corpo, está dando limite a um corpo e está inventando uma coreografia sexual.” (PRECIADO, 2010, p. 11) Este é o regime disciplinar da sexualidade tal como Foucault o descreveu e a partir do qual as e os teóricos *queers* desenvolveram suas pesquisas.

Todavia, como já mencionado anteriormente, Preciado percebe uma descontinuidade nesse regime durante o século XX, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, que tem como pilares as indústrias farmacêutica e audiovisual.

Para os teóricos do capitalismo contemporâneo, como Hardt, Negri, Corsani, Marazzi, Virno etc, os motores do atual processo produtivo seriam a informação, o saber, a comunicação e as relações sociais. Já para Preciado, a nova força da economia é o *corpo autopornográfico*, ou seja, “o desejo, a excitação, a sexualidade, a sedução e o prazer da multidão” são os verdadeiros “motores de criação de valor agregado na economia contemporânea” (PRECIADO, 2018, p. 40). A maior indústria da cibereconomia na atualidade, comparável inclusive com a especulação financeira, é a indústria pornográfica. Os dados apresentados pelo autor – apesar de serem de alguns anos atrás, de quando escreveu o livro – continuam impressionantes:

há mais de 1,5 milhão de sites adultos que podem ser acessados em qualquer ponto do planeta. Dos 16 bilhões de dólares anuais gerados

4 No Brasil o texto é “Pós-escritum sobre as sociedades de controle”, in DELEUZE, Gilles. *Conversações*, trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed 34, 2013.

pela indústria do sexo, boa parte provém da indústria pornô. A cada dia, 350 novos portais se abrem a um número exponencialmente crescente de usuários. (PRECIADO, 2018, p. 42-43)

Esse mercado pornô que movimenta bilhões de dólares não é acompanhado pelos analistas financeiros do Google, eBay e Facebook à toa. Ele serve de modelo de produção e consumo no capitalismo atual, e não apenas por movimentar elevados valores econômicos, mas por ser uma forma de produção de prazer, de excitação, de sexualidade e afetos, numa palavra: de *excitação-frustração*, que servem de parâmetro para toda a indústria midiática e além. Se no século XIX a masturbação era algo a ser controlado, um malefício para a população, agora ela é fonte de um mercado bilionário que, junto com a indústria farmacêutica, “domina todo o fluxo de capitais, desde a biotecnologia agrária até a indústria *high-tech* da comunicação” (PRECIADO, 2018, p. 43).

O que era a força de trabalho no capitalismo industrial, é agora o que Preciado chama, inspirado por Espinosa,⁵ de *potencia gaudendi*, ou “força orgásmica”, a potência de excitação de um corpo de transformar o mundo em prazer. Inspirado em Donna Haraway, o autor compreende o corpo como uma entidade tecnoviva, superando os dualismos modernos entre homem/mulher, humano/animal e natureza/cultura. A importância dessa força orgásmica se dá porque ela é utilizada para a gestão dos processos de subjetivação, uma vez que é responsável por gerir os corpos, fluidos e desejos; e também porque resulta em dados digitais que hoje em dia são transformados em capital.

A sexualidade é transformada em espetáculo e em informação digital através da pornografia, que se caracteriza, assim como os demais espetáculos da indústria cultural, por reunir “performance, virtuosismo, dramatização, espetacularização, reprodutibilidade técnica, transformação digital e distribuição audiovisual” (PRECIADO, 2018, p. 282). Todavia, o que a diferencia dentro da indústria cultural contemporânea é ainda seu caráter marginal, oculto, ao mesmo tempo que serve de modelo para qualquer tipo de produção em termos de comunicação e entretenimento por produzir um certo vício caracterizado por um ciclo de excitação-frustração-excitação.

Em última instância, a pornografia evidencia a performatividade da sexualidade, não apenas a que está sendo gravada e exibida para um público universal que se torna dessubjetivado – teoricamente seria o homem cis heterossexual –, mas demonstra que toda

⁵ O autor se inspira na noção de “poder de agir ou força de existir” elaborada por Espinosa em *Ética*. Trad. GEE, coord. Marilena Chauí. São Paulo: Edusp, 2015. Há mais informações em *Testo Junkie*, na página 44.

sexualidade é *sempre performance*, uma prática repetida e regulada, e que a indústria cultural tenta recriar, embora deixando de fora os órgãos ditos “sexuais”.

A indústria contemporânea do entretenimento [...] nega o valor performativo da pornografia. [...] Mas, por trás dessa hegemonia, esconde-se o desejo da indústria cultural de afetar os centros tecno-orgânicos da produção da subjetividade (centros da produção de prazer e afetos, de sentimentos de onipotência e conforto) com a mesma eficácia com que o faz a pornografia. [...] A pornografia não é simplesmente uma indústria cultural: é o paradigma de toda a indústria cultural. (PRECIADO, 2018, p. 287)

Esse modelo pornográfico não está presente apenas no mercado do entretenimento, mas alcança também o mundo do trabalho. Se cada sociedade e período histórico produz uma economia e uma forma de produção específicas e, por conseguinte, um certo tipo de trabalhador, a era farmacopornográfica é marcada pelo trabalho sexual. A economia atual captura o sexo e a sexualidade e os transformam em mais-valia, o que Preciado chama de *pornificação do trabalho*. Deste se sobressaem como figuras paradigmáticas os trabalhadores ultrapauperizados, como as prostitutas, os atores e atrizes pornô, os migrantes, os pequenos traficantes, os corpos racializados, os que são responsáveis pelo trabalho doméstico e do cuidado do outro e, por fim, as crianças e os animais (que são utilizados para testes da indústria farmacêutica e de cosméticos). (PRECIADO, 2018, p. 302)

As características desse tipo de trabalho – que foi chamado por algum tempo de trabalho feminilizado – tais como a flexibilidade, a vulnerabilidade, a disposição total e a capacidade de improvisação, e as condições desse trabalho, como a precarização, a baixa remuneração, a falta de segurança e estabilidade, que por muito tempo constituíram atribuições básicas para qualquer profissional do sexo, tornam-se agora características universais dos demais trabalhadores e trabalhadoras. Todas as indústrias hoje passam por esse processo de pornificação do trabalho, cuja centralidade está na precarização e aparente feminização⁶ dos corpos que devem estar a serviço do capital. (PRECIADO, 2018, p. 311)

Essas características do trabalho pornificado já existiam antes, sobretudo entre os corpos racializados e precarizados, o diferencial hoje é que seu alcance foi amplificado, se tornando estrutural e mais explícito na forma de produção pós-fordista.

6 O discurso feminista tradicional caracteriza esse tipo de trabalho em que prevalece as múltiplas tarefas, a hiperprodutividade, o cuidado do outro e as demais características citadas como atividades historicamente realizadas pelas mulheres e, no geral, de forma não remunerada. Preciado discorda desse ponto de vista, por isso o termo “aparente” ao se reportar ao que denominou-se “feminização do trabalho” porque, segundo a filósofa, dizer que esse tipo de trabalho é feminino é naturalizar algo que é construído sócio e historicamente.

Além da produção pornográfica servir de modelo paradigmático da indústria cultural e exemplo da hiperprecarização do trabalho no atual capitalismo, a era farmacopornográfica tem como segundo principal pilar a hegemonia farmacológica, que prevalece no século XX, mas que tem suas origens no início do capitalismo moderno, embora deslegitimado e perseguido pela Igreja e pelo Estado então em formação como Estado moderno.

A história da Europa nas Idades Medieval e Moderna é marcada por uma intensa tradição de culturas e saberes praticados pelas classes populares, sobretudo por mulheres, feiticeiras, curandeiras, conhecedoras das ervas e substâncias curativas e psicoativas, que foram gradualmente sendo perseguidas pela Inquisição, julgadas e condenadas como bruxas. Já nas Américas, a chegada do colonizador assumiu o mesmo papel de condenação dos saberes ancestrais, mas aqui com justificativas não apenas econômicas, mas também racistas. Essa perseguição e eliminação dos corpos e dos saberes ditos populares se deu em um contexto de expansão do capitalismo em que todos esses elementos estão interligados. Na Europa, era preciso eliminar ou expulsar as populações do campo para privatizar aquelas áreas (o que na Inglaterra foi chamado de cercamentos), levando seus sobreviventes para as cidades a fim de servirem de mão de obra para o processo de industrialização que então engatinhava (estava inda em forma de manufaturas), a tentativa de monopólio do saber médico e especializado de qualquer substância com finalidade terapêutica ou recreativa, buscando assim a deslegitimação dos conhecimentos tradicionais. Nas Américas e, posteriormente, na África e na Ásia, os objetivos eram os de apropriação dos conhecimentos e da própria natureza, expulsão e eliminação da população nativa daquelas terras e sua transformação em escravos.

Todos esses elementos estavam conectados:

a emergência do capitalismo protoindustrial e suas formas científicas de produção e transmissão de conhecimento; o extermínio de uma parte da população que possuía saberes farmacológicos; o uso dos discursos raciais como argumentos religiosos e biológicos para justificar a escravidão e a opressão; o surgimento de novos modos de segmentar, demarcar e cercar a terra; a expansão colonial na América, África, Índia e Extremo Oriente; a invenção, na Europa, de modelos de trabalho servis e pró-escravistas. (PRECIADO, 2018, p. 163)

Era uma verdadeira guerra das instituições médico-jurídicas, que posteriormente buscaram a transformação dos recursos naturais em patentes farmacêuticas, e seus saberes especializados e científicos contra os saberes não profissionalizados populares, “uma guerra

do poder patriarcal branco ante os saberes narcossexuais tradicionalmente exercidos pelas mulheres, pelos povos colonizados e por feiticeiros não autorizados” (PRECIADO, 2018, p. 165). É sobre essa usurpação e esquecimento forçado que a modernidade vai construindo seus discursos médicos, sua produção farmacológica e todo o aparato industrial e tecnológico que os envolve.

O início dos estudos médicos e científicos sobre os hormônios, que se dá no começo do século XX, também surge a partir dessa relação com os corpos indesejáveis, ou tidos como inferiores pelo pensamento colonizador europeu, corpos estes compreendidos entre a fronteira do humano e do infra-humano, segundo os parâmetros de saber ocidental, branco, hétero e colonial: os homossexuais, os negros, os “loucos”, os “criminosos”, os povos colonizados foram os primeiros a serem submetidos aos experimentos de manipulação hormonal, evidenciando o caráter necropolítico⁷ de tais experiências. Se as primeiras cobaias eram animais, posteriormente, e concomitantemente, foram grupos de pessoas provenientes ou em situação de reclusão, como as que estavam no exército, na prisão, em hospitais psiquiátricos ou nos territórios colonizados do sul global.

Entre 1860 e 1910, há a invenção e elaboração do conceito de hormônio como uma substância emitida por alguma parte do corpo, uma “mensagem química” que é transmitida de um órgão para outro para suprir as necessidades do organismo, bem como o surgimento da endocrinologia como a ciência responsável pelo estudo dessas “substâncias internas”.⁸ A teoria hormonal elaborada no início do século XX está intrinsecamente relacionada ao contexto da telecomunicação, do tráfego de informações e do comércio mundial então em crescente expansão. A partir de então, o corpo não será mais pensado mecanicamente, como acontecia na modernidade, mas como um corpo eletroquímico e ultraconectado, já que os hormônios emergem como produtores e transmissores em um intenso sistema de comunicações:

O corpo moderno biopolítico, como sugeriu Foucault, não é mais uma superfície unidimensional em que o poder, a lei e a punição serão inscritos, e sim uma interioridade densa em que a vida, e também o controle político, ocorre sob a forma de troca, tráfego e comunicação. (PRECIADO, 2018, p. 172)

⁷ O conceito de necropolítica foi aqui utilizado por Preciado em diálogo com Aquille Mbembe, filósofo camaronês que trata da soberania como um direito que se tem sobre a vida e a morte do outro a partir de uma perspectiva colonial. Ver MBEMBE, Aquille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.

⁸ No capítulo 8 de *Testo Junkie* o autor faz um estudo histórico detalhado do surgimento dos estudos médicos sobre os hormônios e da pílula anticoncepcional como um dispositivo de regulação e controle dos corpos.

O desenvolvimento dos estudos e da manipulação dos hormônios serão imprescindíveis, posteriormente, como processos disciplinadores de sexo e gênero. Dos anos 30 em diante, com a complexificação da classificação hormonal em progresso, há uma convenção de que em cada gênero prevalece uma quantidade hegemônica de determinado hormônio, que convencionou-se chamar de “sexual”, como se ele determinasse o sexo e gênero de cada pessoa. Em outras palavras, a entrada em cena desses agentes químicos, que são os hormônios, será um complemento do diagnóstico de feminilidade e masculinidade, ao lado dos já existentes, a fisiologia e a genética. (PRECIADO, 2018, p. 179-180)

A invenção do estrogênio e da progesterona é um dos resultados centrais desse estudo endocrinológico, uma vez que são os elementos da composição da pílula anticoncepcional, e se tornaram as substâncias mais produzidas da indústria farmacêutica e mais consumidas na história da medicina. A pílula se torna absolutamente central na era farmacopornográfica por dois motivos: primeiro porque ela compõe um dispositivo para a gestão da reprodução da população, e segundo, porque inventa um novo modelo de feminilidade. (PRECIADO, 2010, p. 17)

Mais surpreendente que saber que esses hormônios, designados como sexuais, são as substâncias mais produzidas e consumidas, é perceber que essas moléculas foram administradas e destinadas quase que exclusivamente para o público feminino. Durante o século passado e até os dias atuais, é incomparável o uso dos hormônios ditos masculinos com os femininos, isto porque o corpo da mulher fora e é compreendido pela lógica patriarcal ocidental como um objeto natural de intervenção. A forma de controle farmacopornográfico destinada aos homens, que se dá desde sobretudo desde a última década do século XX, ocorre através de uma molécula chamada sildenafil, capaz de promover e manter a ereção do biopênis, o que levará o domínio da masculinidade do âmbito privado para uma disputa de “capitalização e domínio biopolítico”, que Preciado chama de “falocontrole”, sendo o Viagra e a testosterona os novos símbolos dessa masculinidade. (PRECIADO, 2018, p. 182)

Evidencia-se, desta forma, uma espécie de desequilíbrio biopolítico: enquanto aos homens são vinculados hormônios e substâncias ligadas à potência sexual, à força e à juventude, às mulheres, compreendidas como um dado natural (o que vem sendo dito desde Simone de Beauvoir), e como um objeto passível de intervenção, o que se destina a elas é o controle de sua libido e reprodução através do uso dos hormônios da pílula anticoncepcional.

A masculinidade é ainda produzida de acordo com um modelo de poder patriarcal soberano, ao passo que a feminilidade é regulada de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acordo com um conjunto de técnicas biopolíticas destinadas a controlar a reprodução da população em termos higiênicos e eugenistas [...]. (PRECIADO, 2018, p. 183)

Todavia, é preciso compreender que a mulher não é aqui pensada como uma “vítima” e o homem como um “carrasco”. Longe desta dicotomização, o que o atual sistema tecnomolecular do gênero, sexo e sexualidade enseja é alcançar a tudo e a todos. Não é mais o corpo da mulher o único alvo da biopolítica, os homens são também almejados, pois o que interessa é capitalizar todos os seres:

Ambos os casos têm como objetivo a capitalização do ser vivo. De um lado, o Viagra trabalha como uma prótese molecular normativa que vem reparar a impotência do corpo masculino considerado como produtor de esperma. Do outro lado, os corpos das mulheres são ainda construídos pelo regime farmacopornográfico como um sistema público reprodutivo (útero, células reprodutivas, vagina, placenta... tudo entendido como “bens públicos” e materiais de pesquisa) a serviço do interesse nacional. (PRECIADO, 2018, p. 183)

A criação da primeira pílula anticoncepcional, em 1951, faz parte de um contexto mais amplo de medicalização e regulação da vida privada desenvolvido desde o início do século XX. Alguns de seus objetivos iniciais eram controlar as populações pobres ou “indesejáveis” – vide os casos em que foram distribuídas em larga escala para mulheres racializadas, “deficientes” ou com “desvios sexuais”⁹ –, regular o desejo e a atividade sexual, a aparência dos corpos (uma vez sabido que os hormônios contidos na pílula anticoncepcional transforma o corpo de quem os ingere), e até mesmo o temperamento das mulheres, transformando seus corpos em uma espécie de prisão. Daí Preciado comparar a pílula ao panóptico de Bentham, amplamente estudado por Foucault como uma das formas de arquitetura projetada para otimizar a vigilância. Para a filósofa, “não estamos mais *no* panóptico, agora o engolimos” (PRECIADO, 2010, p. 21, grifo do autor). A própria embalagem da primeira pílula comercializada permite tal relação (conferir fig.1).

9 Preciado fala em especial da distribuição da pílula, quando em período de testes, para mulheres não brancas, pobre e trabalhadoras em Porto Rico como meio de se obter uma “purificação racial”. O autor cita vários estudos realizados sobretudo por pesquisadoras decoloniais, que podem ser encontrados em seu capítulo 8 sobre o farmacopoder.

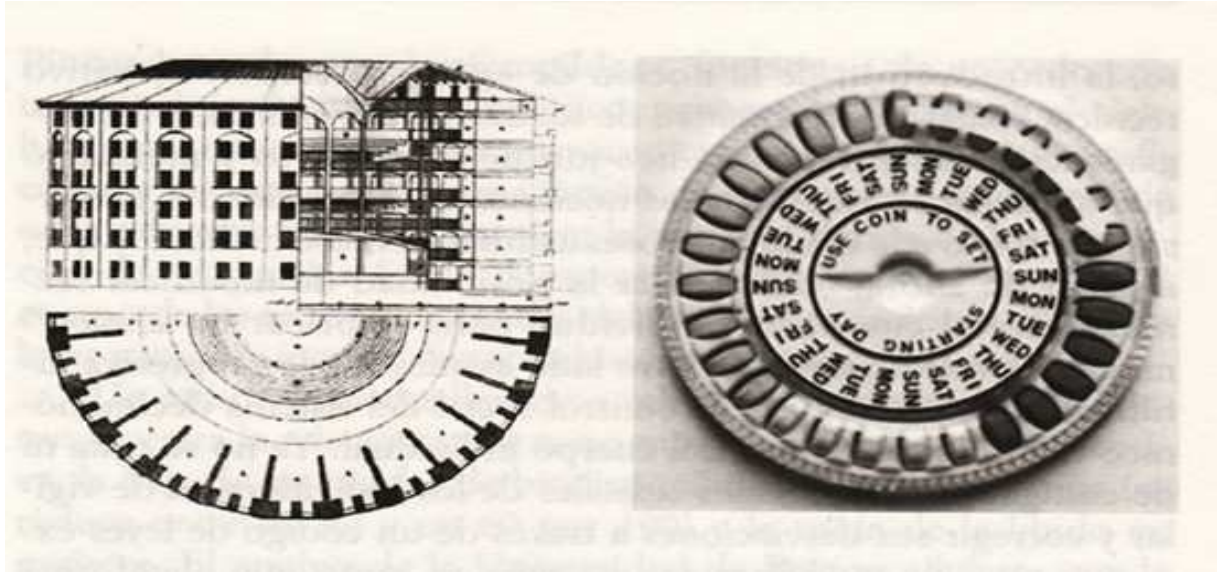


Figura 1. À esquerda, imagem do panóptico de Jeremy Bentham, ilustrada pelo arquiteto Willey Reveley, em 1791. À direita, imagem da primeira embalagem distribuída da pílula, em 1963.

Por fim, é importante salientar que esse processo de medicalização e regulação da vida privada, cujo ápice foi a criação da pílula anticoncepcional e do Viagra, evidencia a construção biotecnológica do sexo e do gênero. A formação da sociedade farmacopornográfica só foi possível graças a essas intervenções dos corpos enquanto plataformas da vida. O gênero não é, portanto, sobretudo performatividade, como defende Judith Butler¹⁰, mas também um dispositivo técnico e visual.

Somos tratados como produtores e consumidores de órgãos, fluidos, neurotransmissores: como os suportes e os efeitos de um programa biopolítico, mas desta vez é uma questão de *controle leve*, um tipo borbulhante de controle, cheio de cores, usando as orelhas do Mickey e os decotes de Brigitte Bardot, em oposição à arquitetura fria e disciplinar do panóptico ilustrado por Foucault. (PRECIADO, 2018, p. 227, grifo do autor)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi debatido a partir da leitura de *Testo Junkie*, é importante, por fim, ressaltar quais os objetivos do autor na elaboração de seu texto/experimento. De acordo com Preciado, e como mencionado anteriormente, é urgente que se faça uma leitura atualizada

¹⁰ De acordo com a autora, “dizer que o gênero é performativo significa dizer que possui uma determinada expressão e manifestação; [...] O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o faz definir-se em um sentido ou outro e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não há gênero sem reprodução que põe em risco o cumprimento ou não dessas normas, com o qual se abre a possibilidade de uma reelaboração da realidade de gênero por meio de novas formas.” (BUTLER, 2009, p. 322)

das novas formas de biopolítica para que seja possível produzir ações políticas capazes de fazer frente a essas formas de produção e gestão dos corpos, gêneros, desejos, sexualidades e afetos. Os atuais movimentos feministas, sobretudo, devem se apropriar e ressignificar esses elementos para tecerem alianças compatíveis com a gramática da era farmacopornográfica.

Como discutido anteriormente, seus principais elementos são a pornografia como modelo midiático e de comunicação, uma vez que a produção de prazer, afetos e performance sexual vira o próprio modelo de produção de capital para as demais indústrias, não somente a cultural. Em segundo lugar, as tecnologias farmacológicas, compreendendo aqui todas as drogas, lícitas e ilícitas, substâncias químicas etc, que fazem parte da produção e gestão do corpo, gênero e sua performance. Em resumo, é a gestão biomidiática da subjetividade, em que “a indústria farmacêutica e a indústria audiovisual são os pilares sobre os quais se apoia o biocapitalismo contemporâneo” (PRECIADO, 2018, p. 54).

De acordo com Paul Preciado, é importante compreender, todavia, que atualmente não existe apenas o regime farmacopornográfico, mas que os regimes soberano e disciplinar de controle e produção dos corpos e da sexualidade permanecem presentes e justapostos na formação das subjetividades, como pode ser percebido, por exemplo, na continuação da concepção hegemônica do gênero binário, bem como na naturalização ainda existente da heterossexualidade como norma – embora não seja mais patologizada, como era no século XIX.

O regime farmacopornográfico não desloca simplesmente o regime biopolítico disciplinar do século XIX: estabelece alianças inesperadas e estratégicas com ele, criando novas ficções somatopolíticas tão estranhas como o Viagra-usuário-esperma-doador ou a mulher-consumidora-da-pílula-sexualmente-disfuncional. (PRECIADO, 2018, p. 238)

É preciso que as feministas e demais grupos minoritários sejam capazes de criar lugares, linguagens e estéticas outras, transformando, se possível, até mesmo seus próprios corpos, como faz Preciado, a fim de confrontar tais tentativas de enquadramento normativo de consumo e produção no capitalismo atual. Por exemplo, se do ponto de vista hormonal, o corpo masculino é ainda compreendido como forte e dominador, e o feminino como espaço passivo da violência masculina, que se democratize o uso dos hormônios considerados sexuais, para que qualquer um os utilize, borrando assim as topografias sexuais e de gênero. O experimento de intoxicação voluntária com a testosterona de Preciado é uma vivência desse

tipo de resistência que, ao mesmo tempo, demonstra o corpo como uma ficção política biotecnológica, e não apenas performática. (PRECIADO, 2018, p. 245)

Outras estratégias de luta citadas como exemplo pelo autor são a “negação dos protocolos de designação do sexo ao nascimento, a negação da patologização da transexualidade e a construção das políticas performativas: *drag queen, drag king, drag whatever*”. Sem falar do movimento pós-pornô que, partindo do pressuposto da pornografia como um modelo de comunicação universalizado e da performatividade transmitida por meio dela como construtora de desejos e afetos, a pós-pornografia cria seu próprio conteúdo, e seus membros passam a ser produtores ativos de material, criando uma “nova forma de representação crítica das relações sexuais” (PRECIADO, 2010, p. 25-26).

O denominador comum dessa grande variedade de estéticas e estratégias políticas [...] é uma inversão epistemológica, um deslocamento radical do sujeito de enunciação pornográfica: aqueles que foram objetos passivos do olhar pornográfico e disciplinador [...], se tornam os sujeitos de representação, questionando, desse modo, os códigos que tornam visíveis seus corpos e práticas sexuais e que produziam a impressão de estabilidade natural nas formas de fazer sexo e nas relações de gênero. (PRECIADO, 2018, p. 288-289)

A *potentia gaudendi*, ou seja, a força orgásmica, é reapropriada pelos sujeitos que a constroem. Se o capitalismo busca produzir e capitalizar essa potência, seja na forma farmacológica, seja na representação pornográfica ou no trabalho pornificado, a fim de produzir mais-valia, a *potentia gaudendi* deve ser transformada em processo revolucionário e para isso é preciso compreender os corpos como uma “rede tecno-orgânica-textual-mítica”, um sistema tecnovivo, que não pode ser de todo administrado por não ser apenas um ser vivo, mas também tecnológico.

O corpo pansexual vivo é o bioporto da força orgásmica. [...] Esta vida não pode ser entendida como um dado biológico, já que não existe fora das redes de produção e cultura que pertencem à tecnociência. Este corpo é uma entidade tecnoviva multiconectada que incorpora tecnologia. Nem organismo, nem máquina, mas “sistema fluido, disperso, rede tecno-orgânica-textual-mítica”. [...] Os corpos tecnológicos não estão nem-ainda-vivos ou já-mortos: somos metade fetos, metade zumbis. Assim, cada política de resistência é uma política de monstro. (PRECIADO, 2018, p. 46-47)

É preciso criar um processo de desidentificação crítica com os corpos e gêneros tradicionais, traçando alianças com as e os que desde sempre foram linha de frente nessa

criação: os corpos transgênicos, transsexuais e colonizados. É preciso, juntas, ir às ruas para que se crie e se multiplique essa política de monstro.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*, trad. Peter Pál Pelbart . São Paulo: Ed 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Do governo dos vivos*. São Paulo: CCS-SP, Achiamé, 2010.

MBEMBE, Aquille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. In: *Revista Estudos Feministas*. Vol.19 no.1 Florianópolis: Jan/Abr 2011.

_____. *Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: N-1, 2018.

_____. *Transfeminismo no regime farmacopornográfico*. Tradução de Thiago Coacci. 2010.

(Disponível em: https://www.academia.edu/9723865/Preciado_-_Transfeminismo_no_Regime_Farmaco-pornografico, visitado em 2 de junho de 2010)
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-4022-2015-06-06.html> (Visitado em 15 de junho de 2019)

BIOTHEATRUM: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM ATIVA E INTERDISCIPLINAR

Maisa Araújo de Morais¹
Airton Araújo de Souza Junior²
Andréa Pereira da Silva³
Thayse Azevedo da Silva⁴

RESUMO

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio consistem na indissociabilidade da formação profissional com o ensino geral, com isso é desafiador articular a competência técnica e científica com a formação cidadã. Nesse cenário, muitas vezes o conteúdo da disciplina de Biologia tem pouco significado técnico, além de ter uma complexidade abstrata que, aliada a uma abordagem tradicional, tem contribuído no baixo interesse do aluno. Por isso, adotar uma proposta didática que torna o aluno um ser ativo com a inclusão das artes cênicas, consiste em uma tentativa de despertar o interesse pela Ciência. O Biotheatrum vem sendo utilizado como ferramenta didática no ensino de Biologia para os alunos do 3º ano do ensino Técnico Integrado do IFRN *Campus* Parnamirim, dos cursos de Informática e Mecatrônica, com o tema central de Ecologia. O desenvolvimento do projeto envolveu oito fases, como: apresentação do projeto às turmas, composição dos grupos, sorteio de temas, reuniões periódicas com professores e diretores, entrega dos croquis, produção e divulgação das peças, ensaios e apresentação das peças, com uma entrega de estatuetas para determinadas categorias. Posterior à apresentação das peças, foi aplicado um questionário de avaliação do projeto. Com relação ao processo metodológico adotado, cerca de 81% dos discentes afirmaram que foi suficiente e satisfatório. Esse resultado indica uma iniciativa positiva na forma não convencional de ensino e que o teatro é uma atividade prazerosa, interativa, dinâmica e divertida, capaz de ampliar as perspectivas dos alunos com relação aos conteúdos de Biologia.

Palavras-chave: Metodologia Ativa, Ecologia, Formação cidadã, Ensino de Biologia

INTRODUÇÃO

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, na sua concepção, consiste na indissociabilidade da formação profissional com o ensino geral. Nesse entendimento, apesar de existirem vários estudos que apresentam essa condição, o desafio de articular a competência técnica e científica, com a formação cidadã ainda persiste. Nesse cenário, a disciplina de Biologia se integra ao eixo tecnológico, podendo atuar como uma disciplina de alta ou baixa relevância ao currículo técnico. Nesse último, muitas vezes o conteúdo tem pouco significado técnico e o ensino se limita a uma linha reprodutório-instrucionista. Contudo, os desafios do Ensino de Biologia nesse contexto não se limitam apenas ao seu grau de impacto na formação

¹ Especialista pelo Curso de Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Instituto Federal de Educação e Tecnologia - RN, maisabiol@hotmail.com;

² Mestre do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal - SP, airton.junior@ifrn.edu.br;

³ Mestre em Bioecologia Aquática pela Universidade Federal - RN, andrea.pereira@ifrn.edu.br;

⁴ Doutora em Biotecnologia, RENORBIO, pela Universidade Federal - RN, thayse.azevedo@ifrn.edu.br

técnica. As dificuldades de aprendizagem nessa disciplina, decorre também da sua complexidade abstrata, que aliada a uma abordagem tradicional, tem contribuído no baixo interesse do aluno pela disciplina conforme relatam Nicola, Paniz & Catiane (2016) e Souza et al (2015). Por isso, muitos trabalhos destacam a necessidade de inovações no ensino de Ciências e Biologia, mas o que se observa é a utilização de metodologias rotineiras e mecanizadas, onde as novas propostas de ensino pouco ressoam em sala de aula, e pouco focam em formar sujeitos/profissionais autônomos que tenha a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos, científicos com relevância social e ética representa um grande desafio docente (VIEIRA & VIEIRA, 2014).

Por isso, no decorrer do processo ensino e/ou aprendizagem não se deve apenas limitar a aplicação de um modelo de ensino no qual os alunos são meros expectadores e sim, adotar uma proposta didática para tornar o aluno um ser ativo, como por exemplo, a inclusão das artes cênicas como instrumento de informação, em uma tentativa de despertar no educando o interesse pela Ciência, e mostrar que o teatro surge como uma estratégia interdisciplinar que aborda aprendizagens significativas, mostrando que a Ciência também é arte e que podem caminhar juntas, como uma nova estratégia para a melhoria do ensino-aprendizagem e de outras habilidades pessoais como desinibição, comunicação e expressão (PRETTO & VESTENA, 2015). E assim, tornando-se um recurso extraordinário para os alunos exercitar a atenção, paciência, solidariedade e o convívio com as diferenças, criando possibilidades de uma aprendizagem colaborativa, que são essenciais para o mundo do trabalho contemporâneo.

Assim, autores como Pretto e Vestena (2015); Knechtel e Brancalhão (2009); Silva et al. (2013); Melo e Feitoza (2010); Machado e Matos (2012) e Souza et al. (2015), consideram o teatro um recurso lúdico que vem somar como recurso didático importante na aquisição de conhecimento científico capaz de promover aprendizagem significativa. Nesta direção, o Projeto Biotheatrum é uma proposta que vem sendo usada como ferramenta didática no ensino de Biologia para os alunos do 3º ano do ensino Técnico Integrado do IFRN Campus Parnamirim, dos cursos de Informática e Mecatrônica. A proposta consiste na criação de peças teatrais abrangendo a Conscientização Ecológica. Nessa perspectiva, este relato tem como objetivo apresentar o teatro como ferramenta didática de integração e articulação do Ensino de Biologia com a formação técnica e cidadã.

METODOLOGIA

O Biotheatrum é um projeto anual e o presente relato foi desenvolvido na 4ª edição. Como nas outras edições, o tema central foi a Conscientização Ecológica, mas cada edição tem seus temas geradores específicos. Nessa edição os temas geradores foram: Ecologia de Paisagem (Introdução de espécies exóticas e seus impactos); Ecologia de Manguezal (importância e impactos); Ecossistemas Urbanos (Relação do avanço urbano com as doenças); Ecologia Humana (Um Enfoque das Relações Homem-Ambiente (modelos de transmissão cultural e artística), ficando cada turma responsável por um tema.

A produção das peças é dividida em 08 fases (Figura 01) com duração de dois meses (10 Bimestre) , até a culminância com a apresentação das peças no Auditório do Campus. Nessa edição, objetivando a interdisciplinaridade, todas as turmas durante a apresentação da peça apresentam um diálogo, de no mínimo de dois minutos, na língua inglesa.

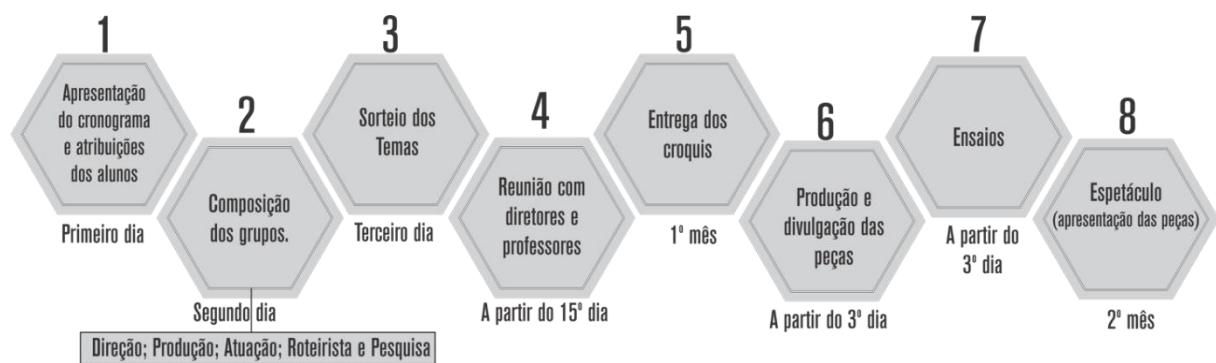


Figura 1: Fluxograma das etapas do Biotheatrum

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

1ª Etapa: Apresentação do Biotheatrum às turmas

No primeiro dia de aula de cada turma, o projeto é apresentado para os alunos. Durante essa apresentação, resalta-se a importância da participação do aluno; da integração em todas as atividades contidas no projeto; e do cumprimento das normas da escola, não deixando de se dedicar as outras disciplinas. Os mesmos devem cumprir a agenda de reuniões com os professores, ensaios e apresentações previstas no cronograma do projeto, que é disponibilizado virtualmente para todos os alunos.

2ª Etapa: Composição dos grupos

Após a apresentação do projeto, os alunos são orientados a se dividir em 5 grupos de trabalhos (direção, produção/cenografia, encenação/atores, autores/roteiristas e de pesquisa).

Essa divisão é de responsabilidade de cada turma e os professores não se envolvem. Cada equipe tem sua própria atribuição. Os diretores, formados por dois alunos, são responsáveis por liderar, coordenar e administrar todas as outras equipes, bem como organizar a produção da peça e entregar as atas das reuniões. As atribuições da equipe de produção e cenografia consistem em organizar e viabilizar (financeiramente e estruturalmente) o cenário da peça. Os atores são responsáveis pela atuação da peça, que por sua vez, recebem os textos dos autores e roteiristas, sendo estes, responsáveis também pela divulgação do evento. E por fim, a equipe de pesquisa, que é responsável pelo aprofundamento teórico do tema sorteado.

3ª Etapa: Sorteio dos temas

O sorteio dos temas, com a ordem de apresentação, ocorre no terceiro dia após a apresentação do cronograma com a presença dos diretores e professores.

Tabela 1: Resultado dos sorteios dos temas.

Sequência	Temas	Turmas
1	Ecologia de Paisagem (Introdução de espécies exóticas e seus impactos);	Mecatrônica 3B
2	Ecologia de Manguezal (importância e impactos);	Informática 3B
3	Ecossistemas Urbanos (Relação do avanço urbano com as doenças);	Informática 3A
4	Ecologia Humana (Um Enfoque das Relações Homem-Ambiente (modelos de transmissão cultural e artística)	Mecatrônica 3A

Fonte: Dados da Pesquisa.

4ª Etapa: Reuniões com diretores e professores

Após o sorteio, cada turma inicia a produção da peça. Para acompanhar essa produção os professores realizam reuniões com os respectivos diretores das quatro turmas.

5ª Etapa: Entrega do Croqui

Nessa fase, com um mês de produção da peça, cada turma entrega aos professores de Biologia, os “croquis” das peças. Cada croqui é um esboço contendo um planejamento da produção da peça, bem como a primeira versão do roteiro, dos figurinos e do cenário. A adoção desse croqui tem o objetivo de disciplinar o planejamento de produção de cada turma.

6ª etapa: Produção e divulgação das peças

Toda parte de produção e divulgação das peças é de responsabilidade dos alunos. Para uma melhor divulgação os alunos criam cartazes de acordo com tema gerador de sua turma; fazem intervenções nas salas de aulas; utilizam as redes sociais (Figura 02) e algumas turmas optam pela confecção de camisetas.

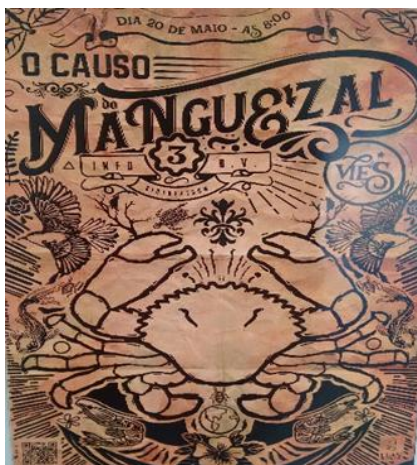


Figura 2: Exemplo de um pôster de divulgação, produzido pela turma de informática 3B.

Fonte: Alunos dos cursos de Mecatrônica e Informática do IFRN Parnamirim.

7ª etapa: Ensaios

Os ensaios oficiais aconteceram no Auditório do Campus Parnamirim. Todos eles foram marcados com antecedência e serviram para ajustar o tempo da peça, que não deveria ultrapassar 20 minutos. Esses ensaios foram importantes para os alunos treinarem suas falas; delimitar seus espaços em cena; repassar cenário; iluminação e sonorização. Os diretores ficam responsáveis por coordenar e administrar as equipes. Todos os envolvidos se reúnem para desenvolver o trabalho em equipe, tentando entrar em sintonia para que acontecesse tudo de maneira planejada.

8ª Etapa: Apresentação das peças (Fase de Culminância) Na Fase de culminância ocorre as apresentações das peças, junto com a premiação das categorias. Cada turma apresenta a sua peça e, ao término do espetáculo, uma comissão julgadora se reúne por 30 minutos para fazer a contagem dos pontos e assim divulgar o resultado final das premiações (Figura 03). As categorias premiadas são: melhor equipe de direção, melhor roteiro, melhor cenário, melhor figurino, inovação, destaque individual e melhor peça.



Figura 2: Estatueta entregue às turmas ganhadoras nas categorias.
Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificar os resultados da 4ª edição do Biotheatrum foi aplicado um questionário semi-estruturado para os alunos participantes, cujo principal objetivo foi avaliar os aspectos metodológicos e pedagógicos do projeto, bem como, uma análise qualitativa dos seus impactos na construção dos conhecimentos na área de Biologia, especificamente em Ecologia e formação cidadã. Esse questionário foi composto por nove questões, sendo oito delas objetivas com espaço para justificativa, e uma questão aberta, para os alunos registrar suas críticas, sugestões ou elogios. Ao todo foram coletados dados de 111 questionários, que foram tabulados analisados no Excel (ANEXO 01).

Em relação aos pontos do processo metodológico adotado, foram avaliados o tempo previsto de preparação, organização e montagem da peça, cerca de 81% dos discentes afirmaram que foi suficiente e satisfatório. Quanto à divisão dos grupos de trabalhos em: direção, produção e cenografia, autores, roteiristas e pesquisa, cerca de 93% aprovaram o método de divisão, tendo como sugestão a exclusão do grupo de pesquisa, uma vez que, os

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

diretores e roteiristas poderiam fazer esse trabalho. Já quanto as categorias propostas para a premiação das estatuetas, cerca de 43% dos discentes acharam ótima a divisão das categorias, 37% concordam que foi boa essa divisão, enquanto que 21% consideraram regular ou insuficiente.

Ao que se refere aos pontos pedagógico, 76% dos alunos (Figura 03) declararam que o Biotheatrum auxiliou na fixação dos conteúdos trabalhados. Esse resultado constata a afirmação do trabalho de Souza et al. (2015) que reforça a importância da utilização de peças teatrais como abordagem de ensino complementar para fixação de conteúdos e aprendizagem.

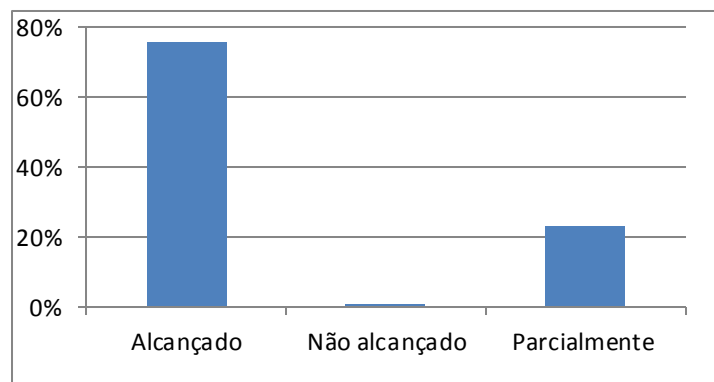


Figura 03: Avaliação dos discentes sobre a fixação dos conteúdos trabalhados no Biotheatrum (Ecologia Humana, Ecologia de Paisagem, Ecologia de Manguezal e Ecologia Urbana)

Fonte: Questionário de avaliação do projeto *Biotheatrum*.

Em seguida foram analisados os critérios de avaliação em relação à nota do bimestre, 64% consideram bom e apenas 11% dos alunos responderam que foi regular. Já em relação ao acompanhamento feito pelos professores, 31% declararam que foi ótimo, 48% bom, 18% regular e apenas 3% consideraram insuficiente, o que indica positivamente a assistência pedagógica dos professores. Para Pretto e Vestena (2015) o professor deve ter o conhecimento da sua importância e responsabilidade, de modo a construir e apresentar ferramentas que sejam capazes de aguçar o interesse dos estudantes para leitura e interpretação da sua realidade com a finalidade de arquitetar o seu conhecimento. A experiência de produzir uma peça teatral confirmou nos estudantes a capacidade de criar e serviu para a reflexão do papel do professor como mediador, catalisador e organizador da atividade.

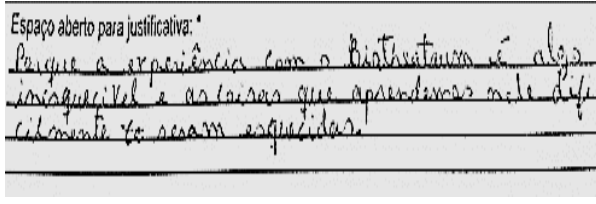
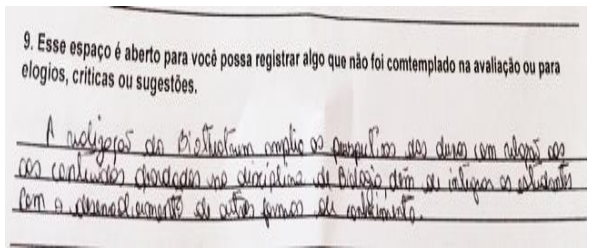
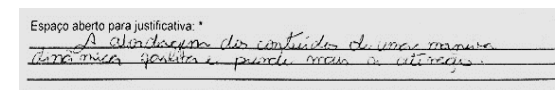
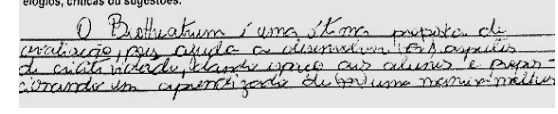
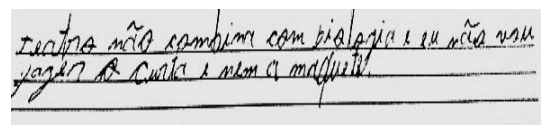
Quanto ao grau de interesse pelo conteúdo de Ecologia, 52% dos alunos afirmaram que houve um aumento pelo interesse do conteúdo, enquanto que 46% relatam que o interesse não

sofreu nenhuma alteração, pois muitos alunos relataram que já se interessavam naturalmente pela disciplina, por isso não citaram que não houve alteração. Moura e Teixeira (2010) que trabalharam com uma proposta parecida no ensino de física, com a utilização da apresentação da peça “Meu Céu de Estrelas”, afirmam que houve uma transformação significativa na visão da ciência por parte dos integrantes da oficina, devido ao envolvimento dos mesmos com a peça, sempre procurando estudar e saber mais sobre os assuntos dos quais ela retratava.

Diante desse aumento de interesse, avaliou-se a percepção do aluno que o Biotheatrum é uma metodologia de maior impacto na aprendizagem do que uma aula expositiva tradicional. No questionário, 72% dos alunos afirmam que a sua aprendizagem no Biotheatrum foi mais satisfatória do que se o conteúdo fosse abordado em uma aula expositiva. Esse resultado indica uma iniciativa positiva na forma não convencional.

Por fim, no quadro 01 é possível observar alguns registros da questão aberta onde os discentes, a maior parte das explicações foi positiva e as ressalvas negativas se revelaram dentro de percentual bem pequeno.

Quadro 01. Transcrição dos registros dos alunos da questão aberta do questionário.

Respostas das questões abertas	Transcrição
<p>Espaço aberto para justificativa: *</p> 	<p>“Porque a experiência como o Biotheatrum é algo inesquecível e as coisas que aprendemos nele dificilmente serão esquecidas”</p>
<p>9. Esse espaço é aberto para você possa registrar algo que não foi contemplado na avaliação ou para elogios, críticas ou sugestões.</p> 	<p>“A realização do Biotheatrum amplia as perspectivas dos alunos com relação aos conteúdos abordados na disciplina de Biologia, além de interagir os estudantes com o desenvolvimento de outras formas de conhecimento.”</p>
<p>Espaço aberto para justificativa: *</p>  <p>9. Esse espaço é aberto para você possa registrar algo que não foi contemplado na avaliação ou para elogios, críticas ou sugestões.</p> 	<p>“A abordagem dos conteúdos de uma maneira dinâmica facilita e prende mais a atenção.”</p> <p>“ O Biotheatrum é uma ótima proposta de avaliação, pois ajuda a desenvolver aspectos de criatividade, dando espaço aos alunos e proporcionando uma aprendizagem de uma maneira melhor”</p>
	<p>“Teatro não combina com biologia e eu não vou fazer o curta metragem e nem a maquete⁵”</p>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Além da análise das respostas obtidas do questionário, foi realizado uma avaliação qualitativa por parte dos professores envolvidos no projeto. Dentre elas, a importância das reuniões com os diretores onde são relatados as preocupações e avanços na produção das peças. Essas reuniões consistem em um momento muito rico, pois os alunos vivenciam conflitos e anseios, e os professores mediam as possíveis soluções para conflitos e pendências, conforme consta alguns desses exemplos (Quadro 02).

⁵ Curta metragem e Maquetes são outros projetos de Ensino do grupo de Biologia do Campus Parnamirim.

Quadro 02. Conflitos e soluções adotadas durante as reuniões entre os professores e diretores.

Conflitos	Soluções adotadas
Apoio logístico	Foi definido que cada turma teria uma sala para fazer os ensaios das peças e apoio para a composição do cenário, ressaltando que as salas para o ensaio só poderiam ser utilizadas depois que os alunos estivessem com o roteiro concluído e todo o elenco selecionado A divulgação do evento é um elemento importante no processo de criação da peça e poderia ser feita através de chamadas, intervenções em sala de aula, nas redes sociais e na produção de camisetas;
Apoio material	Dentro do programado, cada turma teria um kit com material para ajudar na produção peça, sendo o mesmo entregue pelo almoxarifado do próprio <i>Campus</i> ; Os alunos deveriam produziras peças com material de baixo custo, trabalhando a reciclagem do material na produção do cenário e figurino; Os alunos deveriam solicitar com antecedência os equipamentos necessários para a realização da peça como por exemplo, a máquina de fumaça; <i>strobo</i> , canhão de luz, dentre outros;
Compromissos	Os diretores foram lembrados da importância do trabalho em equipe para a manutenção do Auditório Dominginhos, uma vez que, toda a turma ficaria responsável pela limpeza, organização e retirada do material da peça do auditório. As turmas que não tivessem esse cuidado seriam penalizadas na pontuação; Falou-se da importância de registrar a participação de todos os alunos da turma e os diretores estavam responsáveis por fiscalizar a participação de cada um;

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dessa forma, pode-se evidenciar que o projeto trouxe resultados satisfatórios, principalmente no que diz respeito ao protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, da mesma forma que no trabalho realizado por Silveira, Ataíde e Freire (2009) observou-se que a utilização do teatro, como forma de comunicação da ciência, é possível proporcionar uma aprendizagem de participação ativa do com o conhecimento científico.

Tudo isso foi possível porque, desde o início, houve o envolvimento, empenho e comprometimento por parte dos discentes na construção das peças teatrais, apesar de haver momentos de desânimo decorrente dos compromissos com outras disciplinas. Contudo, nos momentos finais os alunos demonstraram grande interesse e dedicação ao projeto e conseguiram produzir excelentes peças, aperfeiçoando uma habilidade de superação.

Dessa maneira, as peças expuseram os conteúdos científicos e técnicos de modo excelente, onde pode-se entender claramente a mensagem de cada turma de maneira eficiente, com articulação direta com o roteiro e a proposta bilíngue, produzindo alto grau de interdisciplinaridade. Moura e Teixeira (2010) destacam que a interdisciplinaridade desde cedo

na escola, é uma maneira de dar sentido ao conteúdo ensinado pelas disciplinas abordadas no ensino médio.

Além da Interdisciplinaridade, foi possível evidenciar a contribuição do Biotheatrum na formação cidadã, pois em vários momentos das peças, os diálogos eram carregados de sensibilização de valores de cidadania voltados aos aspectos éticos e morais. Além disso, os alunos aplicaram várias soluções técnicas, seja envolvendo informática ou automação, na construção das peças. Então foi possível observar uma interação articulada entre a formação técnica/científica com a formação cidadã. Isso demonstra que o teatro é uma alternativa para alcançar a indissociabilidade da formação profissional com o ensino geral proposto pelo documento base da criação do Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Assim, o Biotheatrum utilizou-se de um método não convencional para desenvolver uma aprendizagem colaborativa e ativa, que não se limitou ao espaço de sala de aula e compartilhou com o público presente (alunos, pais e servidores) , conforme cita Silveira, Ataíde e Freire (2009):

“Outros aspectos relevantes que identificamos estão relacionados à linguagem utilizada nesse processo de interatividade, que torna mais acessível a compreensão dos conceitos e fenômenos da ciência ali apresentados, e o nível de aceitação do público àquela forma de comunicar a ciência, o que para nós, foi bastante motivador para desenvolvermos as outras peças teatrais”.

Isto posto, pode-se constatar que o uso do teatro, como ferramenta metodológica lúdica, foi decisivo para o aumento do interesse pelos conteúdos de Biologia, por uma aprendizagem efetiva, colaborativa, interdisciplinar e cidadã. De acordo com Knechtel e Brancalhão (2009) as atividades lúdicas, de uma forma geral são uma solução para atrair o aluno e incentivá-lo a vir para a escola, tornando-o mais ativo nas aulas e menos passivo. Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar o educando em um agente construtor do seu próprio conhecimento não é uma tarefa fácil. Muitas vezes, alguns conteúdos no ensino de Biologia não prendem a atenção do aluno, principalmente nos dias atuais, nos quais estamos cercados de novidades tecnológicas, o que dificulta ainda mais a escolha de um método pedagógico que seja envolvente e transformador para os estudantes. Através das análises e observações feitas a partir desse relato pode-se concluir que a elaboração de projetos como o Biotheatrum, pode ser utilizada como

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

uma ferramenta metodológica positiva, um recurso lúdico, estimulante e facilitador na apreensão dos conteúdos de maneira eficaz, capaz de aproximar a Ciência do mundo real.

Proporcionar ao aluno uma participação efetiva na criação da peça, desde o momento de pesquisa, até a construção das personagens, cenários e etc., estimulando-os a buscar, pesquisar sobre o conteúdo abordado de maneira mais consciente e de forma mais prazerosa e divertida, favoreceu a aprendizagem protagonista, ativa e colaborativa, facilitando assim o entendimento do significado real da disciplina e a sua relação com o cotidiano e principalmente uma consciência cidadã da ecologia.

Pode-se constatar que houve um envolvimento efetivo dos alunos como um todo. Eles se sentiram motivados, estimulados e de certa forma até provocados a realizar um bom trabalho, encorajando cada turma a buscar e fazer o seu melhor, o que trouxe para cada grupo, uma maior união e o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Dessa forma, partindo das reflexões feitas pelos estudantes e dos professores foi possível observar que o teatro é uma atividade prazerosa, interativa, dinâmica e divertida, capaz de ampliar as perspectivas dos alunos com relação aos conteúdos de Biologia, proporcionando maior união entre eles, melhorando a comunicação e apresentando aos estudantes outras possibilidades de desenvolver o conhecimento.

Além disso, observou-se que, apesar de ter sido aplicado com o conteúdo de Ecologia, a proposta tem elementos reprodutíveis para outros assuntos e disciplinas, mas que para tanto, na implantação é necessário o apoio de todos os atores envolvidos: alunos, professores, servidores e gestores da Instituição. Por fim, essa análise mostrou a capacidade da arte cênica como uma poderosa aliada no processo educacional

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, p. 59, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>.

KNECHTEL, Carla Milene; BRANCALHÃO, Rose Meire Costa. Estratégias Lúdicas no Ensino de Ciências. Paraná, 2009. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf>> acesso em 05 de junho de 2017.

MACHADO, Priscila Pinheiro; MATOS, Wellington Rodrigues de. A utilização do teatro no ensino de ciências: um estudo de caso. Revista Rede de Cuidados em Saúde, ISSN- 1982-6451, 2012.

MELO, Silvana Regina de; FEITOZA, Letícia Andrian. Teatro e biologia: uma proposta dinâmica para compreender a nutrição dos neurônios e as relações entre os diferentes sistemas envolvidos. Arquivos do MUDI, v14 (1/2/3), 2010.

MOURA, Daniel de Andrade; TEIXEIRA, Roberto Ricardo Plaza. O teatro científico e o ensino de física – análise de uma experiência didática. 2010

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, CATIANE, Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. p. 355–380, 2016.

PRETTO, Valdir; VESTENA, Rosemar de Fátima. O teatro no ensino de ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais, 2015, Hal Id: hal-01216778

SILVA, Francisca Tercia da. et al. O teatro como instrumento pedagógico para o ensino de Física. Caderno de Física da UEFS 11 (01 e 02): 43-55, 2013.

SILVEIRA, A. F da; ATAÍDE, A. R. P. de; FREIRE, M. L. de F. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. Educar em revista, Curitiba, n.34, p.251-262, 2009.

SILVEIRA, Alessandro Frederico; ATAÍDE, Ana Raquel Pereira; FREIRE, Morgana Lígia de Farias. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. Editora UFPR, Educar, Curitiba, P. 251 – 262, 2009.

SOUZA JUNIOR, A. A.; CUNHA, T. P. S.; SILVA, A. P.; COSTA, J.O.C. & ANDRADE, G.P.V. Biotheatrum: Proposta de ensino de biologia na educação integrada. In: III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), Recife. Anais – FMEPT, 2015, P. 19-20. Disponível em: <<https://www.ifpe.edu.br/anais-fmept-2015/anais-mostra-de-posteres.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SOUZA, J. L. N; MEDEIROS, M. M. F. S; SALES; A. C. S. ;SCORTECCI, K. C; THEODORO, R. C. Peças teatrais como ferramenta lúdica no ensino de Microbiologia para alunos de Escolas Pública. II Congresso Nacional de Educação. 2015

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar De Aparecido. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas realizadas. v. 13, p. 1–20, 2014.

ANEXO I

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO BIOTHEATRUM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ORIENTADORA: ANDRÉA PEREIRA DA SILVA

Formulário de avaliação do Projeto Biotheatrum

Recentemente vivenciamos a atividade de produção de uma peça no “PROJETO BIOTHEATRUM”, essa é uma proposta de avaliação da atividade para que possamos juntos, avaliar esse momento. É importante que você, de fato, preencha cada espaço refletindo sobre o que é perguntado. Só avaliando é que podemos manter o que foi positivo e rever o que não foi. Sua opinião é de extrema importância.

Turma : () INFO 3A () INFO 3B () MECA 3A () MECA 3B

1.Quanto ao objetivo da atividade:

O objetivo da atividade BIOTHEATRUM é auxiliar na fixação dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo na disciplina de biologia, através da arte cênica. Nessa 4ª temporada, especificamente o tema central foi **Consciência Ecológica**, com os subtemas de Ecologia Humana, Ecologia da paisagem, Ecologia de Manguezal e Ecologia Urbana.

() Foi alcançado () Não foi alcançado () Foi Parcialmente alcançado

Espaço aberto para justificativa: *

2.Quanto ao cronograma (tempo) para preparação da peça (definição dos grupos, produção da peça, entrega do croqui e apresentação da peça) . Você considera que:

() Foi suficiente () Não foi suficiente

Espaço aberto para justificativa: *

3.Quanto aos critérios de avaliação, para a nota bimestral:

1. relação da peça com o tema proposto (1,5 pontos) 2.criatividade (1,0 pontos) 3. roteiro (conteúdo) – (1,5 pontos)
4. acabamento (1,0 ponto) 5. trabalho de divulgação (1,0 ponto) 6. melhor utilização do tempo: diálogos, música
etc...(1,0 ponto) 7. resultado final (1,0 ponto) 8. montagem e desmontagem (1,0 ponto) 9. apresentação bilíngue (1,0
ponto)

() Ótimos () Bons () Regulares () Insuficientes

Espaço aberto para justificativa: *

4.Quanto a divisão dos grupos de trabalho :

1. Direção 2.Produção e Cenografia 3.Atores 4.Autores e roteiristas 5.Pesquisa.

Você considera que foram:

() Suficientes para a realização do trabalho

() Insuficientes para a realização do trabalho

Espaço aberto para justificativa: *

5. Quanto ao espetáculo, as categorias avaliadas para a premiação das estatuetas:

1. Melhor equipe de direção 2.Melhor roteiro 3. Melhor cenário 4. Melhor figurino 5.Inovação 6.Destaque individual 7.Melhor peça 8.Elemento surpresa

Você considera que foram:

() Ótimos () Bons () Regulares () Insuficientes

Espaço aberto para justificativa: *

6. Quanto ao acompanhamento dos professores você considera que foi...

() Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente

Espaço aberto para justificativa: *

7. O seu grau de interesse pelo conteúdo de ecologia durante a aplicação dessa prática?

Aumentou Não sofreu alteração Diminuiu

8. Supondo uma comparação entre uma aula expositiva e Biotheatrum, com o tema central de Consciência Ecológica. Você considera que sua aprendizagem no Biotheatrum foi mais satisfatória que se fosse abordado esse tema em uma aula expositiva?

sim não

Espaço aberto para justificativa: *

9. Esse espaço é aberto para você possa registrar algo que não foi contemplado na avaliação ou para elogios, críticas ou sugestões.

CAPACITAÇÃO DE MANIPULADORES DE ALIMENTOS NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Jorge Miguel Lima Oliveira ¹

RESUMO

A potencialização das práticas de reaproveitamento de alimentos pode ser caracterizada como uma estratégia solucionável para o enfrentamento da fome na atualidade. A necessidade de conscientizar e capacitar à população por meio de técnicas básicas para o seu desenvolvimento em qualquer espaço mínimo de produção torna-se presente neste cenário. Este trabalho propõe desenvolver junto as Escolas da Rede Estadual de Ensino gerenciadas pela 13ª Gerência Regional de Educação, prática de reaproveitamento de alimentos oriundos da merenda escolar e na perspectiva do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE oferecer um curso de capacitação continuada para as manipuladoras de alimentos, partindo da necessidade da melhoria de práticas de manuseio correto no processo de preparação de alimentos, adequação do cardápio escolar, redução de gastos e de desperdício de alimentos, bem como a caracterização de do produto por meio de análise físico-química e microbiológica. Verificou-se também percepção dos alunos quanto à qualidade e aceitação da merenda servida nas escolas, onde em todos o índice de rejeição é sempre superior permeando a necessidade da adequação do cardápio. Por fim, observa-se a necessidade da reflexão, análise e discussão de ações que possam permear de forma eficaz o cumprimento de diretrizes estabelecidas para o fornecimento de alimentação escolar de qualidade e a implantação de situações de discussões e reorientações de práticas já existentes nas escolas, por meio de um monitoramento técnico e voltado para a realidade de cada unidade de ensino, bem como para uma aproximação maior entre ciência, escola e comunidade.

Palavras-chave: Manipuladoras de alimentos. PNAE. Capacitação.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do IBGE (2010), pessoas estão mais atentas à fome no mundo, onde pouco mais de 16% da população mundial é atingida pelos seus efeitos, como a desnutrição, que atinge cerca de 1/3 das crianças menores de cinco anos e a média de subnutridos representa 12,5% da população mundial. Porém, os percentuais aumentaram para 23,2% nos países em desenvolvimento e caíram para 14,9% nas nações desenvolvidas.

Percebe-se então que o ambiente escolar não é limitado, ele abrange toda a comunidade e familiares de estudantes, onde é possível potencializar todo o processo de conscientização de educação nutricional, alimentar e ambiental como método de envolver o

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, jorge_scot@hotmail.com;

² Mestre em Sistemas Agroindustriais – Universidade Federal de Campina Grande.

conceito de ações da promoção de alimentação saudável, refletindo gradativamente na formação do planejamento alimentar dentro e fora de casa, entendendo essa formação baseada em fatores psicológicos, fisiológicos, socioculturais e econômicos (BRASIL, 2013).

A educação tem como maior desafio garantir a articulação direta entre o conhecimento que se discute na escola e a relação entre as práticas eficazes onde as crianças e adolescentes possam, de fato, aprender e cuidar melhor de si mesmas, de suas famílias e do ambiente em que vivem.

O ambiente escolar é entendido como um espaço complexo social que tem a missão de atingir de maneira significativa todos os envolvidos no processo de construção de uma sociedade que seja capaz de potencializar suas necessidades e de buscar soluções para que as mesmas sejam supridas por práticas coerentes com a sua realidade (BRASIL, 2009).

Assim, a escola precisa ser vista como um espaço para a promoção de uma vida de qualidade a partir dos conceitos que nela precisam e devem ser trabalhados, buscando a inter-relação entre as necessidades apresentadas pelos indivíduos escolares e o meio onde eles estão inseridos.

O sistema educacional deve buscar ações e estratégias para que as pessoas entendam as relações atuais de produção e consumo, bem como as futuras implicações, decorrentes da contínua utilização dos recursos naturais até sua exaustão, ocasionando problemas irreversíveis na permanência da vida em nosso planeta.

Ao se falar em políticas públicas que garantem o direito ao acesso à educação de qualidade aponta-se no caso do estudo aqui apresentado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) reconhecido como estratégia pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a promoção e a proteção da saúde por meio do desenvolvimento da produção e consumo de alimentos saudáveis dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2010).

A política de alimentação escolar no Brasil surgiu como um instrumento de tentativa do estado para a redução da fome das crianças no período escolar. A eficácia e a eficiência de uma política pública estão diretamente relacionadas à sua formulação e deve seguir as etapas de diagnóstico (realização de um retrato amplo e detalhado da situação social), formulação e seleção de programas (definição da natureza dos programas, das questões sociais prioritárias a enfrentar e do público-alvo a atender), implementação (monitoramento dos programas) e

avaliação (verificar a forma de implementação dos programas e dos resultados e efeitos almejados) (BRASIL,2010).

A implantação de uma política pública eficaz, sem ser por situações pontuais, dentro da escola, que vise à conscientização dos estudantes, comunidade escolar e principalmente dos manipuladores de alimentos sobre a importância do manuseio e reaproveitamento dos mesmos, por meio de técnicas básicas que devem ser desenvolvidas em qualquer espaço despertando nos agentes escolares a transversalidade dos conhecimentos construídos e da prática sustentável da merenda escolar.

No caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar essas etapas são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é o órgão público gerenciador deste programa (BRASIL, 2013). A extensão territorial do país e a abrangência do PNAE podem ser consideradas obstáculos para o monitoramento da execução das ações nas entidades executoras, podendo acarretar o descumprimento das legislações.

No tocante as políticas públicas de implementação pode-se perceber que neste cenário a agricultura familiar apresenta-se como uma atividade complexa, tanto no que se refere à forma de organização como à viabilidade e até mesmo no tocante à emancipação social dos atores envolvidos. Para Cândido et al. (2016), Acredita-se que seja uma atividade capaz de revelar a existência de tentativas e de doação de um desenvolvimento alternativo e sustentável.

De acordo com a Cartilha de Procedimentos para execução do PNAE nas escolas da Rede Estadual de Ensino o Estado da Paraíba fez a opção pela descentralização dos recursos, com a transferência deles para o Conselho Escolar de cada unidade de ensino. Os procedimentos para a aquisição dos gêneros alimentícios deverão ter por base as Leis nº. 11.947 de 16 de junho de 2009, Lei nº.8.666/93 e da Resolução/CD/FNDE Nº 26 de 17 de junho de 2013, que tratam de contrato, licitação e normatização da execução dos recursos do PNAE, entre outros. Assim, deve ser constituída, no âmbito de cada unidade de ensino, uma Comissão Permanente de Licitação com a finalidade de operacionalizar o processo de aquisição dos gêneros alimentícios, com a aprovação do Conselho Escolar, que tem o papel de contabilizar e fiscalizar os gastos (BRASIL, 2017).

A necessidade de trabalhar o referido tema em estudo se dá pelo interesse da melhoria de práticas para o uso do manuseio correto no processo de preparação dos alimentos, adequação do cardápio escolar a realidade das escolas, redução de gastos e de desperdício e

uma melhoria contínua provocada através da capacitação dos (as) manipuladores (as) de alimentos, utilizando-se de boas práticas de fabricação em todas as etapas de processamento, além de caracterizar o produto final por meio de análise física e química como também microbiológica visando assegurar a qualidade higiênico-sanitária para os consumidores finais.

METODOLOGIA

Com o intuito de atender as demandas e a temática, este projeto envolveu uma equipe executora de caráter multidisciplinar, composta por docentes, técnicos laboratoriais e discente do Programa de Pós-graduação em Sistemas Agroindustriais (CCTA/UFCG).

A metodologia desenvolvida constou de etapas sequenciadas a fim de alcançar todos os objetivos traçados. As atividades foram desenvolvidas com a participação efetiva e interativa através de aulas teóricas explicativas, palestras e minicursos a fim de incentivar e mostrar as vantagens das práticas colocadas nessas ações ao público alvo em questão, aproximando assim à comunidade acadêmica a comunidade local.

As temáticas trabalhadas perpassaram pelos seguintes pontos: Direitos Humanos e Sustentabilidade; Prática social na escola: um diálogo entre educação ambiental e educação alimentar; Aproximações entre Educação alimentar e Educação Ambiental e o espaço escolar: políticas públicas e currículo; Educação alimentar e educação ambiental: traduzindo ações pedagógicas.

Foram confeccionados materiais didáticos (cartilhas ou apostilas), para que os manipuladores de alimentos possam rever sempre que necessário tudo que for trabalhado pelo projeto desde processos de sanitização, etapas de produção e processamento de alimentos, formas de armazenamentos e embalagem.

Após as etapas teóricas, foram realizadas análises físico-químicas e microbiológicas para verificar a evolução da qualidade dos produtos finais que chegará a mesa dos consumidores em potencial.

Nas palestras e minicursos foram expostas a importância, a viabilidade e as vantagens da produção de alimentos por reaproveitamento, como também, as etapas de limpeza e processamento e armazenamento, suprimindo dessa forma os objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como objetivo geral capacitar manipuladores de alimentos quanto à utilização adequada de resíduos provenientes da merenda escolar nas escolas estaduais da 13ª Gerência Regional de Ensino, o projeto que ora foi dividido em várias etapas que compreenderam desde a coleta de dados nas unidades de ensino por meio da aplicação do *check list*, coleta de alimentos para a realização das análises microbiológicas e físico-químicas, caracterização físico-químicas dos produtos elaborados, qualidade microbiológica dos produtos, e por fim o curso de capacitação para os (as) manipuladores (as) de alimentos e a produção da cartilha de receita.

A segurança alimentar é um problema mundial e o acesso aos alimentos de qualidades são direitos de todas as pessoas. Assim, a segurança higiênico-sanitária dos alimentos ofertados para consumo da população é um dos desafios dos órgãos responsáveis pela saúde pública (PINHEIRO et al., 2010). Neste contexto, a escola surge com um papel fundamental na formação de novos hábitos alimentares das crianças e adolescentes, por isso, a merenda escolar deve ser segura e de qualidade.

A alimentação adequada e saudável de crianças e adolescentes em idade escolar é de fundamental importância, pois contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar, além de ajudar na formação de novos hábitos alimentares mais saudáveis e, ao mesmo tempo, seguros de contaminação e saborosos agradando o paladar das mesmas (RAPHAELLI et al., 2017).

O consumo de alimentos saudáveis são essenciais para a vida, tanto para o crescimento, assim como para a manutenção da vida, repondo os nutrientes necessários para o dia a dia, mas não podemos esquecer que pode ser também responsável por doenças (OLIVEIRA et al., 2008). Segundo Aguiar (2009), a alimentação é uma necessidade básica do ser humano, responsável pelo desenvolvimento físico e psíquico especialmente das crianças em idade escolar.

No entanto, além do fornecimento de vitaminas, carboidratos, proteínas e aminoácidos essenciais os alimentos podem carrear microrganismos, e estes podendo conter ou não toxinas capazes de causar doenças a quem os consome (AGUIAR, 2009).

Os alimentos são fortes agentes carreadores de contaminação, sendo assim, atribui-se uma atenção especial em relação à adequação, preservação e higiene do local de manipulação

e dos equipamentos utilizados, à sanidade da matéria-prima, ao treinamento dos manipuladores, assegurando a procedência das etapas de preparação (KOBAYASHI et al., 2007).

Os padrões higiênicos sanitários devem ser seguidos e alcançados para que se possa diminuir o risco de contaminação alimentar, pois as crianças que fazem uso da merenda como alimentação, são as mais suscetíveis à contaminação, uma vez que, não tem o sistema imunológico totalmente desenvolvido (PAULA, 2010).

A merenda escolar apresenta-se como um atrativo para a permanência dos alunos nas escolas brasileiras. Dessa forma faz-se o uso de arroz e frango na alimentação dos estudantes, sendo então necessário um adequado investimento nessa alimentação, assim como também, na estrutura e capacitação dos manipuladores dos ambientes escolares para que haja uma garantia na qualidade alimentar e com isso a diminuição dos riscos de contaminação por meio das Boas Práticas (SOUZA et al., 2010).

As Boas Práticas auxiliam os manipuladores de alimentos a evitarem ocorrências de doenças provocadas pelo consumo de alimentos contaminados (ANVISA, 2004). A qualidade higiênico-sanitária vem sendo abordada de forma contínua na atualidade, tendo em vista que, os surtos de doenças transmitidas por alimentos (DTAs) vinculadas por ingestões desses alimentos são relatados em todo o mundo. Esta qualidade é influenciada diretamente pela manipulação inadequada dos alimentos, etapa onde ocorre boa parte das contaminações (PAULA, 2010).

No Brasil, a alimentação escolar é um direito de todos os alunos matriculados nas escolas públicas, sendo estas muitas vezes, refeições a base de arroz e frango. (MOTA et al., 2013; STURION et al., 2005).

O arroz (*Oryza sativa*) é um dos cereais mais produzidos e consumidos no mundo, caracterizando-se como um dos principais alimentos para mais da metade da população mundial. Sua importância é destacada principalmente em países em desenvolvimento, tais como o Brasil, desempenhando papel estratégico em níveis econômico e social (CONAB, 2007). O Brasil poderá colher 11,5 milhões de toneladas, crescimento de 8,5% frente à safra 2015/16. (FAO, 2017).

O frango por sua vez, apresenta grande importância econômica no Brasil por ser uma atividade com alto nível tecnológico, geradora de empregos e renda para o povo brasileiro. A

eficiência dessa cadeia produtiva tornou esse produto um dos principais exportados pelo país (SILVA et al., 2016; ZAMUDIO et al., 2009).

A carne de frango tornou-se um produto fundamental na dieta alimentar de praticamente todos os países, deste modo, ocorre um constante crescimento da produção mundial de frango em todo o mundo (ALMEIDA et al., 2000). É considerada de excelente qualidade nutricional, pelo seu alto teor proteico, baixo teor de lipídeos, colesterol e ácidos graxos saturados (JULIAO, 2003; PALLET, 2002). Por ser considerado um alimento de fácil digestão, a carne de frango bastante indicada na melhoria da alimentação de crianças e adolescentes na merenda escolar, provendo qualidade e nutrição.

As amostras de arroz e frango foram submetidas às seguintes análises: Determinação do Número Mais Provável (NMP) de coliformes a 35°C e a 45° C, presença de *Salmonella* sp, *Staphylococcus* spp, CTM (Contagem Total de Bactérias Aeróbias Mesófilas) e Bolores e Leveduras, estabelecidos pela Resolução da Diretoria Colegiada (RDC), da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) nº 12, de 02 de janeiro de 2001.

A tabela 1 apresenta a análise da qualidade microbiológica dos produtos elaborados nas escolas investigadas.

Tabela 1 – Qualidade microbiológica dos produtos elaborados nas escolas.

Amostras	Coliformes totais NMP/g	Coliformes fecais NMP/g	<i>Salmonella</i> sp/25g	<i>Staphylococcus</i> spp. (UFC/g)	Bolores e Leveduras (UFC/g)
P1	3,6 x 10 ¹	6,1	Ausente	Ausente	-
P2	< 3.0	< 3.0	Ausente	Ausente	-
P3	0,17	< 3.0	Ausente	Ausente	Ausente
P4	2,4 x 10 ²	< 3.0	Ausente	Ausente	Ausente
P5	3,6	< 3.0	Ausente	Ausente	-
P6	1,5 x 10 ²	< 3.0	Ausente	Ausente	-
P7	2,1 x 10 ¹	3,6	Ausente	Ausente	Ausente
P8	>1100	9,2	Ausente	Ausente	-
P9	2,4 x 10 ²	< 3.0	Ausente	Ausente	-
P10	2,1 x 10 ¹	< 3.0	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte – Santos, 2017.

Para as amostras de suco P1 e P8 a legislação atual não preconiza padrões para Coliformes a 35°C, os valores obtidos de Coliformes a 45°C mostraram-se dentro do padrão estabelecido (10^2 NMP/mL) tendo como valor máximo de 9,2 NMP/ml. Em estudos com suco de laranja Ruschel et al.,(2001) em suas amostras encontrou 5,76% das 52 amostras com contaminação de coliformes a 45°C acima dos padrões estabelecidos.

Para demais produtos elaborados, com relação a coliformes a 35°C a legislação vigente (BRASIL, 2001) não estabelece limites para este grupo de microrganismos, uma vez que a sua presença no alimento não indica, necessariamente contaminação fecal ou ocorrência de patógenos (ALBERTI; NAVA, 2014). Os resultados de Coliformes à 45°C apresentaram-se dentro do padrão estabelecido.

A ausência de *Salmonella* sp/25g e *Staphylococcus* spp. (UFC/g) foi verificada em todas as amostras, mostrando-se conforme a legislação vigente (BRASIL, 2001), sendo assim, um fator bastante positivo, pois a presença destes microrganismos nos alimentos, podem apresentar risco para a saúde do consumidor. Gomes et al. (2011).

Nas amostras P3, P4, P7 e P10 a presença de bolores e leveduras (UFC/g) mostrou-se ausente. Nos ambientes de processamento de alimentos, encontram-se, principalmente, esporos de bactérias e fungos e, ainda, leveduras. Desenvolvendo-se através de pH, atividades de água, quantidade de nutrientes, temperatura e umidade favoráveis para o seu crescimento (ANDRADE, 2003).

Tabela 2 – Qualidade microbiológica de arroz produzido em escolas estaduais.

Escola	Coliformes totais NMP/g	Coliformes fecais NMP/g	<i>Salmonella</i> sp/25g	<i>Staphylococcus</i> spp. (UFC/g)
A	$2,1 \times 10^1$	$7,4 \times 10^0$	Ausente	Ausente
B	$1,2 \times 10^2$	$3,6 \times 10^0$	Ausente	Ausente
C	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente
D	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente
E	$2,0 \times 10^1$	$3,6 \times 10^0$	Ausente	Ausente

Fonte – Santos, 2017.

Observa-se que as escolas A, B e E apresentaram desenvolvimento de coliformes 45°C, com variação de $2,0 \times 10^1$ à $1,2 \times 10^2$ NMP/g (tabela 2). A legislação vigente (BRASIL, 2001) não estabelece limites para este grupo de microrganismos, uma vez que a sua presença no alimento não indica, necessariamente contaminação fecal ou ocorrência de patógenos

(ALBERTI; NAVA, 2014), mas a sua presença pode ocasionar problemas a saúde dos consumidores.

Já para *Salmonella* sp/25g e *Staphylococcus* spp. (UFC/g), as amostras de arroz de todas as escolas avaliadas encontram-se ausentes com relação a esses microrganismos estando assim conforme a legislação vigente (BRASIL, 2001), sendo assim, um fator bastante positivo, pois a presença destes microrganismos nos alimentos, no caso o arroz, podem apresentar risco para à saúde do consumidor. (GOMES et al., 2011).

Os resultados obtidos para as análises microbiológicas das amostras de frango das escolas estão expostos na tabela 3.

Tabela 3 – Qualidade microbiológica de frango produzido em escolas estaduais.

Escola	Coliformes totais NMP/g	Coliformes fecais NMP/g	<i>Salmonella</i> sp/25g	<i>Staphylococcus</i> (UFC/g)	spp.
A	$9,3 \times 10^1$	$3,6 \times 10^0$	Ausente	Ausente	
B	$1,1 \times 10^3$	$1,5 \times 10^2$	Presença	Ausente	
C	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente	
D	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente	
E	$1,5 \times 10^2$	<3.0	Ausente	Ausente	

Fonte: Santos, 2017.

Observa-se que as escolas A, B e E apresentaram desenvolvimento de coliformes 45°C, com variação de $9,3 \times 10^1$ à $1,1 \times 10^3$ NMP/g (tabela 3) estando conformes com a legislação vigente (BRASIL, 2001), a qual preconizar valor máximo para Coliformes 45°C de 1×10^5 NMP/g.

Para *Salmonella* sp/25g, a escola B constou-se presente na amostra de frango avaliado, podendo desta forma, apresentar risco para à saúde do consumidor, visto que a *Salmonella* sp. é um dos microrganismos mais envolvidos em casos e surtos de doenças de origem alimentar em diversos países, inclusive no Brasil (GOMES et al., 2011), estando dessa forma fora dos padrões preconizados pela legislação vigente.

Na tabela 3 estão expressos também os resultados obtidos para *Staphylococcus* spp., onde pode-se notar que todas as amostras de frango das escolas constaram-se ausente deste microrganismo, estando assim conforme a legislação vigente (BRASIL, 2001), onde é estabelecido presença máxima de 3×10^3 UFC/g.

Segundo a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 216 de 15 de setembro de 2004, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), considera-se manipulador de

alimentos “qualquer pessoa do serviço de alimentação que entra em contato direto ou indireto com o alimento”.

Entretanto, de acordo com Carvalho et al. (2008), existe uma fragilidade no uso da alimentação escolar na incorporação de hábitos alimentares saudáveis, uma vez que camuflam alimentos que não tem boa aceitação pelos escolares como, por exemplo, as verduras, ao invés de estimular o consumo e o prazer de uma alimentação diversificada e a familiarização com estes alimentos.

Para o curso de capacitação dos manipuladores de alimentos foram desenvolvidas 10 (dez) produto/receitas, em anexo, utilizando as folhas, talos, cascas e hortaliças de diferentes tipos de alimentos. *Os produtos elaborados foram codificados conformes a tabela 4.*

Tabela 4 – Formulações elaboradas a partir de resíduos alimentícios.

FORMULAÇÕES	RESÍDUOS UTILIZADOS
F1	<i>Suco de limão com a casca de melão</i>
F2	Batata frita da casca da batata
F3	Farofa da casca da batata e da casca da Cenoura
F4	Bolo da casca da banana <i>inglesa</i> ,
F5	Ensopadinho da casca do melão
F6	Ensopadinho de cascas de beterraba vermelha, Chuchu, Batata Inglesa, Cenoura
F7	Panqueca a base de cascas de beterraba vermelha e cenoura
F8	<i>Suco da casca do abacaxi com hortelã</i>
F9	Docinho de casca de abacaxi e coco
F10	Bolinho de Talos do repolho e casca de cenoura

Fonte: Santos, 2017.

As elaborações dos 10 produtos foram realizadas nos Laboratórios do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) bloco anexo da UFCG, campus Pombal. As amostras foram acondicionadas em potes de polietileno esterilizados, identificadas e conduzidas ao Laboratório de Microbiologia de Alimentos e ao Laboratório de Análise Físico-Química de Alimentos, onde foram determinadas as qualidades higiênicos-sanitárias e composição centesimal dos produtos.

Observa-se, na tabela 5, a caracterização físico-química dos produtos alimentícios a base de resíduos agroindustriais de frutas e hortaliças elaborados na oficina de capacitação das merendeiras e auxiliares.

Tabela 5 – Resultados físico-químicos dos produtos elaborados.

Parâmetros	Produtos									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Acidez	0,35	0,32	0,26	0,05	0,31	0,14	0,04	0,10	0,22	0,05
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
	0,01	0,04	0,01	0,01	0,03	0,01	0,01	0,02	0,01	0,0
Sólidos Solúveis	10,30	0,67	0,67	5,97	4,20	1,80	4,10	6,85	22,97	3,23
	± 0,0	±	±	±	±	±	±	±	±	±
		0,15	0,21	0,25	0,28	0,28	0,42	0,07	0,51	0,40
Umidade (%)	91,41	37,17	27,09	43,76	87,51	62,76	83,90	94,76	33,47	41,65
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
	0,42	1,81	1,54	3,01	5,00	0,33	1,14	0,44	0,85	3,22
Cinzas (%)	0,10	1,63	0,78	1,03	1,15	1,04	1,59	0,03	0,71	1,48
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
	0,06	0,32	0,03	0,10	0,02	0,04	0,01	0,01	0,0	0,01
Proteínas (%)	0,06	0,39	0,62	2,70	0,18	0,14	0,10	0,19	0,11	0,14
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
	0,0	0,08	0,37	0,50	0,03	0,0	0,06	0,10	0,06	0,15
Lipídios (%)	-	26,20	18,20	12,88	5,08	6,85	5,59	-	5,78	7,83
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
		10,37	4,22	0,40	0,43	0,16	0,80		1,44	6,12
Fibra Bruta (%)	-	7,44	5,18	4,05	11,61	4,39	14,32	-	6,64	6,40
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
		1,19	0,66	0,64	1,01	3,72	1,67		3,39	2,07
Vitamina C	0,48							0,37		
	±	-	-	-	-	-	-	±	-	-
	0,04							0,04		
Ph	3,77	5,89	5,42	6,41	5,78	6,01	6,42	5,01	4,86	6,51
	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
	0,29	0,08	0,14	0,07	0,13	0,02	0,11	0,05	0,08	0,16
Ratio	19,83							66,35		
	±	-	-	-	-	-	-	±	-	-
	16,87							11,37		

Fonte: Santos, 2017.

De acordo com o relatório produzido por Santos (2017), o parâmetro de acidez revelou teores superiores para as amostras P1, P2 e P5, com respectivamente 0,35; 0,32 e 0,31. Pode-se atribuir uma maior acidez na primeira amostra devido a presença do suco de limão, rico em ácido cítrico. Já os menores teores foram reportados em P7, com 0,04; P4 com 0,05 e P10 com 0,05. A baixa acidez na amostra P7 pode ser atribuída a sua composição que envolve apenas cascas de leguminosas, como a beterraba e a cenoura, que naturalmente não possuem caráter ácido.

De acordo com Silva et al. (2014), ao elaborar um doce em massa da casca do maracujá, obtiveram acidez de 8,12. Já Pintanela et al. (2012), ao analisar teores de acidez titulável em doces com casca de aspargo, encontraram como resultado de pH valores médios de 2,34, superior a todos os valores encontrados na pesquisa.

Quanto ao teor de sólidos solúveis totais, a amostra P5 se destacou com um teor de 22,97, bastante alto quando comparado ao menor valor de 0,67 obtidos por P2 e P3. Os sólidos solúveis mais altos para essa amostra se devem ao fato de se tratar de um doce de coco, sendo os sólidos solúveis elevados um fator determinante para garantir a consistência ideal para o produto final.

Os sólidos solúveis semelhantes ao maior valor encontrado foram reportados por Almeida et al. (2012), produzindo licor a partir da casca da tangerina, obtendo valor médio de 23,49. Sousa et al. (2014), obteve valor de SST de 18,81 em farinha do resíduo da tangerina.

As amostras P8 e P1 obtiveram teores de umidade altíssimos, respectivamente 94,76 e 91,41, ambas as amostras são de suco, um produto totalmente líquido, o que faz com que a umidade desses produtos seja tão grande. Já a amostra P3 apresentou a menor umidade (27,09) dentre todas, como se trata de um produto seco (farofa de casca de batata) a umidade baixa é determinante para a estabilidade e manutenção das características do produto.

Para Silva et al. (2017), produzindo uma farinha da casca do jamelão obteve um percentual de umidade de 10,06, inferiores ao do presente experimento. Enquanto que Novaes et al. (2015) observou um índice de umidade médio de 10,97 para biscoitos tipo amanteigado enriquecidos com diferentes farinhas de casca de frutas.

O teor de cinzas o maior valor foi observado na amostra P2 (1,73), isso demonstra que essa amostra possui uma grande quantidade de matéria inorgânica, que pode ser explicado por ser um produto desenvolvido com a casca da batata, um tubérculo que tem sua pare externa diretamente em contato com o solo fazendo com que possa haver uma contaminação com terra, pedras e areia, que elevam a matéria inorgânica do produto. Em contraposição a amostra P1 e P2 obtiveram um valor extremamente baixo de 0,03 e 0,10, ambas são sucos, o que pode explicar a quantidade baixa de cinzas.

Valores de cinzas de 0,76 foram vistos por Novaes et al. (2015) em biscoitos tipo amanteigado enriquecidos com diferentes farinhas de casca de frutas. Vieira et al. (2017) encontrou um valor de 1,44 em geleia mista de casca de abacaxi e polpa de pêssego.

As amostras, de forma geral, apresentaram uma baixa quantidade de proteínas, sendo maior em P2 (0,39) e menor em P1 (0,06), assim podemos pressupor que as cascas dos frutos não possuem poucas proteínas em sua composição.

Ao avaliarem a composição físico-química de barras de frutas desidratadas com adição da casca, Brito et al. (2014), observaram um teor de proteínas de 2,40. Enquanto que Novaes et al. (2015) reportaram o valor médio de 7,06 para esse parâmetro em biscoitos tipo amanteigado enriquecidos com diferentes farinhas de casca de frutas.

Quanto aos lipídeos, uma maior quantidade pode ser vista na amostra P2 (26,20), obtida a partir de um produto frito em uma grande quantidade de óleo, que fazem com que seu percentual lipídico seja elevado. O menor teor de gordura foi reportado em P5 (5,08), essa baixa quantidade pode ser vantajosa na vida de prateleira do produto, uma vez que com uma baixa concentração desse composto evitará o processo de oxidação lipídica.

Ao analisarem a composição físico-química de iogurtes enriquecidos com a farinha da casca da jaboticaba, Pádua et al. (2017) observaram um teor de gordura igual a 2,70. Brito et al. (2014) obteve um teor de lipídeos inferior de 0,16 em barras de fruta desidratadas com adição da casca.

As cascas são conhecidas pelo alto teor de fibras, deste modo todas as amostras em que foram incorporadas tiveram uma grande quantidade de fibra brutas, com destaque para as amostras P7 (14, 32) e P5 (11,61). A amostra P4, que consiste em um bolo de casca de banana foi a que apresentou menor teor para esse parâmetro.

Vieira et al. (2017) ao produzirem uma geleia mista de casca de abacaxi e polpa de pêsego observaram um teor de fibras inferior ao do presente estudo, obtendo 2,83. Já Brito et al. (2014) relataram fibra bruta de 2,95 no processamento de barras de frutas desidratadas com adição da casca.

A vitamina C só foi encontrada nas amostras P1 e P8, pois são as únicas amostras na forma de sucos elaborados com frutas tropicais, respectivamente limão e abacaxi, ricas nesse tipo de composto vitamínico.

O pH é um dos fatores intrínsecos mais importantes para os produtos alimentícios, uma vez que está associado a degradação do produto através do de micro-organismos, enzimas e alterações no sabor e odor do produto. No experimento todas as amostras apresentaram caráter ácido, com pH abaixo de 7. As amostras P1 e P9 apresentaram pH abaixo de 5, com

respectivamente 3,77 e 4,86. A amostra P10 foi a responsável pelo pH mais alto entre todos (6,51), o que pode ser associado aos talos de repolho e cenoura, que aumentaram o pH do produto.

Almeida et al. (2012) encontrou um pH de 4,76 em um licor de casca de tangerina. Sousa et al. (2014), por sua vez registrou um pH de 3,55 em farinha de acerola.

A relação SST/ATT é um fator, que relaciona os açúcares e ácidos orgânicos presentes no doce, ela mede a sensação de doçura do produto, quanto mais elevada, maior a sensação de doçura do produto. Essa análise só foi aplicada nos sucos, onde verifica-se um maior percentual para P1 (19,83), que trata-se de um suco de limão com casca de melão.

Nas tabelas 06 e 07, encontram-se os resultados das análises microbiológicas do arroz e do frango, respectivamente, após a oficina de capacitação, onde foi dado um período de 30 dias, para as merendeiras e auxiliares colocarem em práticas as teorias sobre as condições higiênicas sanitários e assim comparar com os primeiros resultados destes dois tipos de alimentos.

Pode-se observar que para o grupo de Coliformes tanto para o arroz, quanto para o frango, os valores encontrados apresentam-se de acordo com a legislação vigente, estando conformes, assim como nas primeiras análises microbiológicas do frango e do arroz (tabela 6 e tabela 7).

O mesmo foi encontrado para *Salmonella* e *Staphylococcus*, apresentando-se ausente tanto para o arroz quanto para o frango, conforme as tabelas 6 e tabela 7 simultaneamente. Diferente da Escola B, na primeira análise microbiológica antes da capacitação, onde foi detectado a presença de *Salmonella* (tabela 5), após a capacitação este grupo não foi detectado, estando conforme a legislação, assim como, a boa abordagem das condições higiênicas sanitários na elaboração deste alimento, sendo um resultado bastante positivo para a pesquisa, quanto para os consumidores.

Tabela 6 – Qualidade microbiológica de arroz produzido em escolas estaduais após a capacitação.

Escola	Coliformes totais NMP/g	Coliformes fecais NMP/g	<i>Salmonella</i> sp/25g	<i>Staphylococcus</i> (UFC/g)	spp.
--------	-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	----------------------------------	------

A	$2,1 \times 10^1$	$3,6 \times 10^0$	Ausente	Ausente
B	$1,1 \times 10^1$	<3.0	Ausente	Ausente
C	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente
D	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente
E	$1,1 \times 10^1$	$3,0 \times 10^0$	Ausente	Ausente

Fonte: Santos, 2017.

Tabela 7 – Análise microbiológica de frango produzido em escolas estaduais após a capacitação.

Escola	Coliformes totais NMP/g	Coliformes fecais NMP/g	<i>Salmonella</i> sp/25g	<i>Staphylococcus</i> spp. (UFC/g)
A	$2,0 \times 10^1$	$3,6 \times 10^0$	Ausente	Ausente
B	$1,5 \times 10^1$	$1,1 \times 10^1$	Ausente	Ausente
C	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente
D	<3.0	<3.0	Ausente	Ausente
E	$1,5 \times 10^1$	<3.0	Ausente	Ausente

Fonte: Santos, 2017.

O *check list*, em anexo, aplicado com os estudantes regularmente matriculados nas Escolas que compreende a 13ª Gerência Regional de Ensino contém 53 (cinquenta e três) itens. Foram entrevistados (as) 442 (quatrocentos e quarenta e dois) alunos (as), todos (as) cursando a 1ª série do Ensino Médio, onde se dividem em estudantes em turnos manhã, tarde ou noite e em escola integral, onde também é servido almoço para esses (as) alunos (as).

Todos os alunos afirmaram que a merenda escolar é servida diariamente, fato que vai de encontro com o que se estabelece na Constituição Federal de 1988 que traz a alimentação como um direito de todos os alunos matriculados na rede pública de ensino, sendo esse direito garantido por meio de programa suplementar.

Outro ponto central da pesquisa decorre sobre a aceitação do tipo e quantidade de alimentação que é servida nas escolas investigadas. A tabela 9 aponta esse resultado diante da percepção dos alunos investigados.

Tabela 8 – Aceitação da merenda escolar servida aos alunos.

ITEM	SIM	NÃO
Você gosta da merenda que é servida na escola?	134	308
Você acha que a merenda servida na escola é suficiente?	89	353
Você acha que a merenda escolar está contribuindo para a sua saúde?	192	250
Alguma vez você já sentiu mal após se alimentar da merenda escolar?	233	209

Fonte: da pesquisa, 2017.

A Portaria interministerial nº 1.010, que estabelece as Diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes públicas e privadas orienta algumas estratégias a serem realizadas junto à

comunidade quanto ao reforço da abordagem da promoção de saúde e a alimentação saudável; elaboração de estratégias de informação às famílias dos alunos, enfatizando a participação e responsabilidade da família neste processo; sensibilização e capacitação dos profissionais envolvidos com a alimentação na escola, adequando os locais de produção e fornecimento das refeições às boas práticas para serviços de alimento e garantia da oferta de água potável para preparação dos alimentos; restrição da oferta, promoção comercial e venda de alimentos ricos em gordura, açúcar e sal; aumento da oferta e promoção do consumo de frutas, legumes e verduras, dando ênfase aos alimentos produzidos na região a qual a escola pertence.

A partir dessa discussão e tendo em vista as demandas apresentadas sempre pelos alunos quanto à qualidade da merenda servida. Faz-se necessário desenvolver um programa de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estudo nutricional, com ações de diagnóstico, prevenção e controle dos distúrbios nutricionais. Para tanto, foi investigado sobre a relação da percepção de qualidade e de consumo da merenda escolar como apresenta a tabela 10.

Tabela 9 – Percepção da qualidade da merenda pelos alunos.

ITEM	PERCEPÇÃO DA QUALIDADE			
	ótima	boa	regular	ruim
Você classifica a merenda da escola:	152	211	43	36
ITEM	CONSUMO DA MERENDA			
	nunca	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	diariamente
Durante a semana, quantas vezes você se alimenta da merenda servida pela escola?	00	89	106	247

Fonte – da pesquisa, 2017.

Diante do que a pesquisa apresenta como orientações para o fornecimento de uma alimentação saudável quanto direito fundamental do ser humano, o Programa Nacional de Alimentação Escolar busca garantir aos alunos o acesso a uma alimentação escolar de qualidade. Nesse sentido, as refeições oferecidas na escola precisam ser de acordo com as orientações nutricionais e higiênico-sanitárias, por meio de técnicas de preparo adequadas.

O PNAE apresenta diversas atribuições para os manipuladores de alimentos com a garantia aos escolares de uma alimentação de qualidade; auxílio na formação de hábitos alimentares saudáveis; produção de receitas, através do cumprimento de um cardápio, baseado em orientações técnicas; auxílio na aplicação de testes de aceitabilidade, entre outras.

O curso de Capacitação para manipuladoras se deu em um primeiro momento em um estudo teórico sobre as orientações técnicas. Após a apresentação da proposta do curso foi

apresentado à Cartilha de Boas Práticas de Manipulação e Reaproveitamento de Alimentos elaborada por Santos (2017).

A capacitação para os manipuladores de alimentos busca efetivar uma prática teórica e metodológica fundamentada em uma visão crítica da educação, tendo o planejamento como ponto inicial de partida, ou seja, uma prática transformadora onde os espaços de reflexão precisam ser presentes de forma contínua e não em momentos episódicos e pontuais para que os agentes envolvidos direta e indiretamente aprendam de forma compartilhada, com suas experiências e a articulação entre as possíveis e concretas estratégias de mudanças.

De acordo Piaget (1974), a importância de considerar os conhecimentos prévios trazidos pelo indivíduo para contextualizar aquilo que ensina, sinalizando que uma aprendizagem jamais parte do zero, ou seja, que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas que o sujeito dispõe.

Ao contextualizar o trabalho com a realidade do indivíduo aprendente, o educador partirá dos conhecimentos que o sujeito adquire nas relações sociais e no cotidiano, levando-os ao alcance do conhecimento sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, há uma grande preocupação com as modificações no perfil nutricional da população, em função da má alimentação e do sedentarismo, observa-se um crescente aumento do excesso de peso e o avanço de doenças crônicas não transmissíveis.

Este fato, especialmente em crianças e adolescentes, motiva a preocupação e demanda de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), principalmente no ambiente escolar que são consideradas pelo Marco de Referência de EAN para Políticas Públicas como uma estratégia fundamental para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais contemporâneos.

Sabe-se que a alimentação exerce papel fundamental no crescimento, desenvolvimento cognitivo, bem como na prevenção de diversas doenças. Neste sentido, a escola pode e deve fazer parte do processo de promoção de saúde, já que desempenha uma grande influência sobre as crianças, devendo o tema alimentação estar inserido no currículo escolar.

O serviço de merenda escolar deve ser baseado nos princípios de qualidade que buscam a efetivação da segurança alimentar, proporcionando ao aluno a satisfação de sua necessidade de alimentação e garantindo a aceitabilidade da refeição oferecida pela escola, bem o cumprimento de um cardápio real, onde as condições territoriais, econômicas, sociais, nutricionais e pedagógicas sejam não só garantidas, mas respeitadas.

A alimentação saudável e rica em nutrientes pode ser alcançada com parte de alimentos que normalmente são desprezados pela população escolar. Assim, o ideal é aproveitar o máximo possível de possibilidade que o alimento possa oferecer como fonte de nutrientes.

O Programa Nacional de Alimentação não restringe, em hipótese alguma, qualquer tipo de adaptação ao cardápio escolar, desde que o mesmo siga as diretrizes estabelecidas quanto à aquisição, armazenamento, preparo dos alimentos.

O fato da readaptação do cardápio das Escolas da rede estadual de ensino, aqui pesquisadas, se faz necessário tendo em vista que o mesmo quase nunca atende ao projeto que é destinado tanto para os agricultores familiares, sendo os mesmos responsáveis por uma atividade complexa, tanto no que se refere à forma de organização quanto à viabilidade e até mesmo no tocante à emancipação social, tanto no que se refere aos fornecedores diante de situações como a do repasse financeiro para as escolas feito pelo governo e complementado pelo governo do estado não é suficiente para atender ao que se estabelece no cardápio.

A readaptação no cardápio como apresentado nesta pesquisa, deve basear-se em um planejamento coletivo, partindo do levantamento prévio da qualidade e aceitabilidade da merenda que é servida nas escolas. Tal qualidade e aceitabilidade devem estar baseadas em acompanhamentos técnicos, como apresentado na metodologia do estudo e posteriormente baseado em planejamento coletivo de atividades integradas entre gestão e comunidade escolar.

O papel do manipulador de alimentos ganha grande destaque nesse sentido, tendo em vista que os mesmos são os agentes responsáveis diretamente pelo preparo da alimentação nas escolas e que são eles os receptores primários da aceitação ou não do que está sendo servido aos estudantes.

A implantação de técnicas e ações que estimulem o reaproveitamento parte inicialmente do reconhecimento da necessidade de adaptação constante que nós seremos humanos temos quando somos colocados em qualquer situação de nossas vidas, além disso, a viabilidade de

técnicas que garantam o direito mínimo da oferta de educação de qualidade e direito do exercício de cidadania por parte dos indivíduos.

Diante disso, este trabalho traz a reflexão, análise e discussão de ações que possam permear de forma eficaz o cumprimento de diretrizes estabelecidas para o fornecimento de alimentação escolar de qualidade e a implantação de situações de discussões e reorientações de práticas já existentes nas escolas, por meio de um monitoramento técnico e voltado para a realidade de cada unidade de ensino, bem como para uma aproximação maior entre ciência, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução/FNDE/CD/ no. 38 de 16 de julho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.** Brasília, DF, Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: 80 anos após o Manifesto.** Brasília. MEC/SASE. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. **Cartilha de procedimentos para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), nas Escolas da Rede Estadual de Ensino.** João Pessoa. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Alimentação e Nutrição. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição.** Brasília, DF, Disponível em: < <http://dab.saude.gov.br/portaldab/pnan.php>> Acesso em 10 out. 2017.

_____. **Decreto no 7.272, de 25 de agosto de 2010.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola os alunos da educação básica.** Brasília, DF, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm> Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação, Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.** Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Merenda/Documentos/Anexo1_Resolucao_n_26.pdf> Acesso em 10 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação-geral da política de alimentação em Nutrição. Estratégias de promoção da alimentação Saudável para o nível local. **Relatório da Oficina de Trabalho do I Seminário sobre Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, DF, Disponível em: <http://nutricao.saude.gov.br/documentos/doc_tecnico_pas_nivel_local.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

_____. **Portaria n. 710, de 10 de junho de 1999. Aprova a Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 1999.

_____. RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004. **Dispõe sobre o Regulamento técnico de boas práticas para serviços de alimentação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de setembro de 2004.

_____. Lei Nº 11.346, 15 de setembro de 2006. **Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006a.

_____. Portaria Interministerial nº 1010, de 8 de maio de 2006. **Diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de maio de 2006b.

BRITO, M. M.; et al. Elaboração e avaliação centesimal de barras de frutas desidratadas com adição de cascas. In: **XX Congresso Brasileiro de Engenharia Química**. Florianópolis, SC, p. 1-8, 2014.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. In.: **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SANTOS, E. M. C; SILVA, O. A. Agentes sociais de produção do espaço rural no território do sisal – Bahia. Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária**. vol. 5, nº 9, p. 71-78. Bahia, 2010.

SANTOS, A. S; OLIVEIRA. J. M. L. Capacitação das manipuladoras de alimentos das escolas estaduais da 13ª GRE. In: IV Congresso Nacional de Educação. 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Realize, 2017. v. 1. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA17_ID_8119_11102017110309.pdf. Acesso em: 22 de mar de 2018.

SILVA, A. V. DA; FURTADO, S. C. Avaliação físico-química da carne de frango comercializada em feiras livres nas zonas norte e oeste de Manaus-AM. **Amazônica de Saúde - Revista Científica da Fametro**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2016.

SILVA, E. B.; et al. Aproveitamento integral de alimentos: avaliação físico-química e sensorial de um doce obtido a partir de cascas do maracujá amarelo (*Passiflora edulis* f. *Flavicarpa*). **Rev. Augustus**, v. 19, n. 38, p. 44- 60, 2014.

CLASSES HOSPITALARES: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Renata Souza de Lima ¹
Edna Cristina do Prado ²

RESUMO

O presente estudo tem a finalidade de inventariar a legislação existente na Região Nordeste do Brasil acerca do atendimento pedagógico hospitalar a partir do mapeamento da legislação sobre as classes hospitalares na região, apresentando, também, o contexto atual deste tipo de atendimento em Alagoas, com vistas a refletir a respeito da efetivação – ou não – do direito a este tipo de atendimento educacional pelo poder público. Se caracterizam como referencial teórico que subsidiou a análise dos dados deste trabalho Ceccim, 2002; Castro, 2010; Matos e Mugiatti, 2009; Oliveira, 2013; Oliveira, Filho e Gonçalves, 2008; Esteves, 2008; Souza, 2010 e Menezes, 2010 e demais referenciais legislativos. De acordo com os dados coletados, a Região Nordeste ainda não tem conseguido garantir o atendimento pedagógico no ambiente escolar, quer seja pela ausência de dispositivos legais ou até mesmo a insuficiência dos mesmos, quer seja pelo não cumprimento das políticas educacionais voltadas as crianças em situação de internação hospitalar.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar, Gestão Educacional, Inclusão.

INTRODUÇÃO

O papel da educação torna-se cada vez mais significativo no que se refere às demandas sociais, sendo esta a mediadora das transformações sociais. As crianças e adolescentes que se encontram em situação de internação hospitalar em idade escolar e que, por conta dos longos períodos de internação, rompem seus laços com o processo de escolarização necessitam, portanto, da adequação do sistema educacional para que seu direito à educação seja garantido. Além disto, em função dessas demandas, os profissionais da educação, da saúde, da psicologia e dos demais campos científicos, têm a necessidade de formação continuada e do desenvolvimento de habilidades que os ajudem a enfrentar tais exigências sociais.

Ceccim (2002, p.41-42) preconiza que quando a criança está em tratamento de saúde, necessita também de atenção especial “[...] aos determinantes do desenvolvimento psíquico e cognitivo e aos efeitos de uma hospitalização na produção de referenciamento social à

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Membro do Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional – GAE /CNPq, rsouzalima51@gmail.com;

² Orientadora, Pós-Doutora em Educação. Professora adjunta do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional GAE /CNPq, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, wiledna@uol.com.br.

subjetividade”. Além disso, considera que o acompanhamento pedagógico no ambiente hospitalar favorece a construção subjetiva de continuidade e segurança frente aos laços sociais da aprendizagem. De acordo com Fontes (2002), o conhecimento permite que a criança ou o adolescente compreenda melhor a situação em que se encontra, passando para um estado de aceitação dessa realidade e não de resignação, buscando conhecer melhor a si, em um processo de construção do eu.

A Pedagogia Hospitalar, enquanto campo de atuação do Pedagogo, é regulamentada no Brasil desde a segunda metade do século XX, e vem ganhando cada vez mais espaço em função de legislações específicas. A Classe Hospitalar se caracteriza enquanto modalidade da Pedagogia Hospitalar, sendo um ambiente semelhante ao da sala de aula da escola regular (CASTRO, 2010).

De acordo com Matos e Mugiatti (2009), a Pedagogia Hospitalar diz respeito à investigação e dedicação à situação do estudante hospitalizado, com o objetivo de fazer com que o mesmo continue desenvolvendo suas habilidades cognitivas por meio da aprendizagem cultural e formativa.

Considerando o campo de pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) apontam a amplitude da atuação do Pedagogo, quando garante, em seu art. 4º, a atuação profissional nos contextos escolares e não escolares.

Para que a referida atuação seja possível, faz necessário que a ação do pedagogo esteja regulamentada. Desta forma, caracteriza-se como objetivo deste estudo, inventariar a legislação existente na Região Nordeste do Brasil acerca do atendimento pedagógico hospitalar a partir do mapeamento da legislação sobre as classes hospitalares na região, apresentando, também, o contexto atual deste tipo de atendimento em Alagoas, com vistas a refletir a respeito da efetivação – ou não – do direito a este tipo de atendimento educacional pelo poder público.

CLASSES HOSPITALARES: UMA PEDAGOGIA HUMANÍSTICA

A Pedagogia Hospitalar caracteriza-se enquanto parte da filosofia humanística que defende que toda criança tenha direito à educação e igualdade de oportunidades de acesso, respeitando suas necessidades particulares e específicas. Desta forma, no trabalho do pedagogo hospitalar deve ser enfatizado o atendimento plural do indivíduo. Além disto, a Pedagogia

Hospitalar deve visar à redução dos danos causados à educação e o desenvolvimento afetivo desses sujeitos, por conta da hospitalização.

Essa nova proposta educacional, exerce um papel fundamental na transição/construção de conhecimento das crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados, trazendo uma nova compreensão da natureza humana e da sociedade em si, fazendo com que os sujeitos reflitam sua existência e seu papel no mundo, ajudando-os na superação e recuperação da doença.

[...] a contribuição do pedagogo, como profissional da educação, nas equipes especializadas hospitalares, e na condição de técnico por excelência do processo cognitivo, viria oferecer maiores e melhores possibilidades de clareza aos respectivos entendimentos, considerando as especificidades de suas ações. (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 15-16).

Matos e Mugiatti (2009) dizem que ser professor no ambiente hospitalar é navegar em águas turbulentas, considerando a complexidade que é ser pedagogo inserido na equipe de saúde e os problemas que ainda existem no ambiente hospitalar no processo de recuperação do paciente. Essas autoras posicionam-se acerca da Pedagogia Hospitalar enquanto um desafio para os velhos sistemas, que ousam enxergar horizontes a respeito das possibilidades de educar, sendo necessário descentralizar as decisões para o bem dos sujeitos.

O educador, enquanto agente ativo na equipe de saúde – que se conceitua enquanto um grupo de profissionais de mesma ou de diferentes funções (multidisciplinar) responsáveis pela assistência de saúde dos indivíduos – é esse ser que busca abrir caminhos para garantir, de forma humana, o acesso ao conhecimento daqueles sujeitos que estão privados da sociedade por motivos de saúde. A atuação e o envolvimento da equipe profissional – educação e saúde – são fundamentais para o êxito no trabalho pedagógico ao escolar hospitalizado, considerando, para além, a humanização integrada no processo de cura.

De acordo com Matos e Mugiatti (2009, p. 29), “[...] a Pedagogia Hospitalar aponta, ainda, mais um recurso contributivo à cura. Favorece a associação do resgate de forma multi/inter/transdisciplinar, da condição inata do organismo, de saúde e bem-estar, ao resgate da humanização e cidadania”.

Pautadas nos escritos de Gonzáles-Simancas e Polaino-Lorente, Matos e Mugiatti (2009), chamam atenção para a necessidade nos cursos de formação de pedagogos para o fundamento do trabalho pedagógico hospitalar com base nas reflexões filosófica, saindo de uma visão pedagógica tradicional, para a necessidade de um complemento nos cursos de pedagogia, bem como a função humanizadora da universidade.

Desta maneira, a pedagogia hospitalar é um processo alternativo de educação continuada, que ultrapassa os muros da escola e da educação formal, pois se utiliza de procedimentos e metodologias que auxiliam o educando de acordo com suas necessidades educacionais especiais no ambiente hospitalar (MATTOS; MUGIATTI, 2009).

METODOLOGIA

Os dados do presente artigo originam-se de um levantamento de artigos científicos, dissertações, teses e livros que tratam da temática em tela e, a partir dos materiais selecionados, foram realizadas análises dessas obras com o intuito de inventariar a legislação que existe na Região Nordeste do Brasil envolvendo o atendimento pedagógico hospitalar a partir do mapeamento da legislação sobre as classes hospitalares na região.

Realizou-se, também, um levantamento nos sites dos órgãos oficiais das prefeituras, secretarias estaduais e municipais de educação e dos conselhos estaduais e municipais de educação dos vinte e seis estados e do Distrito Federal. A finalidade foi verificar se existem políticas, informações e/ou esclarecimentos dos órgãos públicos sobre o atendimento pedagógico hospitalar por meio das Classes Hospitalares.

As fontes documentais, de acordo com Gil (2008), proporcionam dados em quantidade e qualidade suficiente para esclarecer e contribuir na investigação do fato ou fenômeno. Além disto, vale salientar que o desenvolvimento da pesquisa documental segue o mesmo caminho da pesquisa bibliográfica, sendo que a primeira consiste na exploração das fontes documentais de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico; ou documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados.

DESENVOLVIMENTO

Matos e Mugiatti (2009, p. 41) conceituam a Classe Hospitalar como o atendimento conjunto de forma heterogênea, que busca atender os diversos sujeitos escolares em uma sala de aula dentro do hospital, semelhante a sala de aula da escola. “Todas as crianças têm direito ao ensino escolar; mas para isto é necessário criar espaço de ensino nos hospitais pediátricos, ou correlatos, onde estejam hospitalizados crianças ou adolescentes em idade de escolarização”.

De acordo com Oliveira (2013), as primeiras classes hospitalares³ de que se tem registro surgiram na França, no século XX, mais precisamente em 1935, criadas por Henri Salier, com o intuito de amenizar os danos causados pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) às crianças e adolescentes que se encontravam em situação de internação escolar, para que estas pudessem prosseguir seus estudos sem grandes danos. A exemplo de Sallier, naquela época, outros países como Alemanha e Estados Unidos, adotaram o atendimento educacional especializado em classes hospitalares

Em 1939, na cidade periférica de Suresnes, França, foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação de Professores para a Infância Inadaptada (CNEFEI). Este centro tinha o objetivo de formar professores para a atuação em hospitais, na modalidade de Classes Hospitalares. No mesmo ano, o governo francês criou o cargo de Pedagogo Hospitalar, regulamentado pelo Ministério de Educação da França. O CNEFEI funciona até os dias atuais, no entanto, com outra nomenclatura, Instituto Nacional Superior de Treinamento e Pesquisa para a Educação de Jovens com Deficiências e Lições Adaptadas (INSHEA), com cursos de formação de professores para a educação especial e inclusiva, abrangendo cursos de Formação Superior, Educação Continuada, Cursos de Formação para a Educação Nacional e Mobilidade Internacional⁴.

No Brasil, durante o século XX, era comum a internação de crianças nos manicômios. As razões variavam, desde ordem econômica, tendo em vista que a internação retirava dos pais a responsabilidade de cuidar dessas crianças, até por razões de saúde, dado que as anomalias e a deficiência mental eram motivos de internação hospitalar.

Conforme Oliveira (2013, p.27689) a Classe Hospitalar⁵ como modalidade de ensino surgiu na cidade do Rio de Janeiro, em meados do ano de 1950, no Hospital Municipal Jesus. No entanto, alguns estudos apontam que esta modalidade de ensino surgiu em 1600, ainda no Brasil Colônia, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, destinada aos deficientes físicos (OLIVEIRA, 2013, p.27689).

A Classe Hospitalar do Hospital Municipal Jesus, na cidade do Rio de Janeiro, teve início no ano de 1950, por meio da Portaria nº 634. A primeira professora desta classe foi Lecy

³ Classe Hospitalar é o termo utilizado nos documentos oficiais quando se refere ao atendimento pedagógico no ambiente hospitalar.

⁴ Informações obtidas no site do Instituto: < <http://www.inshea.fr/fr/content/institut-national-superieur-de-formation-et-de-recherche-pour-l-education-des-jeunes>>.

⁵ Não com essa nomenclatura.

Rittmeyer e as aulas eram dadas individualmente, nas enfermarias. Após inúmeros ofícios relatando a necessidade de mais professoras, em 1958 o Departamento de Educação do MEC cedeu ao hospital a Professora Esther Lemos Zaborousky, permitindo a melhoria dos atendimentos por distribuição dos alunos e o melhor rendimento escolar das crianças hospitalizadas (OLIVEIRA, 2013, p.27690).

É de fundamental importância destacar que essa modalidade de ensino só foi reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC em 1994, com a criação da Política Nacional da Educação Especial, sendo normalizada mais tarde em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e em 2002, por um documento do MEC intitulado de *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: orientações e estratégias*.

Embora a legislação nacional assegure o Atendimento Educacional Especializado às crianças que se encontram em situação de internação hospitalar por meio das Classes Hospitalares, esse atendimento ainda é muito restrito e não abrange a todas as crianças nas unidades pediátricas do país. Cumpre destacar que a não efetivação das políticas públicas que garantem a educação no ambiente hospitalar é um problema social e, por este motivo, deve ser encarado como tal.

A ação pedagógica hospitalar não deve ser apenas uma transmissão de conhecimentos de maneira formal, ela é um suporte psicossociopedagógico significativo, porque não isola o sujeito por conta da sua enfermidade, mas o integra em suas atividades escolares, à família e aos demais que ali se encontram, apoiando pedagogicamente na sua condição de enfermo.

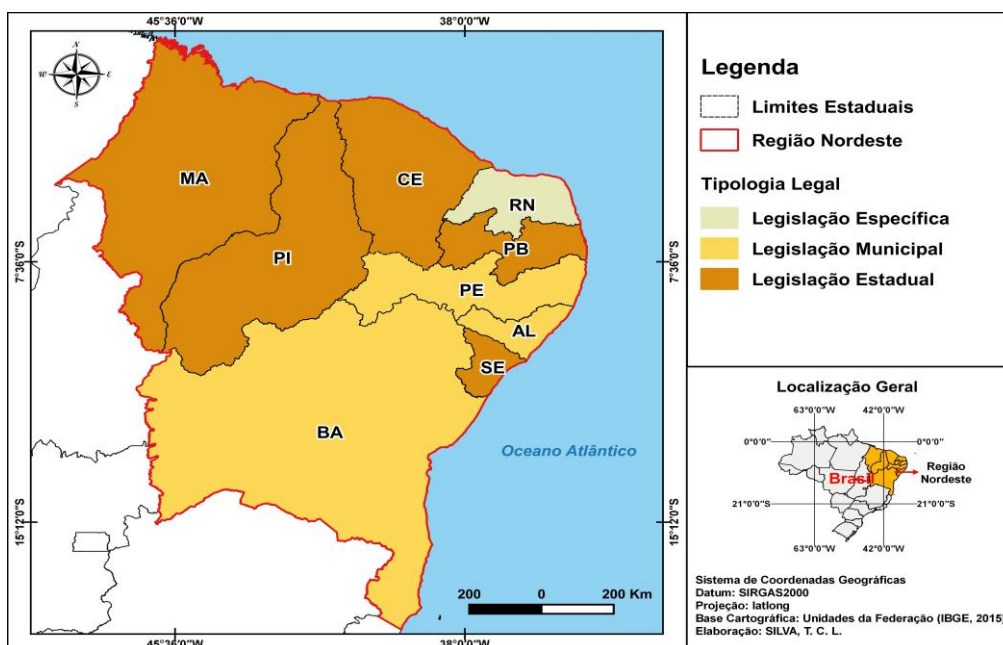
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 serviu de suporte para que o Ministério da Educação – MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação – CNE, publicasse a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Essa resolução, assim como a Política de Educação Especial, tem o objetivo de organizar e orientar os sistemas de ensino de maneira inclusiva. Além disto, a mesma define o caráter complementar do AEE, determina o público-alvo, prevê, inclusive, a institucionalização desse tipo de atendimento no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Após consulta sistemática aos *sites* dos órgãos oficiais do governo dos estados, prefeituras, secretarias de educação e conselhos estaduais de educação dos estados da Região Nordeste, os resultados foram satisfatórios no que diz respeito à existência de legislação. No entanto, quanto à apresentação e visibilidade de ações concretas em Classes Hospitalares vinculadas às secretarias de educação quase nada foi encontrado.

A figura abaixo demonstra a tipologia e os estados que dispõem de leis acerca de classes hospitalares:

Figura 1 – Legislação específica das Classes Hospitalares segundo a espacialidade



Fonte: Dados da pesquisa.

Com exceção de Alagoas, Bahia e Pernambuco (É importante considerar que esses três estados têm, em suas capitais, legislação municipal garante o atendimento pedagógico hospitalar), todos os estados do Nordeste têm políticas estaduais de educação especial, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Estados da Região Nordeste que apresentam legislações acerca do atendimento Educacional Especializado no ambiente hospitalar

ESTADO	LEGISLAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Alagoas	Não há.	
Bahia	Não há.	
Ceará	Resolução CEE N° 456 DE 01/06/2016	Dispõe sobre as normas para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação. Além disto, em seu art. 11, determina que “o AEE pode ocorrer fora do espaço escolar, ou seja, de forma itinerante em ambiente hospitalar e domiciliar para prover, mediante atendimento especializado, em parceria com a família, a educação escolar, e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados nas escolas regulares.”
Maranhão	Resolução Estadual n° 291 de 12 de dezembro de 2002	De acordo com o art 22 da referida resolução, os sistemas de ensino, em parceria com os sistemas de saúde devem organizar as classes hospitalares e o atendimento domiciliar dos sujeitos que estão impossibilitados de frequentarem a escola regular.
Paraíba	Resolução n° 284/2016	Institui as Diretrizes Estaduais para a Educação Especial. O art. 43 assegura que as secretarias de educação (estadual e municipais), integradas as secretarias de saúde, organizem o atendimento educacional especializado em hospitais para sujeitos que estão impossibilitados de frequentarem a escola regular. O parágrafo 1° determina ainda a criação das classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar para alunos matriculados em escolas de Educação Básica.
Pernambuco	Não há.	
Piauí	Resolução CEE/PI n° 072/2003	O art. 12 assegura o direito ao Atendimento Educacional Especial no ambiente hospitalar e domiciliar aos alunos que estão impossibilitados de frequentarem a escola regular. Garante também a criação de classes hospitalares.
Rio Grande do Norte	Lei n° 10.320, de 05 de janeiro de 2018.	Dispõe de uma legislação específica que define a criação do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar nas unidades da Rede Estadual de Saúde e dá outras providências. O art. 1° é claro quando menciona a criação, no âmbito do Estadual do Rio Grande do Norte, o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, que tem a finalidade de assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes matriculados na Rede Estadual de Ensino que estejam afastados das classes regulares em virtude de tratamento de saúde continuado.
Sergipe	Resolução n° 7, de 06 de novembro de 2014.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação. Garante, em seu art. 22, a educação para crianças, jovens, adultos e idosos com em ambiente hospitalar e domiciliar, de forma complementar ou substitutiva, em parceria com a família, sempre que os estudantes matriculados

		regularmente nas classes comuns e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado dela necessitarem.
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse cenário, destaca-se, na maioria dos exemplos acima, que a legislação determina a criação das Classes Hospitalares a partir de uma parceria entre as secretarias de educação e secretarias de saúde, considerando a humanização em um processo de integração entre ambas as áreas.

Matos e Mugiatti (2009, p. 100) afirmam que os mecanismos psicopedagógicos no ambiente hospitalar fazem com que as crianças e adolescentes respondam de maneira positiva à doença, além de fazerem com que se adaptem ao ambiente que eles se encontram naquele momento. Conforme argumentam as autoras, “[...] a Pedagogia Hospitalar busca modificar situações e atitudes junto ao enfermo [...]” com o objetivo de envolver o doente na busca da transformação daquele ambiente e dele próprio.

Um ponto fundamental ao esclarecimento é que não basta que os estados tenham em suas leis e resoluções a garantia do acesso à educação aos escolares hospitalizados, é importante que este direito seja efetivado.

De acordo com a coleta realizada, a Região Nordeste dispõe de 30 (trinta) Classes Hospitalares. Quando se trata dos Hospitais Universitários - HU, de acordo com os estudos de Medeiros (2018), no Nordeste, apenas 1 (um) HU possui classe hospitalar.

Conforme detalha Medeiros (2018, p. 62):

de acordo com Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde (CNES), até março de 2017, podemos verificar que existem, no Brasil, quase 300.000 serviços de saúde cadastrados pelo Ministério da Saúde, dentre eles, cerca de quase 7000 são hospitais públicos e privados. Desse número, aproximadamente 53.000 são leitos destinados à pediatria.

Em complemento ao exposto, ainda segundo o Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde (CNES, 2018), cerca de 16.406 (dezesesseis mil quatrocentos e seis) leitos pediátricos, entre públicos e privados, estão situados na região Nordeste⁶.

Diante de tal realidade, é indispensável salientar a urgência na ampliação de Classes Hospitalares nas instituições de saúde da região, tendo em vista a necessidade de aplicabilidade do direito fundamental à educação dessas crianças e adolescentes que se encontram em

⁶ Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde. CnesWeb, 2018. Consulta de leitos pediátricos do estado de Alagoas. Disponível em: < http://cnes2.datasus.gov.br/Mod_Ind_Tipo_Leito.asp?VEstado=27>. Acesso em 25 nov 2018.

tratamento hospitalar, sem deixar de cumprir o direito à saúde, considerando os limites e possibilidades durante o atendimento educacional hospitalar.

O contexto alagoano possui uma particularidade em relação à legislação que ampara as classes hospitalares. Após a realização de pesquisas nos *sites* oficiais do governo do estado de Alagoas, Conselho Estadual de Educação, secretarias de educação e saúde, os resultados não foram satisfatórios no que se refere ao atendimento educacional especializado no ambiente hospitalar no estado, no sentido de conter projetos educacionais e/ou experiências exitosas com relação à escolarização no ambiente hospitalar.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR EM ALAGOAS: CONTEXTO ATUAL

Buscou-se verificar, através de consultas realizadas no segundo semestre de 2018, nos *sites* oficiais do governo do estado se estes apresentavam alguma informação acerca de algum tipo de atendimento pedagógico nos hospitais com pediatria em Alagoas. No entanto, constatou-se que o estado não dispõe de uma política estadual de educação especial e nem dispõe de nenhum tipo de atendimento pedagógico hospitalar. No geral, as únicas informações obtidas eram sobre projetos sociais voluntários que prestavam serviço aos nas alas pediátricas de alguns hospitais.

Alagoas dispõe de cerca de 766 (setecentos e sessenta e seis) leitos pediátricos, entre hospitais públicos e privados, de acordo com dados do Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde (CNES, 2018). Os *sites* da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação não apresentam nenhum tipo de oferta educacional que atenda crianças hospitalizadas. Cumpre destacar que nesses *sites* há esclarecimentos sobre as modalidades de ensino, tais como Educação Infantil, Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Educação Especial. Porém, apesar das Classes Hospitalares estarem inseridas na modalidade de Educação Especial, nenhuma referência a elas é feita.

Desta maneira, percebe-se que a educação hospitalar não consta em nenhum dos *sites* oficiais do estado. Tal ausência pode ser motivada pela não existência deste tipo de atendimento nos hospitais alagoanos ou, caso exista, não é divulgado pelos órgãos governamentais. A não existência significa a violação de um direito fundamental da criança, que é o direito à educação.

Destarte, considera-se necessário evidenciar a legislação vigente na capital alagoana, especificamente a Resolução nº 01/2016, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Maceió, que fixa as normas para Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica Pública e da Privada, pertencentes ao Sistema Municipal do Ensino de Maceió.

De acordo com este documento:

Art. 41. O atendimento educacional especializado, direito público subjetivo, deve ser assegurado pelas mantenedoras das redes pública e privada, tendo início na Educação Infantil e perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 42. O Atendimento Educacional Especializado tem, como função complementar ou suplementar, a formação do estudante, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, sendo realizado:

I – em salas de recursos multifuncionais, estruturadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular, em escolas públicas, privadas, confessionais, filantrópicas e comunitárias;

II – nos Centros de Atendimento Educacional Especializado;

III – nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior;

IV – no ambiente hospitalar;

V – em atendimento domiciliar.

Parágrafo único. No caso de Atendimento Educacional Especializado, ofertado, em ambiente hospitalar ou domiciliar, aos estudantes público-alvo da Educação Especial, não tem o caráter substitutivo do ensino regular. A Educação Especial, desenvolvida de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições públicas e privadas. (COMED/Maceió, 2016, grifos nossos).

A referida Resolução acrescenta, ainda:

Art. 2º O Departamento de Educação Especial será vinculado à Secretaria Municipal de Educação e contará com recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção de um sistema educacional inclusivo, segundo preconiza a Resolução CNE/CEB nº 02/ 2001.

Art. 3º Cabe ao Departamento de Educação Especial:

I – **implementar e viabilizar a Política de Educação Especial** na perspectiva de educação inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Maceió, proporcionando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva nas unidades de ensino da rede;

II – **acompanhar, assessorar e avaliar, permanentemente**, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas unidades de ensino da rede municipal, articulando, junto aos educadores, o planejamento das ações educativas, formativas e político-pedagógicas;

III – **acompanhar, oferecer formação e assessorar os profissionais da rede municipal** (professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado, professores ou instrutor de LIBRAS e de Braille, tradutores e

intérpretes de LIBRAS, professores bilíngues, profissional de apoio escolar, equipe técnico-administrativa e da gestão escolar) em relação aos estudantes da Educação Especial;

IV – garantir o Atendimento Educacional Especializado a estudantes matriculados em escolas da rede pública que estejam em tratamento hospitalar e domiciliar, conforme preconizam a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 e a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – 2008. (COMED/Maceió, 2016. Grifo nosso).

Em se tratando de uma resolução municipal, que assegura o direito à educação de crianças e adolescentes em idade escolar que estão em tratamento hospitalar, à luz da Política Nacional de Educação Especial, o município de Maceió ainda não cumpre o que está posto em lei, tendo em vista que os 03 (três) maiores hospitais com leitos públicos pediátricos – Hospital do Açúcar, Hospital Universitário Professor Alberto Antunes e Santa Casa de Misericórdia de Maceió – não dispõem de Classes Hospitalares⁷. Além disso, existe ainda um Departamento específico para a fiscalização do cumprimento desta lei, prevendo-se que este também não realiza tal incumbência.

O atendimento pedagógico hospitalar é um direito garantido a todas as crianças e adolescentes que se encontram em situação de internação hospitalar. Neste sentido, o município deve garantir o atendimento educacional especializado no ambiente hospitalar, bem como proteger esses sujeitos dos prejuízos no desenvolvimento cognitivo que ocorrem por conta do isolamento no hospital.

CONSIDERAÇÕES

A Constituição Federal de 1988, chamada “Constituição Cidadã”, trouxe consigo um arcabouço de políticas públicas educacionais, baseadas na igualdade de acesso, liberdade de aprendizagem e gratuidade da educação pública, presentes na Terceira Geração dos Direitos Humanos Fundamentais, norteadas pelo princípio de fraternidade ou solidariedade. No entanto, apesar de existirem políticas públicas resultantes da Carta Magna que garante o direito à educação mesmo no ambiente hospitalar, constata-se que essa efetivação ainda é lenta frente às reais necessidades.

Todas as crianças e adolescentes têm direito à educação e ao tratamento de saúde. A dignidade humana, proposta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, impõe que haja respeito e condições mínimas para que todos possam ter uma (sobre)vivência digna para o

⁷ Pesquisa realizada a partir do Programa de Iniciação Científica.

exercício da cidadania. Para tanto, a educação no ambiente hospitalar implica no princípio de universalização e igualdade de oportunidades tendo como finalidade diminuir as diferenças existentes nas formas de vivências dos indivíduos na sociedade.

Para além disso, é necessário que a sociedade tenha ciência dos seus direitos e que o Estado e as universidades reconheçam o trabalho do Pedagogo Hospitalar enquanto profissional, considerando que as universidades precisam formar e dar solidificação à atuação do pedagogo em espaços não-escolares⁸.

Os estados e municípios da federação que dispõem de políticas de educação especial específicas para o atendimento pedagógico hospitalar, precisam dar maior visibilidade e reconhecimento desses atendimentos, a começar pela oficialização da profissão e a aplicabilidade da modalidade nos hospitais.

É necessário que nós, enquanto civis, reivindicemos dos órgãos governamentais competentes, a efetivação das políticas públicas voltadas para a dignidade humana, justiça social e respeito às especificidades dos sujeitos, garantindo o princípio da equidade.

À guisa de conclusão, é fundamental que a sociedade, assim como os profissionais da Pedagogia Hospitalar, conheçam seus direitos para que possa cobrá-los do Estado, a fim de fazer com que tais direitos sejam realmente efetivados, por meio não só do atendimento hospitalar com excelência na qualidade, mas também promovendo debates, fóruns e ações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição* (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. – 7.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do

⁸ Este artigo faz parte de uma pesquisa maior que está sendo realizada a partir do Programa de Iniciação Científica, intitulada *Classes Hospitalares: desafios contemporâneos da Gestão Educacional*, vinculada ao Grupo de Pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional – GAE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, que no último ano vem se dedicando a abrir uma nova frente de pesquisa, que é a pesquisa no campo da Pedagogia Hospitalar, unindo a atividade de extensão através do *Projeto Educar, Não Importa o Lugar!*. Já foram realizados dois eventos: *I Roda de Conversa sobre Pedagogia Hospitalar do CEDU*, em novembro de 2018 e o *I Seminário Alagoano de Pedagogia Hospitalar*, em fevereiro de 2019.

Adolescente Hospitalizados. **Resolução n° 41 de outubro de 1995**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n° 13/2009**, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 29 ago 2018.

CASTRO, Marleisa Zanella de. Escolarização hospitalar: desafios e perspectivas. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira et al (Org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 2, p. 35 - 51.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe Hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio**, v. 3, n° 10, p.41-44, ago/out. 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>.

ESTEVES, Cláudia R. **Pedagogia Hospitalar: Um breve histórico**. Publicado em 2008.

FREITAS, Isabel Ferreira; LIMA, Walter Matias. Pedagogia Hospitalar: Presença do tema no Projeto Pedagógico de Pedagogia da UFAL. **Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n.01, setembro de 2017.

FONSCECA, Vítor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTES, Rejane de Souza. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.8, n.1, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). **Direito à Educação:** uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação – COMED. **Resolução nº 01 de janeiro de 2016.** Maceió, AL, 2016.
Disponível em: < http://comedmaceio-comed.blogspot.com/p/blog-page_12.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar:** a humanização integrando educação e saúde. – 4º ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MEDEIROS, Milena Moura. **O direito à educação e as classes hospitalares:** discurso de gestores de um hospital- escola. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/micro/Downloads/M.Sc.%20MILENA%20MOURA%20MEDEIROS%20-%20\(pdf%20completo\).pdf](file:///C:/Users/micro/Downloads/M.Sc.%20MILENA%20MOURA%20MEDEIROS%20-%20(pdf%20completo).pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. Rumos de uma política pública. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira et al (Org.). **Escolarização Hospitalar:** educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 1, p. 23 - 34.

OLIVEIRA, Linda Marques de; FILHO, Vanessa Cristiane de Souza; GONÇALVES, Adriana Garcia. A classe hospitalar e a prática da pedagogia. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.** Ano VI – Número 11 – Janeiro de 2008 – Periódicos Semestral.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. : um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: Pucpr, 2013. p. 27685 - 27697. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

ONO, Regiane Hissayo; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Políticas Públicas destinadas ao atendimento pedagógico hospitalar: a visibilidade e invisibilidade destes trabalhos no Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: Pucpr, 2013. p. 27619 - 27632. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6966_4147.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SOUZA, Amaralina Miranda de. A formação do Pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 251-272, maio/ago. 2011.

SOUZA, Motauri Ciocchetti de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

CLASSES MULTISSERIADAS: OS SABERES DE SI E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA DA ROÇA

Edilange Borges de Souza¹
Áurea da Silva Pereira ²
Silmara Bispo de Cristo Souza³

Resumo:

A proposta de trabalho tem como objetivo discutir os saberes de si e da docência produzidos por três professoras leigas e aposentadas que se tornaram professoras em classes multisseriadas, no contexto da roça de um município baiano. A roça aparece como o cenário dessa discussão, ou seja, ela não se configura como um espaço de trabalho com a terra, mas sim como um espaço de produção de subjetividade e identidades. A formação docente se constitui como campo teórico de diálogo que permite a construção de saberes pedagógicos construídos no processo da docência. A escola é um dos espaços dessa formação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que se ancora no método (auto)biográfico e usa como técnica para a coleta de dados, a entrevista narrativa. A escola é espaço legitimado de hibridismo e produção de debates sobre a educação e suas complexidades, portanto, narrativas, memórias, memoriais, histórias de vida, identidades, saberes, práticas de professores são elementos importantes para os estudos sobre o sistema educacional e a formação docente é um dos principais pontos por onde perpassa inúmeras discussões que envolve a escola e os sujeitos que a compõe. Acreditamos que este estudo centra-se na possibilidade de teorizarmos sobre os saberes da docência elaborados por essas professoras que vão se constituindo professoras na prática docente sem fazer o curso normal e magistério. Esta discussão nos oportuniza pensar a profissão docente e seus processos empíricos e epistemológicos da formação como processo formativo contínuo de valores e de ideais que se constituem como dispositivos importantes à formação humana que contribuem com a práxis da docência. As professoras, colaboradoras da pesquisa, se constituíram professoras desenvolvendo táticas e estratégias pedagógicas, além de outros saberes da organização do trabalho sem curso de formação pedagógico. O fazer pedagógico de cada uma foi implicado nas memórias de seus tempos escolares. As classes multisseriadas são realidades e não devem ser negadas. E isso se constitui num legado histórico, político, cultural e social para ser estudado, além de ser uma categoria teórica importante na história da educação brasileira, foram as professoras leigas que deram grande sustentáculo às comunidades rurais, especificamente, no nordeste. Biografar as histórias de professoras rurais e seu contributo para os processos de alfabetização e letramento das comunidades rurais, é também dar visibilidade ao papel social que elas exerceram na sala de aula.

Palavras- Chaves: Classes multisseriadas. Educação na roça. Professoras aposentadas.

¹ Mestra em Critica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Especialista em Coordenação pedagógica pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Pedagogia Faculdade Santíssimo Sacramento

² Prof. Adjunto do Departamento de Educação do Colegiado de Letras - DEDC II - Campus II - UNEB Doutora em Educação.

³ Mestra em Critica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II.

1- Palavras iniciais

Hoje, pensar a profissão docente significa remontar as diferentes trajetórias que educadores foram construindo ao longo da sua história na profissão, em diferentes tempos e espaços. A profissão movimenta-se valendo-se de experiências outras que não estão apenas no espaço da escola, mas na trajetória de seus professores. Ser docente na roça implica em refletir sobre os modos de vida traduzidos na maneira como as professoras construíram a formação docente ao longo de suas carreiras. Essa profissionalização surge da interação das professoras com a comunidade rural da qual fazem parte.

Ao longo das histórias que são contadas através das narrativas dessas professoras, vão sendo moldadas tanto sua formação profissional quanto a sua prática docente, que surge fruto dessa interação viva com seu dia a dia. Moldando um ser docente diferente a cada passo do processo. Com o objetivo de apreender os sentidos acerca da formação profissional das professoras da roça, construção de saberes e desenvolvimento de suas práticas, o estudo fundamentou-se na pesquisa (auto) biográfica por entender que a narrativa traz a experiência do vivido, possibilitando desvelar os diferentes percursos que as docentes fizeram na busca pela profissionalização.

Por considerar a singularidade presente em cada narrativa, optamos por tomar a narrativa como um núcleo do processo de investigação. Essa opção metodológica delineou-se também como uma prática formativa, em que as experiências pedagógicas do coletivo foram tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação.

Ser professor na roça exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar à docência como modo de vida, observando espaços e temporalidades distintos que a constituem. Desta forma, iniciaremos relatando as trajetórias das professoras, em seu processo de formação, enquanto ser docente na roça. Esperamos que o texto possa contribuir para futuras investigações sobre a docência na roça, impulsionando as intervenções formativas desses sujeitos, com apoio e ponto de partida no conhecimento local, fruto de práticas pedagógicas que articulam os saberes pessoais e profissionais da docência na roça.

A profissão de docente na roça é marcado pela necessidade de atendimento as demandas locais, esse processo de formação das professoras é marcado pelas experiências como estudantes/trabalhadoras que vivenciaram a escola na relação partilhada com os saberes e fazeres produzidos na roça, como nos relata Mar:

Também tomei um curso de como lidar na roça com os meninos. O curso até ensinava a fazer horta de tomate, alface, ensinava até o espaço de uma cova para outra. Nesse curso também teve professor leigo da cidade, não era só da roça não [...]. (Mar)

A escola é o espaço legítimo de hibridismo e produção de debates sobre a educação e sua complexidade. Assim, as narrativas, as memórias, os memoriais, as histórias de vida e suas identidades, bem como os saberes e práticas de professores se constituem como elementos importantes da formação de cada sujeito para compreendermos a formação docente. Os desafios e conflitos da profissão docente oportunizam a construção de seus próprios saberes e suas práticas, e vão, ao longo do percurso, ensejando o aprendizado de si e dos outros.

Conforme Rios (2015, p. 46), “a formação passa pelo trabalho do docente e pela produção de si como pessoa e profissional. Todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação e de transformação de sujeitos”. Assim sendo, foi na prática docente e pela prática docente que as professoras Mar, Terra e Céu foram aprendendo a ser professoras. O trabalho docente na roça, nas classes multisseriadas, foi o principal dispositivo formativo, pois:

[...] não podemos deixar de retomar os espaços e tempos da roça que constituíram as histórias de vida dos (as) docentes, uma vez que são dimensões narrativas que retomam a constituição da formação continuada, fluida, identitária de cada narrador (a) [...] a formação é considerada aqui como um processo global ao longo da trajetória de vida [...] o sentido da formação está na relação nos momentos e lugares em que se articula e se materializa a educação sendo estes múltiplos. (RIOS, 2015, p. 45)

Pode-se perceber, então, que é fundamental evidenciar alguns elementos que se configuram nesse processo de formação das professoras, a exemplo das histórias de vida, que foram experienciadas dentro de espaços e tempos permeados de subjetividades, necessidades e limitações. Trazendo a oportunidade da construção sobre a experiência e as reflexões sobre a própria experiência, graças ao qual o sujeito, além de ser o portador de um conhecimento prévio, é chamado a produzir novos conhecimentos válidos, uma vez que aqueles já realizados nem sempre são suficientes para a resolução dos problemas que surgem.

Para adentrar os espaços e tempos da vida do professor, para ter acesso a elementos da subjetividade que se ocultam no processo educativo, é necessário compreender seu processo de formação através das narrativas (auto) biográficas. É nesse sentido que a narrativa de cada professora se torna essencial na análise compreensiva. Através da narrativa de si e da própria

história, o sujeito é capaz de instaurar uma circularidade construtiva entre o processo de significado e a experiência vivida.

A narrativa (auto) biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p. 4)

Essa concepção alinha-se às categorias de pesquisa discutidas aqui, como as aprendizagens sistematizadas pela escola que se opõem ou sobrepujam as aprendizagens produzidas no cotidiano. As vivências da sala entrecruzam-se às práticas sociais da comunidade e provocam reflexões, no campo da docência e das atividades realizadas no contexto pedagógico, exigindo práticas conscientes e reflexivas, por parte do professor, cuja prática passa a ser vista com muita responsabilidade, pois capaz de atender as necessidades dos atores sociais e protagonistas da escola, contribuindo com a formação cidadã e política de cada um.

Consideramos que o fazer docente das professoras aposentadas se constituía a partir de aprendizagens adquiridas e construídas ao longo da sua trajetória profissional, que se entrecruzava essencialmente com a vida cotidiana, e o espaço da escola se estabelecia como o espaço de desenvolver práticas aprendidas/“imitadas”. Pimenta (2000, p. 40) afirma que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social [...]. O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente [...]. A prática docente é simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento”.

Corroborando com Pimenta (2000) e Tardif (2002), compreendemos que as implicações entre saber pedagógico e prática docente são produzidas e não simplesmente transmitidas; são saberes incorporados, presentes principalmente nas situações de trabalho, que só têm sentido nas relações de trabalho e nessas relações são modelados (re)construídos e aplicados de maneira significativa, isto é, o saber se configura em práticas, pois, para Tardif (2002, p. 11):

[...] Saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história

profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

A profissão docente é impregnada de sentidos e relações humanas, sendo o professor um administrador destas relações, um profissional que não está sozinho, pois esse fato é determinante do ato de ensinar, que não se atém somente na pessoa do professor, mas na interação entre professor aluno e contexto. Segundo Scoz (2011, p. 49):

[...] o modo como os professores aprendem podem ser enriquecidos se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais frequente, como algo que está ‘fora’ do professor, mas como um momento constitutivo essencial definido pelo sentido que esses processos têm para ele, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, inserindo-se os processos de aprendizagem e de ensino em sua trajetória de vida.

O processo de aprendizagem do professor é algo que se completa, pois ele não é vazio de conhecimentos, e descobre que tudo leva/traz consigo elementos importantes e constituídos pela experiência do dia a dia e na relação que o docente constrói com o meio e com os sujeitos que nele estão inseridos. O trabalho do professor é diretamente imbricado às relações entre pessoas, ao mesmo tempo em que ele se forma, ele também forma. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 49) afirma:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Assim sendo, apresentamos os excertos textuais das professoras, destacando a inserção destas nas classes multisseriadas, os elementos que foram importantes neste processo de formação, bem como os valores e sentidos atribuídos por elas à formação para o desenvolvimento das práxis. A maioria das professoras da roça era convidada a trabalhar, principalmente por algum representante político da época; era aquela mulher da comunidade que possuía saberes “suficientes” para ensinar os estudantes da comunidade, como podemos observar nas narrativas a seguir.

Professora Mar:

Antes de ser professora, eu labutava na roça direto, com a plantação de fumo, isso desde criança. Andava também com mandioca, cuidava dos bichos, de roupa, da casa, de filhos e de marido.

Ensinava de manhã e trabalhava de tarde, e ainda algumas dessas atividades entravam pela noite, eu não ficava só esperando pelo dinheiro do ensino.

Comecei a ser a ser professora aqui assim: tinha uns jovens que queriam aprender alguma coisinha e sabiam que eu sabia passar alguma coisa e me pagavam para eu dar aulas para eles. Então, comecei ensinando particular.

Um vereador passando por aqui ficava invocado me vendo ensinar os meninos, nessa mesma sala aqui.

Em 1964, o vereador me conquistou para ensinar, mas eu já ensinava particular de 1960 a 1963.

Quando ele ficava me conquistando, eu dizia: vereador, eu não sei ensinar, eu não sou professora formada.

Daí ele dizia, mas que nada D. Mar, eu sei que a senhora aqui tem condições de ensinar, pois os meninos aqui não sabem de nada. Eu encontrei a senhora ensinando particular, ensinando até bem, as quatro operações de conta, pode fazer um ditadozinho, uma cópia [...] assinar o nome já está de bom tamanho [...] eu estou gostando muito da maneira da senhora ensinar. Vou arrumar uma escola pra senhora.

E eu continuei a dizer: Vereador, eu não quero de jeito nenhum.

Quando é um dia eu estou aqui ele chega pra me levar pra Ouriçangas. Fez os meninos pegarem o cavalo e me montar para ir pra Ouriçangas. Cheguei lá dei minha assinatura e passei a ensinar o bê-á-bá.

Percebemos no relato da professora como se deu a sua inserção na docência. Saber ler e escrever “alguma coisa”, como elas afirmaram em suas narrativas, era o suficiente para assumir uma classe multisseriada. No caso da professora Mar, ela já possuía experiência docente, pois ministrava aulas particulares para alguns jovens que tinham o desejo de aprender a assinar o nome. Assim como a professora Mar, muitas outras professoras ingressavam na profissão docente dessa forma, pelo seu prestígio na comunidade e por indicações de representantes políticos. Para Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 156), a professora da roça, de algum modo:

Pertence aquela camada de profissionais da educação que realiza o trabalho longe das honras e privilégios da academia, dispõe do mínimo no que se refere a materiais, equipamentos e outros recursos de tecnologia. Raramente são profissionais reconhecidos pelas próprias autoridades da educação, mas ao mesmo tempo se constituem em arautos em defesa das culturas locais, das tradições e desempenham com dificuldade, mas também, com galhardia sua função de educadores, de conselheiros nas comunidades as quais pertencem, como auxiliares na igreja, padrinhos e madrinhas de muitas crianças, entre outras.

A professora da roça constitui-se como uma autoridade, talvez mais do que o prefeito, pois, para a comunidade, ela representa conhecimento, poder, notoriedade e saber letrado e matemático. Ela é uma “chave para o conhecimento”. Ali nasce também um mito. Pode ser venerada e pode ser odiada, mas, sobretudo, ela representa poder. Assim, no silêncio da pedagogia que se faz notória, provoca mudanças imensuráveis e percebidas a longo prazo. Essa é a boniteza da prática pedagógica das professoras da roça. Essa boniteza precisa ser cuidada, como afirma Freire (2001, p. 116): “Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias[...]” para que de fato as aulas aconteçam e os estudantes sejam respeitados.

A professora Terra também foi convidada a ser professora, como destaca no excerto:

[...] eu estudei até a quarta série, mesmo assim eu era classificada como professora leiga. Aos 24 anos, comecei a ensinar na fazenda Canavieira. O prefeito da época conversou com um fazendeiro que me convidou. Ele tinha uma casa e me cedeu para ensinar crianças, ensinei por muito tempo. Era numa fazenda. Era uma casa de residência e não um colégio; aí arranjei uns meninos e fui começando devagarzinho; daí a pouco, ficou completa. Era muita criança, muita dificuldade. Só tinham duas bancas porque os pais cediam para os próprios filhos sentarem e estudar; não existia quadro de giz. [...] E daí foi começando o dia a dia e as crianças foram aumentando. Eu ensinava na fazenda, mas depois passei para a minha casa, na mesma comunidade. Depois que casei que vim morar na casa do avô do meu marido. E daí ele deu um lugar para eu ensinar. Era uma sala enorme.

A professora Terra iniciou a docência a convite de um fazendeiro da comunidade, formando a turma com apenas algumas crianças para iniciar os trabalhos, mas logo depois o número de crianças para estudar também cresceu. Com o aumento da quantidade de alunos, surgem as dificuldades, no que tange ao mobiliário, dentre outros materiais. Ela relata também o movimento itinerante entre a fazenda, sua casa, após o casamento, e a casa do sogro, já em outra comunidade. Terra constituiu o próprio método de trabalho para enfrentar a diversidade da sua turma.

Percebemos que nos convites feitos pelas autoridades locais, como o fazendeiro, o vereador etc., há um perigo: a manipulação do poder daquele que indica. Então, é perceptível que mesmo a professora adquire poder, porque ali, naquele lugar, é ela quem detém o conhecimento letrado, o saber das letras e dos números, mas ela não domina as articulações políticas, ainda que possa ser uma agente da cidadania e do letramento. As professoras da roça podem se tornar figuras perigosas para vereadores e fazendeiros, basta que elas enveredem por uma pedagogia que produza conhecimento da cidadania, o que vai além da simples

decodificação das letras e das quatro operações da matemática. Ser professor exige muito mais do que ensinar, como pontua Freire (2001, p. 115):

Não posso ser um professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha, entre isto ou aquilo. [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Ser professor ou ser professora exige muito mais que ministrar aulas. As professoras de classes multisseriadas, de certo modo, precisaram estar ali, também para combater os diversos tipos de preconceito, oportunizando às crianças, adolescentes e jovens da roça, o contato com um conhecimento capaz de libertar aquele povo da submissão presente nas conjunturas políticas locais. Assim, apesar de dependerem dos fazendeiros e vereadores locais, as professoras conseguem despertar nos seus estudantes a esperança e fornecem uma arma contra a alienação.

A boniteza tão bem colocada por Freire (2001) é essa capacidade e esse poder de indicar outra professora para ministrar suas aulas e assumir a docência. Essa boniteza que permitiu à professora Terra indicar a professora Céu para ficar em seu lugar.

Então, estudei até a quinta e depois tinha que estudar fora, aqui não tinha. Tinha que estudar fora, mas meu pai não concebia filha mulher morar fora de casa, com outras pessoas, ele não concordava. Nesse tempo fiquei sem fazer nada foi quando Terra casou e precisou ir embora para outra comunidade; aí assumi o lugar dela. Fui ensinar com 16 anos e comecei a ensinar em classe mista, eu ensinava, em casa, alunos de todas as idades [...].

A professora Terra, assim como muitas jovens daquela época, não podia dar prosseguimento aos estudos, porque os pais não permitiam que as filhas fossem para a cidade estudar. Na zona rural, as moças estudavam até a última série ou ano que era oferecido pela escola próxima de sua residência. Poucas dessas meninas conseguiram exercer a docência. Mar, Céu e Terra foram algumas dessas poucas a assumir a docência em classes multisseriadas. Eram parte da comunidade, participaram da construção social da escola no meio rural.

Nas escolas da roça, nas quais esta pesquisa foi desenvolvida, a formação das docentes ocorreu, inicialmente, no cotidiano das experiências de lida com a terra, com o coletivo, ambiente em que o saber prático foi durante muito tempo o único elemento que fundamentava o agir pedagógico das professoras. Ser da comunidade e ter vivenciado a escola da roça, como estudantes de classes multisseriadas, possibilitou às professoras iniciar o processo de formação docente, exigindo novos paradigmas para a profissionalização.

Nesse processo de iniciação à docência em classes multisseriadas, as professoras passam a ter alguns cursos de formação. Para as professoras, estes cursos de formação ajudaram a melhorar sua prática em sala de aula, como podemos observar na narrativa da professora Terra:

Fiz um curso em 1966, em Alagoinhas, que durou um mês; tinham 96 mulheres, depois fiz um em Ipirá que durou quatro meses [...] Depois, teve um outro curso que durou três meses. Nesses cursos, que a gente fazia muita coisa nova, a gente aprendia a preparar aula mesmo. Antes dos cursos, não tinha uma aula preparada com detalhes. Depois dos cursos, a gente riscava todos aqueles objetivos, então, esse saber, a gente adquiriu depois dos cursos.

A importância da formação para o trabalho docente é enfatizada na narrativa da professora Terra, ao afirmar que: “Depois dos cursos, a gente riscava todos aqueles objetivos, então, esse saber a gente adquiriu depois dos cursos”. As teorias começam a se alinhar com a prática da professora, e ela destaca que começam a surgir novos saberes, como preparar as aulas pautada em objetivos.

Podemos perceber que a professora reflete sobre sua prática, antes e depois da formação, e que os novos conhecimentos são necessários. Nessa concepção, Marques (2000 apud RIBEIRO, 2004, p. 45) observa que o “professor é trabalhador do conhecimento, cuja dinâmica faz, com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação”.

Conforme Nóvoa, (1995, p. 25), nas suas considerações a respeito da formação do professor, o trabalho e a formação do docente merecem ser vistos, se elaborados segundo uma proposta reflexiva, pois:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É nessa compreensão acerca dos fenômenos educacionais, sobretudo da formação do professor e da constituição do seu papel docente que as histórias de vida de professores vêm se tornando um dispositivo metodológico importante para os debates sobre formação docente e os modos de como está se configurando no processo de aprendizagem, ensino e práticas, dentre outras ações que adentram o campo da docência. Desse modo, as professoras tinham a consciência de que o trabalho docente exige reflexão e responsabilidade, à medida que lidavam diariamente com a formação de pessoas, na perspectiva da transformação social.

As professoras reelaboram suas práticas, seus saberes iniciais do exercício docente, a partir dos novos saberes aprendidos nos cursos de formação. De acordo com Scoz (2011), as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

novas concepções de ensino, com as inúmeras informações e os avanços tecnológicos, fazem com que os professores produzam novos conhecimentos e mudanças em suas posturas e forma de agir. Todavia, a autora enfatiza que: “[...] os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais. São enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções” (SCOZ, 2011, p. 48). A constituição da identidade docente, a formação profissional, o aprimoramento dos saberes e a valorização das aprendizagens vão se constituindo na formação continuada. Para Freire (2001, p. 15), ao “ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Consoante Freire (2001), Silvestre (2011, p. 165) considera que:

O professor, em seu processo de formação inicial ou continuada, é constituído numa dada realidade social, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está envolvido, processo que vai transformando de acordo com as exigências e demandas econômicas, sociais e políticas.

Partindo dessa concepção, pode-se perceber como as professoras aposentadas avaliavam e reavaliavam suas práticas pedagógicas e como elas percebiam o processo de formação por que passaram, para se constituírem professoras. Fávero e Tonieto (2010, p. 27) consideram que “[...] é importante refletir sobre a própria ação, uma vez que a análise reflexiva é condição para que haja movimento no processo de mudança e de inovação pedagógica [...]”.

É interessante observar como a professora se percebe no processo formativo e parece que, para ela, a docência somente se inicia quando faz o curso de formação. “A crença de que o professor se constitui como docente somente a partir dos cursos de formação inicial e continuada vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos” (FURLANETTO, 2003, p. 13).

O professor é um trabalhador do conhecimento que se movimenta dinamicamente em volta do recomeço e da renovação. A professora Céu concorda com essa afirmativa, quando apresenta seu percurso formativo:

Comecei a estudar do 1º ano, 1º ano vírgula, comecei do abc, cartilha, aí vinha 1º ano e assim sucessivamente. Nunca perdi o ano, não tirava nota baixa; no dia que tirei um nove, chorei a tarde toda. Comecei a ensinar como leiga, mesmo estudando até a quinta série, não fiz o curso de Magistério, eu era leiga de formação, depois tomei alguns cursos [...]. Vieram os cursos e um deles foi o ASTEI, durou três meses, ia e voltava para

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

casa todo sábado. Esse curso trabalhava mais em cima do Português, depois foi vindo outros e outros e dentre estes teve o APROL; o APROL foi três anos, esse foi três anos de curso, várias colegas participaram, acredito que todas [...] teve o internamento e teve o estudo a distância, que a gente estudava em casa. Muitas não seguiram. Eu segui. Fui, terminei. Consegui o meu certificado. Depois, através do rádio, teve outro curso através do rádio. Nós ouvíamos aquele curso através da rádio, era a rádio Tupi do Rio, que dava toda a instrução. Matriculei-me, pagava e daí vinha as lições, os livros, tudo na apostila. Aí estudava; quando era para fazer os testes, eles mandavam as lições específicas. Estudava, fazia e enviava tudo pelos correios. Isso eu fiz para aprender, para passar para alguém que também queria aprender e tinha menos conhecimento que eu. Eu já tinha esse início, e tinha pessoas que ainda não tinham. [...] Eu fiz um curso em Cipó, chamado Aperfeiçoamento para o professor leigo; eu fiquei doida para ir e daqui só eu fiz. Foi muito bom! Você ia, hoje, como se fosse começar, aí fazia um teste para saber onde começar e tudo isso foi me ajudando. Certificados e mais certificados resultou que eu concluí até o 1º ano. Tudo bem, aí recebi o certificado de 1º ano. [...] As coisas estavam melhorando tanto para os leigos que estavam ali. A gente já fazia o planejamento, tudo junto, que ninguém fazia planejamento, de primeiro, ninguém sabia o que era planejamento, trabalhando [...].

Observamos o processo epistemológico da formação docente e de como cada uma vai se constituindo enquanto professora. As professoras iniciavam a docência apenas com os saberes e as técnicas que estrategicamente desenvolviam em sala de aula. O planejamento aparece como peça importante e reveladora da formação. É revelador porque, a partir da ação de planejar, as professoras destacam os saberes, ampliam o conhecimento com o apoio da teoria de que vão se apropriando. Então, o planejamento, no que tange à formação, é:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

O planejamento pode ser concebido como um processo em que o educador se apropria do conhecimento e planeja suas ações e intenções sob uma perspectiva, pois ele vai procurando ampliar sua “consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos” (PADILHA, 2005, p. 31).

A forma de enfrentar os conflitos advindos da profissão era buscada nos cursos. Era nos cursos que as professoras se aperfeiçoavam, se avaliavam e eram avaliadas. “As atividades eram todas planejadinhas; fizemos estágio com a delegada do município; o que eu aprendi até a quarta série foi com essa professora que se tornou delegada”, como afirma Terra.

Além dos cursos de extensão para o aprimoramento da profissão, as professoras apropriavam-se muito dos livros didáticos. A professora Mar ressalta que, possuindo o livro, ela tinha um instrumento eficaz em sua formação, pois destaca que apenas com o livro didático aprendia a diversificar sua prática, melhorando-a na sala de aula.

Os livros me explicavam muita coisa [...] naquele tempo, não tinha muito isso de planejamento não era um ensinamentozinho que com os livros a gente aprendia também. O livro do professor tudo ensina, tem todas as respostas, como é que não aprende? A gente só não podia dar esses livros para os alunos, porque ele já tá dizendo livro do mestre. Mas também tomei muitos cursos, um deles foi o APROL; a gente passava muito tempo no Joaquim Inácio. Passava a semana, sexta e sábado vinha embora. Depois teve uns tempos estudando em casa, aí, de vez em quando, ia fazer os testes lá. (Mar)

A professora Mar alia-se aos livros didáticos para aperfeiçoar seus saberes e conhecimentos. Os manuais e livros didáticos são úteis em sala de aula e tornam-se dispositivos importantes da prática docente e da formação. Os livros mais uma vez aparecem como um elemento importante também para o planejamento pedagógico e um instrumento essencial para a dinâmica das aulas. Desse modo, como afirma Fusari 1998, p. 47):

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas [...].

É importante preparar as aulas, assim como é importante preparar a terra para o plantio, preparar um bolo para ser servido, porque, sem o planejamento, como elas preparam as atividades didáticas para serem usadas na sala de aula? “[...] se não fizesse assim chegava lá à toa, por isso sempre procurei anotar aquilo: hoje vou dar isso, vou dar aquilo, eu seguia o livro, agora a maior dificuldade que eu enfrentava era ter várias turmas numa única, eu tinha 1ª, 2ª e 3ª séries, e tinha abc”, afirma a professora Céu. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2000) p. 61) pontua os benefícios dos atos pedagógicos planejados, pois:

[...] facilitam e devem ser levados em conta: dinâmica de grupos para sensibilizar os alunos, discussão e construção do saber com maior participação, [...] elaboração criativa de apresentações sobre determinados conhecimentos, [...] recursos tecnológicos como projeções e aulas expositivas.

Podemos perceber que o planejamento e os certificados são elementos que aparecem nas narrativas, com frequência, como enriquecedores e inovadores da prática docente. Desse modo, a partir do estudo que estamos desenvolvendo e que, a seguir, será mais detalhado em alguns conceitos teóricos, vamos percebendo e considerando como a formação docente é toda voltada para eventos e práticas de letramento, numa perspectiva de levar estas práticas de letramento para além dos espaços da escola. Na verdade devem sempre perseguir esse objetivo: desenvolver as habilidades de leitura e escrita na escola e continuar a extensão fora dela, como afirma professora Mar:

Também tomei um curso de como lidar na roça com os meninos. O curso até ensinava a fazer horta de tomate, alface, ensinava até o espaço de uma cova para outra. Nesse curso, também teve professores leigos da cidade, não era só da roça, não. [...]

Percebemos que o conhecimento escolar se estende às práticas curriculares da comunidade. A escola deve permitir a construção de outras habilidades, articulando-se a outros letramentos que também estão presentes na sala de aula. Nas escolas da roça, esses saberes do currículo vivo da comunidade estão no cotidiano escolar, e esse tipo de proposta deve ser aprimorado na escola, para saber lidar com a terra e os produtos que surgem dela. É preciso que os estudantes se percebam como coparticipantes do currículo. Conforme Santomé (2005, p. 98):

Nessa tarefa de reconstrução da realidade que, conjuntamente, levam a cabo alunas, alunos, professores e professoras nas instituições escolares, algo que precisa concentrar nossa atenção é que realidade, que cultura definimos como tal; que cultura pressupomos como existente e como válida, que cultura necessitamos transformar.

Percebemos que, nas narrativas das professoras, aparece poucas vezes o reconhecimento dos saberes locais na prática pedagógica. O reconhecimento da tradição oral da comunidade e dos saberes dos mais velhos e, mais concretamente, das formas de cultura e de trabalho rural da comunidade deveriam fazer parte do currículo escolar. “A instituição escolar que não consegue se conectar com a cultura da comunidade não pode se comprometer com a construção de um letramento social, político e de cunho transformador” (PEREIRA, 2008, p. 172).

A experiência adquirida ao longo do exercício docente foi a base dos saberes que se articularam aos saberes didáticos da formação, que passam a ser as bases necessárias para a elaboração dos objetivos que devem ser alcançados, com melhor êxito, no trabalho docente. O processo de ensino-aprendizagem constitui-se, para Tardif (2002), como um trabalho que só se

aprende e ensina fazendo. O que podemos perceber ao longo das narrativas é que as professoras produziram a profissão em meio à escola da roça, que essa foi construída por elas, a partir dos itinerários de formação.

Para as escolas multisseriadas da roça, o que ainda percebemos até nos dias de hoje é que, conforme Pereira (2008, p. 172), a “escola na roça foi sempre relegada pelo poder público, não é à toa que na zona rural há um índice maior de analfabetismo decorrente da falta de escolas”. Entretanto, o compromisso do poder público sempre esteve ausente enquanto “os desejos de estudar e aprender a ler estiveram sempre presentes na vida daqueles que por descuido do poder público continuam analfabetos até os dias de hoje” (PEREIRA, 2008, p. 172).

No processo de formação profissional, as professoras foram em busca da formalização dos saberes específicos da docência, reivindicando o status de professor da roça e visando à construção de uma autonomia centrada na contextualização dos conhecimentos produzidos na realidade do meio rural. A contribuição das classes multisseriadas no contexto rural permitiu reduzir o analfabetismo, apesar do modo impróprio com que foram impostas às diversas ruralidades deste país. No entanto, a formação dos professores e professoras será sempre a alavanca principal para uma educação de qualidade. “E a figura do professor e a figura da pessoa, ambas constituintes de um mesmo sujeito” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 27) são as peças chaves para uma educação de qualidade para todos os cidadãos da roça e da cidade.

Considerações finais

Diante do exposto buscamos nessa abordagem apresentar as categorias que emergem nas narrativas das professoras e que estão sendo discutidas, por nós, na perspectiva de evidenciarmos os múltiplos saberes docentes que estas professoras apresentam ao desenvolverem o exercício da docência sobretudo a partir das influências pedagógicas ocorridas dentro das classes multisseriadas.

Acreditamos que este estudo centra-se na possibilidade de teorizarmos acerca das trajetórias de vida do ser professor e a configuração da sua identidade docente, enfatizando o potencial das histórias como dispositivo metodológico que permite perceber o processo de construção de saberes da formação. Esta discussão permite a compreensão da profissão docente como processo formativo contínuo de valores e de ideais que se constituem como dispositivos importantes à formação humana que contribuem com a práxis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998 p. 44-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. atual. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Percursos da oralidade e letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambuê, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOMÉ, J. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 150-177.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 165-185.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Revista Salto para o Futuro**, v.01 n.01, p. 03-13, mar. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

COMPREENSÕES DOCENTES SOBRE A LITERATURA INFANTIL NEGRA: OS (DES) ENTENDIMENTOS SOBRE A TEMÁTICA

Manoilly Dantas de Oliveira¹
Andrialex William da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as compreensões de um grupo de professoras da educação básica sobre a literatura infantil negra. Metodologicamente, a pesquisa parte de uma perspectiva qualitativa, configurando-se em um estudo de campo. Foi desenvolvido um curso na cidade de São João do Sabugi, interior do Rio Grande do Norte. As docentes responderam a um questionário e suas respostas foram analisadas aqui. Respalda-mo-nos nos estudos de Amarilha (2009), Compagnon (2009) e Eco (1994) para discutir literatura; sobre a cultura negra, dialogamos com Gomes (2003; 2012), Silva (2014) e Almeida (2018); e, para a literatura infantil negra, utilizamos as reflexões de Campos (2016). O estudo evidenciou que as compreensões de literatura das professoras dialogam até certo ponto com o referencial teórico, apesar de não apresentarem uma metodologia sólida para a leitura de literatura em sala de aula. Quando se trata de cultura negra, os entendimentos das professoras se baseiam em suas experiências do cotidiano com os elementos dessa cultura. Por fim, algumas compreensões das professoras sobre a literatura infantil negra dialogam com as discussões teóricas, porém ainda há uma folclorização deste texto literário, além de reduzi-lo com o pretexto de ensinar outros conteúdos. Também foi evidenciada a limitação no repertório literário das docentes, incluída, sobretudo, a literatura negra. Portanto, compreendemos a necessidade de que sejam investidos esforços em formação continuada para docentes a fim de garantir uma prática de qualidade com a literatura infantil negra no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura. Cultura Negra. Literatura Infantil Negra. Professoras.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, trouxe contribuições para as discussões sobre educação e diferenças culturais. Entretanto, ainda hoje, ao ensinar sobre os povos africanos e afro-brasileiros, a escola os apresentam de maneira estereotipada. Para Gomes (2003, p.77), a instituição escolar ainda tem sido um espaço “em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”. É importante que isso seja superado de modo que a escola possibilite a construção de uma imagem positiva e de respeito em relação a essas pessoas.

A exigência da discussão da história e cultura africana e afro-brasileira por meio de leis e decretos evidenciou um vazio formativo dos professores quanto à falta de conhecimento de materiais para levar a sala de aula. Como vão ensinar sem conhecer essa história e as culturas desses povos? Marques *et al* (2018, p.32), ao refletirem sobre essa questão, destacam que a falta

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), manoillydantas@gmail.com;

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), andrialex@outlook.com.

de formação de professores e de material sem estereótipos para trabalhar o tema “[...] é o que mais atrapalha a ação docente para o trato com as diversidades em sala de aula”.

O estabelecimento dessa obrigatoriedade possibilitou avanços no contexto educacional. Começou a ter uma preocupação para a produção de vídeos, livros, materiais diversos que representassem os povos negros de forma positiva. Tudo isso “significa resgatar a positividade dessa cultura, a sua beleza, a sua radicalidade e sua presença na constituição da nossa formação cultural” (GOMES, 2003, p.78). Assim, a discussão sobre essa cultura deve estar presente nas salas de aula com o intuito de ressignificar ideias, conceitos e estereótipos.

Diante disso, acreditamos que os livros de Literatura Infantil Negra (LIN) podem contribuir para a construção de um novo olhar sobre essas relações uma vez que a literatura educa e possibilita o conhecimento de outras realidades e vivências (COMPAGNON, 2009). Defendemos que a LIN deve ser lida e discutida na sala de aula, pois esses textos podem ressignificar visões acerca da cultura negra, lutando contra a inferiorização e os preconceitos, tidos como naturais durante muito tempo.

A leitura dessas obras com as crianças pode desfazer o silenciamento em torno da temática, silenciamento esse que só contribuiu para que ideias errôneas se multiplicassem. Sobre isso, Marques *et al* (2018, p.21) destacam que há duas formas de acontecer o silenciamento:

[...] uma negando a existência de discriminação racial, bem como seus processos; e outra que opta por não citar particularidades culturais da população negra, julgando-as como não necessárias à compreensão do indivíduo brasileiro, tampouco ao desempenho escolar do alunado.

Negar que existe preconceito racial ou não evidenciar as particularidades dessas pessoas são formas de continuar reproduzindo estereótipos e perpetuar essas concepções que segregam e excluem. Para isso, torna-se imprescindível que os professores, enquanto mediadores da leitura literária, tenham repertório literário de literatura infantil negra e conheçam a cultura negra para que, assim, possam combater esse silêncio, trazendo para debate aspectos da história e culturas desses povos em sala de aula.

Para isso, é importante que essas discussões estejam presentes na formação inicial do professor. Além da formação inicial, também se torna imprescindível a formação continuada, uma vez que as concepções teóricas dos docentes irão influenciar as decisões práticas para a sala de aula: desde a escolha dos materiais a serem usados a forma como mediará esse material.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo principal investigar as compreensões de um grupo de professoras da educação básica sobre a literatura infantil negra. Para compreender isso, trilhamos também as concepções das docentes no que se referem à literatura

e cultura negra que são inseparáveis da LIN. Acreditamos que, ao mediar a leitura de textos de literatura negra, o professor mobiliza conhecimentos sobre a literatura e os vários aspectos da cultura negra.

Este capítulo se divide em três seções: na primeira, apresentaremos as escolhas metodológicas deste trabalho, tais como a classificação do estudo e os sujeitos da pesquisa. Na segunda, serão destacadas as vozes das docentes sobre a literatura, a cultura negra e a literatura infantil negra. Por fim, as considerações finais serão apresentadas, evidenciando os principais resultados desse estudo.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa. Para Stake (2011), a pesquisa qualitativa se baseia na relação do homem com mundo e com seus pares. Nesse sentido, esta investigação se preocupa em entender as subjetividades estabelecidas nessas relações, assim como os diferentes elementos que a influenciam e que surgem a partir desta.

Essa subjetividade da pesquisa qualitativa está ligada ao aspecto interpretativo dela, ou seja, esta abordagem metodológica “fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista” (STAKE, 2011, p. 25). Esse ponto de vista é determinado pelo lugar social e cultural do pesquisador, o referencial teórico adotado, os procedimentos metodológicos utilizados e a técnicas utilizadas para a análise de dados. Nesse sentido, “os investigadores qualitativos preocupam-se com os efeitos que a subjetividade possa ter nos dados que produzem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Stake (2011) nos diz que a pesquisa é experiencial e situacional, ou seja, parte de uma situação específica de uma experiência empírica em um determinado campo de investigação. Nesse caso, nossa experiência surgiu dentro de um projeto de extensão universitária, o Trilhas Potiguaras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O projeto tem como um dos seus objetivos “desenvolver projetos em áreas e temas específicos que integrem professores, alunos, técnicos e lideranças comunitárias, [...] no sentido de contribuir para a transformação da realidade” (UFRN, 2019).

O Trilhas Potiguaras leva estudantes e servidores da UFRN para desenvolver ações em municípios no interior do estado do Rio Grande do Norte (RN), a partir das demandas que a cidade apresenta, com o intuito de aproximar a universidade pública da comunidade que a cerca. Por meio do projeto, é possível realizar ações como: palestras, rodas de conversas, minicursos, oficinas, momentos culturais, desenvolvimento de peças artísticas e diversas outras

possibilidades. Desenvolvemos, então, o minicurso “Literatura Infantil Negra na Escola” (LINE).

O curso aconteceu no município de São João do Sabugi, localizado no Seridó do RN. Sendo assim, nossa pesquisa se constitui, enquanto seus procedimentos, como um estudo de campo. Prodanov e Freitas (2013, p. 54) afirmam que a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema”. Em nosso caso, buscamos entender as compreensões das professoras que participaram do minicurso sobre a Literatura Infantil Negra e os temas que tangenciam este texto literário.

Essa experiência nos permitiu ver as professoras para além do “ser docente” e enxergar as mulheres e cidadãs que são, viabilizando a possibilidade de fazer inferências sobre quem de fato são essas senhoras. Com isso, a pesquisa se classifica metodologicamente a partir de seu objetivo como exploratória; Gil (2002, p. 41) nos diz que “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Conhecendo o LINE e seus participantes

O minicurso “Literatura Infantil Negra na Escola” teve a duração de 20 horas, realizado do dia 1 ao dia 4 de julho de 2019 em uma escola municipal do município. O LINE foi planejado e ministrado pelo primeiro autor deste trabalho e contou com a colaboração do segundo autor. Assim, as análises não partem de um agente externo, mas de uma participação ativa na experiência.

O LINE tinha como público-alvo professores da Educação Infantil, professores dos anos iniciais Ensino Fundamental (1º ao 5º), bibliotecários, mediadores de leitura e gestores da educação. Levando em consideração esse público e sua demanda de trabalho diurna, o minicurso foi oferecido no turno noturno, com o intuito de alcançar o maior número de profissionais da educação possível. A ementa do curso foi a seguinte:

Características do texto literário; Projeto gráfico do livro de literatura infantil; literatura para a sala de aula; relações Étnico-raciais e sociedade; preconceito e racismo; movimento negro e negritude em nossa cultura; o livro de literatura de infantil negra. Metodologia de Leitura e ensino de literatura, Andaimagem e Letramento Literário (EMENTA DO MINICURSO LINE).

A partir disso, as aulas aconteceram com discussões sobre texto de literatura infantil negra, tais como “O Casamento da Princesa”, de Celso Sisto, e “O presente Ossanha”, de Joel Rufino dos Santos, e diálogos sobre conceitos e como eles se relacionam com a prática docente, tais como Literatura Infantil, Cultura Negra, Racismo, Etnia e outros, e reflexões sobre como

trabalhar com o livro infantil de LIN em sala de aula. Também foram utilizados vídeos e músicas que possibilitam reflexões sobre a literatura infantil negra em sala.

O minicurso teve como objetivos transversais às aulas: ampliar o repertório literário, sobretudo no que diz respeito ao livro de literatura infantil negra, e refletir sobre a literatura e a diversidade. Para além disso, cada aula teve seus objetivos específicos de acordo com o tema trabalhado. Sendo assim, 15 docentes do município demonstraram interesse na proposta e se inscreveram no LINE. É necessário destacar que são todas mulheres, que geralmente atuam em dois turnos como profissionais da educação e ainda precisam trabalhar no contexto doméstico no terceiro turno. O quadro 1 nos apresenta um resumo do perfil das professoras que se inscreveram no minicurso:

Quadro 1 - Perfil das professoras inscritas no curso

SUJEITO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	OCUPAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
Chade	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	Gestora	30 anos
Senegal	Pedagogia	Especialização em Ensino Infantil e Fundamental	Professora	21anos
Cabo Verde	Pedagogia	Especialização em Ensino Infantil e Fundamental	Professora	32 anos
Nigéria	Pedagogia	Especialização em Fundamentos Epistemológicos do Ensino Infantil e Fundamental	Professora	30 anos
Congo	Pedagogia	–	Professora	21 anos
Angola	Pedagogia	–	Professora da Sala de AEE	21 anos
Zâmbia	Pedagogia	Especialização em Docência na Educação Infantil	Professora	15 anos
Moçambique	Pedagogia e geografia	Especialização em Psicopedagogia, mestranda em Educação	Coordenadora e professora	11 anos
Madagascar	Pedagogia	–	Professora	8 anos
Guiné Bissau	Pedagogia	Especialização em Atendimento	Professora e gestora	21 anos

		Educacional Especializado (AEE)		
Costa do Marfim	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil; Neuropedagogia; Supervisão e Orientação Escolar	Professora e apoio pedagógico	18 anos
Etiópia	Pedagogia	Especialização em Ensino Infantil e Fundamental	Professora	21 anos
Camarões	Pedagogia e geografia	Especialização em Epistemologia do Ensino Infantil e Fundamental	Professora	21 anos
Malawi	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Especial	Professora	5 anos
Tanzânia	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Coordenadora	21 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todas as professoras responderam a um questionário introdutório no primeiro dia de aula, antes de qualquer discussão teórica ou prática. Para Stake (2011, p. 111), “um questionário de pesquisa social é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados”.

Nosso questionário era subdividido em quatro partes: 1) a identificação: apresentação de informações pessoais, que nos ajudaram a traçar o perfil delas e a construir o quadro 1; 2) sobre a literatura: questões que buscavam identificar com que frequência as professoras liam literatura e que tipo de texto levavam para a sala de aula, além de responderem o que entendiam por literatura; 3) sobre a cultura negra: as professoras evidenciaram se já tiveram alguma informação sobre a temática e o que conheciam de tal cultura; 4) sobre a literatura infantil negra: as professoras informaram quais obras desse tipo conheciam e apresentaram as suas compreensões sobre o tema. Após a resposta ao questionário, iniciaram-se as aulas teóricas e práticas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, evidenciaremos as concepções dos sujeitos deste estudo sobre a literatura, a cultura negra e a literatura infantil negra. Esses três conceitos estão intimamente relacionados

e a compreensão deles por parte do docente é imprescindível para a mediação da literatura infantil negra.

Acreditamos que as concepções acerca desses conceitos influenciam diretamente na prática da sala de aula, desde a escolha do livro ao planejamento da leitura, e também nas atividades, escritas ou não, que serão feitas após a leitura. Em outras palavras, as escolhas realizadas pelo docente são direcionadas pelas suas concepções.

Juntamente com as respostas das professoras, serão apresentadas reflexões teóricas sobre esses conceitos. No que se refere à literatura, dialogamos com Amarilha (2009), Compagnon (2009) e Eco (1994); sobre a cultura negra, usamos Gomes (2003; 2012), Silva (2014) e Almeida (2018); e, para a literatura infantil negra, utilizamos as reflexões de Campos (2016). Os estudos desses autores contribuíram para o entendimento dos conceitos bem como serviram de parâmetros para as análises das respostas das professoras.

Compreensões sobre literatura

Definir literatura é um tanto complexo, tendo em vista que até então não há um consenso sobre o que é um texto literário e o que não é literário. Teóricos, estudiosos e filósofos discutem há muito tempo sobre isso e, apesar de não haver uma definição, há características que convergem e nos auxiliam a verificar se o texto é ou não literatura. Dentre elas, podemos encontrar características mais concernentes à linguagem e também pontos que se referem aos benefícios de ler esses textos e o que eles proporcionam.

Um dos primeiros aspectos é o caráter ficcional da literatura. O texto literário é aquele que narra sobre coisas que não aconteceram de fato, que ocorreram apenas no mundo imaginário, a partir da criação de um autor. Ao refletir sobre a ficção, Eco (1994) defende que o mundo ficcional tem como pano de fundo o mundo real, e “Isso significa que os mundos ficcionais são parasitas do mundo real” (ECO, 1994, p.89). Assim, o texto literário, ao mesmo tempo que é uma invenção, apresenta referências do mundo real para que faça sentido ao leitor.

Fiorin e Savioli (1991) destacam algumas características de um texto literário. Uma delas é o plano de expressão, isto é, a forma como o texto está organizado, a maneira como o autor cria e recria com as palavras, tornando a forma como se diz tão importante quanto o que se diz. Os autores também destacam a presença da conotação, das metáforas, das repetições sonoras, entre outros. Para Fiorin e Savioli (1991), a literatura é plurissignificativa, isto é, o texto não tem apenas uma mensagem, mas dele o leitor pode tirar diversos sentidos e interpretações.

Corroborando com essas ideias, Compagnon (1999, p.27) também defende que a literatura é um “Exercício de reflexão e experiência de escrita”, que desconstrói a linguagem ao mesmo tempo que diz sobre o mundo, sobre os seres humanos, sobre a natureza. Ao ler literatura, é possível “[...] saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua” (COMPAGNON, 1999, p.21).

Como forma de compartilhar experiências vividas por outros, que estão longe ou perto de nós, a literatura deve ser lida e estudada. Conhecer as vivências de outros pode tornar os leitores mais sensíveis aos valores, às ideias e às visões de mundo que diferem das do leitor. Assim, “A literatura deleita e instrui. [...] A literatura detém um poder moral” (COMPAGNON, 1999, p.30).

É importante frisar que “a literatura educa - mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas” (AMARILHA, 2009, p. 49). Dessa forma, essa educação não pode ser medida, pois as experiências vivenciadas por meio do texto literário podem mudar visões de mundo, concepções, pensamentos.

Consideramos a literatura como arte da palavra que convoca o leitor para participar do jogo ficcional. De acordo com Amarilha (2009), a literatura possibilita exercício de abstração, de imaginação, de memória, e permite sistematizar experiências humanas, entre várias outras contribuições.

É por meio dos textos literários que o leitor terá contato com situações antecipadas que poderá vivenciar, futuramente, como adulto. Portanto, “ler é, então, participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra plateia que não seja a si mesmo” (AMARILHA, 2009, p.53). Além disso, é com a literatura infantil que a criança “familiariza-se com estruturas linguísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de um escritor - alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos através da língua” (AMARILHA, 2009, p. 56).

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa, por meio do questionário, o que é literatura. Apesar de ser uma pergunta complexa, acreditamos que é importante o docente saber o que é a literatura bem como as potencialidades desse instrumento que está presente na realidade das salas de aulas. Tendo em vista que as concepções docentes influenciam a prática de sala de aula, consideramos importante conhecer as compreensões das docentes.

Para a professora Moçambique, a literatura é “a construção de uma escrita, dentro de um gênero(s). Um espaço de conhecimento libertador, cativante e estimulante”. Na sua resposta, é possível constatar que a docente relaciona a literatura com a palavra, com a

organização de uma escrita, e isso caminha em direção dos autores apresentados, pois de fato ela está relacionada com a palavra.

A professora também destaca que ler literatura é conhecimento que liberta o leitor ao mesmo tempo que cativa e estimula (COMPAGNON, 2009). Na mesma linha de raciocínio, para Costa do Marfim, a literatura é “Uma fonte de conhecimento de formação”, isto porque forma, informa e educa a seus leitores, conforme defendido por Amarilha (2009).

A resposta da professora Congo se aproxima das reflexões de Compagnon (1999) quando ele afirma que, pela leitura dos textos literários, é possível conhecer a visão de outros que estão longe em tempo e espaço. Para a docente, “Literatura é conhecer o mundo sem sair do seu espaço”. Assim, ao ler literatura, o leitor pode conhecer lugares, costumes, sensações e sentimentos sem sair do lugar, sem sentir fisicamente o que as personagens vivenciaram.

Madagascar considera que “A literatura é um mundo mágico, cheio de descobertas e que faz o leitor se debruçar em histórias imaginárias e reais”. De fato, o mundo ficcional revelado pelo texto literário é um mundo mágico, com descobertas. Mas a docente confunde a relação ficção e realidade ao afirmar que na literatura o leitor tem contato com histórias reais e imaginárias. A literatura é exclusivamente fictícia e, apesar de ter como pano de fundo o mundo real, conforme afirma Eco (1994), ela continua sendo ficção.

Outro aspecto da literatura pode ser visto na fala da professora Nigéria que afirma que a literatura “É uma leitura prazerosa”. Esse prazer é também uma das marcas da literatura que deleita. Ao falar sobre a literatura infantil, Amarilha (2009, p. 50) afirma que “a linguagem literária atrai [...], principalmente, pelo jogo lúdico, porque a infância é o momento, por excelência, de brincadeira”. Essa ludicidade conquista não apenas as crianças, mas também os adultos.

Podemos constatar que a concepção das professoras do que é literatura está intimamente relacionada a experiências práticas em sala de aula, tais como a relação com gêneros textuais e uma forma para ensinar os conteúdos curriculares. Apesar das falas das docentes convergirem com as reflexões dos teóricos, elas trouxeram muitas informações do senso comum e chavões, como a relação do prazer, do aprender algo, de viajar sem sair do lugar. É importante frisar que o docente, enquanto mediador da leitura literária, tem que dominar aspectos conceituais e metodológicos que se referem à leitura de literatura e ao ensino desta.

Questionamos também quais livros eram lidos com as crianças. Constatamos que as professoras apresentam como repertório literário os contos de fadas tradicionais, tais como Chapeuzinho vermelho, Cinderela, João e o pé de feijão, Os três porquinhos. Ressaltaram Menina bonita do laço de fita, Chapeuzinho amarelo, O cabelo de Lelê, além de livros que,

aparentemente, são paradidáticos como João sem não, O que não cabe no seu mundo: vergonha, medo, raiva, etc. Também destacaram as histórias que estão no livro didático.

No que se refere à forma como as professoras fazem o uso da literatura na sala de aula, percebemos, por meio das respostas, que há a presença da leitura de histórias durante a prática docente, o que não significa, necessariamente, que são textos literários. Dentre as práticas com as histórias, algumas fazem a contação usando materiais como fantoches e brinquedos, outras cantam fazendo brincadeiras ou roda de conversa. Também utilizam a literatura para trabalhar conteúdos curriculares, para conhecer gêneros textuais, entre outras formas.

Entretanto, não há como saber se esses momentos são planejados ou feitos na intuição. Nenhuma professora apresentou uma metodologia para o ensino de literatura ou um trabalho pontual com textos literários. Com isso, podemos inferir que há uma fragilidade na prática com o texto literário, o que limita a potencialidade da literatura em sala de aula e na formação do sujeito no ambiente educacional.

Compreensões sobre Cultura Negra

É sempre necessário nos atentarmos para a diversidade cultural que nos cerca, ampliarmos nosso olhar sobre o mundo e sobre nosso contexto social. Fomos e somos colonizados por culturas que apresentam maior poder econômico, social e com destaque no cenário internacional. Nesse sentido, é importante que nos empoderemos enquanto sujeitos produtores da nossa própria cultura e possamos romper com o *status quo* que alimenta essa relação de poder existente.

Nesse processo de empoderamento cultural, é fulcral compreender as raízes de nossa cultura e os elementos que nos formam enquanto nação, para assim, por um processo de tomada de consciência, distinguir o “nós” do “eles” e construir uma identidade coletiva. Trennepohl (2014, p. 43) nos lembra que a formação do “povo brasileiro é resultante de um intenso processo de miscigenação em razão da mistura de diversos grupos humanos que ocorreu no país. Os principais grupos foram os povos indígenas, africanos, imigrantes europeus e asiáticos”.

A autora, então, nos mostra que somos resultados da relação de diferentes povos com suas respectivas culturas. Assim, é necessário entender a colaboração de cada um desses para a promoção de uma autorreflexão. Dentro do nosso sistema cultural, temos a supervalorização dos elementos culturais de um grupo, europeus, em detrimento dos outros, africanos e indígenas. Nesse sentido é necessário equilibrar essa balança e entender que cada grupo colaborou à sua maneira para quem somos hoje.

Para além disso, é importante que possamos superar estigmas, rótulos e preconceitos sobre algumas culturas que se enraizaram em nossa sociedade e se manifestam em nossas relações sociais. Uma das culturas estigmatizadas dentro do povo brasileiro é a negra, partindo de compreensões que diminuem suas crenças, seus valores, seus costumes e suas práticas sociais.

Nesse sentido, é fundamental investir esforços a fim de mudar essa realidade. Para Gomes (2012, p. 43), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”. Para isso, é necessário que professores e educadores entendam seu papel para a (re)construção dessa identidade negra e como a escola pode colaborar com essa transformação social.

Assim, precisamos compreender que:

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, 2003, p. 77).

A definição apresentada pela autora nos leva a necessidade de alguns esclarecimentos teóricos com o intuito de compreender os elementos dessa cultura negra. O primeiro elemento que podemos destacar é que a cultura negra se trata de particularidades culturais de um povo construídas ao longo dos anos. Ou seja, baseia-se na necessidade de entender as diferenças sociais que existem e demarcá-las, a fim de evidenciar essa identidade, porém sem excluí-la, mas compreendendo que somos parte dessa construção social.

Para Gomes (2012, p. 39), a construção de uma identidade negra implica a “construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Com isso, a cultura negra é formatada a partir de sua relação com as demais culturas e um movimento dialético de identificação e estranhamento, pois “só o outro interpela a nossa própria identidade” (GOMES, 2012, p. 39).

Também é necessário compreendemos o que se entende por raça e etnia, elementos fundamentais que demarcam o grupo (re)produtor da cultura negra. Gomes (2012, p. 45) nos explica que “ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo [...] ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação”.

Com isso, o conceito de raça é pensado em uma perspectiva antropológica e social, superando uma perspectiva apenas biologizante. Almeida (2018) nos explica que o conceito de raça não é algo estático, mas que sempre esteve em constantes transformações durante a história. Para o autor, é possível entender raça a partir de duas óticas que não se distanciam, mas sim se complementam.

A primeira delas é como “características biológicas, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele” (ALMEIDA, 2018, p. 24), porém, para além disso, raça também pode ser entendida como “características étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, a uma certa forma de existir”. Nesse sentido, o conceito se apresenta com uma dualidade que precisa ser refletida e discutida dentro de nossa sociedade.

Gomes (2012) nos explica que um grupo de intelectuais prefere se afastar da utilização do termo “raça” considerando o valor social dado à palavra ao longo dos anos e sua perspectiva biologizante na classificação dos sujeitos, com isso, substituindo-a por etnia. Entretanto, os termos dialogam e, em alguns contextos, são entendidos como sinônimos. Assim, Gomes (2012, p. 50) explica que etnia é apenas um “outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”.

Quando questionadas sobre a cultura negra, quatro das quinze professoras que participaram do LINE deixam as suas respostas em branco. Contraditoriamente, três dessas quatro informaram que já tiveram informações sobre a temática por meio da televisão e da internet. Nesse sentido, podemos compreender que, mesmo com um contato assistemático, as professoras não puderam tecer uma breve reflexão sobre seu entendimento de cultura negra.

Porém, outro dado que nos faz refletir é que, dessas quatro professoras que não responderam à questão, duas informaram que já trabalharam cultura negra na escola com suas respectivas turmas. O questionamento que traçamos é: será que as professoras não responderam à questão por uma opção pessoal de resguardar o seu silêncio? Ou então trabalharam uma temática em sala de aula sem conhecê-la verdadeiramente? O silêncio, nessa situação, nos desperta reflexões e inquietamentos que serão perpétuos pela ausência de respostas.

Algumas professoras nos apontaram em suas respostas elementos que de fato pertencem à cultura negra, mas também a qualquer outra cultura. Por exemplo, Costa do Marfim nos disse que conhece “algumas crenças e costumes”, Tanzânia diz conhecer “Objetos, músicas, comidas, trajes”, Guiné Bissau conhece “Roupas, comidas, costumes, crendices” e Moçambique, “Algumas músicas, traços culturais em brinquedos, brincadeiras, comidas”.

As respostas das professoras apontam para elementos que estão diluídos em nosso cotidiano. Alguns que se destacam e se repetem nas respostas são as comidas, os costumes e as crenças, talvez por serem características da cultura negra que saltam aos olhos em nosso cotidiano. Porém, é necessário sempre lembrar que os elementos dessa cultura estão diluídos em nossas práticas diárias.

Sobre músicas, comidas, trajes e objetos, herdamos esses elementos dos povos ancestrais que formaram a nossa nação. Silva (2014, p. 31) explica que “a cultura material de origem africana também é vastíssima, abarcando artesanatos e técnicas, tais como: a fabricação de instrumentos musicais, a culinária, a fabricação de utensílios de cozinha e a indumentária, entre outros”. Nesse sentido, a resposta das professoras se fundamenta, possivelmente, nas suas experiências do cotidiano e vivências com esses elementos que estão presentes em nosso dia a dia.

Silva (2014) também nos explica que as religiões e as crenças foram sendo influenciadas por outras culturas nas práticas diárias por meio do sincretismo religioso. Porém, mesmo com essas trocas de influências entre as crenças, as religiões de origem afro ainda são estigmatizadas em nossa sociedade e postas em segundo plano. Esse estigma é um demarcador que traz a temática à mente sempre quando se fala de cultura negra. Entretanto, é necessário ressignificar essa marca pejorativa dadas às religiões afro e entendê-las como elementos importantes de nossa construção cultural, tanto quanto as religiões de origem europeia.

Outras professoras apontaram para o demarcador étnico-racial na hora que construir suas respostas. Madagascar nos diz que cultura negra é “a cultura do povo negro, suas origens, tradições e costumes”, apontando para o grupo específico explicado por Gomes (2003).

No mesmo sentido, Camarões relaciona a cultura negra a um dos povos que deram origem a nossa nação quando diz: “Os negros africanos, seus instrumentos e modos de viver”, porém é necessário lembrar que nossa cultura é feita pelos descendentes dos africanos no Brasil (GOMES, 2003), e não pelos próprios africanos. A compreensão das professoras nos afasta da construção da cultura negra, de uma identidade pertencente a essa cultura, e responsabiliza outra comunidade por ela. Gomes (2003, p.77) explica que “sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós”.

Portanto, compreendemos a necessidade de maiores reflexões sobre a cultura negra, a fim de construir uma identidade sólida e consistente a partir dela. Para além disso, é necessário pensar em como as práticas pedagógicas podem colaborar para esse fim, e, nesse sentido, é importante que as professoras conheçam a temática e saibam como discuti-la em suas salas de aula. Um possível canal para esse fim é a literatura infantil negra.

Compreensões sobre LIN

Quando falamos em literatura que tematiza a história e culturas dos povos negros, sejam africanos ou afro-brasileiros, não há um consenso sobre a terminologia para designá-la. Nos autores que refletem sobre estas produções, encontram-se termos como literatura africana, afro brasileira e negra.

Neste trabalho, portanto, adotamos a terminologia literatura infantil negra. “Entendemos, pois, como literatura infantil negra o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano” (CAMPOS, 2016, p.55). Ao adotar esse termo, não nos referimos à cor da pele do autor ou leitor, mas temos o intuito de combater a carga negativa da palavra, contribuindo para a ressignificação deste termo como uma forma de “autoafirmação e orgulho do pertencimento étnico” (CAMPOS, 2016, p.57).

Assim, questionamos às docentes o que é a literatura infantil negra. Dentre os sujeitos, três professoras não souberam responder. Essas três professoras fazem parte das quatro que também não responderam à questão sobre cultura negra. Compreendemos que, como uma temática está ligada a outra, naturalmente as professoras que tiveram dificuldades em responder a questão anterior também tiveram em responder sobre LIN.

Destacamos a seguir as respostas de seis docentes. Congo nos diz que a “Literatura negra conhece os costumes, as lendas etc”, podemos perceber o quanto a professora relaciona a LIN a uma perspectiva folclórica. Campos (2016, p. 73) nos leva a pensar, enquanto professor, que “incorremos constantemente no risco de folclorização, através da cristalização de uma identidade africana tradicional, que, além de não passar de um mito, coincide justamente com as representações deturpadas que devem ser combatidas”. Desta forma, é necessário desmistificar a cultura negra e, conseqüentemente, sua literatura.

Em contrapartida, a professora Zâmbia nos apresentou a seguinte resposta: “A leitura que trata e/ou inclui a raça negra”, que dialoga com a resposta da professora Moçambique: “Timidamente, me atrevo a dizer que é a literatura que traz a origem e a cultura negra para a realidade infantil”. Podemos ver que ambas as professoras usaram o demarcador étnico-racial para tentar definir o que seria literatura infantil negra.

Porém, enquanto Zâmbia atrela sua concepção a raça negra, e sobre isso Gomes (2012) nos alerta que é necessário nos atentarmos para o uso do termo raça, a fim de que ele não seja um demarcador de interiorização social, a compreensão de Moçambique se aproxima da

definição de LIN de Campos (2016) apresentada anteriormente, relacionando o texto literário, a cultura negra e a infância.

Algumas professoras apresentaram suas compreensões de literatura infantil negra como pretexto para trabalhar questões sociais, tais como preconceito e diversidade. Camarões nos diz que a LIN “serve para trabalhar o preconceito, a ética etc”, enquanto Malauí nos disse que “é uma cultura que faz parte da realidade onde trabalha a diferença, mostrando que todos são iguais”. Podemos, então, notar o quanto as docentes limitam o uso da literatura em função da aprendizagem de conteúdos e atitudes, buscando sempre uma moral ou um ensinamento no texto literário.

Quando questionamos quais livros de literatura infantil negra as professoras já tiveram contato, duas nos informaram que não conheciam livros desse tipo de literatura, três apenas informaram que conheciam livros de LIN e todas as demais citaram duas obras: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e “O cabelo de Lelê”, de Valéria de Belém. O primeiro livro, na realidade, tem como temática a diferença pela cor de pele e o segundo narra sobre uma criança que quer saber de onde surgiu o seu cabelo que é tão diferente.

Essa resposta evidencia o quão limitado é o repertório literário das professoras quando se trata da literatura negra para a infância, e, considerando as compreensões das docentes sobre o tema, o repertório se limita pela dificuldade em identificar os livros no acervo presente na escola e em seus contextos sociais.

Em síntese, as respostas das professoras mostraram desconhecimento sobre a LIN, pois ou se referem aos textos como pretexto para discutir sobre diferença com os alunos ou se referem aos negros como se fossem um povo só (com os mesmos costumes, músicas, roupas e histórias) que está distante e que são diferentes de nós enquanto brasileiros. Talvez faça referência a povos do continente africano, mas e os afro-brasileiros? Talvez nem os consideraram quando falam do povo negro.

Podemos inferir que as docentes não conheciam a literatura infantil negra nem por reflexões teóricas e também não tinham repertório literário, afastando a LIN dos alunos e de suas salas de aula. Estes elementos também nos mostram o silenciamento da cultura negra no ambiente escolar, assim como a limitação da prática com a literatura, reduzindo-a a uma perspectiva apenas pedagógica e tornando-a um meio de alcançar um objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, enquanto texto de ficção que tem o investimento no plano da expressão, é um caminho para conhecer diferentes visões de mundo, novas coisas e formas de vida, e para

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

vivenciar e se identificar com os personagens, podendo gerar empatia. Ao conhecer essas e outras qualidades do texto literário, o docente não irá desconsiderar a leitura de literatura em sua prática e saberá a melhor forma de trabalhar esses textos com seus alunos.

Assim, a literatura infantil negra viabiliza a discussão sobre a cultura negra nas salas de aula, além de ser um caminho para a revisão de ideias e preconceitos. Mas, para mediar esses textos, o professor precisa ter formação para não reforçar estereótipos nem fazer generalizações e também para valorizar as diferentes culturas dos povos africanos e dos afro-brasileiros.

As professoras, sujeitos deste estudo, conheciam pouco sobre a literatura infantil negra no que se refere a aspectos conceituais e também ao próprio repertório literário que se constitui basicamente em dois livros. Pelas suas falas, foi possível constatar estereótipos e preconceitos, além de desconhecimento acerca dos povos afro-brasileiros, revelando a falta de formação para a discussão dessa temática.

Também constatamos falta ou pouco conhecimento sobre aspectos da cultura negra, revelando ideias estereotipadas acerca desses povos, tais como um discurso folclorizado, tratando-os com um só povo, com uma só cultura e como se estivessem distantes. Além disso, no que se refere à compreensão de literatura, também verificamos um predomínio do senso comum.

Diante disso, reafirmamos a importância de formação inicial e continuada sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, além da necessidade de materiais na escola que discutam essa temática de forma a valorizar essas pessoas, sem preconceitos e ideias errôneas. É importante também que o professor, enquanto mediador, busque se aprofundar nas discussões étnicos raciais, tenha um repertório literário de LIN e se comprometa em acabar o silêncio acerca dessas discussões em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMPOS, W. R. **Os griôs aportam na escola:** por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 328 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21705>>. Acesso em: 05 set. 2019.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ECO, U. Bosques possíveis. *In: Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Texto literário e não-literário. *In: FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p.75-85, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Relações Sociais**, 1. ed., 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555">>. Acesso em: 20 set. 2019.

MARQUES, E. P. S. *et al.* Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. *In: MARQUES, E. P. S.; TROQUEZ, M. C. C. (org.). Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar*. Curitiba: Appris, 2018.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SILVA, H. K. A cultura afro como norteadora da cultura brasileira. **Perspectiva**, Erechim. v. 38, n.144, p. 25-35, 2014. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_449.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam**. São Paulo: Editora Penso. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Trilhas Potigueres - Objetivos**, 2019. Disponível em: <<http://www.trilhaspotigueres.ufrn.br/>> Acesso em: 20 set. 2019.

COMPREENSÕES E TENSÕES ACERCA DA IDENTIDADE E CULTURA SURDA: QUANDO A DIFERENÇA NOS DESAFIA

Aline Cleide Batista ¹
Francisca Terezinha Oliveira Alves ²
Francymara Antonino Nunes de Assis ³

RESUMO

O presente artigo, discute a questão da surdez a partir do referencial multicultural, problematizando a partir dos discursos de alunos surdos e ouvintes compreensões acerca da/s identidade/s e cultura/s surda/s. A pesquisa, qualitativa e de campo, configura-se em um estudo de caso de inspiração etnográfica e foi realizada no curso bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Nessa perspectiva, reconhecemos que multiculturalismo é um termo polissêmico e que tem tido diferentes entradas no campo da educação. Em tempo que, observamos que para a discussão sobre a educação de surdos numa perspectiva multicultural, outras compreensões precisam ser pensadas. Construímos nossa argumentação a partir do pensamento multicultural, defendido por teóricos como Canen (2002, 2007, 2008, 2009) Candau (2009, 2010, 2012), Moreira (2001, 2002), e Skliar (2011). Para tratar da surdez, nos apoiamos principalmente em Skliar (1998, 2011), Quadros (1997); Perlin (2011). Nos resultados, o estudo evidenciou, sobretudo, a complexidade de processos de construção e reconstrução indentitária de alunos surdos, passando por mecanismos de compreensão da identidade surda, que vão desde perspectivas de supremacia à tendências de sua negação.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Identidade/s surda/s, Cultura/s surda/s, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O presente texto, discute a questão da surdez a partir do referencial multicultural, problematizando compreensões acerca da/s identidade/s e cultura/s surda/s, a partir dos discursos de alunos surdos e ouvintes. Na esteira dessas discussões, reconhecemos que multiculturalismo é um termo polissêmico e que tem tido diferentes entradas no campo da educação. Em tempo que, observamos que para a discussão sobre a educação de surdos numa perspectiva multicultural, outras compreensões precisam ser pensadas.

Nessa perspectiva analisarmos as tensões multiculturais que ocorrem nas relações entre surdos e ouvintes no curso bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Os nossos principais argumentos estão voltados para a discussão da surdez como

¹ Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, alinecleide@yahoo.com.br;

² Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, ftoalves@yahoo.com.br;

³ Doutora em Educação, Professora do Departamneto de Educação na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, francym@terra.com;

diferença e do multiculturalismo enquanto campo teórico e prático que nos desafia a superar preconceitos e valorizar a diferença. Teóricos como Canen (2002, 2007, 2008, 2009) Candau (2009, 2010, 2012), Skliar (2011) orientaram a nossa pesquisa, no sentido de buscar valorizar a diferença e da problematização acerca da questão da diferença dentro da diferença.

O multiculturalismo na perspectiva crítica tem por foco as questões das lutas políticas envolvidas nas relações das classes dominantes sobre os dominados, contrapondo-se ao processo de exploração e opressão de grupos favorecidos economicamente sobre as classes menos favorecida, buscando assim a transformação da realidade. Portanto, para os teóricos da teoria crítica a cultura é entendida como um espaço de luta pela superação ou preservação de desigualdades sociais.

McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo crítico avança e se diferencia do multiculturalismo conservador/empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Isso porque, os multiculturalistas conservadores trabalham com a negação da igualdade cognitiva de todas as raças, identificando as minorias mal sucedidas como portadoras de bagagens culturais inferiores e carência de fortes valores de orientação familiar. Desta forma, justificam que o fato de serem mal sucedidos é culpa deles mesmos, justamente por essa carência “natural” de aparatos mais elaborados, condenando-os a essa inferioridade permanente.

Nesse sentido, podemos encontrar uma grande polissemia em relação ao termo multiculturalismo. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. No multiculturalismo folclórico as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos, ou seja, recheiar o currículo com festas, ritos, formas de pensar e agir de diversos povos, raças, religiões e classes. O multiculturalismo crítico propõe a interrogar, questionar, historicizar a cultura dominante, colocar questões que revelem a história que produziu as presentes identidades. No entanto, as perspectivas do multiculturalismo interativo, ou multi/interculturalismo, propõem a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, reconhece que as identidades não são puras e que existe a necessidade de reconhecer a diferença dentro das diferenças. Reconhecem que vivemos em processos de hibridização cultural, onde culturas se relacionam, identidades se cruzam e estão sempre em movimento.

Entendemos que a identidade não é algo fixo ou essencializado, tão pouco se trata de uma questão *sui generis*. Doutro modo, a identidade cultural surda, é aqui pensada como um marcador cultural que constitui as identidades das pessoas surdas. Nesse sentido, os surdos são compreendidos como sujeitos históricos que constroem e reconstróem suas identidades a partir

do conceito de surdez como diferença cultural e política. Assim, a compreensão da (s) cultura (s) surda (s), é balizada pelo referencial do multiculturalismo crítico, “isto é, a partir de uma compreensão de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade. Por isso, a cultura surda não é uma imagem atenuada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu contrário. Não é uma cultura patológica” (PERLIN, 1998, p. 51). Nesse sentido, reconhece-se, que as formas de ver, perceber, estabelecer relações e valores se dão pela experiência visual, em meio às relações sociais de poder existente.

Metodologicamente, optamos por uma pesquisa qualitativa e de campo, configurando-se em um estudo de caso, analisando os discursos circulantes dos alunos surdos e ouvintes, a gestão e o Projeto Pedagógico do curso. Nessa perspectiva a presente pesquisa buscou compreender como se configura a experiência desse curso de graduação dentro do universo do INES, suas características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista de seus diferentes atores. Para isso, realizamos entrevistas, grupos focais, estudos de documentos e observação.

Para a construção desta análise, algumas questões nortearam o nosso olhar, na tentativa de significar o Projeto Pedagógico do Curso Bilíngue de Pedagogia e as falas da direção e dos alunos, quais sejam: Quais as demandas que impulsionam o surgimento do curso? O que ele vem responder? Quais as especificidades desse curso? É somente o acesso, do surdo, pela Língua Brasileira de Sinais – Libras? Como a questão da diferença é compreendida e enfrentada? O projeto do curso aponta ou silencia possíveis tensões no atendimento a diferença de surdos e ouvintes? Como é encarada a questão da identidade e cultura surda? No projeto do curso e nos discursos dos alunos, encontraremos algumas aproximações com as propostas de formação multiculturalmente orientada?

Compreendemos que essas questões não aparecerão de forma explícita. Assim, buscaremos encontrar algumas proposições que nos levem a visibilizá-las. Nesse sentido, temos a intenção de focalizar para as questões sobre a diferença, da identidade e dos marcadores culturais, considerando que estas são categorias de análises caras ao multiculturalismo. Para tanto, buscaremos perceber como é tratada a questão da identidade e cultura surda, bem como as possíveis relações entre surdos e ouvintes.

Nessa perspectiva, dialogando com o projeto do curso, os discursos da diretora e de alunos/as ouvintes e surdos, buscaremos perceber quais são os desafios encontrados no processo de formação de pedagogos surdos e ouvintes. Ademais, faz necessário pontuar as tensões que estão inerentes a um contexto de fronteiras, no trabalho com a diferença. Nessa perspectiva,

comungamos com Santos (2001) ao reconhecer que temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza e o direito à igualdade quando a diferença nos diminui.

É importante destacar que a criação deste curso no interior do INES não ocorreu desvinculada às políticas educacionais brasileiras. Na verdade, o curso surge como resposta às demandas referentes à formação de professores para atuarem no contexto da educação de surdos. O documento do MEC que versa sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008, p. 9) diz que a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, já apontavam nesta direção. Prevê que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de professores que atuarão na Educação Básica “devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Com objetivo de refletir e discutir a questão da surdez a partir do referencial multicultural, problematizando a partir dos discursos de alunos surdos e ouvintes compreensões acerca da/s identidade/s e cultura/s surda/s, apresentamos o trabalho estruturado da seguinte maneira: inicialmente introduzimos o trabalho, situando o leitor acerca da organização da pesquisa, seus objetivos, problematização, questões que norteadoras e principais abordagens teóricas. Em um segundo momento, apresentamos nosso percurso metodológico e continuamos o trabalho, apresentando os resultados e discussões da pesquisa, empenhando esforço em articular da perspectiva multicultural à discussão da/s identidade/s surda/s, das tensões e enfretamentos que a diferença nos apresenta. Por fim apresentamos algumas considerações, inquietações e possibilidades que a pesquisa nos apresentou.

METODOLOGIA

A pesquisa está situada no universo da pesquisa qualitativa, na qual aparecem várias abordagens metodológicas que segundo Yin (2010) que ao apresentar o estudo de caso como método de pesquisa, destaca as ocasiões nas quais este método de pesquisa é preferido: A) quando as questões “como” ou “porque” são propostas. B) o investigador tem pouco controle sobre os eventos. C) o enfoque está sobre o fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. Portanto, consideramos que a investigação acerca da identidade do Curso de Bilíngue de Pedagogia, se constitui em um Estudo de Caso. Tendo em vista que estaremos abordando o objeto de estudo – O curso bilíngue de Pedagogia – em uma realidade particular da educação. Neste sentido, consideramos que esta questão está em consonância com o que Yin (2010, p. 24) aponta ao enfatizar que “o estudo é usado em muitas situações para contribuir ao nosso

conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionais”. Isto, porque este método permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, surgindo como desejo de entender fenômenos sociais complexos.

Considerando a temática, Estudo de caso, enquanto metodologia de pesquisa, Yin (2010, p. 191 - 196) vai apontar cinco características para que o estudo de caso seja considerado exemplar: “ser significativo; ser completo; considerar perspectivas alternativas; apresentar evidências suficientes; ser elaborado de uma maneira atraente”. Observando o exposto pelo autor, consideramos que, o estudo que empreendemos contempla estas características.

Para resumir, usamos as palavras de Yin (2010, p. 31), quando afirma que:

A primeira e mais importante condição para diferenciação entre vários métodos de pesquisa é classificar o tipo de questão de pesquisa que está sendo feito, em geral, as questões “o que” pode ser tanto exploratórias (quando qualquer dos métodos poderia ser usados) ou sobre a prevalência (quando seriam favorecidos os levantamentos ou as análises de arquivos). As questões “como” e “por que” provavelmente favorecem o uso dos estudos de caso, os experimentos ou as pesquisas históricas. (YIN, 2010, p. 31)

Portanto, consideramos que a nossa questão de estudo é pertinente tipo de pesquisa de estudo de caso, uma vez que estaremos observando “como” se dá a relação entre surdos e ouvintes e as possíveis tensões entre suas diferenças identidades culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tensões multiculturais no processo de formação de professores

Nesta parte do trabalho, apresentamos e discutimos os resultados da nossa pesquisa que aborda a surdez a partir do referencial multicultural, problematizando a partir dos discursos de alunos surdos e ouvintes, compreensões acerca da/s identidade/s e cultura/s surda/s. A pesquisa, foi realizada no curso bilíngue de Pedagogia do, do Departamento de Ensino Superior-DESU, do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Enfatizamos que o nosso foco é analisar as tensões multiculturais que ocorrem naquele contexto formativo. As categorias do multiculturalismo – identidade, diferença, hibridização – que balizaram as nossas opções metodológicas e teóricas. Isso porque, os nossos principais argumentos estão voltados para o multiculturalismo: compreensões, tensões, desafios e proposições.

Nosso principal pressuposto é que a discussão acerca da educação de surdos pode ser potencializada com as contribuições dos estudos no campo do multiculturalismo, que a hibridização é importante e que precisamos combater preconceitos. Defendemos que as

proposições do multiculturalismo podem ajudar para a formação de professores mais sensíveis atentos à diferença, e no combate ao daltonismo cultural

Tensões multiculturais no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES: Libras como marcador cultural do Surdo e do Curso

O Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, em seu projeto pedagógico, propõe-se a promover a formação de profissionais bilíngues igualmente comprometidos com a dimensão pública da educação em nosso país. Formar profissionais que sejam capazes de enfrentar problemas referentes à própria prática educativa em suas diferentes modalidades, que use o conhecimento pedagógico para inovar a práxis na escola e em diversificadas comunidades educativas, assim como em outros espaços organizacionais. Para tanto, o uso da Libras precisa ser garantido e vivenciado na perspectiva do bilinguismo. Nesse sentido, para atender a questão do bilinguismo, uma das possibilidades apresentadas no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) foi a criação da disciplina: Tópicos de Educação Bilíngue.

A ideia de utilizar a carga das atividades complementares como Tópicos de Educação Bilíngue como um espaço de oficinas de Libras ou Projetos de Pesquisa e Extensão dessa natureza, foi a solução encontrada para a existência de um “lugar” onde a LIBRAS pudesse ser aprendida, já que esse espaço não existia, na medida em que se partia do pressuposto de que o curso era bilíngue e que, portanto, a aquisição e proficiência da língua de sinais já estaria dada. (FRANCO, 2009, p. 27).

No entanto, identificamos nos discursos dos alunos surdos e ouvintes e da direção, que essa questão do ‘lugar da língua’ não está resolvida, constituindo-se como um dos maiores desafios deste curso. A disciplina Tópicos de Educação Bilíngue não dá conta de atender às questões referentes ao bilinguismo e não resolve a questão do trabalho com as duas línguas, uma vez que, para os surdos, a 1ª língua seria a LIBRAS e a 2ª língua o Português; já para os ouvintes, a 1ª língua seria o Português e a 2ª LIBRAS. Portanto, não estamos falando de qualquer educação bilíngue, e sim de um bilinguismo que se dá entre grupos que se relacionam com essas línguas de formas distintas.

Vejam bem, olhem o que eu coloquei lá: turmas mistas. Nós sabemos que é praticamente impossível, e eu sou da área da língua portuguesa, eu poderia dizer que é impossível mesmo a gente estar numa sala de aula com alunos ouvintes e alunos surdos e a gente dar a mesma aula de Língua Portuguesa para alunos ouvintes e alunos surdos. [...] teria que separar esses grupos, pois é óbvio que as demandas de aprendizagens são completamente diferentes. E por que as demandas de aprendizagens são completamente diferentes? Porque as formas de lidar com a língua é completamente diferente, as estratégias

didáticas, as ferramentas, os recursos de ensino, também são completamente diferentes (DIRETORA DO DESU).

Vou lhe dizer uma coisa, pegue um formulário desse e entregue nas mãos deles. Você vai ver o reboliço: que você respeita cultura surda... Mas eles não entendem que é bilinguismo: Português e Libras. Português escrito. Eles não tem essa compreensão de que o português está envolvido nessa cultura. A única visão dele é a LIBRAS. Mas, por que? não é cobrado! Nem foi e nem é! Mas também, a questão é que eles tiveram aula, durante muito tempo, com professores que não sabiam LIBRAS, que só falavam português. Então eles aprenderam só a copiar. Teria que mudar desde a base, não aqui! (VERA, ALUNA OUVINTE)

No Projeto do curso evidencia-se a importância de um trabalho voltado para as especificidades da pessoa surda, em tempo que destaca a valorização da diferença. No entanto, não se refere às tensões que certamente surgirão no cotidiano das relações entre surdos e ouvintes e do espaço de disputa entre as duas línguas. O silenciamento acerca dessas questões dificulta possíveis tomadas de decisões, configurando-se uma lacuna entre as proposituras teóricas do projeto, que contempla e valoriza a diferença, e a ausência de orientações metodológicas para os enfrentamentos e posicionamentos frente aos desafios apresentados em uma prática marcada pelo convívio com a diferença. Acerca dos desafios enfrentados os alunos destacam o aspecto da língua:

Falta material didático em LIBRAS, aqui é muito material em português: eu leio, leio e leio, mas precisava de um apoio em LIBRAS. O surdo não é culpado, na família não há comunicação, na sociedade não há comunicação. (JUCA, ALUNO SURDO)

Acho que os ouvintes tinham fazer provas em LIBRAS, porque eles passam, passam e passam e ninguém ver eles fazendo provas em LIBRAS. Enquanto isso, os surdos vão ficando em dependência. Acho que ouvintes tinham que fazer Língua de Sinais, se não, por que eles vem para uma faculdade bilíngue, só pra pegar os proveitos? (GUTE, ALUNO SURDO).

Eu não sei LIBRAS, aí fica aquela divisão. Eu tenho que aprender libras. Já que estou aqui, no meio deles, tenho que aprender libras, isso é um desafio! Eles ficam me cobrando! (VERA, ALUNA OUVINTE)

Pesquisadores do campo do multiculturalismo (CANEN, 2007, 2009; CANEN & OLIVEIRA, 2012; CANDAU 2009, 2010) anunciam que um dos grandes desafios desse campo é justamente a lacuna/distanciamento entre as proposições teórico-legislativas e as práticas institucionais e atitudinais dos seus atores. Isso porque, a questão da diversidade não se dá no plano das concepções, é vivenciada, experienciada, influenciada por localizações várias (histórica, global) e posicionalidades/identidades (raça, gênero, linguagem, religião, classe e orientação sexual); onde e como uma pessoa está situada em uma sociedade a levará a passar

por experiências específicas e encontrar distintas relações de poder. No caso dos surdos e ouvintes, podemos observar as pessoas se identificando pela língua, oral ou visuo-espacial⁴, e posicionando-se politicamente conforme essa língua.

Nesse sentido, evidencia-se uma disputa entre as duas línguas, configurando-se em um desafio a ser enfrentado tanto pelos profissionais que trabalham na instituição, como por seus alunos. Superar a ideia de que surdo seja proprietário da LIBRAS e o ouvinte, da Língua Portuguesa, assim relativizar a perspectiva da língua como empoderamento.

Se nós temos que saber LIBRAS, eles tem que saber Português. Até porque eles não vivem no mundo da Libras, eles vivem no Brasil, que a principal língua é o Português. (MARIA, ALUNA OUVINTE)

Preconceito. Poxa, no primeiro período eu sofri com isso... Eu não sabia libras e eles jogavam na cara mesmo. Você não sabe, então você fica de mão... Os ouvintes que lhe ajudam, pra você aprender, pra poder lidar com os surdos. Aí, o que acontece? quando eles veem que você dominou a língua, começam a se aproximar, e começam a lhe tratar como uma pessoa (KAIO, ALUNO OUVINTE).

O projeto do curso aponta uma base epistemológica, a organização das disciplinas, os princípios norteadores que apontam para a valorização da diferença, da solidariedade, de relações não lineares e homogêneas e a “diversidade como terceiro conceito norteador”, (INES, PPC, 2006, p. 19). No entanto, considerando as narrativas, acima citadas, compreendemos que, embora o projeto do curso aponte para a importância da diversidade, existe uma lacuna, um silenciamento sobre as questões do fazer, dos enfrentamentos que o trabalho com a diversidade nos apresenta.

O estudo de Skliar (2000) alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade da diferença. Um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do outro. Skliar, em seu texto, trata especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria linguística, bem representada em sua língua de sinais.

A questão está associada a língua de sinais – a língua que manifesta as formas de cultura surda. Obviamente que o que está sendo considerado ultrapassa a questão da língua, pois as experiências visuais refletem formas de ver o mundo. Mas é interessante notar que a linguagem é algo extremamente significativo na identificação e reconhecimento do ser, pois é através dela que muitas coisas são determinadas e reproduzidas. (SKLIAR 2000, P. 17)

⁴ Visuo-espacial é uma característica linguística das Línguas de Sinais.

Desta forma a língua é um marcador cultural, indentitário e político, sendo uma das formas mais expressivas das culturas surdas, e apresenta um importante papel na luta política da comunidade surda. Para os que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para consolidação das identidades e culturas surdas pode ser considerada como simples gestos ou mímicas. Nesse sentido, as palavras de Quadros são bastante significativas, uma vez que enfatiza que,

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS (QUADROS, 1997, p.119)

As línguas de sinais, dentre elas a língua brasileira, são naturais e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias). Como consequência é possível dizer que as experiências visuais são intrínsecas às identidades e culturas surdas. Nesse sentido, podemos considerar que assim como os ouvintes, que estabelecem suas relações e constroem seus significados no interior da língua oral, da mesma forma o surdo vai se constituir como sujeito no interior da linguagem de sinais. Nesse sentido linguagem oral e a linguagem de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem (SKLIAR, 1998)

O processo de inclusão, em uma perspectiva multicultural, deve ser traduzido para o currículo em ação, deixando de ser apenas atividades pontuais, ou mesmo tratado como apenas mais um tema a ser incluído no currículo. Essas relações de poder não ocorrem somente em nível de língua, mas também de território, por ser o INES o espaço do surdo, inclusive o sinal usado para representar esse instituto, remete ao sinal de casa. Por estar no INES, acham que a única língua válida/legítima é a LIBRAS⁵.

O problema é o seguinte: a maioria deles vem aí do colégio e são acostumados com o povo passar a mão na cabeça. Entendeu? (MARA, ALUNA OUVINTE)

⁵ Relato registrado, quando essa professora foi convidada para dar uma palestra falando da sua experiência como professora de Língua Portuguesa no Curso Bilíngue de Pedagogia, em 27/03/2013.

Só complementando... olha, é uma coisa que acontece desde que começou aqui o curso: a superproteção com os surdos! É a casa deles (BETA, ALUNA OUVINTE).

Olha, um dia, eu estava sendo atendida na secretaria, aí chegaram dois surdos e falaram que tinham que ser atendidos primeiro, porque o espaço era deles. Aí a menina da secretaria falou, ela chegou primeiro, aí ela, a aluna surda, respondeu: não, mas eu sou surda! Eu tenho mais direito! (MARA, ALUNA OUVINTE).

Dessa forma, é necessário que as posturas dogmáticas sejam superadas, visto que, mesmo que estejam voltadas para a justiça social e ao desafio a preconceitos, permanecem no binarismo surdo-ouvinte. Os estudos sobre a surdez, numa perspectiva cultural vem contestar qualquer essencialização, principalmente no combate àqueles que situam essa discussão no campo da deficiência. Assim, o estudo de Skliar & Quadros (2000), alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade da diferença, sendo um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do outro. Os referidos autores tratam especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria linguística, bem representada em sua língua de sinais, como explicam, nos seguintes termos:

A questão está associada à língua de sinais – a língua que manifesta as formas de cultura surda. Obviamente que o que está sendo considerado ultrapassa a questão da língua, pois as experiências visuais refletem formas de ver o mundo. Mas é interessante notar que a linguagem é algo extremamente significativo na identificação e reconhecimento do ser, pois é através dela que muitas coisas são determinadas e reproduzidas (SKLIAR & QUADROS, 2000, p. 49).

Assim, discussão acerca da identidade e da cultura surda passa pela compreensão da língua de sinais enquanto maneira singular de construir significados e estabelecer relação com o mundo e com ele mesmo enquanto sujeito que constrói e reconstrói sua identidade no interior dessa mesma língua. “É porque, na definição de Identidade Surda, é a pessoa que é usuária de LIBRAS. Se você é usuário de LIBRAS, você é considerado como uma pessoa que tem Identidade Surda”. (ADA, ALUNA OUVINTE).

Essa percepção está em consonância com as palavras de Mignolo apud Oliveira (2000), quando aponta para o fato de a língua não estar fora do sujeito. De fato, não podemos destituir o sujeito de sua língua, pois ele se constrói enquanto humano no interior dela. Por intermédio das teias de significados construídos pela e na língua, o sujeito constrói conhecimento e vivencia processos de identificação, continuamente, uma vez que, “a ciência (conhecimento e

sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento” (MIGNOLO, apud OLIVEIRA, 2010, p.15).

Tensões multiculturais nas relações entre surdos e ouvintes: relações de poder, preconceito e hibridização

O multiculturalismo é compreendido como corpo teórico e campo político e se constitui em uma resposta a sociedade contemporânea que é por excelência multicultural no sentido de apresentar um caráter plural de culturas. Assim, representa uma ruptura epistemológica com o projeto de sociedade monocultural e homogeneizada. Sendo que, para alguns teóricos o multiculturalismo não se trata de simples diversidade cultural, mas das respostas dadas a essa diversidade.

Conforme Perlin (1998) a identidade cultural é compreendida como um conjunto de características que distinguem diferentes grupos sociais entre si e a surdez como uma diferença política e cultural. Nesse sentido as identidades surdas, embora múltiplas e em constante transformação, nunca se diluem mesmo no convívio com os ouvintes, nesse sentido esse sujeito surdo, embora algumas vezes inconscientemente está sempre em busca de sua identidade surda.

O curso dá uma noção sobre a questão de quem é esse surdo e do que é a surdez. Mas ao mesmo tempo, acho que os conflitos estão aqui mesmo. O curso não consegue sanar os conflitos que as teorias trazem. Quando ele fala do surdo, que ele é diferente, que tem uma língua diferente, que tem uma experiência visual, que ele vai saber as informações de forma diferente e que temos que respeitar isso. Falamos de uma forma como se aqui fosse uma inclusão! Mas os surdos sofrem todos esses conflitos aqui dentro. Só o surdo, não! O surdo com o ouvinte, porque os conflitos entre nós são enormes (CLARA, ALUNA OUVINTE).

Percebemos que este curso apresenta muitas possibilidades no que diz respeito a uma educação com perspectivas multiculturais, em um diálogo constante entre as culturas das pessoas surdas e ouvintes. Assim, algumas questões nos são colocadas: como estamos compreendendo essa ideia de uma identidade e uma cultura surda? Quais os desafios na relação entre as identidades surdas e ouvintes? Em que medida essas negociações e relações vão ocorrendo?

Em que pese a importância da língua de sinais como marcador cultural da pessoa surda, nos preocupa a tendência à essencialização das identidades. A supervalorização de alguns marcadores culturais, em detrimento de outros. No caso dos surdos, a questão da LIBRAS parece ser o marcador mais forte e, quem é diferente - oralizado -, acaba sendo excluído. Nesse

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sentido, percebe-se a negação e do reconhecimento de que há diferença dentro da diferença. Tal propositura, nega uma das questões mais importantes do multiculturalismo, que é a hibridização cultural. Durante a pesquisa, destacaram-se dois casos de surdos que são excluídos, discriminados por seus pares:

Caso 1 – denominaremos a aluna como Água – **discriminada por ser oralizada:**

Tem gente que agora que tá começando a falar com ela. Eles têm o preconceito porque ela é oralizada. Eles acham que ela não se interessa.(CIDA, ALUNA OUVINTE).

No começo, eles falavam que ela tinha que tomar uma posição. Que ela era surda e ela tinha que saber LIBRAS e eles criaram uma separação. Ela só tinha amizade com nós ouvintes. Agora é que eles tão começando a aceitar. Porque tem a professora ‘A’ que é líder nesse movimento e tá conversando com eles (TÉCIA, ALUNA OUVINTE).

Até hoje, quando ela vai apresentar trabalho e oraliza, eles reclamam. Até já me perguntaram: dá pra entender o que ela fala? Eles não prestam atenção quando ela vai apresentar (CIDA, ALUNA OUVINTE).

Por exemplo, *Água* é oralizada, eu vejo que ela se sente como diferente, eu vejo que ela se sente como uma ouvinte (GIL, ALUNO SURDO).

No caso dela, ela é oralizada e ela se locomove na sociedade muito bem, só que eles se fecharam totalmente para ela. Ela sabe libras, mas ela pouco usa. Ela se posicionou! Ela não quer usar a LIBRAS para que eles venham a respeitá-la como ela é (ADA, ALUNA OUVINTE).

Caso 2 – Denominamos o aluno como Vento – **Discriminado por ser ‘inteligente’⁶:**

Já eles também não aceitam bem o *Vento*, porque o café é muito inteligente. falam assim: ah aquele ali; metido, metido! (DORA, ALUNA OUVINTE).

As pessoas falam que eu sou inteligente! Os ouvintes pedem para que eu ajude... um chama, outro chama e eu às vezes não consigo administrar isso. Eu não sou muito de brigar. E tem essa questão do preconceito! **Eu convivo com surdo, convivo com ouvinte**, mas a comunidade surda é difícil e sempre dizem que ouvinte tem preconceito. Existe sim discriminação aqui. **Só que os surdos também me discriminam!** Porque eles acham que porque eu sou inteligente, que é difícil mas eu consigo. Eles acham assim, porque os ouvintes sempre me respeitam, aí **eles dizem que eu sou amiguinho dos ouvintes**, porque os ouvintes sempre me convidam pra os grupos deles. **Eu sofro com isso!!!** Porque assim, eles veem que eu, de fato, participo da construção do trabalho, que eles me respeitam, eles não fazem comigo como com outros surdos, que eles preparam tudo e já entregam pronto pra que eles se virem e apresentem. Mas isso é porque, eu sou responsável, eu quero fazer minha

⁶ Inteligente aqui é usado no sentido de que ele se apropria dos conteúdos escolares, dos conceitos e dos textos teóricos que são produzidos na Língua Portuguesa.

parte, eu leio, eu pergunto, mas eu faço. Mas tá melhorando, mudou um pouco, tá diminuindo o preconceito dos surdos comigo. **E isso é só com os surdos, os ouvintes não têm preconceito comigo!** Porque os surdos acham que eu sou mais inteligente que os outros surdos. É só isso!

Nesses dois casos, percebemos claramente o preconceito dentro do próprio grupo de surdos. Ou seja, a negação da diferença dentro da diferença. No primeiro caso, a aluna não é aceita pelo grupo por ser oralizada. Então os surdos justificam que ela não tem identidade Surda. A explicação se daria por ser a LIBRAS um marcador *sine qua non* para se colocar como fazendo parte do grupo que tem uma identidade Surda. No segundo caso, a discriminação para Vento é porque ele se relaciona bem com os ouvintes; é como se ele tivesse um tipo de conhecimento que seria próprio dos ouvintes. Então, como ele consegue saber tanto quanto os ouvintes, ele não caberia dentro do grupo de surdos. Essas compreensões estariam na contramão daquilo que defende a perspectiva multicultural pós-colonial, que visa contribuir para a desessencialização da categoria identidade, visto que reconhece-a como ‘provisória’, em construção.

Dessa forma, assim como indicamos no início deste artigo, identificamos nos apresentados elementos das categorias centrais dos estudos multiculturais quais sejam: identidade, hibridismo e a tensão entre universalismo e relativismo.

A gente organizando o trabalho e ela/Água perguntou de quem era uma parte lá... A gente disse da Varla (*aluna surda*) aí ela/Água disse, ah aquela “surdinha”! Eu perguntei e tu é o quê? Ela disse: as duas coisas! Eu falo inglês, falo português, eu falo tudo! E ainda saiu rindo de mim, de uma forma relaxante. Legal da parte dela, de forma descontraída dizer que é as duas coisas (MARA, ALUNA OUVINTE).

Nesse sentido, a própria compreensão de que o hibridismo perpassa essa construção identitária de forma múltipla e plural. Ou seja, a construção da identidade implica em que múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida. As identidades são formadas na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entre choques culturais. Nos filiamos a essa concepção de identidade enquanto construção que, no caso dos surdos, implica pensar e dialogar com as diferentes identidades Surdas, sabendo que essas identidades – as maneiras de serem e se perceberem enquanto surdos não é algo dado, fixado, essencializado.

Nesse sentido, o preconceito permanece quando se polariza e fixa uma identidade de surdo, como única, aquele que é usuário da língua de sinais, que participa da comunidade surda, dos grupos políticos. Acreditamos que as dimensões das identidades, individuais, coletivas e institucionais também são relevantes neste diálogo (CANEN & CANEN, 2005). Pois, embora

reconheçamos que existe uma identidade coletiva surda, essa marca não é fechada, não tem um fim em si mesma enquanto definidora de uma pessoa. Ou seja, não dá conta de definir tudo o que a pessoa surda, em sua individualidade, é. O que ocorre é uma suspensão temporária da construção identitária, que é realizada em prol do reconhecimento de um marcador mestre. Nesse caso, o marcador mestre é o não ouvir.

As tensões multiculturais: enfrentamentos e negociações

As tensões também ficam evidenciadas, nas constantes negociações, desde o uso da língua até as organizações de grupos de trabalho e relações interpessoais. A própria relação entre surdos e ouvintes, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ocorre em meio a tensões e negociações. Tais elementos constituem-se em desafios a serem enfrentados pela comunidade acadêmica desta instituição. Podemos observar no depoimentos seguintes

s

Eu concordo com ele que existe uma grande dificuldade na relação entre surdo e ouvinte, mas não é porque o surdo seja uma pessoa difícil. O grupo de ouvinte é muito egoísta e realmente falta essa questão de interação com os surdos. Os ouvintes pensam que o surdo não é capaz, mas o surdo é capaz sim. Se tivermos uma ajuda, vamos nos desenvolver com certeza, mas percebemos que não há nenhuma ajuda, nenhuma interação entre surdos e ouvintes (ELZA, ALUNA SURDA).

Aqui surdo e ouvinte, parece até bullying, porque é sempre um criticando o outro (IVA, ALUNA SURDA).

Eu me questiono, às vezes, se vale a pena viver nesse clima de guerra. Às vezes penso em abandonar (MARA, ALUNA OUVINTE).

Eu já estou acostumado com a sinalização aqui no INES, desde pequeno. Então essa questão do convívio com o ouvinte, do ambiente bilíngue, ainda não estamos habituado, porque nós já temos a nossa identidade surda. Eu sei que se eu tiver que sofrer até o final, vai ser ruim pra mim. Vai ser uma tortura, será um sacrifício que terei que passar (GIL, ALUNO SURDO, grifo nosso).

Nos discursos acima evidenciados, é perceptível a grande dificuldade das relações entre surdos e ouvintes. É notória a sensação de sofrimento tanto dos alunos surdos como dos alunos ouvintes. Isso porque, quando falamos em respeito, diversidade, estamos pressupondo a diferença que também levam as pessoas a buscarem reconhecimento por serem quem são. Isso também traz contradições, pois democracia implica universalismo. Por outro lado, as pessoas demandam reconhecimento de suas diferentes particularidades, de identidades individuais e grupais. Com isso, o conflito surge quando todos querem ser igualmente respeitados. No entanto, com tratamentos diferentes, pois todos procuram o reconhecimento em suas

identidades individuais, coletivas e institucionais. Esse contexto está permeado por questões de relação de poder, implícitas às questões culturais.

Dessa forma, em consonância com os autores que trabalham na perspectiva do multiculturalismo crítico (CANEN, 2002; MACLAREN 2000, MOREIRA 2002) e do interculturalismo interativo (CANDAU, 2008), percebemos que as lutas entre as diferentes identidades culturais, assim como as tentativas de reconhecimento e de representação em políticas e práticas sociais, são conflituosas e nos trazem um cotidiano marcado por mecanismos de exclusão social. Essas tensões, certamente impõem desafios para as organização das instituições educativas. Esse desafios podem ser ainda maiores quando se trata de questões curriculares, dos trabalhos acadêmicos e das avaliações:

Vou ser sincera, **pra fazer trabalho a gente fugia!** Porque a gente achava que a maioria dos surdos se acomodavam, a grande maioria, não lê os textos. Tem ouvinte? É ele que vai escrever... **a gente fazia e eles ganhavam a nota.** Lá fora, conversar, não tem conflito. Agora negócio de sala de aula, fazer trabalho com surdo chegou uma hora que ninguém queria mais fazer. Aí o professor impunha, tem que fazer, os grupos serão mistos, não podem ser só de surdos. Mas **é porque eles não fazem, a gente tentava, mas não tinha troca e aí era só uma forma de favorecer o surdo para ele tirar a nota... eles não aprendiam!** (IDA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

Eles têm a tendência de achar que a gente tem fazer as coisas pra eles. A gente tem que procurar, pesquisar, estudar. **E eles acham que porque a gente é ouvinte é fácil e aí a gente deve levar eles nas costas.** Eu fico revoltada com isso! (CIDA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso)

É sempre a nossa responsabilidade... é responsabilidade de tá falando em libras, responsabilidade de tá se preocupando com eles, a responsabilidade de tá procurando (DORA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

Eu mesma escolho quem vai ficar no meu grupo. Sabe por quê? Toda vez eu tenho que ler a minha parte, que eu já vou ler, mas **eu tenho que entender a parte dele, pra explicar pra ele o que ele vai falar... Então eu faço por mim e por ele** (TÉCIA, ALUNA OUVINTE, grifo nosso).

Engraçado, **eles falam que não são deficientes**, que não se enquadram nessa categoria, mas se colocam como deficiente. Mas você vai fazer o trabalho com os surdos e **você tem explicar o texto pra ele.** Ainda ficam com raiva porque a gente não fica dizendo; olhe você é do meu grupo. A semana passada, mesmo o surdo apareceu na hora pra apresentar o trabalho e nem sabia do que se tratava (DULCE, ALUNA OUVINTE, grifo nosso)⁷.

Nessas narrativas, percebemos que ao se referirem aos surdos, os ouvintes usam sempre o pronome “Eles”, como que definindo, quem fica de fora, e usam “Nós” indicar o grupo de

⁷ Os grifos nessas falas, servem para chamar a atenção para quando os ouvintes estão falando dos surdos, geralmente usando o pronome: Eles.

ouvintes. Nesses termos, expressa-se os enfrentamentos das identidades coletivas surdas e ouvintes Assim, conforme Candau (2012) o outro, é visto como fonte de todo o mal, como alguém a superar, pois para esses estudantes compreender saem ‘perdendo’ e tendo que “trabalhar em dobro”. Nessa perspectiva, ancorados no multiculturalismo crítico, pós-colonial (CANEN, 2012) e no interculturalismo interativo (CANDAUI, 2012), argumentamos que é preciso enfrentar e desconstruir qualquer tipo de preconceito e discriminação, pautados em visões de identidades culturais, resgatando a construção das identidades enquanto processos. Promovendo experiências de interação com os outros e assim reconstruir a dinâmica educacional. Nesse sentido, faz-se necessário enfrentar e combater toda e qualquer ação pautada no caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do outro, assumirmos de modo consciente os processos de hibridização cultural, o que favorecerá o dialogo cultural.

Preocupa-nos identificar que, na contramão das propostas apresentadas pelos estudos do multiculturalismo, coexistem discursos que vão na direção da defesa do isolamento, da separação e do binarismo exacerbado. Uma tendência à essencialização, do desejo de segregação e guetização:

É que o surdo sente que se fosse só surdo seria mais fácil, seria mais leve. A vontade surdo é essa mesma Mas com essa imposição⁸... é como se fosse uma ditadura, seria até melhor se fosse uma ditadura. Mas não é preconceito não, é pela dificuldade de se criar uma consciência num ambiente deste. A história do surdo envolve muito sofrimento. É que a interação, a informação a força militante, a identidade, seria mais intensificada se fosse somente surdos. Surdos e ouvintes, há um impasse, há um atrito, há uma dependência... essa identidade se perde! Somente com surdos fica mais leve, flui. Sem todas essas barreiras, sem essas mediações, poderia então expressar melhor e isso proporcionaria um alívio para os surdos. Os surdos, eles, se sentem mesmo restritos, não há fluência e não consegue comunicação. Às vezes eu não consigo amarrar esses laços (BETO, ALUNO SURDO).

Eu tive uma experiência aqui no INES – a menina disse assim: desculpa mas se fosse pela gente, do portão pra dentro só teria surdo. Não só o professor, mas o guarda surdo, secretaria surdo, professor surdo. Intérprete fora. Só entraria surdo! Nem a família, nem os pais entrariam aqui dentro. Se fosse por nós surdos, os ouvintes ficavam todos lá fora (ISA, ALUNA OUVINTE).

Portanto, argumentamos que é necessário que fiquemos atentos para questões que, sobre o pretexto/discurso em defesa das identidades marginalizadas, cair no essencialismo e criar novos universalismos; ou ainda pior, com o discurso da subversão simbólica, terminar por construir guetizações e universalismos ou particularismos (CANEN, 2009; MCLAREN, 2000;

⁸ Dá a entender que ele está falando da política de Educação Inclusiva... porque, na verdade, realmente seria melhor se fossem somente os surdos.

SKLIAR, 1998; CANDAU 2009, 2012). Percebemos esse risco, no interior do INES, quando alguns alunos surdos não aceitam ou discriminam outros alunos surdos, que não têm as mesmas marcas políticas identitárias, tais como a Língua de Sinais, não participam dos movimentos políticos da comunidade surda. São os casos de pessoas surdas que são oralizadas, fazem leitura labial, não dominam a LIBRAS e que construíram suas identidades no meio de ouvintes, participando da comunidade de ouvintes, frequentam e têm seus grupos sociais e de lazer entre os ouvintes.

Em que pese essas evidências que marcam as tensões nos posicionamentos políticos e nas relações entre surdos e ouvintes, uma coisa é certa:

Conversando com qualquer colega de qualquer outro espaço universitário, o que os colegas sempre me dizem é isso: o surdo tá lá meio perdido, meio escondido, todo mundo esquece dele. Às vezes, ele esquece dele mesmo porque o entorno não é muito propício a ele. Como o nosso curso de Pedagogia está dentro do INES, isso é impossível de acontecer. A invisibilidade da surdez, a invisibilidade do sujeito surdo é impossível! Isso eu acho que é um diferencial muito importante. Um diferencial cultural! Um diferencial eu diria da ordem do ponto de vista antropológico. É impossível! Aquele sujeito tá lá... Ele é absolutamente visível. As suas lutas e as suas bandeiras estão o tempo todo na sala de aula. Ele tá dentro do território da surdez! Todo o entorno do curso é um entorno de Libras. É um entorno de cultura surda! Então, mesmo que haja alguém querendo invisibilizar a surdez, isso é algo impossível! O curso é dentro do INES, nesse território privilegiado, do ponto de vista linguístico e cultural! (DIRETORA DO DESU).

Assim, podemos perceber que a identidade institucional do INES é marcada pela luta política no sentido de dar visibilidade a esse grupo – os surdos. Isso para ajudar a compreender a pluralidade de culturas que decorrem nesse espaço formativo, proporcionando diálogos promovendo a troca de saberes. No entanto, argumentamos que essas tensões não podem ser silenciadas, negligenciadas ou camufladas, tanto pelos alunos surdos e ouvintes quanto pela gestão e pelos documentos que orientam as suas ações pedagógicas. Sabemos que são enfrentamentos que exigem diálogo e negociação de significados. Portanto, é necessário que esses espaços sejam provocados, no sentido de propor e possibilitar a discussão/problematização sobre as tensões entre os marcadores culturais dos alunos do Curso Bilíngue de Pedagogia,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apontadas nesse trabalho nos impulsionam a uma compreensão de que o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES está concernente com as perspectivas de formação dos professores multiculturalmente orientadas.

Destacamos o favorecimento do diálogo entre surdos e ouvintes como espaços de tensões necessárias, de deslocamentos de fronteiras; das constantes negociações, desde o uso da língua até as organizações de grupos de trabalhos e relações interpessoais. A própria relação entre surdos e ouvintes no desenvolvimento das práticas pedagógicas se constitui em desafios a serem enfrentados pela comunidade acadêmica desta instituição. Experiências marcadas por disputas de significados, de línguas e do próprio território (o espaço do INES historicamente foi um lugar onde somente surdos estudavam), o reconhecimento de identidades individuais e coletivas favorecem a desconstrução de uma formação essencializadora, em tempo que aponta para a diferença dentro da diferença.

Assim, o Curso Bilíngue de Pedagogia está atravessado pelas questões de luta, de relações de poder, do empoderamento linguístico e das diferentes identidades culturais. No curso temos alunos surdos e ouvintes e duas línguas convivem em um mesmo espaço de formação, onde processos de negociações são constantemente vivenciados. Nessa perspectiva destacamos: a questão da organização do currículo: das disciplinas pedagógicas (próprias das licenciaturas, particularmente a pedagogia) e as disciplinas da área da linguagem e da educação de surdos, os procedimentos e organização didática dos professores, as organizações de grupo de trabalho, as construções de significados sobre as práticas do Pedagogo e principalmente os diálogos entre as duas línguas.

É imprescindível que o grupo de alunos surdos seja visto como um grupo que tem uma diferença linguística e que a partir de sua própria língua operam e dão significado ao conhecimento já construído, em tempo que ressignificam e constroem novos conhecimentos.

Destacamos a importância desse curso na área da formação de professores, da educação de surdos e sua contribuição para uma educação multiculturalmente orientada. Consideramos que outras experiências precisam ser espalhadas e vivenciadas em outras regiões do Brasil. Que tenhamos outras licenciaturas, quiçá universidades bilíngues, onde surdos e ouvintes possam dialogar e construir conhecimentos, rompendo a dominação e hierarquização da língua oral e do ouvintismo.

Observamos e defendemos nesse trabalho que as identidades surdas, são múltiplas, diversas e híbridas. Ou seja, esse sujeito surdo, embora algumas vezes inconscientemente, está sempre em busca de sua identidade surda. Nesse sentido, alertamos para o fato de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos, mobilizando a

construção de identidades abertas, não fixadas em nenhuma raiz, mas que estão em construção permanente. Romper com ideário de identidade como algo puro, pronto e/ou pré-definido, seja por questões biológicas, cognitivas, emocionais, ou por qualquer dos marcadores culturais que pertençam ao sujeito. Nesse sentido, a interculturalidade parte do princípio do direito “à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAU, 2010, p. 99). Conviver com diferença e com os diferentes, na perspectiva de se construir relações alicerçadas no respeito, na igualdade social e de oportunidades, e no exercício de práticas que respondam aos desafios e demandas que essa diferença nos apresenta.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera M. **Educação Intercultural na America Latina: entre concepções, tensões e propostas**, RJ: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera M (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (3ª ed.)

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

CANEN, Ana.. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.

CANEN, Ana.. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (orgs). **Todas as Cores da Educação**, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

CANEN, Ana.. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (org.) **Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas**, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, nº 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

INES, Projeto do Curso Bilingue de Pedagogia, 2006. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usu%C3%A1rio/meus%20documentos%201/Down>

[loads/Projeto%20do%20Curso%20de%20Pedagogia%20com%20Ementas.pdf](#) (acesso em janeiro de 2013)

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 105-157.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A Recente Produção Científica Sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 18, p. 65-81, set./dez., 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa.. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação e Sociedade**. V. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 03/01/2011.

OLIVEIRA, Luis Fernandes. HISTÓRIAS DA AFRICA E DOS AFRICANOS NA ESCOLA: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. **Tese de Doutorado**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2010 (cap 2; p 32-56)

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades Surdas**. Disponível em: [http://www.feneis.com.br/arquivos/As Diferentes Identidades Surdas.pdf](http://www.feneis.com.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf). Acessado em 04/12/2011.

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

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais da educação dos surdos. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, 1998.

SKLIAR, Carlos. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5º ed. Porto Alegre:Mediação, 2011.

SKLIAR, Carlos & QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5 (9), 2000, p. 32 – 51.

YIN, Robert k. **Estudos de caso: Planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto alegre: Bookman, 2010.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO CURSO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS E FERRAMENTAS NA VISÃO DISCENTE

Cicera Cosmo de Souza ¹
Luís Gomes de Moura Neto ²

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de estudo as concepções e práticas de avaliação que norteiam as ações pedagógicas no curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas do pólo de Iguatu na visão dos alunos. Para tanto, buscou-se responder os seguintes questionamentos *quais concepções de avaliação permeiam às práticas pedagógicas dos alunos do curso de especialização “Educação à distância: fundamentos e ferramentas” do pólo de Iguatu? Como a avaliação no referido curso contribui para a construção de educação emancipadora?* Visando responder ao objetivo geral da pesquisa: analisar as concepções e práticas de avaliação realizadas com os alunos que estão cursando a especialização “Educação à distância: fundamentos e ferramentas” no pólo de Iguatu. optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativa. Quanto as modalidades, fez-se uso das investigações bibliográfica e de campo, em que se escolheu como instrumento para coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas. A título de conclusões, percebeu-se que a concepção de avaliação dos alunos que estão cursando a especialização EaD: fundamentos e ferramentas, pauta-se numa visão técnica e burocrática. Em oposição a essa visão, acredita-se ser necessário que o ato avaliativo na EaD, seja pensado e executado visando desenvolver o sujeito na sua integralidade.

Palavras-chave: Concepções de avaliação. Educação à distância. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

O ato avaliativo é algo inerente a vivência do ser humano. Essa forma de avaliar não requer uma sistematização e um planejamento, está se falando da avaliação cotidiana. Já a avaliação educacional, também se mostra como um aspecto necessário e presente no ambiente escolar, no entanto, diferentemente da avaliação cotidiana, esta requer um planejamento e uma reflexão constante sobre a ação de avaliar. Ou seja, a avaliação deve ser vista por todos os envolvidos no processo educativo como uma ferramenta que exerce um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, social, cultural e político dos sujeitos.

O trabalho educativo realizado nas instituições de ensino, deve ter como ponto de partida os interesses e objetivos para serem alcançados pelos alunos. Partindo desse

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, cosmocicera@gmail.com;

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Polo IFRN – Mossoró/RN, netugomes@gmail.com

entendimento acerca da concepção de trabalho educativo, acredita-se que a avaliação é um desses instrumentos que possibilitam a formação integral do indivíduo. Em contrapartida, a avaliação também possui o seu lado ideológico de manutenção do poder, assim, a avaliação como mediação para a transformação ou para a passividade depende da concepção de mundo, de sociedade e de homem daqueles que a praticam (KENSKI, 2002).

Essa breve explanação, deixa claro a importância da avaliação no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito às ações pedagógicas. Ações pedagógicas essas, que serão substanciais para as formas como os sujeitos envolvidos no processo educacional irão se relacionar. Partindo de um olhar empírico, acredita-se que manter um diálogo reflexivo e ativo entre professor e aluno na educação não é algo fácil de acontecer. Ainda tem-se enraizados nas práticas e ações docentes traços fortes do tradicionalismo, logo, é comum encontrar nas escolas professores que se colocam como soberanos, essa soberania se caracteriza principalmente nas escolhas das estratégias de ensino do processo educativo. Essa concepção tradicional de educação para a avaliação, em nada contribui para a formação integral do aluno.

Até aqui ficou nítido que está se falando de avaliação na educação formal, no entanto é salutar que se situe o leitor acerca da modalidade de ensino em que o presente estudo será pautado. Avaliação em educação presencial, é algo muito debatido no contexto educativo do nosso país, reconhece-se a importância desse debate e acredita-se que ele é necessário para a construção de educação significativa. No entanto, ver-se que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que tem crescido bastante nos últimos tempos, e sem dúvida tem desempenhado uma grande contribuição no acesso dos sujeitos a educação. Visto que a mesma comparada à educação presencial é recente na história educacional do Brasil, desta forma, debates que discutam aspectos que fundamentam a EaD são relevantes para que se tenha um entendimento cada vez mais significativo deste campo que a cada dia vem ganhando mais espaço na educação brasileira (VIDAL; MAIA, 2014).

O interesse em pesquisar o referido tema, surgiu ao deparar-me com as atividades avaliativas do curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas. Me inquietou a forma como tais atividades chegava até mim. Uma vez que em nenhum momento tive a oportunidade de participar do processo de elaboração das estratégias de avaliação no decorrer de todo o curso já mencionado. Nos encontros presenciais as atividades já vinham prontas. Atividades essas que na sua maioria não possibilitava o aluno expressar sua opinião sobre o assunto que estava sendo estudado.

Diante disso, o objeto de estudo da presente investigação é as concepções e práticas de avaliação que norteiam as ações pedagógicas no curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas do pólo de Iguatu na visão dos alunos.

Levando em consideração a função social da modalidade educativa da EaD, acredita-se que todos os componentes que fazem parte das estratégias didáticas pedagógicas da referida modalidade devem caminhar na perspectiva de uma formação humana e profissional crítica. Assim sendo, as explanações feitas até aqui levou as seguintes questões norteadoras: *quais concepções de avaliação permeiam às práticas pedagógicas dos alunos do curso de especialização “Educação à distância: fundamentos e ferramentas” do pólo de Iguatu? Como a avaliação no referido curso contribui para a construção de educação emancipadora?*

Partindo desse pressuposto, a investigação tem como objetivo geral: Analisar as concepções e práticas de avaliação realizadas com os alunos que estão cursando a especialização “Educação à distância: fundamentos e ferramentas” no pólo de Iguatu. Seguido dos seguintes específicos: compreender a avaliação em EaD na visão de especialistas; e entender as concepções e práticas avaliativas na visão dos alunos do curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas do pólo de Iguatu.

Visando responder tais questionamentos, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativa. Quanto às modalidades investigativas fez-se uso das investigações bibliográfica e de campo, em que se escolheu como instrumento para coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas. Os referidos instrumentos foram entregues aos alunos que estavam cursando a especialização EaD: fundamentos e ferramentas no pólo de Iguatu-CE.

O presente artigo está assim organizado: Introdução em que se contextualiza, justifica e apresenta o objeto de estudo da pesquisa, e os objetivos alcançados. Metodologia. Resultados e discussões, em que teceu-se diálogos sobre as concepções e práticas que permeiam as ações pedagógicas do curso já mencionado. E por fim as considerações finais acerca dos achados com a pesquisa.

2 METODOLOGIA

Doravante, apresenta-se o caminho metodológico percorrido na realização do presente trabalho. Diante não entende-se que, numa perspectiva humana de fazer pesquisa, o pesquisador objetiva contribuir mesmo que de forma mínima na solução do problema posto. Partindo desse pressuposto, acredita-se que um investigador social deve pautar-se em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

concepções que o auxiliem ir além da realidade aparente, pois a realidade que muitas vezes nos é mostrada não condiz com a essência real do objeto investigado. Essa compreensão da realidade requer do pesquisador um olhar criterioso para com as escolhas metodológicas. No que diz respeito a essas escolhas, defende-se que a primeira a se pensar está relacionada ao tipo de abordagem que irá nortear todo o processo do trabalho. Assim, optou-se por uma concepção que não tem como preocupação central os dados meramente quantitativos, a mesma vai além do que pode ser quantificável, ou seja, busca compreender o que está implícito na subjetividade dos sujeitos e da realidade investigada. Está se falando da abordagem qualitativa, que segundo Minayo et al. (1994, p. 21-22):

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa trabalha como várias modalidades de pesquisa. Dentre elas a bibliográfica, que, conforme Gil (2009, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Esse tipo de pesquisa também pode ser realizada utilizando materiais que estejam disponíveis na internet, visto que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

No que tange, as contribuições teóricas, ressalta-se os estudos de Vidal e Maia (2014), Saviani (1994), Saviani (2009), Kenski (1991), Jesus e Borges (2014) e Rosa e Maltempo (2006) e Luckesi (2002).

Como segunda modalidade, a pesquisa documental, foi usada com intuito de analisar os documentos legais que fundamentam o processo de avaliação do curso EaD: fundamentos e ferramentas da UECE. Dentre eles, merece destaque a Proposta Pedagógica que norteia os cursos de especialização a distância da instituição de ensino superior já citada, assim como também o Projeto Político Pedagógico do curso que faz parte do nosso universo investigado.

Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação (GODOY, 1995, p. 22).

Feitos os devidos estudos bibliográficos e documentais, buscou-se na pesquisa de campo verificar na prática as questões indagadas, construindo assim um contato que possibilitou um diálogo significativo com os sujeitos investigados.

Na visão de Severino (2007, p. 123):

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos que são mais descritivos até estudos mais analíticos.

Todo o caminho investigativo foi norteado pelo o método dialético, a escolha deste se justifica pela a visão de mundo que ele proporciona. Entender a realidade de forma dialética, é ir além da aparência, pois o real nem sempre se apresenta na sua concretude. Se tratando de um sistema de dominação e exploração como o capitalista, o conhecimento que é mediado vem carregado de uma bagagem ideológica que tende a maquiagem a realidade. Essa realidade maquiada é fundamental para a manutenção do sistema vigente. Desta forma, o método dialético é um dos caminhos para uma transformação no pensamento e nas ações dos nossos sujeitos investigados.

Ainda sobre o assunto Nunes (2015, p. 21) nos diz que:

No método dialético as coisas não são examinadas como objetos fixos, e sim em constante movimento. Nada está completamente acabado, mas vai se transformando ao longo do processo. Essa é a característica fundamental deste método, movimento.

Compreende-se que é necessário um método que não seja dogmático, que leve em conta os acontecimentos como resultados de um processo social, histórico, político e cultural. Pensar numa perspectiva dialética é entender e analisar o meio social como algo passível de mudança.

Visando debruçar-se sobre as concepções e práticas de avaliação dos alunos do curso de especialização “Educação à distância: fundamentos e ferramentas” da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa teve como sujeitos investigados os estudantes que estão cursando a especialização já mencionada, no pólo de Iguatu-CE.

Para a coleta dos dados na pesquisa de campo, recorreu-se à aplicação de questionários. Gil (1999, p. 128) os definem,

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A escolha deste instrumento de coleta se justifica pelo fato do mesmo proporcionar o acesso aos sujeitos de pesquisa de forma indireta. Isso com certeza foi de grande relevância, por se tratar de um processo de formação online.

Feita a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados em categorias de análises. Segundo Minayo (1994, p.70),

a palavra categoria, em geral, se refere ao um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento de um modo geral pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

O percurso metodológico percorrido, possibilitou uma visão ampla do objeto de estudo. Visão essa, que se faz necessária numa perspectiva humana e social de fazer pesquisa, uma vez, que os pesquisadores sociais não objetivam apenas conhecer a realidade, o conhecimento do meio pesquisado, é condição para a intervenção. Esse deve ser o viés a ser seguido numa investigação

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entender as concepções e práticas avaliativas na visão dos alunos do curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas do pólo de Iguatu. É o objetivo do presente tópico. Para tanto, fez-se uso de questionários, os quais foram enviados via email aos alunos da pós-graduação já citada. Tivemos o retorno de 11 instrumentais que serviu de base para a formulação de categorias de análises no diálogo com os sujeitos. Para preservar a identidade dos indivíduos que fizeram parte da investigação, os mesmo serão identificados com letras do alfabeto de A a K.

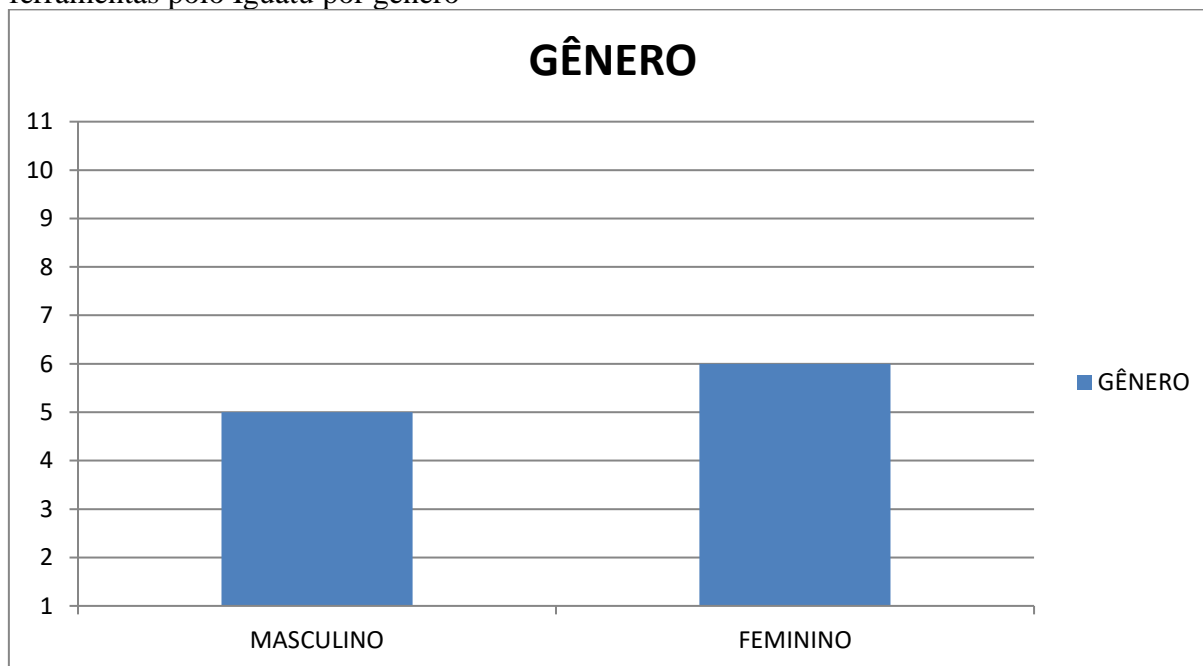
Numa perspectiva dialética de fazer pesquisa, se faz necessário que se tenha uma visão mesmo que mínima da realidade empírica. Assim, traçar o perfil dos sujeitos inseridos no campo investigado, é um dos aspectos relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Quanto ao gênero, destaca-se um número superior de pessoas do sexo feminino, com uma diferença mínima. Atentado para a questão histórica,

O contexto social em que ocorre a expansão do ensino superior é marcado pela aberturado regime político ditatorial, pela liberalização sexual e pela quebra de antigos 'tabus'. O movimento feminista começa a ressurgir no Brasil e a entrada das mulheres no mercado de trabalho aparece também nas classes mais altas, nas quais tradicionalmente o papel desempenhado pelo contingente feminino estava ligado ao espaço doméstico e aos afazeres do lar. Essas mudanças são de suma importância para o espaço ocupado pelas mulheres no processo de escolarização da população brasileira (GUEDES, 2008, p. 121).

O direito da mulher a escolarização é resultado de lutas e reivindicações históricas, atualmente o público feminino tem ocupado espaços cada vez mais amplos nos diferentes campos da sociedade. No entanto, ainda é alarmante a diferença como o homem é valorizado em detrimento da mulher. Isso é resultado da cultura machista vigente.

Figura 1 - Distribuição dos alunos que cursam a especialização EaD: fundamentos e ferramentas pelo Iguatu por gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a idade, percebe-se que uma maioria significativa dos nossos sujeitos, se encontram numa idade que retrata a busca, por uma qualificação profissional. Idade também

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

que demonstram uma maturidade intelectual dos indivíduos. Tal análise, é percebida na fala dos sujeitos investigados, quando boa parte deles foram solicitados que Justificassem a escolha pelo o curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas, direcionaram suas falas para a habilitação para o mercado de trabalho.

A princípio foi a oportunidade de realizar um curso de pós graduação em uma área que sabe-se do seu constante crescimento, porém de teorias e funcionamento desconhecido para mim (ALUNO D).

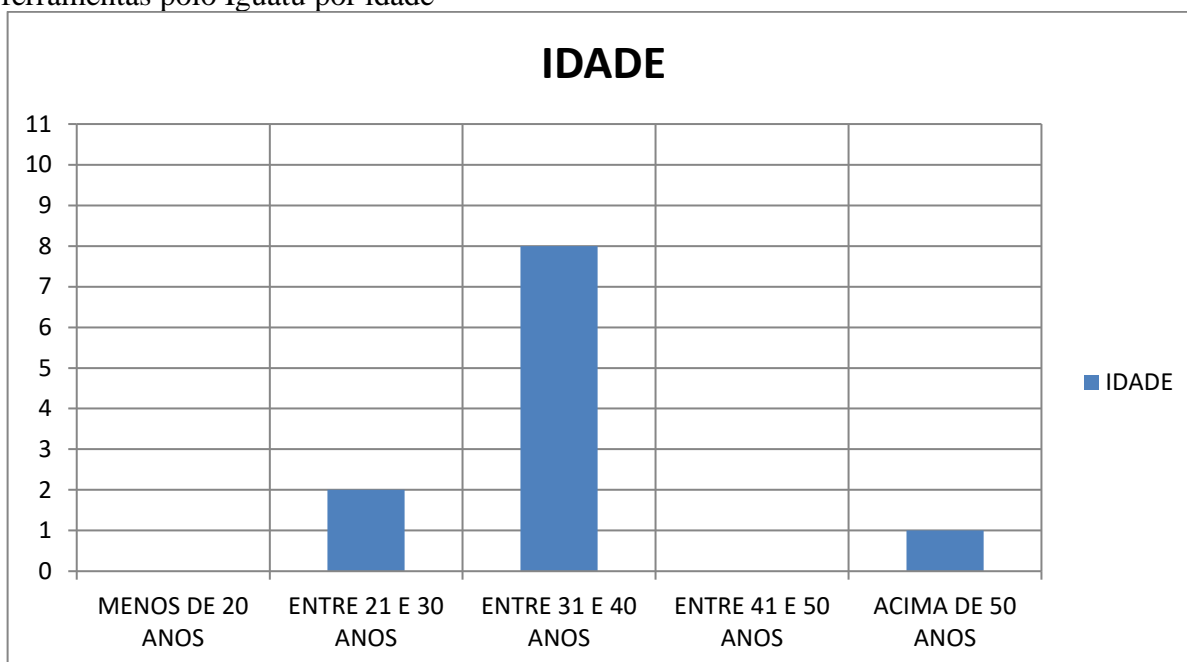
O grande crescimento da modalidade EaD e a vontade de dar continuidade aos estudos e não ficar estagnada (ALUNO F).

Por ser um curso de especialização que vem crescendo bastante, com um mercado promissor pela frente (ALUNO H).

Devido a identificação do mercado para profissionais capacitado nessa modalidade de ensino que proporciona oportunidade de crescimento profissional e desmitificar paradigmas existentes no Ead e fazer uma pós de com uma instituição de renome como a UECE e gratuita (ALUNO A).

A visão de que a EaD é uma modalidade educativa com futuro promissor, foi uma dos pontos ressaltados sobre a escolha do curso de especialização já mencionado.

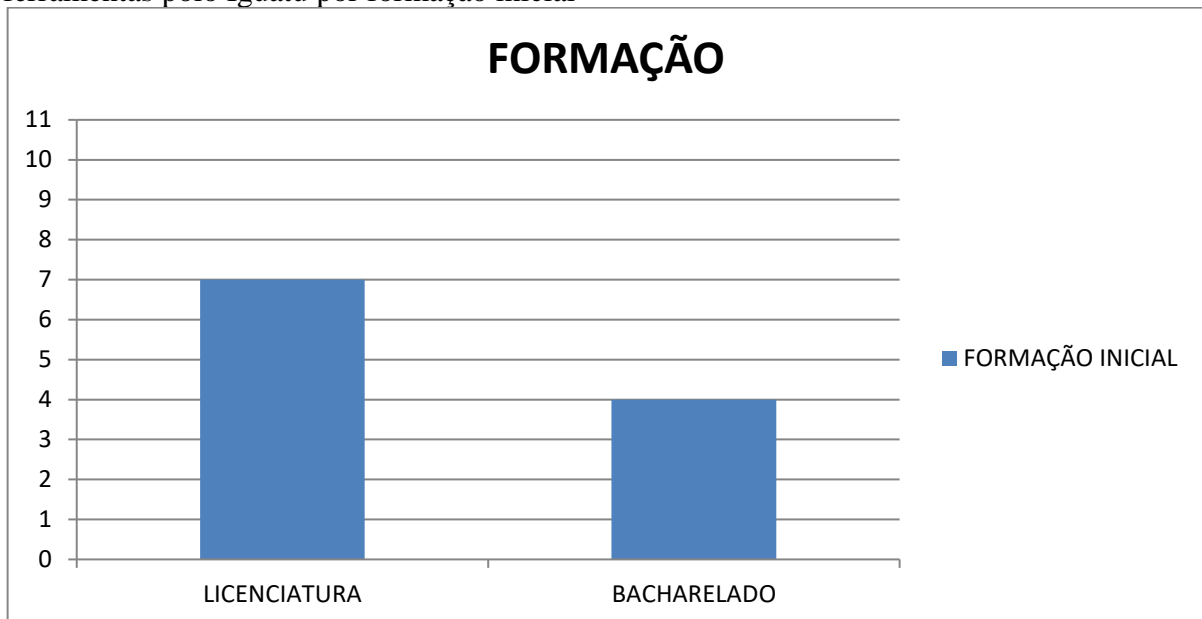
Figura 2 - Distribuição dos alunos que cursam a especialização EaD: fundamentos e ferramentas pelo Iguatu por idade



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre o perfil dos nossos sujeitos, ver-se como positivo a mistura quanto a área de formação inicial. Acredita-se que na educação a troca de experiência dos diferentes campos de concentração do conhecimento, só vem a somar na construção de uma educação significativa.

Figura 3 - Distribuição dos alunos que cursam a especialização EaD: fundamentos e ferramentas pólo Iguatu por formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

Feita essa breve contextualização acerca do perfil dos partícipes da investigação, no tópico que segue, serão tecidos diálogos sobre as concepções de avaliação na visão dos alunos.

3.1 Concepções discentes: um olhar para o processo avaliativo

É do conhecimento que a relação entre teoria e prática, se configura como algo necessário ao ato educativo como um todo. Nesse sentido, entende-se que é salutar que os sujeitos envolvidos no processo educacional conheçam as bases teóricas que dão base as atividades práticas que são desenvolvidas. Sendo o objeto de estudo dessa pesquisa, o processo avaliativo em EaD. Sentiu-se a necessidade, de saber o que os alunos do curso EaD: fundamentos e ferramentas pólo Iguatu entendem por avaliação.

Acredito que seja um momento de saber as dificuldades dos alunos e buscar melhorias no que diz respeito as dificuldades sobre os conteúdos estudados (ALUNO A).

Avaliação trata-se de um processo contínuo que serve para mensurar o nível de aproveitamento de um aluno durante o processo de aprendizagem. Avaliar tem a função também de verificar possíveis disfunções que o aluno possa vir a ter durante o aprendizado (ALUNO C).

A avaliação é um momento de suma importância na trajetória de formação de qualquer sujeito, em qualquer nível. A partir desta, é possível conhecer o seu progresso e o que pode ser melhorado (ALUNO D).

É o ato de avaliar, medir o conhecimento de algo, é a forma de avaliar o conhecimento e o nível de aprendizagem serve também para planejar estratégias e estabelecer objetivos (ALUNO F).

Avaliação é a ação de mensurar como anda um processo, podendo medir através da quantidade, podendo demonstrar a qualidade do que se é produzido. o objetivo disso é para implementar ações que gerem melhorias (ALUNO G).

Dentre as 11 respostas, destaca-se 05. Vale ressaltar que, as demais falas caminham na mesma perspectiva das apresentadas acima. É perceptível uma compreensão de avaliação voltada exclusivamente para o processo de aquisição da aprendizagem, essa concepção se apresenta com bastante ênfase nos discursos dos sujeitos investigados.

Sem dúvida, as atividades avaliativas desempenham uma função relevante no ato de ensinar e aprender no que diz respeito a questão cognitiva. No entanto, é preciso uma compreensão de avaliação para além do cognitivo. Uma vez que esta, têm um papel bem mais complexo e amplo no processo formativo do ser humano. Processo formativo este, aqui entendido na sua integralidade. Ou seja, o ato de avaliar deve ser entendido e realizado com vista a possibilitar a construção de conhecimentos éticos, políticos, culturais, sociais e etc, que aliado ao cognitivo contribuirá para que se tenha sujeitos ativos no meio em que está inserido.

A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multimendisonal, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual cada informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador (HOFFMANN, 2005, p. 49).

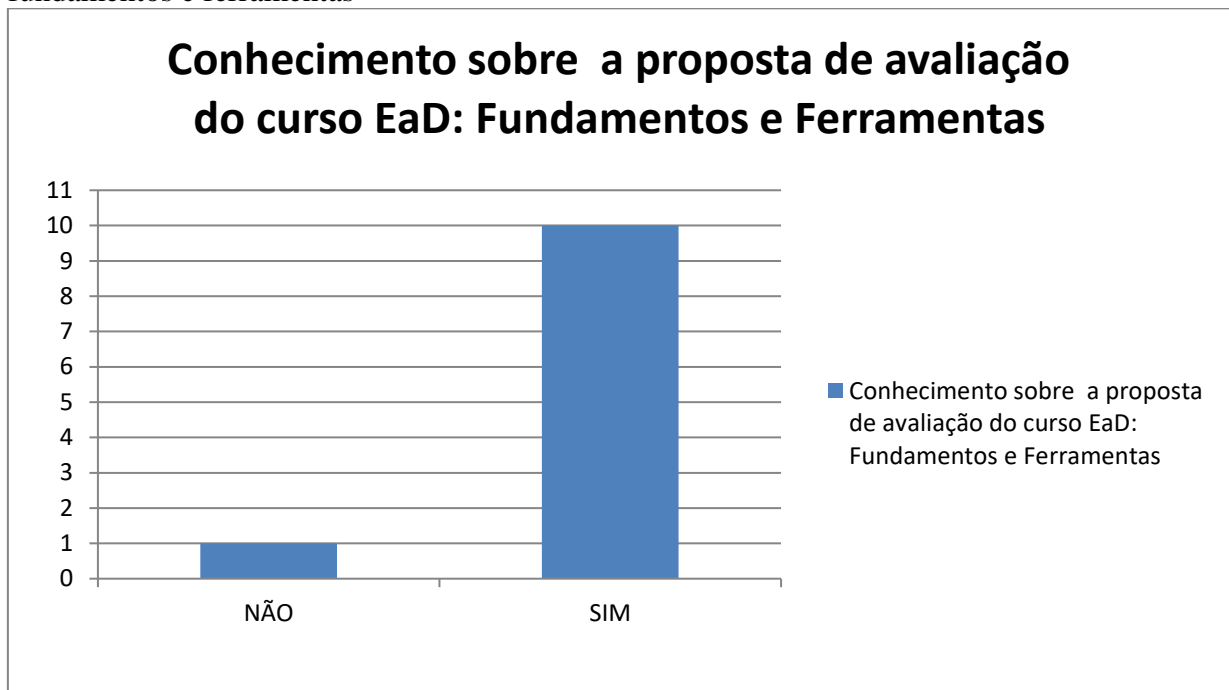
As estratégias didáticas devem caminhar ao encontro do processo de construção do conhecimento dos sujeitos. “Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio da dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da

natureza humana” (SAVIANI, 1994, p. 21). Toda ação educativa deve ser pensada levando em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo. A mediação dos conhecimentos historicamente produzidos, devem ser realizados de forma intencional considerando principalmente os seguintes questionamentos: *o que? A quem? E para quem?* O conhecimento só é significativo, se este for munido de uma prática social. Nesse sentido, numa perspectiva crítica de avaliação é necessário compreender que:

A construção do conhecimento é de natureza única e singular, mas ocorre interativamente, e pela mediação do outro, pela socialização. É o professor quem organiza o ambiente de aprendizagem onde possa ocorrer a cooperação e a socialização. Mediar a experiência educativa é acompanhar o aluno em processos simultâneos de apropriar-se de informações e de aprender a buscar novos conhecimentos, em ambientes interativos, de respeito e convívio humanos, refletindo e intervindo criticamente sobre sua postura de colega, de aluno e de aprendiz. O que exige uma organização do ensino sociointeracionista e uma avaliação participativa [...] (HOFFMANN, 2005, p. 55).

O trabalho pedagógico não é um que fazer neutro, este trás consigo uma infinidade de aspectos sociais, econômicos, políticos dentre outros que condicionam o seu desenvolvimento dentro das instituições de ensino. A avaliação, sendo um elemento inerente ao fazer pedagógico, também é alvo de interesse daqueles que pensam e normatizam a educação. Partindo desse pressuposto, acredita-se ser relevante que os alunos conheçam a proposta educacional que norteia as ações educativas realizadas no contexto escolar. Com base nisso, sentiu-se a necessidade de saber se os educandos conhecem a proposta de avaliação do curso EaD: fundamentos e ferramentas.

Figura 4 - Distribuição dos alunos que cursam a especialização EaD: fundamentos e ferramentas polo Iguatu por conhecimento da proposta de avaliação do curso EaD: fundamentos e ferramentas



Fonte: Elaborado pela autora.

Ver-se como positivo o fato da maioria dos alunos conhecerem a proposta de avaliação que dar base as atividades avaliativas do curso EaD: fundamentos e ferramentas da UECE. Não se intervém naquilo que não se conhece, logo, o conhecimento do referido documento possibilita aos sujeitos inseridos no curso mencionado opinar sobre as decisões referentes as atividades pedagógicas e avaliativas desenvolvidas, fato relevante para que o indivíduo construa sua aprendizagem de forma autônoma.

3.2 Práticas avaliativas no curso de especialização EaD: fundamentos e ferramentas

Ainda sobre conhecimentos teóricos, segundo Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em EaD na Modalidade a Distância da Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012, p. 24).

A avaliação da aprendizagem assumirá funções diagnóstica, formativa e somativa, desenvolvendo-se de forma contínua, cumulativa e compreensiva. Em cada disciplina serão aplicados instrumentos diversificados: trabalhos, pesquisas, atividades laboratoriais, atividades de campo, relatórios, atividades no AVA e provas escritas (realizadas presencialmente).

Partindo do que preconiza o PPP que norteia o curso objeto do presente estudo, três tipos de avaliação devem fazer parte das atividades avaliativas da especialização EaD: fundamentos e ferramentas, são elas:

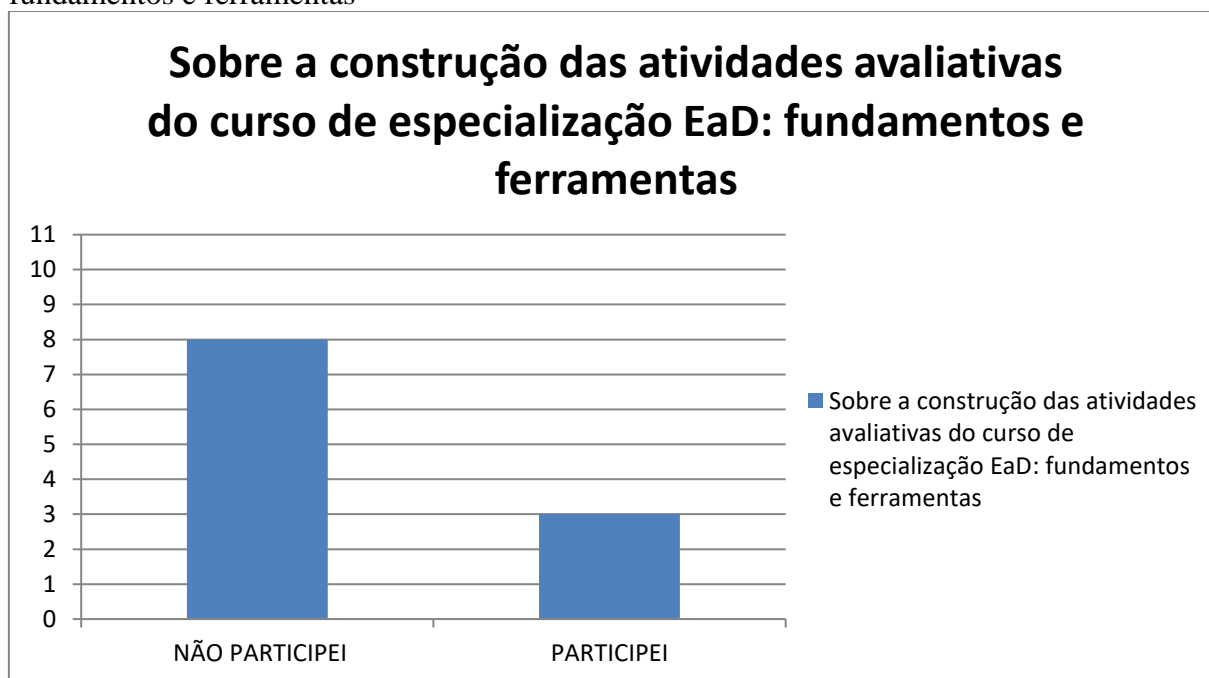
- a) Avaliação inicial também chamada de preditiva tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, visando adaptá-lo as suas necessidades. Ela pode ser prognóstica, quando trabalha com um conjunto de alunos, grupos ou classes; e diagnóstica, quando se refere a cada aluno. O objetivo da avaliação diagnóstica e prognóstica é o mapeamento dos conhecimentos prévios, avanços e dificuldades dos alunos, oferecendo subsídios para o professor refletir sobre a prática pedagógica que realiza, confirmando ou redirecionando processos didáticos desenvolvidos;
- b) Avaliação formativa se refere a procedimentos utilizados pelos professores para adaptar seu processo didático aos progressos e necessidades de aprendizagem observadas em seus alunos. É entendida como um conjunto de atuações que favorece a mediação pedagógica docente na formação integral do aluno. Este tipo de avaliação tem como finalidade fundamental uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Ela tem como objetivo principal detectar os pontos frágeis da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem;
- c) Avaliação somativa tem como objetivo estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino-aprendizagem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 26).

A concepção de avaliação defendida pelo o PPP do curso EaD: fundamentos e ferramentas, vai ao encontro das falas dos sujeitos investigados, quando esses mencionaram que tais tipos de avaliação foram desenvolvidas por meio das atividades avaliativas ao longo percurso pedagógico da referida especialização. Compreende-se a avaliação como algo que deve acontecer de forma contínua e processual, assim, os três tipos de avaliação mencionados, são necessários ao ato avaliativo.

A avaliação ocorre sistematicamente durante todo o processo de aprendizagem e ensino. Na visão transformadora, ao avaliar, professores e Tutores diagnosticam, identificam avanços e dificuldades dos alunos e propõem intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços. Assim, o processo de avaliação da aprendizagem reconhece que o aluno é o sujeito construtor de conhecimentos e que é importante respeitar os seus diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, além de dar especial atenção à sua autoestima (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 27).

Aliado ao fato da avaliação ser processual e contínua, destaca-se ainda a questão dessa ser pensada de forma coletiva, professores, alunos e todos que fazem parte do processo educacional devem participar ativamente da construção das atividades avaliativas desenvolvidas em um processo educativo. Com base nessa perspectiva, um dos questionamentos do instrumento de coleta de dados, foi sobre a participação dos alunos do curso EaD: fundamentos e ferramentas na construção das atividades avaliativas. Sobre esse assunto obteve-se as seguintes respostas:

Figura 5 - Distribuição dos alunos que cursam a especialização EaD: fundamentos e ferramentas pelo Iguatu por conhecimento da proposta de avaliação do curso EaD: fundamentos e ferramentas



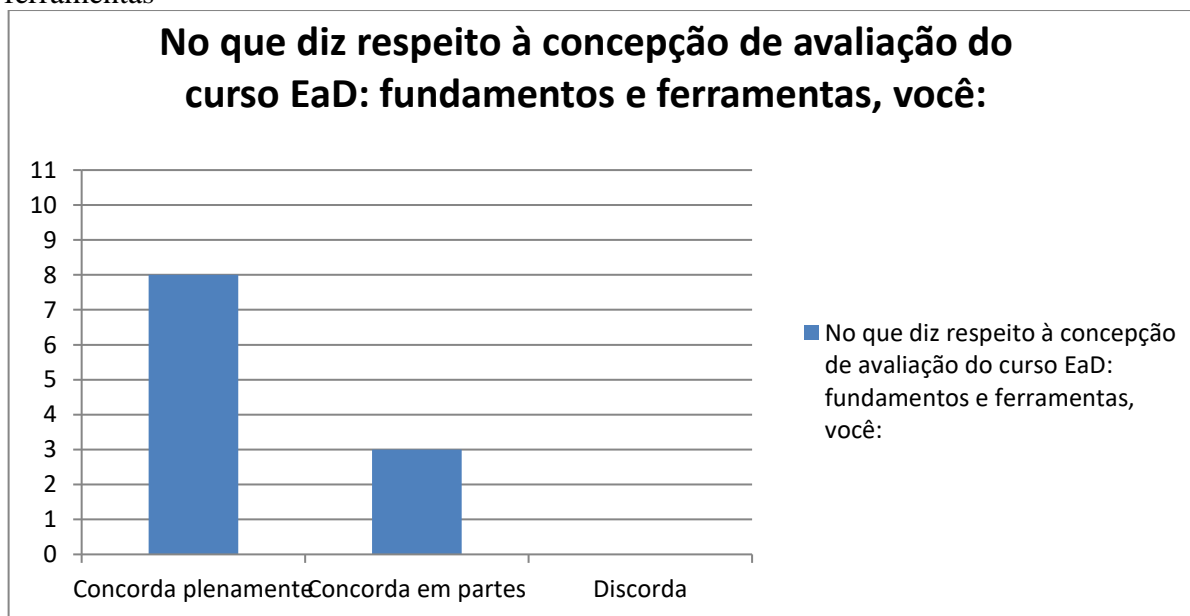
Fonte: Elaborado pela autora.

Se tratando de educação a distância, é do conhecimento que esta por ser recente na história educacional brasileira, ainda é alvo de muitos questionamentos no cenário educativo do país. E avaliação como aspecto relevante na educação presencial como a distância, também se configura como algo que merece atenção por parte dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender. No entanto, os dados mostram uma discordância entre os alunos entrevistados acerca da participação dos mesmos na construção das atividades avaliativas. Nesse sentido, compreende-se que para a maioria dos sujeitos pesquisados, as avaliações que foram desenvolvidas no curso EaD: fundamentos e ferramentas lhes foram apresentadas de forma pronta. Tal fato nega ao aluno a possibilidade que este opine sobre os instrumentos e métodos de avaliação que mais se adequam as suas especificidades.

São muitas interrogações e para tantos questionamentos nós temos algumas afirmações que podem estimular as práticas de avaliação. Um professor que está verdadeiramente interessado que o aluno, envolvido em programas de EaD, construa o conhecimento de forma reflexiva, deve se empenhar não somente na elaboração do material apropriado para este fim, nem somente possibilitar a utilização de múltiplos canais de interação, mas, também, vivenciar uma sistemática de avaliação que possibilite uma tomada de decisão por parte tanto do professor como dos alunos em relação aos caminhos que devem ser trilhados na busca da aquisição de conhecimentos significativos e aprimoramento da autonomia (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 59).

A construção da autonomia, é uma aspecto bem marcante nas concepções que dão base ao trabalho pedagógico na EaD. A avaliação é uma forte aliada para que o aluno se constitua enquanto sujeito autônomo no processo de aprendizagem. Para tanto, acredita-se que é essencial que o estudante sinta-se atendido quanto as suas particularidades no que diz respeito as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente de ensino. Assim, é salutar que a opinião do aluno seja levado em consideração, isso possibilitará que o mesmo atribua sentidos significativos ao processo educacional que está inserido.

Figura 6 - Distribuição dos alunos que cursam a especialização EaD: fundamentos e ferramentas pelo Iguatu pela concepção de avaliação do curso EaD: fundamentos e ferramentas



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o percentual de alunos discordantes da proposta de avaliação do curso EaD: fundamentos e ferramentas tenha sido mínimo, percebe-se que é importante que suas falas

sejam levadas em consideração. Quando justificaram o por quê de concordar em partes, foram unânimes quanto a forma como as avaliações escritas presenciais foi desenvolvida.

Acredito que na elaboração das avaliações mais precisamente a prova, tivesse sido aplicada com o intuito de estimular a criticidade do aluno, e não apenas a memorização e decoreba (ALUNO A).

Algumas avaliações seguem métodos tradicionais, o que tornou contrário aos conceitos de avaliações que estudamos (ALUNO E).

As avaliações poderiam ter sido realmente on line, fazendo jus ao curso de EaD. Nas avaliações formativas deveriam focar o uso de fato dos recursos e ferramentas em ead, estudamos sobre eles, mas não aprendemos a manuseá-los (ALUNO G).

Os instrumentos como provas escritas, desempenham grande relevância no processo avaliativo. Estas devem ser entendidas para além dos dados meramente quantitativos, assim como bem enfatizou o aluno A, precisa despertar nos alunos conhecimentos que os possibilitem ser sujeitos ativos. Desse modo, as provas assim como os demais instrumentos avaliativos escritos devem proporcionar a aquisição da aprendizagem por meio de métodos que visem a criatividade ao invés da decoração.

Quando analisamos os vários aspectos que devemos considerar quando pretendemos construir instrumentos de avaliação, parece que enfrentamos uma tarefa exaustiva e, às vezes, alguns a encaram, como “uma besteira, coisa de tecnicista”. Mas, quando se trata de um julgamento que vai influenciar na vida de pessoas, decidindo até a famosa “passagem de ano”, obtenção ou não de uma certificação, como também, nossa própria vida, já que estaremos novamente com muitos dos alunos que terão que repetir o curso por causa das decisões que tomamos em relação à aprendizagem. Assim, devemos ser cuidadosos e competentes. Avaliar é uma ação de responsabilidade que marca vidas e pode estimular ou fazer desistir alguém que está em processo de aprendizagem (MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 58).

Avaliar é parte do cotidiano humano, no contexto escolar, a avaliação se faz com intencionalidade e planejamento. Ao pensar o processo avaliativo é preciso levar em consideração as particularidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Outro aspecto importante, é que se adote uma concepção de educação para além das questões burocráticas, como as notas para aprovação numa disciplina ou curso. O processo avaliativo deve ser pensando pautado numa visão emancipadora de educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se a realidade como algo imutável, logo, numa investigação que lida com seres sociais não se pode pensar em verdades absolutas. Diante disso, as conclusões aqui apresentadas pautam-se em análises feitas no determinado contexto.

A avaliação é uma ação cotidiana, o ser humano avalia e atribui juiz de valor a todo instante nas diversas situações do dia-a-dia. No ambiente escolar, o ato de avaliar é parte relevante do trabalho pedagógico. Esta necessita ser pensada e realizada com intencionalidade e planejamento, soma-se a isso ainda o fato da avaliação se configurar como um meio de reflexão tanto para o aluno como para o professor. Reflexão essa, que se apresenta como uma das condições para a construção de um processo de aprendizagem crítico e autônomo.

É sabido que as distintas modalidades de educação possuem suas particularidades quanto as suas práticas. Avaliar na EaD, não é uma tarefa fácil, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo lidam com situações didáticas divergentes das que vivenciaram anteriormente nas suas vidas acadêmicas. Tendo em vista, a relevância da avaliação no campo educacional, percebe-se que na EaD, as atividades avaliativas possibilita que educador e educandos caminhem ao encontro de uma educação significativa.

Para tanto, viu-se que esta devem ser pensada de forma coletiva. Professores, alunos e os demais indivíduos envolvidos no trabalho educativo precisam dialogar na perspectiva de uma avaliação que atenda principalmente as especificidades do sujeito aprendente. Assim sendo, a elaboração dos instrumentos avaliativos devem buscar sempre resultados e análises para além das questões meramente quantitativas.

A educação é um campo em que teoria e prática, mesmo sendo distintas enquanto conceitos, caminham lado a lado. Nesse sentido, é salutar que se entenda a avaliação para além do campo conceitual. No diálogo com os sujeitos investigados, percebeu-se que os alunos do curso EaD: fundamentos e ferramentas possuem uma compreensão de avaliação voltada para os aspectos técnicos, pautado na aquisição da aprendizagem e atribuição de notas.

Compreende-se a que avaliação é uma ferramenta que possui diversas funções na formação do indivíduo. Tal formação é aqui entendida na sua integralidade, assim, ao pensar e executar atividades avaliativas, é preciso a consciência de que estas devem possibilitar ao sujeitos conhecimentos de cunho cognitivo, social, político, cultural etc.

De acordo com as falas dos investigados, os tipos de avaliações desenvolvidas durante o curso EaD: fundamentos e ferramentas no pólo de Iguatu, estão de acordo com o que

preconiza a proposta de avaliação defendida no PPP do referido curso. No entanto, alguns demonstraram uma inquietação quanto a elaboração das provas presenciais escritas, dentre as ponderações feitas, está o fato das provas serem elaboradas aos moldes tradicional exigindo do aluno habilidades que em nada contribui para sua formação crítica. Uma vez, que para responde-las na sua maioria era necessário decorar conceitos.

Mas por que mesmo com todos os debates que atualmente são feitos no campo educacional, ainda encontramos concepções e práticas avaliativas voltadas para o viés tradicional? Acredita-se que não tem como pensar a educação fora da conjuntura histórica vigente, assim, entende-se que estudar e pesquisar sobre avaliação hoje, seja na educação presencial ou a distância requer que se atende para as políticas públicas que permeiam o campo da avaliação educacional no nosso país. No entanto, visto a amplitude das discussões acerca da questão do tradicionalismo no ato de avaliar, esse é um assunto que pode ser abordado em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, p.117-132, jun. 2008.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. In: LOPES, Antonia Osima; VEIGA, LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. **Avaliação na educação a distância**. Fortaleza: UAB/UECE, 2015.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Especialização em EaD Monografia I**. Fortaleza: AB/UECE, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em EaD na Modalidade a Distância**. Fortaleza: UECE, 2012.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução á EaD**. Fortaleza: UAB/UECE, 2014.

CONCEPÇÕES E RELATOS DE ALUNOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Tatiana Maria Ribeiro Silva¹
Felipe dos Reis Barroso²
Jacques Therrien³
Nara Lúcia Gomes Lima⁴

RESUMO

Este estudo versa sobre uma investigação a respeito das concepções dos alunos de Especialização em Educação à Distância, no polo de Russas (Ceará). Ao estudar as motivações da escolha da modalidade de ensino Ensino à Distância (EaD), cuja modalidade está em expansão, ampliando a formação continuada, o objetivo do presente estudo foi verificar a perspectiva dos alunos sobre a modalidade de ensino EaD. Como referencial teórico, foi utilizado o Projeto político-pedagógico da Universidade Estadual do Ceará (PPP/UECE-EaD 2012) e, como procedimento metodológico, optou-se pelo estudo descritivo, através da aplicação de questionário. Nessa perspectiva, o estudo visa compreender os desafios encontrados pelos estudantes no decorrer do curso, além de discutir o papel do tutor e o uso da plataforma Moodle colaborar na aprendizagem autônoma e na interação professor/aluno/tutor.

Palavras-chave: Modalidade EaD, Tutoria, Plataforma Moodle/AVA.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação, mesmo que a passos lentos se comparada à velocidade dos avanços tecnológicos, tem se apropriado das tecnologias. O trabalho de pesquisa em curso visa apresentar reflexões sobre a relevância da aprendizagem em EaD, haja vista que está cada vez mais ganhando espaço, pelo que ela proporciona com suas facilidades no que diz respeito aos processos de aprendizagem.

Para Alves (2011), a EaD destaca-se na sociedade por permitir acesso à educação superior a pessoas que, por vários motivos, como residir longe das cidades sedes, ou mesmo por não dispor de tempo para frequentar as aulas presenciais, uma vez que, na categoria à distância, o aluno não precisa sair de casa, assim ele pode programar o seu horário de estudo.

A EaD está se tornando acessível por propiciar ao aluno, em relação ao ensino presencial, maior facilidade e comodidade para estudar, pois ele tem o privilégio de poder

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, tatiana.ribeiro1@uece.br;

² Mestre em Administração/International Business pela DePaul University (EUA); professor do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), felipe.barroso@uol.com.br;

³ Professor-titular do PPGE/UECE, jacques@ufc.br;

⁴ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

programar a sua agenda de estudos. Diante dessa realidade, tencionou-se analisar a visão dos estudantes do Curso de Especialização em EaD no polo Russas/CE.

A EaD está ligada diretamente à andragogia pelo perfil do estudante, o qual deve buscar soluções para seus questionamentos pessoais e profissionais, e tem como essência conduzir seu próprio aprendizado em busca dessas respostas:

A aprendizagem autônoma facilita e engrandece o processo de aprendizagem, pois só aprendemos o que desejamos; o que é imposto memorizamos e posteriormente o desprezamos, e no Ensino a distância é condição essencial para que essa modalidade possa progredir. Na aprendizagem autônoma, os erros são contribuições preciosas para agregarem novos conhecimentos e, através de descobertas, os alunos identificam os seus erros sendo conduzidos de forma prazerosa aos acertos e ao crescimento de novas aprendizagens. (SILVA, 2004, p. 8).

Nesse sentido, salienta-se que a EaD está voltada principalmente para a orientação de adultos, em que estes devem aprender usando, como suporte tecnológico, a internet e o ambiente virtual de aprendizado (AVA) Moodle. Com essa perspectiva, Martins relata que:

Na Andragogia, a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais (surgidos na vida pessoal de qualquer ser humano), uma vez que é centrada na aprendizagem e não somente no ensino. Sendo assim, o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia. (MARTINS, 2013, p. 146).

O aluno da EaD deve ser autônomo, onde ele precisa ser protagonista do seu conhecimento com ajuda das ferramentas de aprendizagem. Vale salientar que os adultos são mais sensíveis a resultados de aprendizagem, tais como: notas de avaliações, resultados de apresentações de seminários e com a qualidade dos textos postados nas plataformas virtuais. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da UECE/EaD (2012):

Um dos desafios para os cursos de EAD é atingir um equilíbrio adequado entre estudo independente e atividades interativas. A interação não é sinônimo apenas de interação professor/aluno, mas há que se considerar diversos tipos de interatividade e diversas tecnologias que podem ser utilizadas, respeitando as características próprias de cada mídia e o planejamento da interação concebido para o curso em EAD. (PPP-UECE/EaD, 2012, p. 10.).

De acordo com Vidal e Maia (2014, p. 2): “A educação à distância apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presencialidade no processo de ensino-aprendizagem”. Nesse sentido observa-se que, para adquirir conhecimento, a presença

em uma sala de aula física é dispensável, o que se deve enfatizar é desenvolvimento do estudante seja na modalidade presencial ou a distância.

Com o objetivo de superar as dificuldades encontradas no EaD, é preciso buscar novos métodos que contribuam para a aprendizagem do aluno. Não basta determinar o que deva aprender. Para avaliar o desempenho do aluno, é importante compreender, dialogar e ajudá-lo em suas dificuldades. Para Rocha (2014, p. 2), “Compreender a avaliação como um processo dinâmico é fundamental, na medida em que os seus elementos têm forte relação com o modo ou instruções que definem as suas funções na ação docente”.

Diante da importância do tema proposto, esse trabalho apresenta o resultado de uma investigação feita através da utilização de um questionário de sondagem aplicado aos alunos do curso de Especialização à distância: Fundamentos e Ferramentas no polo Russas/CE.

O objetivo geral do estudo é investigar as concepções dos alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem na EaD, visando contribuir para as próximas turmas. O estudo visa conhecer os desafios encontrados pelos estudantes, discutir o papel do tutor, para melhorar a sua atuação, pretende-se verificar a utilidade da plataforma Moodle AVA/UECE, e descrever a relação professor e alunos nesse processo. Dessa maneira, as informações obtidas poderão auxiliar os professores orientadores e tutores nos próximos cursos em EaD em suas práticas.

As tecnologias estão em alta no século XXI — crianças, jovens e adultos já estão familiarizados — e percebe-se que ela faz parceria com a educação no processo de ensino/aprendizagem. Para Chiofi e Oliveira (2014, p. 1) “é importante considerar que a tecnologia faz parte do contexto atual contemporâneo e deve ser ressignificado no trabalho pedagógico”. Nesse sentido, a tecnologia está inclusa no processo de ensino/aprendizagem como ferramenta de mediação. Com base nas análises de KLEIN *et al.*:

As tecnologias vêm sendo incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem como ferramenta de mediação entre o indivíduo e o conhecimento, possibilitando múltiplas formas de abordar o conhecimento, bem como ambientes mais dinâmicos de aprendizagem. Em sala de aula, a tecnologia pode ser usada e trabalhada de diferentes formas, como fazer pesquisas, onde antes de abordar um conteúdo o professor poderá pedir para que os alunos pesquisem sobre e em seguida socializar o que encontraram, para depois dar uma melhor introdução ao conteúdo; (KLEIN *et al.*, 2015, p. 3).

De acordo com o autor, no contexto geral, as ferramentas tecnológicas usadas como mediadoras do conhecimento foi o primeiro passo para o ensino á distância, o qual proporcionou comodidade ao adquirir conhecimento, pois não seria mais preciso o aluno se

deslocar de sua residência para ter acesso à informação, ou seja, a tecnologia proporciona ao estudante/pesquisador, além de uma vasta gama de possibilidades, também uma maior comodidade na busca pela informação.

Vale salientar a importância da tecnologia no que diz respeito à quantidade de informação ao qual se pode ter acesso, porém é preciso ter cautela, pois informação não é conhecimento, o que constrói o conhecimento é o cruzamento dessas informações:

A educação [...] se baseia no princípio teórico de que a aprendizagem ativa é fundamental para o desenvolvimento pleno do potencial humano e que essa aprendizagem ocorre mais efetivamente em ambientes que provêm oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento. Entende-se por aprendizagem ativa o processo de conhecimento e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses. Portanto, o principal objetivo da educação é o de estabelecer um modelo operacional flexível com uma estrutura aberta que dê suporte a uma educação adequada ao momento do desenvolvimento em qualquer ambiente. (TRISTÃO, 2006, p.14)

Nesse sentido, a EaD convencionou-se em um modelo flexível que proporciona o potencial do estudante desde que o processo esteja de acordo com os interesses do aluno. Quando se trata de EaD, o aluno tem a liberdade de se programar para escolher o melhor horário para estudar. Nesse formato de ensino, o aluno se torna protagonista e não mero espectador, pois a busca pelo conhecimento é responsabilidade dele. Pode ainda escolher de que forma deseja estudar, utilizando vídeos ou materiais *online* em diversos formatos, ou ainda material impresso:

A EaD é uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que os docentes e discentes necessitem estar no mesmo local ao mesmo tempo. Para que a aprendizagem ocorra são utilizadas tecnologias e ferramentas, programas computacionais, livros, recursos da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA's – Ambiente Virtuais de Aprendizagem). A interlocução é possível tanto por suportes tecnológicos, para comunicação síncrona/simultânea (webconferências, sala de bate-papo) quanto para comunicação assíncrona (fóruns, ferramentas de edição de textos, e-mails). (DO NASCIMENTO SANTOS; BAEZ; DE SOUZA, 2018, p.3 *apud* MILL, 2012).

De acordo com a citação acima, sentiu-se a necessidade de indagar como os alunos da EaD encaram essa modalidade a partir de seus relatos de experiências vividas durante a especialização na modalidade a distância. Visto que nesse relato deve se expor às concepções positivas e negativas do curso e como foi encarada cada dificuldade da experiência, além de questionar o que levou a escolha de um curso na modalidade à distância.

Sem sombra de dúvidas, a EaD cresce cada vez mais no Brasil e tal fenômeno ocorre impulsionado pela vida corrida dos cidadãos, e sendo assim a EaD se torna importante na busca do crescimento profissional.

A educação está ligada diretamente à tecnologia. Segundo Morais (2013, p. 35), o desafio a ser enfrentado nos dias atuais diz respeito à possibilidade de desenvolver uma educação voltada para o futuro. De acordo com o pensamento do autor, a educação deve fazer parcerias com a tecnologia, e foi assim que a educação a distância surgiu, com a necessidade de olhar para o futuro, onde foi percebido que uma parcela de estudantes não estava frequentando uma universidade devido a distância de suas residências para a universidade ou até mesmo os horários que não se conciliam. Conforme Morais (2013):

A evolução do conceito e das funcionalidades da educação a distância está relacionada aos processos de comunicação, pois gradativamente esta modalidade tem passado a possuir maiores possibilidades tecnológicas para efetivar a interação entre os pares para aprendizagem. Mas se faz necessário ressaltar que embora a evolução da EaD tenha acompanhado a evolução das tecnologias de comunicação, que lhe dão suporte, não significa necessariamente que houve uma evolução pedagógica. (MORAIS, 2013, p. 34).

É importante enfatizar que a EaD ainda deixa a desejar no acompanhamento pedagógico que a educação necessita, visto que as dificuldades encontradas pelos alunos nessa modalidade é a ausência do professor para tirar dúvidas. Diante dessa questão, salienta-se o trabalho dos tutores presenciais e à distancia. Esses profissionais têm a missão de instigar o aluno a buscar o conhecimento, de direcioná-los para que possam lograr êxito na aprendizagem. Eles fazem o trabalho de acompanhamento, vital para o sucesso do aluno. O tutor presencial tem a função de explanar os conteúdos, enquanto o tutor à distância faz o acompanhamento dos alunos no Moodle/AVA.

A modalidade de ensino à distância tem ajudado a expansão do aprendizado visto que a internet proporciona uma grande quantidade de informações que está disponível para serem utilizadas. Os portais educacionais influenciam na pesquisa de professores e alunos, além de troca de informações utilizando chats e fóruns. Nesse sentido o ambiente virtual de aprendizagem influencia no aprendizado do aluno.

Quando se refere ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), observa-se que é necessário um aparato tecnológico para organizar e simplificar o processo de aprendizagem. Observa-se que quanto mais familiarizados estiverem os docentes e discentes com o AVA, maior será o aproveitamento dessa ferramenta. Entretanto em relação a essa situação, vale

mencionar que o processo de aprendizagem só acontecerá se houver um direcionamento para o mesmo com foco e determinação.

Assim o aluno só tirará proveito total da educação a distância se tiver uma dedicação ao ambiente virtual e o domínio do mesmo. Em se tratando de educação a distância inúmeros fatores influenciam para o aprendizado do aluno, entre eles a dedicação deles com o curso, o manuseio do ambiente virtual e o domínio da tecnologia.

Segundo Schulter e Pieri (2012), a boa atuação de um tutor pode ser um impulsionador para um aluno desmotivado e fundamental para todos que buscam atingir seus objetivos no curso. Nesse sentido o tutor deve estar sempre em contato com os cursistas e ter proximidade o bastante para identificar as dificuldades da turma. Ainda segundo o autor, um tutor que não cumpre com o seu papel a contento pode deixar muitos alunos sem o necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono. No contexto do autor percebe-se que o tutor deve estar preparado com uma boa formação para cumprir com seu papel.

A função do tutor no ensino à distância implica em muitas ações, desde orientar uma atividade simples de um fórum a ouvir o aluno em suas dificuldades. Para Oliveira e Santos (2013), grande parte do papel do tutor está relacionada à função acadêmica, no sentido de orientar o aluno, esclarecer suas dúvidas, indicar certas leituras. Nesse sentido o tutor deve sempre estar presente para orientar seus alunos seja na utilização da plataforma online ou mesmo em indicações de leitura para aprimorar o processo de ensino e aprendizado.

A tutoria é utilizada principalmente na educação a distância, e uma de suas atribuições é acompanhar de perto os alunos e orientar nas atividades desenvolvidas durante o curso no ambiente virtual. Outro ponto a evidenciado por Bezerra e Carvalho é:

Um dos profissionais que vem sendo alvo de discussões é o tutor, profissional que atua diretamente com os alunos e cuja função ainda necessita de mais clareza nas suas atribuições. Para alguns profissionais, cabe ao tutor orientar, esclarecer dúvidas e acompanhar o estudo do aluno, enquanto para outros o tutor é um professor que deve mediar todo o processo de ensino e aprendizagem. (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p. 234).

De acordo com os autores, o tutor possui diversas funções em um curso EaD. Ele trabalha diretamente com os alunos. Na visão de Machado (2004), as atribuições para um tutor, em aspectos gerais é dada pelos itens abaixo:

- Conhecer a fundamentação pedagógica da EAD e do curso.

- Agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno.
- Promover o diálogo, o debate e desafios que despertem atitudes críticas e reflexivas.
- Capacidade para resolver conflitos/dúvidas (via moodle, se necessário por outros meios como telefone, e-mail).
- Saber interagir com equipe multidisciplinar.

Nesse sentido, Nunes (2010) afirma que o tutor presencial deve atender os estudantes nos polos, além de estar bem informado sobre o projeto do curso e auxiliar os estudantes em seus estudos individuais como também em suas atividades individual ou coletiva.

O tutor presencial deve ser o elo que faz a comunicação entre os estudantes e a coordenação do curso. Já o tutor a distância media o progresso do aluno em suas atividades online, e sana as dúvidas dos alunos via chat, fóruns ou recursos tecnológicos. A atuação do tutor em curso a distância é o que caracteriza se o curso vai ser bem aproveitado pedagogicamente. Ele deve entender que seu papel é necessário e deve ser bem executado.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nessa pesquisa, é de natureza qualitativa e quantitativa. O instrumento utilizado para a coleta de dados consiste na aplicação de um questionário que foi direcionado para os 35 alunos do curso de Especialização em EaD: fundamentos e ferramentas do polo de Russas/CE do ano de 2017, oferecida pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

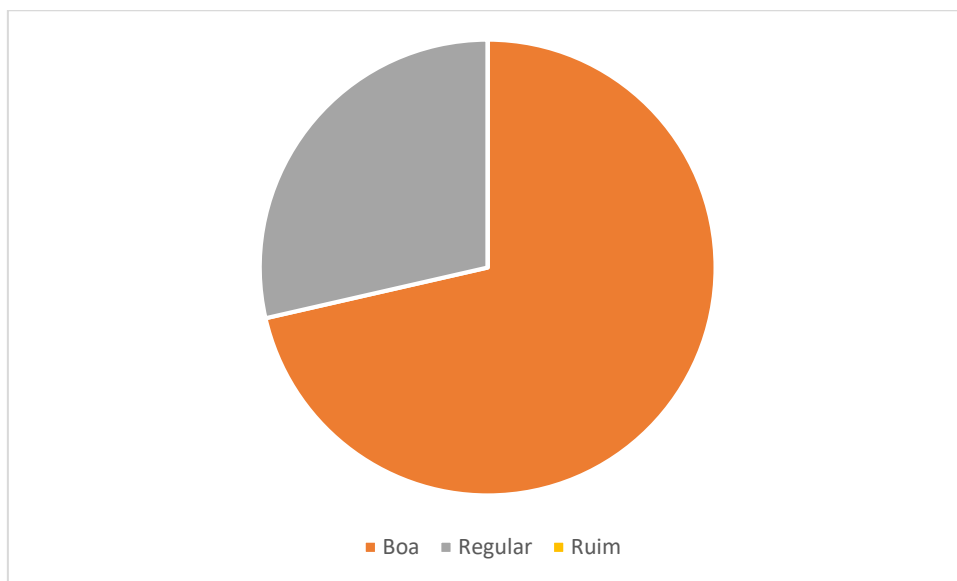
Vale ressaltar que o critério de escolha dos participantes da pesquisa partiu das reflexões, experiências e vivências que os mesmos tiveram no decorrer do curso. Visto que os alunos da referida especialização são profissionais que exercem a docência em diversas áreas do conhecimento, enfatizando assim a relevância da formação continuada.

As temáticas recorrentes no questionário foram elaboradas com a finalidade de investigar as principais percepções que os alunos pesquisados têm acerca da EaD. O instrumental busca indagar sobre os desafios que os educandos encontraram no processo formativo na EaD, bem como, os aspectos positivos e negativos da formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à primeira pergunta — Qual a percepção que os alunos têm da especialização em Educação a Distância/UECE? Justifique — é enfatizado o nível de satisfação em fazer um curso em EaD/UECE. Nesse contexto observam-se os resultados no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Qual a percepção que os alunos têm da especialização em Educação a Distância/UECE?



Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do gráfico apontou que uma porcentagem maior de cursistas relatou que o curso em questão é bom. Assim, cabe observar que a menor classificação significativa da avaliação foi regular. Por outro lado, uma pequena parcela, porém significativa deixou claro que os cursos em EaD podem melhorar. Como enfatizou o participante (01).

Percebi falhas desde o edital como a não discriminação do número de encontros presenciais. Os recursos de EaD eram para ter sido mais explorados. O curso se resumiu a ensinar a filosofia da EaD e a discutir a função do tutor. As minhas expectativas de lidar com novas estratégias de EaD para lidar com o aluno em sala de aula não foram atendidas. A coordenação do curso mostrou-se engessada, resistindo às opiniões e construção coletiva para um melhor curso. (Participante 1)

É diante desse contexto que o participante deixou evidenciadas as fragilidades que, em seu olhar, foram encontradas durante o curso e que estas causaram insatisfações que não foram atendidas, tendo em vista as suas perspectivas iniciais. Coadunando com essas ideias, Mercado ressalta os desapontamentos dos estudantes na EaD podem ser provocadas por diversos fatores: carencia de uma maior assistência pedagógica, por parte da coordenação,

tutores e companheiros de turma, falta de esclarecimentos da proposta do curso. (MERCADO, 2007, p. 2).

É necessário ressaltar que o participante (02), lança um outro olhar com a relação a modalidade EaD. Nesse cenário, o participante ressalta que:

A maioria dos alunos tem a percepção que é um curso inovador e de qualidade; onde promove a construção de aprendizagens significativas e a autonomia do que participam da especialização. Aprende-se a usar as ferramentas tecnológicas de ensino e aprendizagem flexível, de acordo com o tempo, ritmo de cada um. (Participante 2)

Baseado nesse contexto, observa-se que o participante 2, elenca aspectos positivos no tocante a EaD, tais como a questão da aprendizagem significativa que esta modalidade oferece aos cursistas, destacando também o conceito de autonomia que é um dos princípios básicos da EaD e por último enfatiza a utilização das ferramentas tecnológicas como também o crescimento deste modelo de ensino. Nesse âmbito, Mercado aponta que “O êxito na EAD depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e comprometidos, e mais os meios apropriados para facilitar a interatividade, respeitando a realidade dos alunos a serem atendidos.” (MERCADO, 2007, p. 3).

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar que a modalidade EaD, vem ganhando espaço no campo educacional, principalmente a partir da sua inserção no artigo 80 da lei nº 9.394/1996 (LDB), desta forma quebrando os estereótipos preconceituosos que foram criados ao longo do tempo.

O participante (03) expõe a sua justificativa para escolha do curso na modalidade em EaD, quando relatou o seguinte: “Pelo fato de não ser necessária a presença em salas de aulas convencionais, é possível conciliar o trabalho com os estudos conseguindo unir a experiência profissional com o conhecimento teórico”. E ainda em relação a essa situação, vale mencionar que a educação a distância é focada no ensino de adultos. Nesse sentido o PPP/UECE-EaD (2012) aponta que:

Como é o adulto quem define o que quer aprender ou não, o ensino se torna mais direcionado, as informações se tornam mais específicas e mais práticas. O aluno se torna o responsável por maior parte em seu próprio ensino e é incentivado a buscar, por conta própria, maiores informações da maneira que julgar convencional. Afinal, o adulto é um indivíduo responsável por sua pessoa e assume caráter autônomo na sociedade. (PPP/UECE-EaD, 2012, p. 12).

E ainda em relação a essa situação, vale mencionar que, ao optar pela EaD, o estudante entende que ele é o responsável em criar, reformular seu conhecimento com ajuda das ferramentas disponibilizadas.

Desta forma, a EaD proporciona várias abordagens, assim foi realizado o seguinte questionamento aos estudantes do curso: “Quais os desafios encontrados na formação EaD?” Foi necessário essa pergunta direta aos estudantes para ver a realidade de cada participante. Abaixo o relato do participante (03):

Muitas pessoas encontram dificuldade em estudar em casa, sem a presença física de um professor instruindo e respondendo à perguntas; Concentração: Este talvez seja o maior dos desafios. Por estar estudando em casa, com todo o conforto e formas de lazer disponíveis, a dificuldade em conseguir permanecer concentrado é natural; Administrar o tempo: Pode ser considerado como uma vantagem, mas também como um desafio. Os alunos que optam pelo ensino a distância, mas que não conseguem administrar o tempo da forma correta, acabam comprometendo atividades importantes, tanto no âmbito escolar como no profissional. (Participante 03)

O participante menciona o perfil, a concentração e administração do tempo como características pertinentes no contexto EaD. Quando se trata de estudar em casa o estudante deve ter uma disciplina, destacando que os fatores externos atrapalham a concentração nos horários de estudo interligando tal fato em administrar o tempo e acordo com as atividades propostas no decorrer do curso.

Baseado nesse contexto a EaD traz muitos desafios e facilidades para o aluno. Cabe ao estudante dedicar um horário no seu cotidiano para se dedicar aos compromissos do curso. Lima *et al.* (2010, p. 2) fazem a seguinte reflexão: “Entendemos que a autonomia é algo que se constitui ao longo da vida, no entanto, é preciso que o professor/orientador seja o intermediário desse amadurecimento e da construção da autonomia pelo estudante”.

Outro elemento observado em um trecho, leva em consideração o acompanhamento da tutoria presencial e a distância nos cursos em EaD. Em virtude dessa realidade, teve a necessidade de realizar a seguinte indagação: “Aponte os pontos positivos e negativos com relação ao acompanhamento pedagógico do tutor”. A pergunta tem o propósito de verificar se as atribuições do tutor estão sendo cumpridas, e se não, o que afetou para o aprendizado. Vejamos o fragmento abaixo:

O tutor ele tem que ser o mediador no processo de ensino aprendizagem em um curso a distância. Ele contribui decisivamente para a aplicação e o sucesso dos projetos, uma vez que apoia e acompanha os estudantes, mantendo-os envolvidos e motivados, ao mesmo tempo em que dá o suporte necessário ao trabalho do professor. Quando o tutor não fornecer feedback

(resposta, informação) as dificuldades dos estudantes e outra é não estimular a interação entre os grupos, com o objetivo de incentivar os estudantes a enfrentarem as dificuldades presentes nessa modalidade de ensino. (Participante 4)

Tendo consciência dessa complexidade é importante salientar que os tutores devem proporcionar aos estudantes um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem, onde o mesmo deve incentivar o cursista a permanecer no curso, motivá-los. Por outro lado, se esse papel não for bem-sucedido o cursista ficará desmotivado encontrando dificuldades nas tarefas a serem realizadas dentro das disciplinas.

De acordo com Mercado (2007, p. 6), a tutoria deve direcionar com equilíbrio o fluxo de informações e de atividades com o objetivo de não saturar os estudantes para que os mesmos não se sintam sobrecarregados de modo excessivo com as informações.

É importante enfatizar que o tutor presencial é o único representante físico que o estudante tem com a coordenação do curso. Visto que o mesmo é o elo entre eles. Vale ressaltar ainda que o tutor poderá tirar as dúvidas sobre as ferramentas que é disponibilizado na plataforma Moodle AVA/UECE. Em virtude disso foi questionado aos cursistas sobre a plataforma com o seguinte questionamento: “Refleta sobre a utilidade das ferramentas pedagógicas disponibilizadas na plataforma do Moodle AVA/UECE para o seu processo de ensino aprendizagem”:

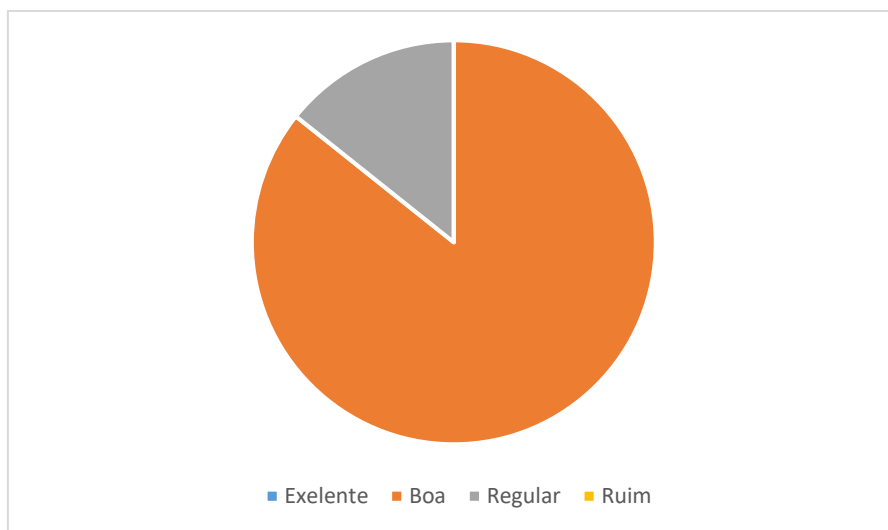
O ambiente MOODLE contempla uma infinidade de ferramentas pedagógicas, suas funcionalidades para o ensino e aprendizagem está dentro das minhas expectativas, já que fornece todo material de forma dinâmica ou não mas dentro do propósito do curso EaD são as ferramentas necessárias (Participante 05).

E ainda com relação à essa situação, vale mencionar que as ferramentas utilizadas no moodle são necessárias para a aproximação virtual dos estudantes, onde os mesmos compartilham conhecimento através de chat's, fóruns, wikis entre outros. Na perspectiva de Rostas, Mhsg; Rostas, (2009), acreditamos que muito mais do que o próprio ambiente, com interfaces e possibilidades de uso de diferentes mídias, o diferencial pode estar na postura assumida pelos participantes, considerando experiências, conceitos e significações, concepções sobre o que é ensinar e aprender, posicionamento crítico e reflexivo, enfim, a atitude diante do uso de tal tecnologia que influencia, significativamente, no processo de aprendizagem. (ROSTAS, MHS; ROSTAS, 2009, p. 6).

É necessário destacar que o autor afirma que essas ferramentas favorecem o processo de aprendizagem, mas só depende dos participantes aprofundarem nos recursos disponíveis para que o aprendizado seja mais significativo, assim gerando seu próprio conhecimento.

Observa-se que o ambiente Moodle possui ferramentas importantes para serem utilizadas — com suas ramificações, deixa espaço para que possam ser desenvolvidos cursos com estruturas e abordagens diferentes com organização curricular própria. Nesse ponto de vista, tem-se um gráfico que se refere à opinião dos discentes do aludido curso sobre a organização curricular e estrutura do curso.

Gráfico 2 - Como você considera a organização curricular e estrutural do curso – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS E FERRAMENTAS?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante do gráfico acima observa-se que os alunos estão satisfeitos com o curso, porém percebe-se através do gráfico que ele ainda pode melhorar. Nas entrevistas os alunos apresentaram algumas justificativas. Segue abaixo um breve relato da experiência com a EaD e com a estrutura e organização do curso.

A estrutura organizacional do curso foi bem elaborada, pois os estudantes tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos em relação às principais concepções teóricas da aprendizagem, facilitando a compreensão dos seus princípios e de uma série de elementos capazes de evidenciar as práticas pedagógicas, principalmente as voltadas para a educação à distância, a partir das correntes filosóficas. Desde o uso das mídias comunicacionais, até as principais concepções e práticas de tutoria voltada para a EAD. E dando oportunidade de Fórum de discussão por tópicos de estudo, Chats tiradúvidas; Inclusão de Material Didático Complementar. Estudo de textos

orientados pelos tutores. E outras atividades dentro do AVA. (Participante 2).

Percebe-se que os cursos em EaD possuem a preocupação em estruturar os materiais e ferramentas para o desenvolvimento positivo do cursista, considerando que este deva ser autônomo e vá utilizar essas ferramentas para desenvolver seu aprendizado e se apropriar, contruir seu conhecimento.

Na concepção de PPP/UECE – EaD (2012), “Os cursos de Educação a Distância têm seu formato apoiado na estruturação dos materiais didáticos utilizados por todos os envolvidos no processo educacional. ” Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante salientar que o relato do participante 2, vai de encontro com o que estabelece o PPP/ UECE – EaD (2012).

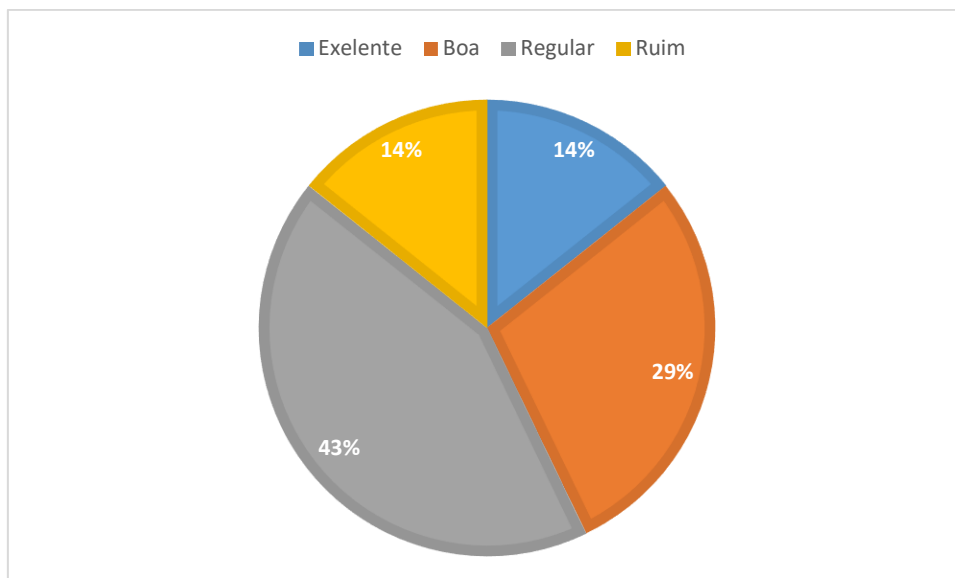
É diante desse contexto que Lima *et al.* (2010, p. 4) relatam que, para que o cursista desenvolva sua capacidade investigativa, é necessária a utilização das ferramentas de pesquisas à sua disposição.

Ainda sobre a perspectiva do participante e em contraposição a essa ideia inicial, o cursista relata: “na teoria a estrutura curricular pareceu organizada, mas na prática pouco se aplicou as novas ferramentas da EaD. Como o próprio nome já diz, o curso era para ser mais à distância ” (participante 2). Pelo relato acima, o cursista deixou claro a sua insatisfação no que se refere ao desenvolvimento das disciplinas no quesito aulas presenciais.

O cursista ainda discorre que, para ser um curso à distância, não teria a necessidade de aulas presenciais, vez que essas aulas não são com os professores das disciplinas, e sim com os tutores presenciais que orientam nas atividades propostas.

Devido a tais contextos, ficou a curiosidade de saber dos cursistas como é a relação professor/aluno e foi feito o seguinte questionamento: “De que maneira você avalia a relação dos professores/formadores com os estudantes do curso - EDUCAÇÃO à DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS E FERRAMENTAS? ” Abaixo é apresentado o gráfico que avalia essa relação.

Grafico 3 - Avaliação dos estudantes acerca dos professores



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo gráfico, percebe-se que há uma variedade de opiniões, onde atinge todos os níveis de satisfação desde o ruim até excelente — diante desses resultados, serão debatidas as justificativas que deram origem às respostas.

Simplymente não houve interação entre professores e alunos. Somente uma professora que interagiu e foi pouco, não me recordo o nome. Se tínhamos algumas dúvidas em relação a aprendizagem, ficava por isso mesmo pois o professor sequer participava dos chats ou fóruns. (Participante 7).

É possível perceber que ficou em falta a participação dos professores das disciplinas com os alunos. Verifica-se que os alunos sentiram falta dessa interação professor/aluno nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tal fato dificulta o aprendizado dos alunos bem como o processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto a mencionar a esse fragmento, é considerar que, levando em consideração que, na EaD o aluno não tem o contato pessoal com professor, pois é só via plataforma, o professor da disciplina deve interagir com os alunos com mais ênfase utilizando as ferramentas da plataforma.

Baseado nesse contexto, Rostas *et al* (2009, p. 13) destacam que o professor deve construir elos, ser capaz de explorar e possibilitar ao aluno novas experiências, envolvendo-os e estimulando a interagir, assim conduzir o aluno a aprender, ajudando a ser criador do conhecimento.

Em contraposição e paralela a essa ideia, a atuação do tutor presencial foi de extrema importância para o andamento e sucesso do curso, observa-se tal fato no relato a seguir:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

A relação e acompanhamento do curso de Especialização do tutor com os estudantes foram bem dinâmicos e participativos. As intervenções do tutor ocorreram nos momentos em que os estudantes apresentaram suas compreensões e suas dúvidas acerca dos estudos realizados seja individuais ou em grupo. Considerou durante o curso a frequência de participação do aluno, sua assertividade, contribuição para organização do encontro, domínio conceitual, além de critérios específicos da atividade proposta. Houve um feedback. Seja na plataforma AVA, pelo WhatsApp o curso aconteceu de forma bem tranquila e em parceria. (Participante 6)

É possível identificar que a ação do tutor faz a diferença para os cursistas em cada disciplina. Auxiliar e acompanhar os discentes em um curso em EaD é de extrema importância, visto que os alunos dessa modalidade estudam em suas residências e muitas vezes não sabem o que fazer nem como fazer.

Para Schulter e Pieri (2012, p. 4), “a função do tutor consiste em assegurar o cumprimento dos objetivos propostos pela instituição, humanizando o processo e servindo de apoio aos programas. “Nesse sentido, o acompanhamento e a comunicação entre o tutor e os cursistas, faz a diferença no desempenho do aluno”. A EaD surgiu como uma modalidade que permite inúmeras possibilidades de adquirir conhecimento, permitindo o acesso ao ensino superior e como também a formação continuada. Assim foi proposto o questionamento: “Identifique quais as contribuições da especialização EaD para a sua formação docente”

As contribuições foram mais no sentido da filosofia da EaD. Com isso, aprendi ser mais empático, julgar menos, confiar na autonomia do aluno e distribuir as avaliações que possam averiguar o aprendizado de todos, pois cada um possui um nível de aprendizado. (Participante 6).

Percebe-se que os próprios cursistas entendem que a EaD esta ganhando espaço. Nesse sentido é preciso atualizar-se com os novos meios de ensino, já que o curso em estudo foi voltado para os profissionais da educação.

Em relação à fala do entrevistado, percebe-se que a especialização foi de grande importância para a sua carreira acadêmica. Baseado nesse contexto, Ana e Fedel (2016, p. 3) ressaltam que: “Com o uso das TICs surgiram facilidades que promovem o acesso ao conhecimento de forma mais fácil e assim surge a EAD como instrumento favorável para facilitar a formação continuada.” Nessa perspectiva, a modalidade EaD está sendo uma escolha confiável, para que deseja uma formação continuada ou mesmo para quem procura uma formação superior. Nos resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados no estudo mostraram que os cursistas estão satisfeitos com a modalidade à distância, porém o processo deve ser aprimorado. Os alunos consideraram que as aulas presenciais são de grande importância, e nelas podem tirar as dúvidas existentes com o tutor, por outro lado faltou a presença do professor da disciplina para esclarecer os objetivos da mesma. Nessa perspectiva observa-se que o tutor tem um papel significativo na modalidade EaD, mas é necessário a intervenção do professor da disciplina.

A pesquisa revelou a aprovação dos cursistas a respeito do trabalho da tutoria no referido curso, onde deixam claro a satisfação nos depoimentos. Foi percebido que os alunos sempre que necessitavam da ajuda do tutor por motivos diversos, como dúvida sobre a disciplina ou mesmo para entrar em contato com a coordenação ele sempre estava presente para auxiliar.

De maneira geral, as intervenções feitas pelo tutor ao longo do curso facilitaram a jornada acadêmica. Por outro lado, a ausência dos professores das disciplinas dificultou a mesma. Sem dúvida a educação à distância está em fase de crescimento e melhorias devem ser feitas no sentido de acompanhamento pedagógico. O público que adere a EaD geralmente é maduro, e que está em busca de conhecimento e aprimoramento profissional. Mesmo sendo um público adulto é de suma importância o suporte individual.

Por fim, observou-se que a tutoria atuou de forma satisfatória dando o devido suporte técnico e pedagógico aos discentes. Enfatiza-se também a importância e funcionalidade da plataforma virtual, além da estrutura curricular do curso. Por outro lado, a pouca interação do professor conteudista deixou a desejar, uma vez que o mesmo faz parte do processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.2011. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018

BEZERRA, M. de A.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. **Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB**, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>. Acesso em: 17 jun.2018.

CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. Londrina, UEL**, 2014. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>. Acesso em: 06 maio 2015.

DA SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. *In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/012-TC-A2.pdf> Acesso em: 27 ago. 2018

DE OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; SANTOS, Lázaro. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo " fazer pedagógico". *Revista diálogo educacional*, v. 13, n. 38, p. 203-223, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189126039010.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018

DO NASCIMENTO SANTOS, Suzana; BAEZ, Mariana Portilla; DE SOUZA, Vera Lúcia Rangel. Gestão da Educação a Distância, Material Didático, Avaliações na AVA de aprendizagem: crenças e "verdades". *REMAP-REVISTA MULTIDISCIPLINAR DO AMAPÁ*, v. 1, n. 1, p. 63-80, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Gest%3%A3o+da+Educa%3%A7%C3%A3o+a+Dist%3%A2ncia%2C+material+did%3%A1tico%2C+avalia%3%A7%C3%B5es+na+AVA+de+aprendizagem%3A+%E2%80%9Ccren%3%A7as+e+verdades%E2%80%9D&btnG. Acesso em: 10 jun. 2018

KLEIN, Raquel; STAUB, Gabriela; WALTER, Maria Preis. *Tecnologia na Educação: aliada ou vilã?* 2015. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES25.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018

LIMA, Jamile de Moura *et al.* **Autonomia em educação a distância**: relatos a partir da prática de tutoria na disciplina fundamentos psicológicos da educação em dois cursos de licenciatura da ufpbvirtual. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000839.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018

MACHADO, Líliliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambientes de EAD. *In: Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2004. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/O_PAPEL_DA_TUTORIA_EM_AMBIENTES_DE_EAD.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

MAIA, José Everardo Bessa; VIDAL, Eloisa Maia. **Educação a distância na UECE**: uma proposta estratégica para o Ceará do futuro. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/dmdocuments/ead%20na%20ueceproposta%20estretgica%202013.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2018.

MARTINS, Karine; DANIELI, Aparecida From. **A importância da educação a distância na sociedade atual**. 2016. Disponível em: <http://www.assessoritec.com.br/wp-content/uploads/sites/641/2016/12/Artigo-Karine.pdf> . Acesso em: 05 abr. 2018.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520> .Acesso em: 05 abr. 2018.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Dificuldades na educação a distância online. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. 2007. p. 2-5. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018

MORAIS, Carla Geovana Ferreira. A importância da autodisciplina na educação a distância. 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/4935>. Acesso em: 04 jun.2018

NUNES, Thiago Soares *et al.* GESTÃO DE TUTORIA: o papel do Supervisor de Tutoria. **RENOTE**, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/15195/8960>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar?**. 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Avaliacao_na_EaD_Enilton_Rocha.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROSTAS, MHS; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. SOTO, U., MAYRINK, MF, GREGOLIN, IV, orgs. **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: UNESP, 2009.

SANT'ANA, V.S.; FEDEL, T. R.B. **Educação à Distância e Formação Continuada de Professores**. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006. Acesso em: 27 ago. 2018

SCHULTER, Cléder; PIERI, M. de MN. EaD: a função do tutor presencial em suas diversas dimensões. **Anais... Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores–SIMFOP Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, de**, v. 7, 2012. Disponível em:http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sf_p/_Cl%C3%A9der_Schulter.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

TRISTÃO, R.M. **Educação infantil, saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. . 4. ed. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico curso de Especialização em EaD na modalidade a distância**. Fortaleza,2012. Disponível em: <http://www.uece.br/sate/dmdocuments/PPC%20-%20Esp%20em%20EaD.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2018.

VIDAL, Eloisa Maia; MAIA, J. E. Educação à Distância Rompendo Fronteiras. **Introdução à Educação a distância**. Fortaleza: RDS. Disponível em: <http://www.fe.unb>.

br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-deinteresse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia, 2010. Acesso em: 27.ago. 2018

CONDIÇÕES DE TRABALHO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A LEI DO PISO.

Elita Betania de Andrade Martins¹
Denise Rangel Miranda²
Alesandra Maia Lima Alves³

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo GESE no período de 2017 a 2019, com objetivo de identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras, reconhecidas por estes profissionais da rede pública de Minas Gerais como decorrentes das atuais políticas educacionais. O foco desse trabalho foi discutir se os educadores reconhecem as mudanças na organização escolar resultantes da Lei do Piso (11738/2008). De cunho quanti-qualitativo, a pesquisa, foi desenvolvida em 4 escolas públicas, 2 pertencentes a rede estadual de Minas Gerais e 2 a rede municipal de Juiz de Fora. Foram aplicados 80 questionários e 12 entrevistas entre docentes e gestores das instituições, além da análise de documentos. As informações obtidas indicaram uma não compreensão dos efeitos de tal legislação sobre a organização do trabalho docente e reforçou a necessidade de momentos coletivos na escola para discussão de temas como este.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Lei do Piso, Organização Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte da pesquisa⁴ desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESE (Grupo de Estudos sobre Sistemas de Ensino), no período de 2017-2019⁵. Teve como objetivo identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras, reconhecidas por estes profissionais da rede pública de Minas Gerais como decorrentes das atuais políticas educacionais.

A justificativa do estudo está ligada ao alerta de Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), de que as políticas educacionais têm natureza complexa, envolvendo processos macro e

¹Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, elita.martins@ufjf.edu.br ;

²Doutora em Educação, Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, denisermirandao@gmail.com

³Doutora em Educação. Professora do Colégio de Aplicação João XXII da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, alesandramailima@outlook.com ;

⁴Intitulada “Que Educação para que país: Uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola”

⁵Com financiamento da FAPEMIG.

micro políticos, sendo necessário enfatizar que as políticas são interpretadas, reinterpretadas conforme o contexto de cada estado, cada município e cada escola.

Daí a importância de se conhecer como os educadores, que atuam na escola no contexto da prática, como denominou Ball, compreendem os efeitos das políticas. Para desvelarmos as possíveis interpretações dadas pelos profissionais, contamos com as contribuições de Fairclough (2016), o qual reconhece que o uso discurso está ligado a processos sociais mais amplos e para compreender tais processos que muitas vezes, representam mudanças sociais é importante a análise de discurso como método de pesquisa.

Dentre os objetivos específicos incluía-se “Conhecer mudanças na organização escolar resultantes da Lei do Piso (11738/2008)”. A busca pelo alcance deste objetivo forneceu-nos elementos para identificarmos a percepção dos professores, indicando uma não compreensão dos efeitos de tal legislação sobre a organização do trabalho docente, o que será abordado especificamente neste texto.

Antes, porém, para facilitar a compreensão do leitor, acreditamos ser necessário destacarmos a metodologia adotada, abordarmos o conceito de condições de trabalho, explicitarmos a referida lei, e a partir daí, tratarmos dos dados obtidos e de nossas considerações.

METODOLOGIA

A pesquisa⁶ de cunho quanti-qualitativo, foi desenvolvida em 4 escolas públicas (2 pertencentes a rede estadual de Minas Gerais e 2 a rede municipal de Juiz de Fora), as quais foram escolhidas observando-se os seguintes critérios: resultado do IDEB (tendo duas escolas apresentado baixo desempenho e as outras duas alto desempenho); localização e número de alunos matriculados.

Envolveu a leitura de documentos como legislações, atas de reuniões e projetos político-pedagógico das escolas pesquisadas. Além da aplicação de questionários e realização de entrevistas.

⁶Aprovada pelo Comitê de Ética – CEP/UFJF, através do Parecer:1.893.342 /2017 e 2.171.562/2017.

Os questionários com questões que forneciam dados de identificação e mais 17 outras abordando as políticas educacionais no Brasil e na escola. Foram aplicados, conforme acordado com cada direção, em horários coletivos, como reuniões e intervalos de recreio, o que causou certa dificuldade para conseguirmos a devolução dos preenchidos, sobretudo nas escolas maiores.

Assim, obtivemos 80 questionários que foram tabulados com o auxílio do aplicativo *Google Forms* e de quadros elaborados pelos participantes do grupo de pesquisa. Os dados alcançados nos forneceram elementos para a organizarmos as entrevistas.

As características dos participantes da pesquisa, refletiu a realidade nacional⁷, em se considerando que a maioria dos respondentes possuía mais de 30 anos (faixa etária de 30-44 anos corresponde a 57,5% e os com mais de 45 anos, são 32,5%). Outro dado que destacamos, em relação aos respondentes, é que todos os professores participantes do estudo possuíam curso superior, sendo que 52,5% fizeram especialização (*lato sensu*), 15% Mestrado e 5% cursaram o Doutorado.

Para esta fase, foram selecionados dois professores por escola, a partir da combinação de critérios como menor e maior tempo de atuação na instituição e 1 diretor. Em uma das escolas, a diretora por estar a pouco tempo na função, preferiu que a coordenadora participasse, já que havia exercido tal atividade por vários anos.

Totalizamos então, 12 entrevistas realizadas no período de março a setembro de 2018, as quais foram transcritas e analisadas a partir da organização de quadros, considerando categorias como: Condições de trabalho, Currículo, Planejamento, Qualidade e Avaliação Externa. Além da consideração de contribuições de teóricos que se dedicam ao estudo de cada uma destas categorias, contamos, também, com o auxílio da análise do discurso de Fairclough (2016). O intuito foi o de tentar compreender a perspectiva dos participantes em relação a essas políticas públicas.

⁷ Conforme dados do Censo Escolar (2017) há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente).

Fairclough (2016), nos traz o entendimento de que a análise de discurso pode ser utilizada como um método possível para investigação de mudanças sociais (dentre outros existentes). Ele acredita na existência de uma luta na estruturação de textos e ordens de discurso fazendo com que as pessoas possam resistir às mudanças que vêm de cima ou se apropriarem delas. Também acredita na possibilidade de que as pessoas possam, simplesmente, as seguirem. (FAIRCOULGH, 2016)

Fairclough (2016) trata do termo discurso ao considerar o uso da linguagem como uma forma de prática social, como uma maneira de agir das pessoas sobre o mundo e, também, como um modo de representação deste mundo. Segundo o autor, há uma relação dialética entre o discurso e a representação social, por isso o discurso é um modo de constituir e construir “o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2016, p.95).

Ao utilizar a análise do discurso, conforme o referido autor, é necessária uma concepção tridimensional, em que se possa considerar o texto, a prática discursiva (que envolve a forma como um discurso é produzido, distribuído e consumido) e a prática social. Nele encontramos o destaque ao considerar que

[...] a análise da prática discursiva deva envolver a combinação do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’. A primeira é o tipo de análise em que os analistas da conversação se distinguem: a explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Mas isso deve ser complementado com a macroanálise para que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens do discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos, (...) Portanto, a microanálise e a macroanálise são requisitos mútuos. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 120)

Com as contribuições de Fairclough (2016) foi possível o auxílio na compreensão das possíveis interpretações e ressignificações dos docentes e gestores participantes do estudo que ocorrem nas etapas do ciclo de políticas organizado por Ball e nos orientaram nesse estudo.

Dessa forma houve a combinação das informações obtidas através dos questionários, entrevistas e documentos consultados, nos permitindo conhecer a percepção, a perspectiva dos profissionais participantes do estudo sobre possíveis alterações na organização escolar e, conseqüentemente, nas condições de trabalho, a partir da chamada Lei do Piso.

DESENVOLVIMENTO

Hypolito (2012) destaca que as condições de trabalho, como um fator que influencia no fracasso escolar, tem sido desconsideradas pelas políticas públicas educacionais. O referido autor afirma que as condições de trabalho docente envolvem elementos indissociáveis, dentre os quais destacamos: carreira, remuneração, formas de contratação e processos de trabalho.

Uma das lutas históricas do magistério, em nosso País é pela superação dos baixos salários. Dussel e Caruso (2003) destacam que essa má remuneração docente, mais do que comprometer as condições de trabalho e de vida do professor, influencia, também, negativamente na construção de sua imagem profissional, pois os baixos salários representam para o docente, sua falta de poder de convencer a sociedade sobre sua importância.

A busca pela superação de tal quadro, a partir da década de 1990, ganha força, mais especificamente segundo Fernandes e Rodrigues (2011) em 1994, o Ministro da Educação Murilo Hinguel⁸ recebe a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) para tratar do construção do piso salarial profissional nacional, resultando na assinatura de um Acordo Nacional que entretanto, foi rompido na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

As lutas continuaram e em 2007, segundo os referidos autores, a CNTE convoca um dia de Marcha e Paralisação pela Educação pressionando o governo federal e o Congresso a abrirem diálogo para a construção de um piso salarial nacional.

A partir de mobilização docente e de possibilidades criadas a partir da migração do FUNDEF⁹ para o FUNDEB¹⁰, com a ampliação de recursos, é aprovada a Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, compreendido como o valor mínimo a ser pago a um professor no país.

Esta legislação representa um ganho à categoria docente, na medida em que além de instituir o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mas também por reconhecer que o trabalho docente vai além das atividades de sala de aula.

⁸Na gestão do presidente Itamar Franco.

⁹Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

¹⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Reconhecendo que o exercício da docência envolve atividades como planejamento, correção de atividades, atendimento a família, reuniões e momentos formativos, a referida Lei estabelece que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Art.2º, § 4º). O 1/3 da carga horária restante destina-se às atividades extraclasse.

Para que a carga horária de trabalho do docente em sala de aula fosse de até 2/3, os sistemas de ensino precisaram reorganizar o tempo de trabalho do docente na escola, o que resultou em modelos diferentes nas duas redes de ensino, das quais as escolas pesquisadas fazem parte. Essas modificações trouxeram mudanças na organização das escolas e muitas vezes, nas próprias condições de trabalho.

Como tratamos anteriormente, a pesquisa em questão foi realizada em duas redes educacionais distintas, a municipal e a estadual. Cada uma delas organizou o tempo de trabalho docente de forma a cumprir a Lei do Piso.

Na rede estadual de Minas Gerais, os professores são contratados para uma carga horária de 24 horas semanais, sendo 16 horas de atividade cumpridas em sala de aula, com os alunos e, 8 horas destinadas às atividades extra docência, onde 4 horas o professor tem a liberdade de escolher o local do seu cumprimento e as 4 horas restantes devem ser realizadas na instituição, que conforme orientação da própria da Secretaria Estadual de Educação, são destinadas à reuniões conhecidas como Módulo II.

Já a rede municipal de Juiz de Fora, antes mesmo da aprovação da chamada Lei do Piso, os professores eram contratados com garantia de tempo para as atividades extraclasse. A partir de 2014, para atender ao disposto na legislação nacional foi feita uma adequação e os professores passaram a ser contratados por 20 horas, destinando 13 horas e 20 minutos à atividades de docência e o restante das horas para as atividades extraclasse, as quais não devem ser necessariamente cumpridas dentro da escola, o que gerou inúmeras dificuldades para reunir os docentes nas escolas, em horários que não fossem destinados à docência. Para a superação deste problema, a Secretaria de Educação através de Lei municipal criou um adicional a ser pago aos professores para a participação em reuniões pedagógicas, com duração de 4 horas, realizadas mensalmente aos sábados.

A seguir, focaremos o que as respostas dos questionários e as entrevistas nos revelaram sobre a concepção dos professores em relação à Lei do Piso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das questões abordadas no questionário era “Você identifica alguma mudança na organização escolar que seja decorrente da aprovação da Lei do Piso?” (3.17). A maioria dos respondentes (66,2%) afirmou não identificar e 10% não respondeu. Apenas 23,8% afirmou identificar mudanças.

Dentre as justificativas para afirmarem não identificarem mudança, destacamos: a não compreensão da Lei; o não estabelecimento da relação entre lei e organização escolar.

Acreditamos não haver uma compreensão da Lei, pois muitos ao afirmarem não identificar mudanças, limitaram a se referir a questões salariais como evidenciado nos depoimentos a seguir: “A rede estadual não paga o piso” (EEH 001); “O piso não é pago” (EMR006); “Na realidade ainda não fomos contemplados com a lei do piso” (EEC 008).

As entrevistas também revelaram uma compreensão limitada da lei, como se ela apenas se referisse a questão do valor mínimo a ser pago aos professores. Uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre o cumprimento da Lei do Piso afirmou: “A discussão é feita todo ano pelo sindicato né, a prefeitura não paga né o piso?! Fala que paga mas não... a matemática deles...”(Prof.^a E, Escola MR).

O depoimento de outra professora ajuda a compreender a expressão “*matemática deles*”

Entrevistada: Olha, a lei do piso eu já não sei mais nada, por que uns falam que Pimentel cumpre a lei do piso, outros falam que não, eu acho até que ele cumpre, porque o piso não é 40 horas? O piso que fala á, na lei federal é 40 horas. Então eu acho até que ele cumpre. né, eu não aplaudo tudo o que ele faz não, mas eu acho até que ele cumpre, aí fica nessa briga aí. (Professora S Escola EA)

Nas duas redes, os professores entendem que o piso não vem sendo respeitado, devido a uma discordância de interpretação da Lei. O artigo 2º, parágrafo 1º da Lei 11.738/2018, que institui o piso, estabelece:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

A partir disso, muitos professores e os próprios sindicatos entendem que o piso salarial é o valor mínimo a ser pago e que pode ser acrescido a partir da ampliação de carga horária de trabalho, não ultrapassando 40 horas semanais. Entretanto, muitas autoridades tem se pautado no parágrafo 3º do referido artigo, segundo o qual:

Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo. (Lei 11.738/2008, art.2º, § 3º)

Assim, se os professores têm carga horária de 20 horas de trabalho, recebem metade do valor do piso salarial estabelecido. Essa discussão, na rede municipal pesquisada se agrava, frente a um dispositivo incluído em uma negociação salarial, sem acordo com o Sindicato e ficou conhecido como artigo 9º. Tal dispositivo permite ao executivo municipal, aumentar o salário dos professores que estão em início de carreira, obedecendo ao índice estabelecido pelo governo federal para correção anual do valor do piso nacional. Para os demais professores, que estão em níveis mais adiantados no plano de carreira, o valor de reajuste dependerá das possibilidades do município, podendo inclusive ser menor que o índice de reajuste do piso salarial. Tal situação passou a ser um dos pontos de pauta de negociações e de movimentos de greve.

Já na rede estadual, os depoimentos indicam que a situação do não cumprimento do piso salarial ficou em segundo plano, diante do contexto de escalonamento dos salários, devido à crise financeira que o estado de Minas tem enfrentado, como fica evidenciado na fala da professora P:

Entrevistadora: Você já ouviu falar sobre a Lei do Piso?

Entrevistada: A Lei do Piso Nacional?

Entrevistadora: Isso. Você acredita que sua rede tem seguido essa Lei do Piso? Você acha que está seguindo?

Entrevistada: Se a gente está recebendo essa Lei do Piso?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: Não, eu acho que esteja não.

Entrevistadora: Essa é uma discussão e tanto né, que falam que pagam em piso, mas muita gente não considera que não é pago.

Entrevistada: é eu não considero. Aliás, a gente não está nem recebendo. (risos).
(Professora P. Escola EH, agosto/2018)

Vários autores, tais como Oliveira (2011), destacam que as atuais condições de trabalho tem sido marcadas por processos de precarização, intensificação, autointensificação, o que causa modificações nas relações docentes e no próprio sentido de ser professor. Tardif e Lessard (2007) apontam que, tanto na América do Norte como na Europa, e aqui podemos também incluir o Brasil, os professores sentem-se pouco valorizados e sua profissão sofreu perda de prestígio. Vale ressaltar que no questionário, um dos professores que afirmou identificar mudanças a partir da aprovação da Lei do Piso, apresentou como justificativa, o fato dos “Os profissionais se sentem mais motivados e respeitados sim” (EEH 012).

A limitação da Lei do Piso salarial a questão de valores a serem pagos está diretamente relacionado ao não estabelecimento da relação entre lei e organização escolar, como evidenciado na justificativa de um dos respondentes ao questionário “Ao meu ver, a aprovação da Lei ainda não mostrou alterações na organização escolar”(EMR017).

Considerando que conforme a referida legislação, a carga horária docente deve garantir que este disponha de 1/3 de seu tempo de trabalho para atividades além da docência e que nas duas redes pesquisadas, este tempo está reservado, mesmo que de formas diferentes como tratamos anteriormente, há sim modificações na organização escolar em virtude do exposto na Lei.

Na rede municipal, para que os professores pudessem permanecer em sala, 13h e 20 minutos, outros profissionais foram contratados e assumiram disciplinas ou projetos específicos junto aos alunos para que estes tivessem suas 20 horas de aula semanais respeitadas. Quando isso não aconteceu, como foi o caso dos coordenadores e diretores que passaram a ter 1/3 de sua carga horária destinada a atividades extraclasse, mas não houve a contratação de outros profissionais, o resultado foi uma sobrecarga de trabalho nos dias em que estão na escola ou o

não cumprimento de atividades previstas. Tal situação ficou evidenciada na fala do vice-diretor V:

Agora imagina um coordenador da prefeitura, ele faz quatorze horas e quarenta minutos, por semana. Aí vamos supor, a coordenadora pedagógica da tarde são três tardes cheias e uma tarde meada. Em uma tarde cheia você acha que dá conta de fazer isso? Por isso não dá. (Vice-diretor V, Escola MJ, setembro/2018)

Essa mudança da organização do trabalho tem trazido sobrecargas, como no caso relatado pelo vice-diretor, mas não são associadas pelos docentes à Lei do Piso.

Já na rede estadual, a mudança na organização implicou em organização de tempos para atividade extraclasse, a serem cumpridos na escola, conforme orientações do Ofício 2663/2016, da Secretaria Estadual de Educação.

Cada escola pode organizar essas horas, conforme sua realidade. A Escola EC optou por criar “janelas” nos horários que facilitam o encontro de professores da mesma área de atuação, no 6º ano do ensino fundamental em diante e para os que atuam nos anos iniciais, momentos no início ou final do período de aula. Por sua vez, a escola EH escolheu marcar estes encontros sempre que necessário. Mesmo havendo, essa forma de organização do trabalho para garantir que o professor tenha tempo para atividades além da docência, não foi estabelecida a relação dessa organização com a Lei do Piso. Por que isso acontece?

Acreditamos que entre os motivos estão: o intervalo de tempo entre a data da aprovação da Lei e o início das mudanças na organização do trabalho escolar; a pouca discussão sobre políticas educacionais no interior das escolas.

Quando destacamos a questão do intervalo de tempo, precisamos considerar que a Lei do Piso aprovada em 2008, é posterior a discussão iniciada na rede municipal, que já em 2000, através da Lei 9732/2000, organizou a jornada semanal do magistério de 20 horas, distribuídas em 15 horas de regência e 5 horas de extraclasse. Em 2014, a partir de novas discussões envolvendo o poder executivo e o sindicato, as horas de regência foram reduzidas para 13h e 20 minutos, atendendo o disposto na Lei do Piso. Assim, os professores acabam reconhecendo a organização do seu tempo de trabalho como decorrente de uma luta local, sem muitas vezes, estabelecer elos com a realidade macro e reconhecer até que a Lei nacional reforça uma conquista da categoria.

Quanto ao não reconhecimento dos efeitos na Lei do Piso na organização de seu tempo de trabalho, um aspecto a ser observado é o fato de ter acontecido uma significativa mudança no corpo docente da rede estadual. Em 2015, vários professores que foram efetivados sem concurso, pela Lei 100/2017, após decisão judicial, tiveram que deixar seus cargos e foram substituídos por professores concursados. Tal situação trouxe muitas mudanças e transtornos para os professores e as escolas, conforme nos revela o depoimento da diretora de uma das escolas

Entrevistada: Porque, assim, muitos que estavam aqui, inclusive que nos ajudaram a conseguir chegar na direção, que eram, assim, nossos apoiadores, saíram da escola. Perderam o cargo. Então, a gente recebeu muita gente novata de dois mil e quinze pra cá. [...] Então, assim, foi um período muito conturbado dois mil e dezesseis. As pessoas que saíram ficaram muito revoltadas, né?! (Diretora A, Escola EA, maio/2018)

O pouco tempo de trabalho na escola, também foi evidenciado no questionário, sobre o tempo de exercício na função atual, 15% declarou até 1 ano e 22,5% de 1 a 3 anos. Desta forma, os professores tendo que se apropriar de uma nova realidade muitas vezes, não tiveram tempo, nem parâmetros anteriores que permitissem estabelecer relações entre a organização de seu trabalho e a Lei do Piso.

Outra possível explicação para este não estabelecimento de relação entre a organização do trabalho e a Lei do Piso é o fato de acontecerem poucas discussões sobre políticas educacionais no interior da escola.

No questionário, 70 % dos respondentes declararam ser razoavelmente informados sobre as políticas educacionais e ainda, dentre os momentos utilizados para a discussão deste tema no interior da escola, as reuniões pedagógicas corresponderam a 78% da frequência de escolhas. Entretanto, ao tratarem dos assuntos mais discutidos nas reuniões pedagógicas, destacaram-se temas ligados às ações pedagógicas (30%) e organização interna (30,2%)¹¹.

¹¹Como a questão 3.11 “Nas reuniões pedagógicas, quais os assuntos mais discutidos” era aberta, as respostas foram agrupadas nessas categorias. Consideramos ações pedagógicas, as relativas a questões, como Projeto Político Pedagógico, processos avaliativos, projetos de aprendizagem, dentre outros; e, como organização interna, assuntos como passeios, eventos, organizações do espaço.

As entrevistas indicaram não só a ausência de discussões sobre as políticas educacionais, como também, a constituição de momentos para “desabafo” docente e discussão de questões burocráticas, como exemplificado na fala da professora a seguir:

Às vezes a reunião pedagógica é uma questão mais administrativa, sobre um problema que a escola tem. Às vezes falta, falta de orçamento, uma obra que vai ser feita, ou às vezes é um Conselho de Classe que acontece. Que às vezes o professor tá muito angustiado com o comportamento de algum aluno aí ele, ele desvirtua a reunião pedagógica pra um conselho de classe. [...] questões administrativas ocupam muito tempo das reuniões pedagógicas. Explica que questões como disciplina, problemas com celular, questões de Bullying são abordadas nas reuniões. (Professora E, EMR escola, março/2018)

Fairclough (2016) destaca que no processo de interpretação de um texto, ao qual o autor se refere como uma dimensão do discurso, como um produto escrito ou falado; pode envolver intérpretes submissos, por se “ajustarem as posições que são estabelecidas para eles nos textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p.180) ou intérpretes mais resistentes, em maior ou menor extensão ao que vem sendo estabelecido. Mas, essa interpretação resistente, depende da vivência social e de um conjunto de recursos que o sujeito dispõe para que consiga destrinchar a coerência interna de um texto.

A pesquisa indicou que devido à sobrecarga de trabalho, aos poucos momentos de trabalho coletivo e a baixa frequência de discussão sobre as políticas educacionais no interior da escola, fato que se agrava, quando consideramos que conforme respostas ao questionário, 72,5% não participa de discussão sobre política pública educacional em outro espaço além da escola; os professores, enquanto categoria não tem tido as condições necessárias para conhecer o processo de elaboração de políticas públicas que dentro de um contexto de influência e de produção de texto (BALL apud MAINARDES, 2006), se materializam em um texto político, no caso, a Lei do Piso. Conseqüentemente, influenciando e limitando as possibilidades de reinterpretção dessas políticas no contexto da prática, que é onde a política produz seus efeitos e no caso educacional, é representado pelo espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicaram que a luta docente por melhores condições de trabalho é histórica e, muitas vezes, resulta em importantes conquistas como é o caso da Lei 11738/2008, conhecida como a Lei do Piso.

Essa lei é importante não só por estabelecer um valor mínimo a ser pago ao professor no país, mas por reconhecer que o exercício do magistério envolve atividades para além da docência, tais como planejamento, momentos de estudo, reuniões coletivas, atendimento a comunidade, o que precisa ser previsto na carga horária de trabalho e ser devidamente remunerado.

Entretanto, as respostas aos questionários e as entrevistas revelaram que a maioria dos professores das escolas pesquisadas não identifica mudanças na organização de seu trabalho como decorrência da referida Lei. Há uma compreensão de que a Lei se restrinja a questões salariais, não atendendo ainda a expectativa dos participantes do estudo.

A não consideração sobre os efeitos da Lei na organização do trabalho docente de forma a assegurar o tempo destinado as atividades extraclasse está ligada ao intervalo de tempo entre a data da aprovação da Lei e o início das mudanças na organização do trabalho escolar; a pouca discussão sobre políticas educacionais no interior das escolas.

Tudo isso reforça a necessidade de momentos coletivos na escola, que superem questões burocráticas e permitam a discussão de temas educacionais em nível macro e micro, permitindo um fortalecimento da leitura resistente (Fairclough, 2016) e contribuindo para a luta por melhores condições de trabalho que por sua vez, resultarão em melhoria do trabalho pedagógico.

Esse foi apenas um dos aspectos destacados no estudo sobre como os professores tem reconhecido mudanças em sua prática, decorrentes das atuais políticas educacionais. O tema poderá ser desdobrado em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora da UNB, 2016.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional Para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 88-101, mar. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG :Fino Traço, 2012.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, v.27, n.1, jan/abr.2011, p.25-38.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____.O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.^a edição. Petrópolis: Vozes, 2007 a, p.15-54.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS ELEMENTOS METADISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE TEXTO: O CÓDIGO DE GLOSA

Márcia Pereira da Silva Franca ¹

RESUMO: O texto é o objeto de estudo na Língua Portuguesa e é por meio da produção textual que garantimos o registro de ideias, descobertas e possibilidades de pesquisas que viabilizem a interação do homem com o mundo. Desde o nascimento, produzimos os primeiros textos balbuciados e o desafio se faz ao perceber a necessidade de registrar aquilo que não se pode somente ser dito oralmente, para isso, faz-se necessário identificar estratégias que favoreçam a clareza das informações. É nessa perspectiva, que este artigo direciona-se para a análise da produção de texto, em especial, o dissertativo argumentativo, que eleja os elementos metadiscursivos como estratégia textual para alcançar a finalidade persuasiva, evidenciando o código glosal, por ter como principal função, elaborar significados proposicionais e garantir o entendimento do exposto. Metodologicamente, foram analisados três textos produzidos por alunos do 3º ano do ensino médio, a utilização do metadiscorso e a clareza das informações ou não, o uso ou ausência desses elementos. Identificamos que o público em questão não utiliza com frequência a glosa, e os demais recursos metadiscursivos, geralmente, são utilizados de forma inadequada, favorecendo a incoerência.

Palavras-chave: Glosa; Metadiscorso; Clareza.

INTRODUÇÃO

Elaborar significados proposicionais, segundo Hyland (2005a) é função do código de glosa, recurso metadiscursivo capaz de esclarecer informações uma vez enunciadas que o autor julgue necessário outras formas de dizer, para fins de facilitar a compreensão e interação entre leitor e autor. No estudo que será apresentado faremos breves considerações sobre o uso do código de glosa em produções de texto de alunos do Ensino Médio, estabelecendo uma relação entre a finalidade do discurso em seu processo persuasivo e a função da glosa. Para Azevedo, (2009, p.27) “...é consenso admitir que a argumentação eficaz depende tanto da escolha dos argumentos quanto da maneira de articulá-los e mobilizá-los de forma adequada...”

¹ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; e-mail: marciafranca60@yahoo.com.br;

Os problemas na produção de texto dos alunos da educação básica, nem sempre é o que dizer, mas como dizer, como articular e dar continuidade as informações necessárias para a progressão textual. É evidente que a falta de leitura ainda é muito preocupante no que tange o ensino nas escolas, no entanto o que fazer quando o desafio ultrapassa falta de leitura? Como organizar, selecionar e ordenar as próprias ideias?

O objetivo da pesquisa é analisar a funcionalidade do recurso metadiscursivo em textos argumentativos produzidos por alunos do último ano da educação básica. Para isso, traçamos como objetivos específicos: a) analisar o código glosal em situação de uso no *corpus* selecionado; b) Discutir o uso ou a ausência do código de glosa no discurso persuasivo.

Não há dúvidas que a escolha lexical do sujeito produtor de texto na formulação do seu discurso, remete-nos a um processo de formação ideológica e persuasiva de um emissor na tentativa de aceitação das ideias expostas. Azevedo (2009, p.31) corrobora “ Não podemos esquecer, então, que para persuadir alguém os enunciadores precisam envolver integralmente os ouvintes a ponto de obter sua total adesão.”

O diálogo nada mais é do que a troca de posicionamentos diante de uma ideia, onde um sujeito tenta convencer o outro de que o seu ponto de vista sobre o objeto é o mais acertado e nessa arena cabe a utilização de todas as estratégias que o discurso permita utilizar para o cumprimento de tal tarefa. Para (BAKHTIN, 2006, p. 15) “ a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios”

Nesse contexto, onde a finalidade do discurso não foge à persuasão, analisaremos a função metadiscursiva do código de glosa em textos produzidos por alunos do ensino médio, especificamente, do último ano da educação básica e os efeitos da glosa na construção do conhecimento a partir de novos dizeres e como o discurso persuasivo se manifesta a partir desse contexto.

A produção do texto exige do autor, estratégias persuasivas que favoreçam o envolvimento do leitor com o enunciado. Há necessidade de utilização de mecanismos ou técnicas que permitam um maior engajamento entre autor e interlocutor e que as ideias expostas no ambiente de interação possam promover a construção de novos conhecimentos. Para tanto, o escrito deve corresponder a um todo organizado e compreensível. Antunes,(2010, p. 47) corrobora

No Âmbito do texto, temos que assegurar uma sequência da qual resulte a unidade, a coerência, linguística e pragmática, pretendida. Por vezes, uma palavra que aparece no primeiro parágrafo já aponta para a direção argumentativa assumida e, assim, condiciona o sentido de uma outra que consta bem mais adiante.

Para isso, elegemos o metadiscorso como objeto de pesquisa. O estudo sobre a temática ampliou-se nos últimos anos, graças às pesquisas desenvolvidas por Hyland, na tentativa de encontrar a interatividade da linguagem. Embora no Brasil, ainda haja dificuldades em desenvolver pesquisas com a temática, pois a maioria dos estudos desenvolveu-se na língua inglesa, muito já se conquistou nas academias por meio de artigos, dissertações e teses que exploraram o tema. Koch (2015) apud Sá e Franca (2019, p. 94) ao ampliar a conceituação desses articuladores acrescenta que “articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como um tema, com o fim de justificá-lo, ou melhor explicá-lo;”

Nesse sentido, justifica-se a necessidade de observar, analisar e identificar tais estratégias que favoreçam uma melhor comunicação para que o texto consiga alcançar seu real objetivo, o de tornar o discurso eficaz.

O artigo apresentará metodologia, análise e discussão dos dados e considerações finais, onde serão inicialmente apresentados os procedimentos metodológicos, tipo e abordagem da pesquisa, assim como, o detalhamento da aplicação do trabalho em sala de aula com os alunos envolvidos no estudo.

Ao tratarmos da análise e discussão dos dados, serão registradas as observações realizadas sobre a utilização do metadiscorso e suas implicações de uso ou de ausência nos textos selecionados para estudo, avaliando a funcionalidade da ferramenta metadiscursiva.

Por fim, nas considerações finais serão discorridas as principais conclusões sobre a pesquisa, assim como a possibilidade de novas pesquisas neste mesmo campo de atuação, diálogo com outros estudos com a mesma finalidade e a análise dos objetivos que nortearam a pesquisa, se houve possibilidade de serem alcançados ou se ainda, haverá lacunas para pesquisas vindouras.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que interpretamos informações e atribuímos significados, e documental, por darmos tratamento analítico a um material. O *corpus* selecionado é um arquivo de três produções de texto de alunos de terceiro ano do ensino médio de uma escola de Educação Básica da rede pública do estado do Ceará.

Os textos foram produzidos no mês de junho de 2019, sob a perspectiva de aquisição de nota bimestral e fim do período letivo.

Os produtores de texto são jovens entre 17 e 18 anos de idade e que se preparam para a realização das provas do ENEM, ainda em novembro deste ano. Os textos foram escolhidos aleatoriamente, não havendo intervenção de professores ou quaisquer outros sujeitos que pudessem interferir no resultado da pesquisa.

Espera-se do texto produzido pelo público em questão, produções argumentativas, com estrutura dissertativa que apresente introdução, desenvolvimento e conclusão conforme competência 2 das diretrizes básicas para redação do ENEM. São textos que propiciam posicionamento crítico do sujeito-autor, evidenciados na competência 5. Para isso, é inevitável que o texto apresente com clareza argumentos concretos e bem fundamentados, o que se espera na competência 3. Para tanto, se faz necessário escolha adequada de elementos lexicais e metadiscursivos que garantam o alcance do objetivo almejado.

A competência 4 é a que nos envolve diretamente quanto à pesquisa proposta neste trabalho, pois é nela que se discutem as relações de coesão, os conectores e o encadeamento de ideias. Por si só, a competência quatro se encarrega pela articulação das ideias e a proposição dos argumentos, é nesta seção que o metadiscorso se apresenta ou deveria apresentar-se.

Após a seleção das produções, todas foram escaneadas e por meio dos recursos visuais, nesse caso, data show, levadas à sala de aula, para que junto com as turmas responsáveis pelos escritos, fosse possível identificar os elementos metadiscursivos, sua funcionalidade, o uso adequado ou não e a contribuição que o metadiscorso proporciona ao texto dissertativo argumentativo, em especial, para o ENEM, por exigir um texto curto, de no máximo 30 linhas, claro, preciso e bem fundamentado. É válido enfatizar que o objetivo da pesquisa é a análise do uso do código de glosa, então, embora outros recursos metadiscursivos tenham sido contemplados, a glosa foi nosso objeto de estudo e o olhar direcionado a ela.

Durante a análise em sala com os alunos, tivemos a oportunidade de reconstruir oralmente alguns trechos das produções em estudo, substituindo alguns conectores por haver inadequação nos conectores utilizados pelos autores, ou incluir outros pela necessidade de esclarecimento em alguns períodos, o que permitiu visualizar a reescrita das produções e as estratégias metadiscursivas que auxiliam nesse processo.

Com a etapa de análise concluída, foi perceptível as discussões enriquecedoras geradas pela temática na perspectiva da construção do texto e o uso do elemento metadiscursivo. Acredita-se que as produções vindouras possibilitem um olhar diferenciado

para o que for escrito, que as inadequações cometidas em textos anteriores não se repetirão e que o metadiscorso, em especial o código de glosa, será ferramenta indispensável para produções com mais qualidade e bem sucedidas não somente no ENEM, mas para o fim que assim desejarem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No metadiscorso, a relação de intimidade que se estabelece entre escritor e leitor no processo de escrita, advém de estratégias utilizadas pelo autor, a fim de torná-lo mais próximo do auditório, de maneira que seu ponto de vista e os seus argumentos sejam desenvolvidos com mais fluidez e eficiência ao objetivo que se propõe.

A utilização do metadiscorso auxilia o escritor a organizar o seu discurso e dá informações ao leitor sobre posicionamentos e atitudes do autor, o ato de ler e escrever passam a ser um fenômeno dinâmico, dialógico e interativo, uma vez que ambos se reconhecem no texto. A preocupação de engajamento e articulação do texto faz com que o leitor perceba os ideais e as tentativas persuasivas do autor, favorecendo o processo de leitura e tornando-a um momento de muito mais envolvimento. Para Hyland (2005,p.13) apud Silva (2017)

O metadiscorso é, portanto, um elo importante entre um texto e seu contexto, uma vez que aponta para as expectativas que os leitores têm para certas formas de interação e engajamento. Ele destaca o papel dialógico do discurso, revelando a compreensão de um escritor de uma audiência através das formas como aborda os leitores e as suas necessidades.

Concordamos com Hyland ao afirmar que por meio do metadiscorso é possível perceber as intenções comunicativas do escritor e assim, o texto passa a ser menos indiferente ao coenunciador. As escolhas do autor criam um cenário propício à interação e engajamento entre escritor e interlocutor, o metadiscorso assim, favorece momentos de compreensão e interação mútua.

Para que se entenda a proposta de pesquisa que envolve os elementos metadiscursivos é necessário ter conhecimento das categorias e subcategorias sugeridas e a que se propõem. Segue modelo de Hyland (2005a)

Categorias	Funções	Exemplos
<u>Interativa</u>	Ajudar a guiar o leitor através dos recursos do texto	Recursos
Transitions ou transições	Expressam relações entre as orações principais	além disso; mas; assim; e
Frame markers ou marcadores de enquadramento	Referem-se a atos do discurso, sequencias ou estágios	Finalmente; e (por fim); para concluir; o meu propósito é
Frame markers ou marcadores endofóricos	Referem-se a informações que estão em outras partes do texto	como notado acima (como se pode notar acima); ver Fig.; na seção 2
Evidentials ou evidenciadores	Referem-se a informações de outros textos	de acordo com X; Z afirma (que)
Code glosses ou códigos de glosa - Faria (2009, p.16 nomeia essa categoria de Esclarecedores de conteúdo)	Elaboram significados proposicionais	nomeadamente (a saber); por exemplo; tal como; em outras palavras
<u>Interacional</u>	Envolver o leitor no texto	Recursos
Hedges ou atenuadores - Faria (2009).	Mantem o empenho e diálogo aberto a partir de amenizadores	pode; talvez; possivelmente, sobre
Boosters ou intensificadores - Faria (2009)	Enfatizam a certeza e o diálogo fechado	de fato; definitivamente; fica claro que
Attitude markers ou marcadores de atitude	Expressam o posicionamento do autor diante de uma proposição	infelizmente; eu concordo; surpreendentemente
Self mentions ou automenção	Explicita a referência ao autor eu;	nós; meu; mim; nosso
Engagement markers ou marcadores de engajamento	Constroem uma relação explícita com o leitor	considere; note; você pode ver (perceber) que

Quadro 1 -

O modelo interperssoal de metadiscursos apresentado por Hyland com adaptações (2005a, p. 49 – tradução livre e indicação de traduções de outros autores como, por exemplo, Faria (2009); Rocha (2011) e Pinton (2013)). Retirado do trabalho de Adriana Silva

Por meio do modelo exposto por Hyland, 2005a, as dimensões que caracterizam os elementos metadiscursivos são o interativo e o interacional, a primeira refere-se à análise textual, um guia para o leitor no campo textual, nela há a intenção de facilitar a leitura e há evidências do planejamento textual, já na interacional, é possível perceber o envolvimento do autor no texto, seu engajamento, seu posicionamento e sua participação mais particular, seu ponto de vista. Hyland e Tse (2004) “a função do metadiscursos não é a informação, mas

principalmente a autorreflexão, a facilitação da compreensão e a relação com o público a quem o texto se dirige.”

Na dimensão interacional, o autor aproxima-se do leitor, engaja-se no texto, dialoga, preocupa-se em deixar claro seu ponto de vista, suas preocupações, impressões e conclusões. Para Lima, (2015, p. 81)

Já a dimensão interacional está relacionada às formas pelas quais locutores conduzem a interação ao penetrarem e realizarem comentários em seus textos. O objetivo do locutor aqui é tornar sua visão explícita e envolver o interlocutor ao permitir que eles respondam ao texto. Essa é a expressão da voz do locutor, ou da personalidade reconhecida pela comunidade, e inclui as formas por meio das quais ele veicula julgamentos e se alinha à sua audiência. O metadiscorso aqui é essencialmente avaliativo e está relacionado a engajamento, expressando solidariedade, antecipando objeções e respondendo a possíveis diálogos com outros.

Para o desenvolvimento deste estudo detemo-nos à dimensão interativa, especificamente, ao Código de Glosa. A subcategoria em questão remete-se a possibilidade de reorganizar o discurso com outros dizeres, com escolhas lexicais que expliquem, conceituem e melhor argumentem o que já havia sido dito anteriormente. O código glosal é um esclarecedor, ou seja, o mesmo tem por objetivo garantir que a comunicação entre o leitor e o escritor acontecerá com eficiência. Os elementos que representam o código glosal antecedem uma reformulação do dito, de maneira que o elo estabelecido entre o autor e o seu auditório garanta a interação necessária para a situação discursiva.

No entanto, não conseguimos encontrar com facilidade o código de glosa no *corpus* selecionado, os marcadores de enquadramento e os de transição se sobressaem nessa dimensão. Mesmo assim, a análise que se segue, permeará sob a perspectiva do texto que utiliza o recurso glosal e o que não faz seu uso, comparando-os e analisando a carga persuasiva em cada um dos textos, clareza e fundamentação dos argumentos.

Percebe-se, no primeiro texto, a nítida tentativa de uma conexão entre os períodos, mas que não há orientação argumentativa, uma informação não leva à outra. Não é possível identificar uma apresentação de conteúdo que possibilite o leitor finalizar a ideia.

No texto 1:

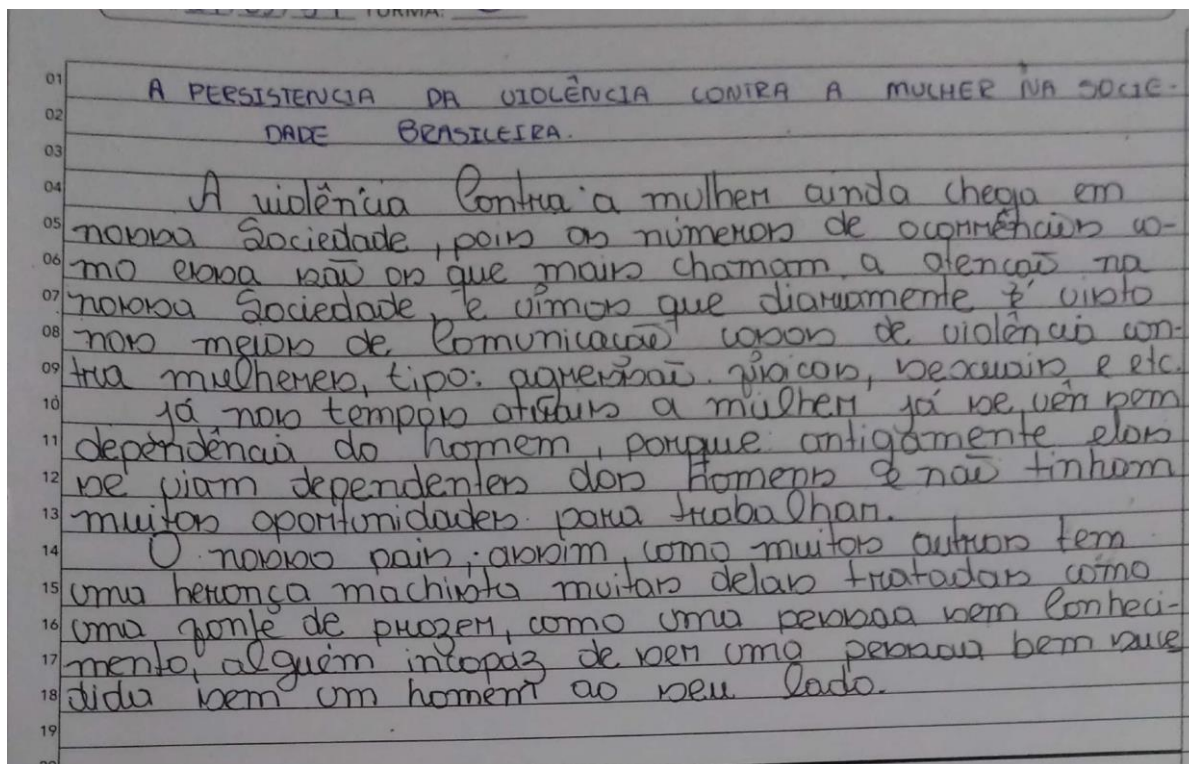


Fig. 01

O texto 1 não apresenta o uso do código de glosa, contudo a utilização de outros elementos metadiscursivos se fazem presente e chamam a atenção quanto ao uso. Analisamos o primeiro parágrafo.

No fragmento:

*A violência Contra à mulher ainda chega em nossa Sociedade, **pois** os números de ocorrências como essa são as que mais chamam a atenção na nossa Sociedade, **e** vimos que diariamente é visto nos meios de Comunicação casos de violência contra mulheres, tipo: agressão físicas, sexuais, e etc.*

O fragmento apresenta inúmeras inadequações que não por não fazerem parte do objeto de pesquisa, destacamos apenas o uso do conectivo. O “pois” classifica-se na categoria interativa de transição, no recorte do texto deveria estabelecer uma relação de explicação, em relação à primeira oração, no entanto, não há relação semântica da primeira oração com as demais. O autor do texto não conseguiu fundamentar seu argumento de que a violência contra a mulher ainda é atual e muito menos explicar o porquê dessas ocorrências serem as que mais chamam a atenção diariamente, ou seja, um parágrafo desprovido de clareza, ou de significados proposicionais.

Além do mais, há a utilização do “e” como conector aditivo, também da categoria interativa de transição, que apresenta-se no período de forma desarticulada com as ideias expostas, o parágrafo inteiro é composto por um só período que por si só, já compromete o entendimento das informações.

A *priori*, nossa intenção não é fazer uma análise do uso de todos os elementos metadiscursivos propostos por Hyland. O objetivo do estudo volta-se para a utilização do código de glosa, no entanto, algumas construções serão consideradas para fundamentar nosso posicionamento quanto aos achados no final da pesquisa, por isso, terão fundamental relevância para a discussão proposta.

É possível inferir que o recurso de glosa no primeiro parágrafo poderia ter explicado com mais clareza as informações fornecidas pelo autor, uma vez que a ideia inicial seria reescrita de uma nova forma, atribuindo-lhe um novo conceito e proporcionando uma nova possibilidade de entendimento. Os conectivos isto é, ou seja, em outras palavras e outros com o mesmo valor semântico asseguram a elaboração de significados proposicionais e a eficácia na comunicação.

No segundo parágrafo houve a utilização do **porque**, como vemos no trecho abaixo:

*“Já, nos tempos atuais a mulher já se ver sem dependência do homem, **porque** antigamente elas se viam dependentes dos homens e não tinham muitas oportunidades para trabalhar.”*

A utilização do recurso de transição com valor explicativo não se adequa ao propósito comunicativo. Entende-se que o autor sabe da relação de dependência feminina e o quanto esse cenário mudou hodiernamente, mas na tentativa de articular seu posicionamento e escolher o “porque” ele explica que a independência da mulher se dá porque no passado ela foi dependente, e com certeza, não era essa a intenção.

Acreditamos que, se no parágrafo em questão houvesse a glosa introduzindo a explicação do que se trata essa dependência ou o que levou a mulher livrar-se da submissão machista, o parágrafo teria alcançado um nível de clareza maior e conseqüentemente uma maior adesão do leitor ao texto.

No último parágrafo, a ausência de conectores impede completamente o entendimento.

“Os nossos pais, assim como muitos outros tem uma herança machista muitas delas tratadas como uma fonte de prazer, como uma pessoa sem conhecimento, alguém incapaz de ser uma pessoa bem sucedida sem um homem ao seu lado.”

Resolvemos destacar o trecho acima com a finalidade de chamar a atenção para a comparação estabelecida no período. A não retomada, a ausência de conectivos, ou qualquer outra estratégia que nos remeta a quem seria a pessoa sem conhecimento, o problema nesse período não se dá somente pela concordância inadequada, mas pela ausência total de encadeamento das ideias, a informalidade com traços marcantes da linguagem oral.

Texto 2

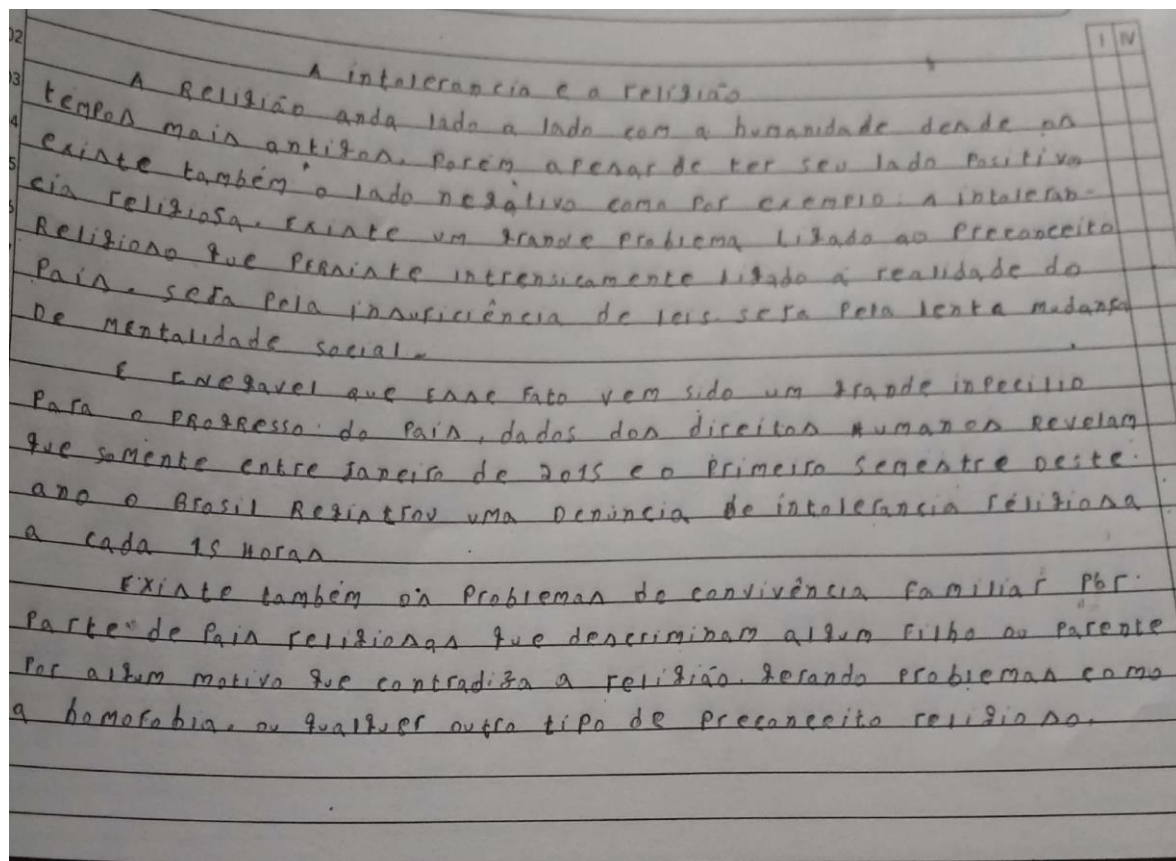


Fig.02

Tomemos o primeiro parágrafo para análise desse texto. O autor, diferente do texto 1, utiliza o código de glosa e o representa pelo “por exemplo”.

Fragmento:

*“A religião anda lado a lado com a humanidade desde os tempos mais antigos. Porém apesar de ter seu lado positivo existe também o lado negativo como **por exemplo**: a intolerância religiosa. Existe um grande problema ligado ao preconceito religioso que persiste intrinsecamente ligado à realidade do país. Seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social.”*

Vale ressaltar que, não nos cabe nesta pesquisar analisar inadequações gramaticais, mas observar os recursos metadiscursivos e a relevância da utilização dessa estratégia persuasiva no texto argumentativo. O texto 2, apresenta em seu primeiro parágrafo o código glosal e diferente do texto 1, as ideias já são mais claras e a sequência argumentativa já demonstra uma ideia mais organizada dentro do período, embora ainda, meio truncadas, interrompidas por muitas finalizações de períodos.

Observamos que o produtor do texto quis mostrar ao leitor que sobre a temática versa dois pontos de vista, um positivo e um negativo, logo no primeiro período ao afirmar que a religião anda lado a lado com a humanidade, o autor escolhe iniciar o segundo período com a adversidade o que comprova seu posicionamento nas ideias seguintes, vale ressaltar que mesmo com inadequações visíveis na utilização da adversidade no período, a ideia do autor se mostra com mais facilidade, comparando-a ao texto 1. A glosa logo em seguida, tem a função de explicar ao leitor a que ponto negativo o escritor se refere e sugere que a proposta de desenvolvimento da redação se desencadeará a partir do pressuposto glosal.

Percebe-se que, é nesse período que o produtor de texto consegue ser mais claro, não restando dúvidas do seu posicionamento quanto ao exposto. Enquanto para as outras informações são necessárias retomadas ou inferências do leitor.

Nessa direção, o leitor tem orientação argumentativa, há perspectiva do que será discorrido durante o texto e os períodos têm encadeamento lógico. O propósito da glosa é esclarecer, explicar, melhorar o dito, orientar o leitor e uma simples escolha na introdução da produção de texto, além de organizar o conteúdo proposicional, guia o leitor e ganha sua adesão.

Nos parágrafos seguintes, não há indícios de glosa, no entanto, percebe-se nitidamente, que a qualidade de produção encontrada no primeiro parágrafo já não existe nos outros dois parágrafos. O encadeamento das ideias, a fundamentação dos argumentos e a

organização proposicional dos conteúdos não aparecem como no primeiro parágrafo, mesmo com a presença de outras marcas metadiscursivas bem mais discretas.

Texto 3

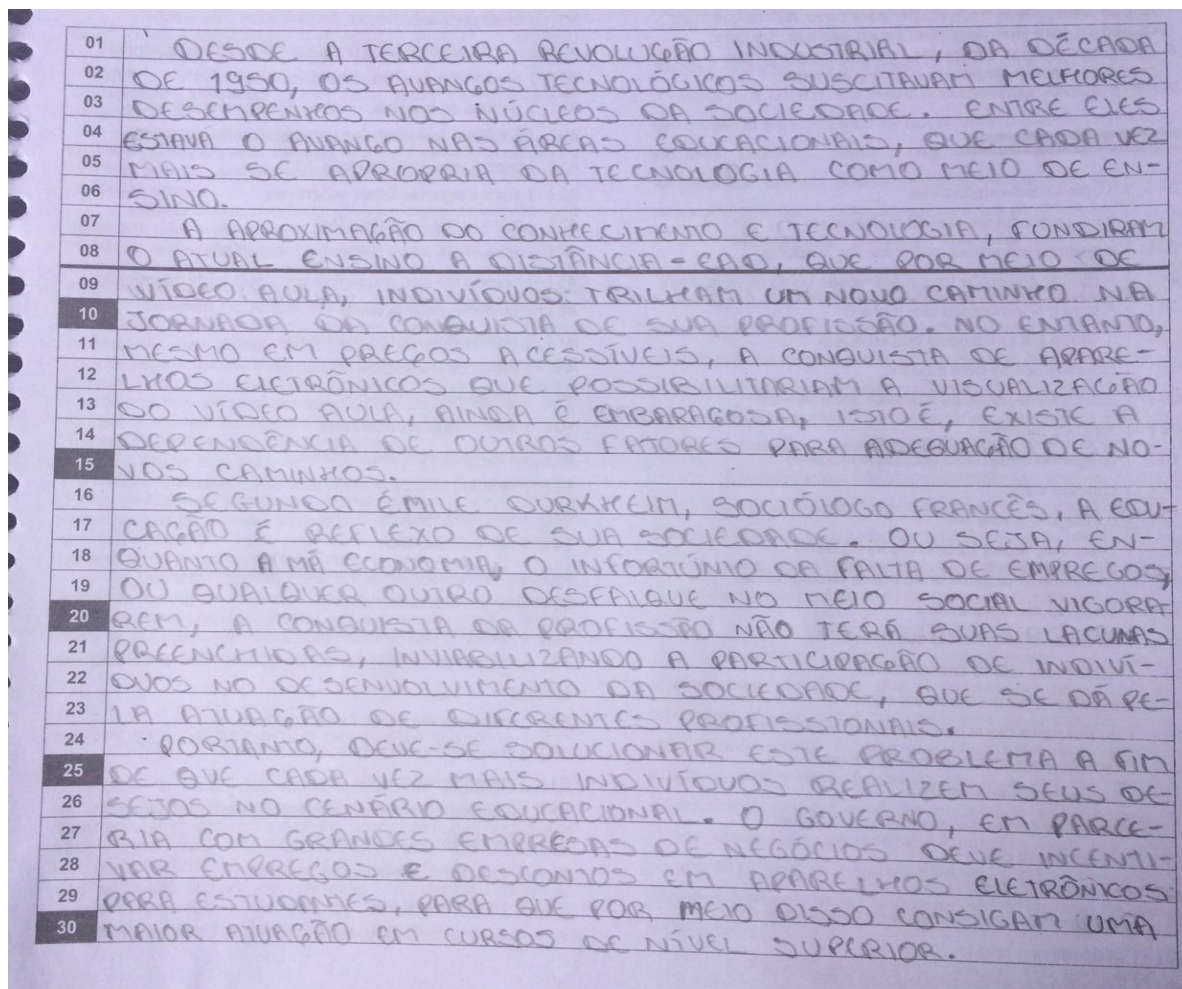


Fig. 03

O texto 3 apresenta uma diversidade maior de marca metadiscursiva, especificamente, o código de glosa, objeto de análise do nosso estudo. Observamos que o autor do texto em questão apresenta um repertório sócio discursivo maior que os autores dos textos anteriores e uma preocupação evidente de persuadir o leitor quanto às suas ideias.

Texto 3 faz uso dos elementos metadiscursivos, em especial, a categoria interativa, onde os elementos de transição marcam presença com mais intensidade que os demais. No segundo parágrafo, há a glosa representada pelo “isto é”, observamos no fragmento a construção argumentativa do código glosal em uma produção com uma fundamentação mais

sólida que as anteriores e a organização e o ordenamento das ideias expressam o teor persuasivo e o posicionamento do sujeito autor sobre a temática.

Fragmento:

A aproximação do conhecimento e tecnologia, fundiram o atual ensino a distância-EAD, que por meio de vídeo aula, indivíduos trilham um novo caminho na jornada da conquista de sua profissão. No entanto, mesmo em preços acessíveis, a conquista de aparelhos eletrônicos que possibilitariam a visualização da vídeo aula, ainda é embaraçosa, isto é, existe a dependência de outros fatores para adequação de novos caminhos.

A glosa nesse período não só retoma a ideia anterior, alertando o leitor para o propósito comunicativo do parágrafo, como incita a curiosidade do interlocutor afirmando existir outros fatores que impedem a aquisição de aparelhos eletrônicos, tão úteis para a conquista de uma profissão. Nessa perspectiva, guiado a dar continuidade à leitura, o produtor de texto garante a adesão do leitor e possivelmente o convence das razões expostas na redação.

No terceiro parágrafo, o autor utiliza como elemento glosal o “ou seja” após uma citação. Evidentemente, a preocupação do autor em tornar claro o motivo de referenciar o sociólogo em questão comprova-se pela glosa, pois o esclarecimento, do que foi dito, a seleção lexical para garantir que a citação não seria mais uma informação sem fundamentação e entendimento, torna-se notável com o uso do elemento metadiscursivo.

Fragmento:

Segundo Émile Durkheim, sociólogo francês, A educação é reflexo de sua sociedade. Ou seja, enquanto a má economia, o infortúnio da falta de empregos, ou qualquer outro desfalque no meio social vigorarem, a conquista da profissão não terá suas lacunas preenchidas, inviabilizando a participação de indivíduos no desenvolvimento da sociedade, que se dá pela atuação de diferentes profissionais.

Em outras palavras, no terceiro parágrafo vimos uma citação que tem como propósito fundamentar as ideias expostas até aquele momento pelo autor e visivelmente a preocupação

com o leitor, caso o interlocutor não compreendesse a citação, todo o esforço de referência não seria válido para fundamentar os argumentos sugeridos no texto.

É possível perceber, a relevância do uso adequado do elemento metadiscursivos, em especial, por se tratar do campo de pesquisa deste trabalho, o código de glosa. Esclarecer as informações, aproximar e engajar o leitor na leitura do que foi produzido, compartilhando ideias e propósitos, concordando ou não, faz parte do processo de interação que o texto deve promover entre autores e leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas metadiscursivas são muito importantes para direcionar o leitor na compreensão do conteúdo proposicional, a organização desses elementos permite uma melhor compreensão e assimilação de conteúdos e ideias e o poder persuasivo se torna mais eficaz, uma vez que o posicionamento do autor se torna claro na produção textual.

Os textos produzidos por alunos do ensino médio trazem consigo uma série de deficiências quanto à utilização adequada da gramática, por motivos diversos e que não fazem parte do nosso objeto de estudo. Vale salientar que os textos analisados demonstram que os autores selecionados, conhecem o gênero e a estrutura do texto dissertativo, têm conhecimento do assunto, porém apresentam dificuldade de articulação.

Acreditamos que os elementos metadiscursivos são importantes ferramentas no melhoramento da coesão e coerência desses textos, por propiciarem um melhor encadeamento das ideias e um fazer argumentativo mais preciso. Para Carvalho, (2005,p. 34)

O uso efetivo do metadiscorso nos textos, principalmente, nos textos didáticos com um elevado ou mediano nível de densidade informacional pode certamente facilitar a leitura e o acesso às informações, bem como auxiliar o leitor a compreendê-las.

O uso adequado do metadiscorso revelam as marcas do autor e a preocupação com a audiência. Ao tratarmos do código de glosa, o autor o utiliza com o intuito de evitar interpretações inadequadas, oriundas de uma má compreensão do dito e ainda, a preocupação

com o nível de especialidade do leitor, tornando o texto mais ou menos denso informacionalmente.

No que tange a análise do *corpus* selecionado, foi possível identificar as dificuldades de produção de um texto claro e preciso, coeso e coerente. O uso inadequado dos recursos metadiscursivos dificulta o entendimento do conteúdo proposicional e a interação entre autor e leitor, concepção defendida por Hyland (2005a).

Ao analisarmos a funcionalidade do recurso metadiscursivo no texto dissertativo produzido por alunos do último ano da educação básica, percebemos que o código de glosa pouco foi utilizado, mesmo sendo este, um recurso que favorece a clareza e o melhoramento da exposição das ideias e a construção da argumentação em defesa de um ponto de vista.

Nessa direção, é possível afirmar a necessidade de discussões sobre a temática, sobretudo no que se refere ao processo de produção de texto. É relevante promover o acesso a estratégias que possibilitem menos pesar na produção de textos no ensino médio, etapa da escola básica que sofre na tarefa do escrever.

Esperamos que as discussões levantadas neste trabalho promovam novos diálogos e estimulem novas pesquisas, aliando produção de texto e o metadiscorso, principalmente a utilização do código de glosa, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de Textos: Fundamentos e práticas**. 1ª edição, 2ª reimpressão – 2013 – Editora Parábola. São Paulo. 2010.

AZEVEDO, I. C. M. **A Argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio/2004: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação**. 2009. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição – 2006 – Editora HUCITEC – São Paulo

CARVALHO, E. P. **Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 29.08.2005

HYLAND, Ken; TSE, Polly. **Metadiscourse in academic writing: A reappraisal.** Applied linguistics. 25 (2): p. 156-177. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31418041_Metadiscourse_in_Academic_Writing_A_Reappraisal. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Metadiscourse: exploring interaction in writing.** Continuum: Londres, 2005a.

LIMA, L. O. B.. **Práticas Discursivas em Comunidades Disciplinares Acadêmicas: A construção do posicionamento em artigos experimentais das áreas de medicina e linguística.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 31.07.2015

SÁ, C. A. A. e FRANCA, M. P. S. **Recursos Metadiscursivos e Categorias Textuais em Unidades Retóricas de Artigo Científico.** In **Multimodalidade, Metadiscorso e Ensino.** São Paulo: Mentis Abertas. LENDL A. PONTES, A. L. Org. 2019. P.91 – 103

SILVA, A. **Metadiscorso na Perspectiva de Hyland: Definições, modelos de categorização e possíveis contribuições.** Letras, Santa Maria, v. 27, n.54.p. 41-67, jan./jun. 2017.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Gislene de Araújo Alves¹

RESUMO

O presente artigo é recorte de dissertação de Mestrado em Música, realizado no Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no qual tivemos por objetivo compreender os caminhos da construção da identidade profissional docente de licenciandos em música da UFRN. A recolha das narrativas escritas foi realizada através de ensaios autobiográficos de licenciandos que cursavam o último ano do curso. Através dos ensaios autobiográficos dos licenciandos pode-se compreender que as formações musicais dos participantes antecedem a formação traçar os contextos e espaços formativos (formais e informais) que contribuíram para formação da identidade docente desses licenciandos. Conclui-se que a construção da identidade profissional docente é resultado das múltiplas relações socioculturais estabelecidas ao longo da vida pessoal e profissional e que passam por (trans)formações constantes diante dos contextos socioculturais, nos quais passamos a (re)presentar e assumir nossa(s) identidade(s) em cada contexto.

Palavras-chave: Construção da Identidade Profissional, Dimensões Formativas, Formação de Professores de Música

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos recorte de dissertação de Mestrado em Música realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2014-2015. A pesquisa teve por objetivo compreender a construção profissional de licenciando em Música da UFRN, para tanto, tomamos como método a Pesquisa (Auto)Biográfica, e considerando como recurso de coleta as narrativas escritas dos participantes através de **ensaios autobiográficos**². O referencial teórico as contribuições de Josso (2010), Nóvoa (2010), Souza (2007), Passeggi (2010) e Delory-Momberger (2012), nestes autores, procuramos nos apropriar dos diversos conceitos epistemológicos e metodológicos sobre os estudos (auto)biográficos, evidenciando as histórias de vida (pessoal e profissional), narrativas de formação, narrativas educativas, memoriais e processos de formação profissional.

No atual contexto da Educação Musical no Brasil, e principalmente, após a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), o conteúdo de música passa a ser componente curricular

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Música pelo PPGMUS/UFRN e Professora D.E no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte – IFRN. Email: gislene.araujo@ifrn.edu.br.

² Termo utilizado para os escritos autobiográficos dos licenciandos colaboradores deste estudo.

obrigatório da disciplina de Arte na Educação Básica, com isso, surgem diversos questionamentos com relação a aplicabilidade da lei e a formação inicial de professores de música. Com a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação inicial de professores se fez necessário levar em consideração o olhar e as narrativas autobiográficas de licenciandos em música para que pudéssemos compreender as experiências e as necessidades formativas dos futuros professores de música com relação a própria formação profissional docente.

Para Josso (2010) a Abordagem (Auto)Biográfica é “um caminhar para si”, e que se articula sobre as significações que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas, o que torna a narrativa autobiográfica em meio de reflexão e de autoavaliação do sujeito sobre suas próprias experiências e processos de formação ao longo da vida. Portanto, as narrativas autobiográficas tornam-se um recurso importante para ampliar os estudos sobre a formação profissional do sujeito, pois por meio delas, podemos buscar compreender as trajetórias de formação profissional e as experiências formativas do licenciando em Música e diversos contextos formativos, seja em espaços formais e informais de ensino).

Escrever sobre si torna-se um recurso de pesquisa e de formação sobre o cotidiano e a prática profissional docente, compondo-se como método de construção do conhecimento e de reflexão das significações do próprio fazer pedagógico. A Pesquisa (Auto)Biográfica na área da Educação, na temática formação docente, encontramos autores como Josso (2007), em cujos trabalhos a abordagem (auto)biográfica faz parte de projetos de formação, e que tem por objetivo buscar reflexões docentes sobre a formação e atuação de professores. A autora diz que a aprendizagem está ancorada na experiência, entre o conhecimento teórico e a prática (saber-fazer).

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo particular e singular. Damos sentido as nossas percepções da realidade através do universo de crenças, vivências, valores e relações socioculturais a que pertencemos, utilizando essas experiências como filtros interpretativos. Através das relações sociais, culturais e dos sistemas simbólicos passamos a construir nossas representações, interpretações e significações pessoais e profissionais. Utilizando-se dos ensaios autobiográficos de licenciandos em música passamos a conhecer as trajetórias formativas e os contextos socioculturais anteriores a formação profissional no ensino superior.

A etapa de análise e cointerpretação dos ensaios autobiográficos aconteceram em três momentos³: o primeiro nomeamos de Leitura exploratória: baseada na leitura preliminar das

³ Inspirado no trabalho de Almeida (2012)

narrativas dos licenciandos, nos quais podíamos identificar os principais contextos e as relações socioculturais estabelecidas pelos licenciandos; o segundo momento, Leitura identificada, no qual passamos a identificar as temáticas de cada narrativa e as organiza-las em uma tabela que continha os temas encontrados e os comentários sobre o trecho analisado. O terceiro momento, foi da Leitura Crítica, no qual passamos a criar o texto cointerpretativo dos ensaios autobiográficos em diálogo com alguns autores.

Neste artigo, conheceremos os percursos de construção da pesquisa, assim como os recursos de recolha das narrativas autobiográficas escritas pelos licenciandos. Através do olhar sobre o outro, passamos também a compreender e entender as escolhas que fazemos ao longo de nossa vida pessoal e profissional. Aguçar a memória, (re)viver o passado de forma reflexiva também se torna meio de compreender quem somos e como constituímos nossa(s) identidade(s).

2. IDENTIDADE(S) E AS TRANSFORMAÇÕES DE SI

As discussões sobre a temática da Identidade mostram-se complexas e vemos que o termo possui múltiplos significados e conceitos nas diversas esferas da sociedade, seja em meio ao senso comum ou através das ciências. Mas o que é identidade? Como constituímos nossa identidade? Na procura de responder essas inquietações é importante discutir e refletir sobre os conceitos e percepções que rodeiam a temática da construção da identidade profissional e as (re)apresentações que construímos entre a vida pessoal e a profissional.

O termo identidade é utilizado com frequência em nosso cotidiano e pode apresentar diferentes definições e significados, como por exemplo outros termos: self (eu), pessoa, sujeito, ethos, subjetividade entre outros tantos. A figura do homem e sua trajetória histórica reflete as mudanças que acontecem diante dos fenômenos e acontecimentos sociais e culturais que o cercam. No iluminismo, o sujeito estava baseado a uma concepção de ser um indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades e de razão, tendo consciência e ação, acreditava-se que o indivíduo se permanecia o mesmo, “idêntico” ao longo de sua existência. (HALL, 2006, p. 11)

A construção da identidade para Dubar (2005, p. 113) “[...] é o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Na dinâmica do movimento da vida humana, a(s) identidade(s) é construída através das (inter)relações que estabelecemos em nossa existência. Para Ciampa

(1994) nos diz que a identidade é formada através das relações de diferença e igualdade, tornando-se processos de identificação de si e do outro.

Diferença e igualdade. É uma primeira noção da identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte [...]. (CIAMPA, 1994, p. 63)

Entende-se que é nas diversas dimensões socioculturais que nos transformamos e desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento ou não aquilo se apresenta, os indivíduos passam por um reconhecimento de si e do outro nos diversos contextos, como por exemplo: o sujeito na escola, na igreja, no trabalho e em outras situações.

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses. (CIAMPA, 1994, p. 64).

É nessa dinâmica de reconhecimento de si e do outro que o constituir da identidade acontece, tornando-se um movimento singular e coletivo do sujeito, no qual constrói e (re) constrói suas relações sociais nas diversas dimensões: é uma dinâmica de reinvenção de si para si mesmo e para o outro. Então, a identidade é o resultado das relações que estabelecemos nos diferentes espaços socioculturais nos quais nos relacionamos, o que implica no desenvolvimento de nossas perspectivas, práticas sociais, culturais, crenças e ideias.

2.1 Identidade e formação profissional

Ao longo da história e dos diversos contextos sociais, a palavra formação apresenta diversos significados, a depender do contexto na qual é utilizada. Neste sentido, **FORMAÇÃO** (2008, p. 413) diz: “ Ato, efeito ou modo de formar”. Complementando esse sentido, trata-se: constituir (algo); criação; maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada; o que lhe molda o caráter a personalidade; conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a uma atividade prática ou intelectual; conjunto de cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa. (FORMAÇÃO, 2008).

Observamos que é amplo os conceitos sobre o termo, e que suas significações estão atreladas ao ato de constituir, construir e criar algo. No Dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p. 150), o termo assume uma significância direta com a educação e a cultura.

[...] assume uma relação com o termo alemão correspondente Bildung⁴, que indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa suas significações de cultura⁵, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. (FORMAÇÃO, 2007, p. 150)

Nota-se que esses conceitos tratam o termo formação como uma ação que se destina a aquisição de saberes, salienta-se que esta visão se relaciona com a atividade de saber-fazer. Para Garcia (2013), a formação pode ser entendida como uma função social, no qual se transmite saberes, de saber-fazer ou de saber-ser e que está diretamente ligado ao sistema socioeconômico e cultural do sujeito.

Como uma das profissões mais antigas, à docência, pelo ato de ensinar algo a alguém, foi desenvolvendo ao longo de sua história, um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa. Assim, com o exercício da prática docente, o professor vai construindo suas relações e seus diversos saberes. (GARCÍA, 2010).

3 ENTRE A VIDA E A MÚSICA: ENSAIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Qual o momento em que passamos a dizer que “Quero ser professor de música?”, aqui, apresento alguns recortes dos ensaios autobiográficos de licenciandos em música, nos quais eles narram a vida cotidiana, as experiências e vivências em relação a música e as expectativas da carreira docente. Os graduandos, colaboradores deste estudo, foram escolhidos cinco licenciandos do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e encontravam-se em processo de conclusão de curso no semestre de 2015.1. Para garantir o anonimato dos colaboradores foi necessário nomeá-los com nomes fictícios.

Estudar sobre o processo de construção da identidade profissional do futuro professor de música significa considera-lo em seu tempo-espaço, sua história de vida, seu contexto, suas certezas e incertezas e suas significações sobre a própria trajetória de vida pessoal e profissional. Desvendar e compreender como o professor em formação (e)significa sua trajetória e como suas escolhas podem transformar e promover formas de pensar a própria formação do licenciando em Música constitui uma complexa e necessária análise dos ensaios autobiográficos e dos elementos que constituem sentidos subjetivos de si.

⁴ Bildung significa tanto formação quanto educação de um sujeito autoconsciente. (ABBAGNANO, 2007)

⁵ O termo Cultura é associado a formação, apresentando duas significados, o primeiro relacionado a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. O segundo indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização.

Aqui, apresentaremos a trajetória de vida de Iago, 22 anos, licenciando em Música e que concluiu seu curso no semestre de 2015.1. Em seus escritos autobiográficos, Iago, inicia colocando um título: “Meu despertar para a música”, e inicia nos contextualizando, primeiramente, o contexto ao qual foi despertado, com apenas nove anos de idade, Iago acompanhava a família aos cultos na igreja e desde muito cedo passou a integrar o conjunto infantil, aqui iniciava-se suas primeiras relações cotidianas de aprender música.

Os ensaios aconteciam sempre aos sábados pela manhã, não tínhamos preocupações apenas com aspectos inerentes a estética do louvor, porque naquele momento o principal objetivo era evangelizar crianças de todo o bairro e das proximidades através dos cânticos. Eu era um participante assíduo sempre presente nos cultos, festividades e programações especiais. (Iago, ensaio autobiográfico, 2015, p. 1)

Vemos, que nas igrejas evangélicas, é de costume ter vários grupos musicais de louvor, ve entre ele, o conjunto infantil é como se fosse uma introdução da criança ao cotidiano e aos princípios da igreja, assim como evangelizar as crianças através da música. Para Iago, o conjunto infantil era uma das principais motivações para ir à igreja, além de acompanhar a família, assim como os amigos e colegas. Com o passar do tempo, os interesses de Iago com relação a música começam a ser ampliados e, com isso, ele passa a ser mais atuante na igreja, além de conhecer e integrar outros grupos e projetos religiosos e sua rotina.

A igreja tinha projetos maravilhosos, muito deles voltados para evangelização e participação das crianças, como escola dominical, culto do departamento infantil, conjunto infantil, escola bíblica de férias entre outros, e todas essas ações foram sem dúvida de fundamental importância para minha motivação de atuar e permanecer dentro da igreja. (Iago, ensaio autobiográfico, 2015. p. 2)

Ao narrar suas lembranças da infância no contexto da igreja, ele recorda momentos importantes em sua formação musical, nota-se que a comunidade da igreja faz parte significativa e de referência de formação cidadã. Sua atuação nos grupos da igreja eram as principais motivações de estar ali, essas relações informais foram importantes para a construção do que viria acontecer em seguida. Durante sua narrativa, Iago comenta dos espaços dos conjuntos, como “espaços formadores cristãos”, vemos que Iago passou a ver este contexto como espaço formador e, de acordo com sua narrativa, observa-se sua admiração por este espaço.

As relações sociais, assim como os valores e as crenças, são compartilhadas e criam suas próprias expressões artístico-musicais e passa a caracterizar esse espaço como formador,

essas relações sociais geram aspectos motivadores para Iago, pois pode vivenciar suas primeiras experiências musicais dentro da igreja. Iago, também relata sobre a forma de ensino de música neste contexto,

[...] comecei a tocar flauta doce dentro da igreja, o grupo tinha como repertório hinos da harpa cristã. Aprendíamos os hinos através de imitação, o professor tocava e logo em seguida nós repetíamos igualmente fora tocado, assim assimilando e aprendendo os hinos, este foi o meu primeiro contato com um instrumento musical onde pude tocar. Participar do grupo de flauta doce sem dúvida vinha como uma experiência motivante para mim, pois em quanto criança sentia que eu estava fazendo mais pela igreja, no entanto cantar e tocar era ainda mais gratificante. (Iago, ensaio autobiográfico, 2015, p. 3-4)

Na narrativa de Iago, vemos o quão importante é a igreja e sua participação nos grupos e conjuntos musicais para a sua formação a ampliação das possibilidades de aprendizagem musical neste contexto informal de ensino. As recordações-referências são carregadas de significações, sentimentos e valores que contribuirão para a formação pessoal e profissional do sujeito. Assim, a recordação-referencial “ [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido de valores.” (JOSSO, 2010, p. 37).

A Música, como meio de expressão e comunicação humanas, destaca-se também como um meio de constituição de singularidades culturais, o que passa a dar sentido às práticas musicais dos diferentes contextos socioculturais. A memória das experiências musicais de Iago, durante sua infância, neste contexto informal de ensino de Música, vem carregado de sentimentos e admiração pelo ambiente e seus subgrupos sociais, o que torna referência para o mesmo.

Mesmo com dificuldade financeira, a busca do licenciando em realizar seu desejo pessoal continuou por um certo tempo, até o momento em que iniciaria os estudos de Teoria Musical para, em seguida, poder estudar o instrumento Violoncelo. Mais um momento de aprendizagem estava prestes a começar e surgia em Iago (2015b) a ansiedade e as inquietações sobre as aulas de Música e, a cada dia, aumentavam as expectativas em querer aprender.

O sonho parecia estar se concretizando, pelo menos o início dele, pois finalmente estaria prestes a ter aula de teoria musical. Até o dia a de começar me perguntava o que seria essa teoria? Quem será meu professor? De uma coisa eu sabia, esse era o meu primeiro passo e condição sem a qual eu não poderia começar os meus estudos com o violoncelo. (IAGO, 2015b)

Após a conclusão das aulas teóricas, ele recebeu o certificado do curso introdutório de Teoria Musical e almejava começar as aulas práticas de Violoncelo. Iniciava-se um novo desafio na vida dele, que, por uma questão econômica delicada não tinha como pagar as aulas de Violoncelo e também não tinha o seu próprio instrumento (pois era um pré-requisito para iniciar as aulas práticas) (IAGO, 2015). Os instrumentos de corda, geralmente, são instrumentos de valor bem alto para quem está iniciando a praticar.

Desse modo, passou alguns meses aguardando uma solução, para assim dar início aos estudos no Violoncelo, “[...] até que um dia assistindo um jornal local antes de ir para a escola, ouviu que um projeto estaria selecionando alunos para fazer aulas de música gratuitamente” (IAGO, 2015b).

Iago (2015b), ao iniciar as aulas de Violoncelo, mostra certa habilidade em aprender e, com isso, o professor passa a motivá-lo. A disciplina e o reconhecimento pelos avanços do aprender Violoncelo, serviam para ele como motivadores para superar as dificuldades encontradas no caminho.

As palavras que eu escutava do meu professor serviram de motivação, pois nem sempre era fácil estar nas aulas de violoncelo, mesmo não pagando pelas mesmas, existiam gastos que para minha realidade faziam toda diferença. Mas nunca deixei que essas dificuldades atrapalhassem os meus estudos musicais, dentre as maiores dificuldades estavam coisas triviais como ter dinheiro para pagar a passagem ou até mesmo o fato de não ter o violoncelo para estudar em casa. (IAGO, 2015b)

Falar das próprias experiências formativas se torna algo singular e reflexivo sobre a própria trajetória pessoal e profissional. As narrativas de si, apresentam-se carregadas de experiências, representações referenciais, sentimentos e valores construídos na tomada de consciência das relações formativas. Em sua escrita, Iago, revela suas motivações para escolha da carreira profissional e a entrada no curso de licenciatura em música. Iago passa por momentos de certezas e incertezas.

A partir da experiência de lecionar aulas de Música na igreja, Iago (2015b) diz que essas vivências serviram para que ele viesse a descobrir sua **vocação**, e o que o levou a escolher pelo curso de Licenciatura em Música. Em 2011, ele prestou vestibular e foi aprovado para o curso de Licenciatura em Música na UFRN. No início da formação profissional no curso de Licenciatura em Música, mesmo já atuando como professor de Música em outro espaço, mostrava-se ansioso para cursar a disciplina de Estágio Curricular. Diferente da prática profissional realizada por outros profissionais, o Estágio Curricular, que se encontra como disciplinar curricular de todos os cursos de Licenciatura, é considerado o componente da fase

de construção prática da atividade docente. Por ser uma atividade de atuação prática do licenciando em formação, isso pode gerar expectativas, com relação à aquisição de saberes experienciais da prática profissional e na dicotomia na relação entre teoria versus prática.

Durante toda a graduação sempre me foi dito pelos professores e colegas que a disciplina de estágio era o momento central do curso de licenciatura em música. Pois seria um espaço de descobertas em que ao mesmo tempo colocaríamos em ação o que já tínhamos aprendido e vivenciado. (IAGO, 2015b).

Através da narrativa de Iago (2015b), sobre o momento do estágio curricular, ele nos diz que o componente curricular de estágio proporciona:

[...] constante troca de saberes a experiência de sala de aula, tem seu papel elementar nas discussões e avaliações sobre o papel do professor de música na escola regular, isso gera uma cautela nas proposições que fazemos. [...] Outro aspecto que se mostra em evidência é a zona de conforto, que por muitas vezes, o medo ou outros motivos nos impedem de propor novidades nas aulas de musicalização, aí surgem as orientações de estágio, que foram sem dúvida primordiais na busca por entender o que existe dentro do ensino de música, e entender a poesia que existe dentro desse ensino. Desse modo, é possível afirmar, que o que começou como um desafio foi se tornando uma prática prazerosa e de muita valia para o processo de formação. (IAGO, 2015b)

Constata-se que Iago (2015b) passa por um processo de reflexão sobre a própria trajetória profissional individual e coletiva, construindo seu processo de formação profissional através da aquisição de saberes formais e informais. Ao finalizar sua narrativa autobiográfica escrita, sobre seu itinerário de vida musical, o licenciando revela que parar para refletir e contar sobre sua história foi algo que ele ainda não tinha realizado e confessa que: “O olhar para si através da escrita de si, me fez refletir acerca da minha construção da identidade e prática docente, entendendo as experiências narradas, como um momento relevante para o processo de minha formação” (IAGO, 2015b). Ele compreendeu que a construção de sua narrativa escrita traz contribuições para sua formação.

Entender quais experiências foram formadoras, fazendo a seleção através da memória gerando um processo de reflexão no momento da escrita. Ver o quanto das pessoas que passaram por minha vida hoje se de alguma maneira se encontram no que eu sou hoje. (IAGO, 2015b).

Como pudemos acompanhar, o itinerário de vida musical iniciou-se através de suas primeiras relações sociais em que estava acompanhado da família. A igreja, como espaço de socialização de ideais, crenças e valores, foi o ambiente para as primeiras descobertas e inserção na cultura musical religiosa. Iago, neste espaço de aprendizagem informal, iniciou suas

primeiras experiências lecionando Música para jovens iniciantes. Ao ser aprovado para o curso de Licenciatura em Música, passa a estabelecer relações sociais formais com seus colegas de Curso, professores, além de construir seus saberes para atuar como futuro professor. Essas relações, entre o espaço informal, a igreja e o espaço formal, a Universidade, são repletas de significados concebidos através das vivências individuais e coletivas do cotidiano de ser professor (na igreja) e de ser estudante (na Universidade).

4 DIMENSÕES FORMATIVAS: AS RELAÇÕES DE ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE

Este estudo foi realizado através da coleta de fontes autobiográficas dos licenciandos do Curso de licenciatura em Música da UFRN. A princípio era preciso escolher um método/instrumento de pesquisa, que viabilizasse conhecer e compreender as significações desses licenciandos com relação à construção da identidade profissional docente, surgiu através da leitura de alguns autores sobre a Abordagem (Auto)biográfica, como Josso (2007), Pineau; Grand (2012), Nòvoa; Finger (2010) entre outros autores que percebemos a possibilidade de compreender as reflexões do licenciando em seu contexto de formação profissional e suas significações da identidade docente.

No decorrer dos estudos e da observação participante, surgiu a necessidade de elaborar um questionário aberto para conhecer os licenciandos, além do espaço acadêmico e das conversas informais. O **Questionário Aberto**, com 26 questões abertas foi dividido em três blocos: 1) Identificação e formação musical anterior ao curso de Licenciatura em Música; 2) Experiências e atuação docente durante a formação inicial; 3) Questões referentes ao curso de Licenciatura em Música. Este questionário foi criado em uma plataforma online, disponibilizada no Google Drive e enviado para os licenciandos do curso de Licenciatura Música da UFRN. O mesmo foi respondido por 15 licenciandos em Música, em que na análise das respostas foi detectado que todos já tinham experiência e atuação musical prática (tanto em atividades curriculares obrigatórias como em estágios supervisionados, quanto em atividades extracurriculares, participações em projetos de extensão, programas e projetos de formação e monitorias). Destes 15 respondentes foram selecionados 5 licenciandos, os quais iriam escrever o texto do ensaio autobiográfico, no qual eles contam sua história de vida. O principal critério foi que os licenciandos estivessem cursando alguma disciplina de Estágio Supervisionado e que estivessem prestes a concluir a Licenciatura no decorrer do ano de 2015.

Após essa primeira leitura dos questionários, realizou-se a seleção dos 5 licenciandos, para que estes passassem para a próxima etapa. Nesta segunda etapa, a recolha das fontes autobiográficas aconteceu através da escrita de um Ensaio Autobiográfico, no qual o licenciando passou alguns meses (semestre de 2015.1) escrevendo sua trajetória de formação musical, que deveria conter os primeiros contatos com a Música até os dias atuais da formação profissional. Neste estudo, escolheu-se o termo Ensaio Autobiográfico adotando como percepção conceitual o termo muito utilizado na área musical que é o ensaio. Na área musical realizamos constantemente ensaios nos quais dedicamos momentos em que buscamos (re)conhecer uma composição ou arranjo musical, é no momento do ensaio que buscamos conhecer o autor da peça musical, seu arranjo, tipo de harmonia e a leitura das notas musicais, passando por toda essa leitura musical, iremos traduzir para o instrumento o que seria a escrita sonora da Música. Assim, compreendendo que o licenciando passou a escrever sobre si e, ao mesmo tempo, refletindo e (re)conhecendo sua própria história de vida, passou-se a adotar o termo **Ensaio Autobiográfico**⁶ para as histórias de vida dos licenciandos aqui apresentadas. Ao adotar o uso dos ensaios autobiográficos para a coleta da história de vida do licenciando em Música, este tornou-se um recurso que possibilitou conhecer o itinerário formativo musical, assim como, a autopercepção e reflexão do licenciando sobre a própria formação profissional. O exercício autoreflexivo sobre a própria trajetória de vida e de formação traz consigo referências e aprendizados importantes conquistados pelo licenciando durante seu processo formativo.

Após a recolha dos ensaios autobiográficos passamos para etapa de análise e cointerpretação, nos quais foram realizados em **três momentos**⁷: o primeiro momento de **Leitura exploratória**: baseado na leitura preliminar das histórias de vida dos licenciandos, nos quais podíamos identificar os contextos e as relações socioculturais dos licenciandos; no segundo, **Leitura identificada**, momento no qual se passa a identificar as temáticas de cada narrativa bem como a organização de uma Tabela que apresenta os comentários e reflexões sobre cada trecho narrativo; o terceiro momento foi da **Leitura crítica**, criação do texto cointerpretativo das narrativas autobiográficas em diálogo com alguns autores.

Através da escrita de si, o indivíduo assume a posição de ator-narrador, realizando momentos de retrospectiva e de reflexão sobre suas vivências e experiências de vida pessoal e profissional. A escrita do texto do ensaio autobiográfico é como um fragmento escrito da vida, no qual possibilitou explorar as dimensões formativas (pessoal e profissional) do licenciando

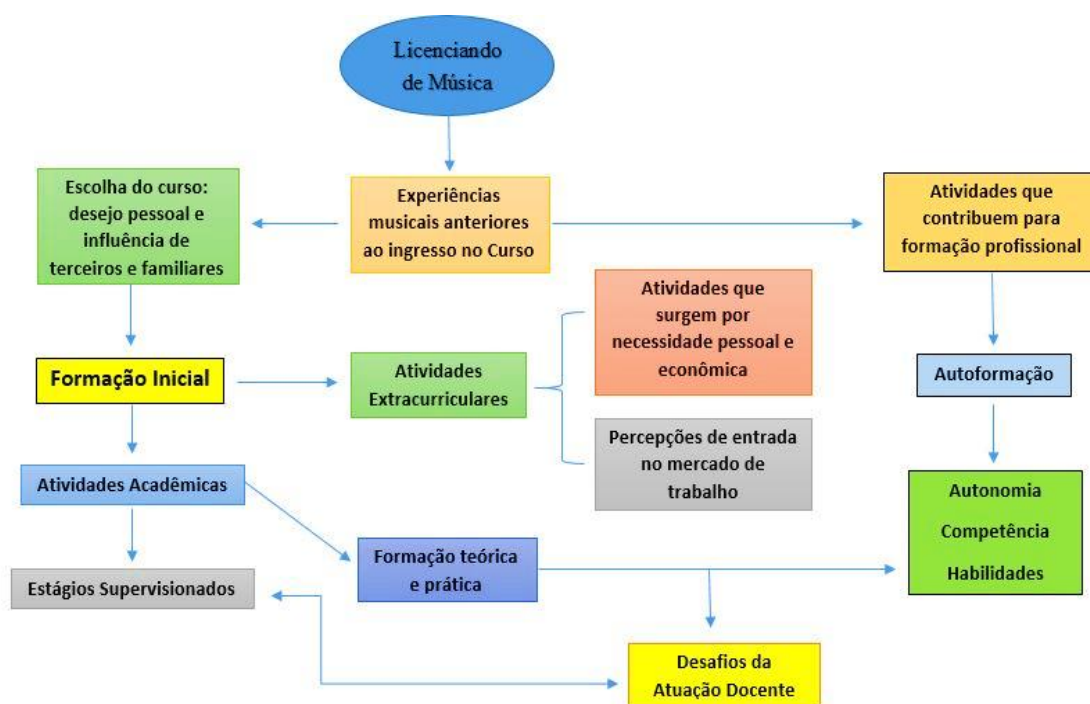
⁶ Termo utilizado para os escritos das histórias de vida dos licenciandos colaboradores deste estudo.

⁷ A análise e cointerpretação dos Ensaos Autobiográficos foi inspirada em Almeida (2012).

em Música. Sabe-se que para os licenciandos em Música, em sua maioria, possuem vivências e experiências musicais anteriores ao ingresso na UFRN. Durante o Curso, os licenciandos acabam construindo oportunidades que favorecem a permanência no Curso e, ao mesmo tempo, um trabalho no qual ele se identifique. Na vigência dos primeiros semestres no curso de Licenciatura em Música da UFRN, é possível notar que os licenciandos já dão início a carreira docente porque muitos começam a dar aulas particulares de Música, aulas de musicalização para crianças e jovens em projetos, participam como monitores em projetos de assistência social em escolas públicas (Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo, entre outros).

A categorização das informações foi realizada através do questionário aberto, em que se percebeu as recorrências temáticas (Figura 1). No mapa interpretativo, identificou-se as principais temáticas sobre a construção profissional do licenciando em Música, assim como suas dimensões formativas, tanto na formação inicial, através do currículo, quanto das experiências práticas extracurriculares ao longo da história de vida.

Figura 1 – Mapa de categorização das dimensões formativas dos licenciandos em Música da UFRN



Fonte: A autora (2015). Nota: Figura 1 elaborada a partir da análise das fontes autobiográficas.

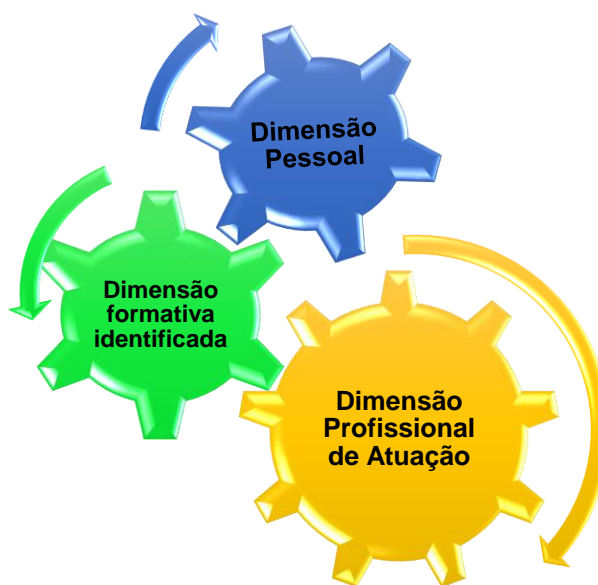
Para a análise das narrativas autobiográficas e identificação das temáticas dentro do texto autobiográfico, elaborou-se uma tabela, na qual foi dividida em três colunas. Na primeira - a identificação da temática; na segunda coluna - a narrativa dos licenciandos; e na terceira -

os comentários da autora da dissertação sobre os textos autobiográficos. Desta forma, foram sendo identificadas as tendências de temáticas na trajetória de vida pessoal e profissional dos licenciandos.

As narrativas apresentam relações repletas de significados concebidos ao longo de suas vivências e experiências individuais e coletivas no cotidiano de ser estudante e ser / estar professor. Através dessas relações e inter-relações dos licenciandos, identificamos três principais dimensões formativas que estão interligadas uma a outra e que corroboram para a construção da identidade profissional docente do licenciando. A primeira, denominamos de Dimensão Pessoal, pois identificamos nas primeiras relações sociais as motivações que impulsionaram a busca em querer aprender Música e/ou instrumento, além de sofrer influência e incentivo de terceiros, como familiares, amigos e os primeiros professores; a segunda, a Dimensão Formativa Identificada, a qual está relacionada com os primeiros momentos do estudo de Música, seja em âmbito informal, não formal ou formal de ensino de Música, momento de identificação com a carreira profissional / área, chegando à formação profissional através de curso superior; a última, é a Dimensão Profissional de Atuação, que está atrelada a busca pela inserção no mercado de trabalho, através da atuação do licenciando / profissional, como por exemplo a atuação em projetos de musicalização em igrejas, ONGs, programas sociais e escolas de educação básica.

Essas dimensões então interligadas, pois permitem aos licenciandos que mantenham suas relações socioculturais como espaços de aprendizagem e ensino, além de identificação pessoal e social aos contextos, como por exemplo, na narrativa de Iago (2015b), em que até os dias atuais ele ainda mantém suas relações com a igreja, ambiente no qual construiu suas primeiras relações com a Música (Dimensão Pessoal), em seguida, passou a lecionar Música e decidiu pela carreira docente (Dimensão Formativa Identificada) e que, posteriormente, passaria para uma Dimensão Profissional de Atuação, que no caso de Iago acontece concomitantemente a dimensão anterior.

Figura 2 - Dimensões da formação profissional



Fonte: A autora (2015).

Ao observar essas múltiplas relações sociais, nas diferentes dimensões formativas, construímos e (trans)formamos nossa identidade profissional. A construção da identidade profissional docente é uma grande interação de relações sociais que construímos ao longo de nossa história de vida, trata-se de uma construção social, em que muitos fatores e contextos se inter cruzam abrindo possibilidades para se pensar o trabalho docente. Através dessas relações, acontece a identificação, contribuindo para a abertura da Dimensão Formativa identificada, no qual passamos a planejar e a construir os caminhos para nossa trajetória formativa, visando desenvolver a Dimensão Profissional de Atuação.

As primeiras experiências dos licenciandos com a Música aconteceram em espaços informais de ensino, como a igreja e em espaços e projetos de musicalização, como narrado por Iago (2015b) e Juliane (2015b), além da autoformação musical, no caso de Lucas (2015b), no qual iniciou seus estudos no Violão através de um amigo, e este estudava Música por meio da internet.

Essas primeiras relações formativas com a Música aparecem na dimensão pessoal, no qual ocorreram através do desejo pessoal do sujeito em querer aprender Música / Instrumento. Nota-se que as vivências anteriores à entrada na formação inicial acadêmica reforça a identificação do sujeito com a futura carreira profissional, pois a partir dos primeiros contatos com o ato de ensinar, eles passam a se perceber como responsáveis pela própria formação, como pudemos observar na história de vida de Iago (2015b) e de Lucas (2015b). Essas primeiras vivências musicais desenvolvem nos sujeitos, um sentimento de identificação, principalmente

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

por gostar de música ou pelo desejo de continuar aprendendo um instrumento, ou ver uma nova possibilidade de inserção do mercado de trabalho. Essas primeiras vivências formativas musicais parecem ser intensas, por permitir que o sujeito, além de aprender, tenha a possibilidade de ensinar o que aprendeu, na narrativa de Iago (2015b), no contexto da igreja, passou a dar aulas de instrumento, e Lucas (2015b) passou suas primeiras experiências com ensino de Música aconteceram no âmbito familiar, ao tentar ensinar sua prima a tocar Violão e após entrar na Graduação passou a ser monitor da oficina de Música no Programa Mais Educação. Tanto, Juliane (2015b) como Raissa (2015b), passaram a ter como primeira experiência em lecionar Música, somente após entrada no curso de Licenciatura. Juliane (2015b) passa a lecionar Música no Programa Mais Educação.

Os licenciandos confessam que as principais dificuldades encontradas durante a atuação, seja em atividade acadêmica como o Estágio Supervisionado ou em atividades extracurriculares, em espaços informais de ensino, enumeram a falta de experiência, falta de estrutura e de materiais e instrumentos como um dos principais desafios encontrados na atuação docente. Da relação com o saber da prática docente, podemos identificar que os licenciandos, antes mesmo de adentrar no curso superior, já apresentam certa experiência em ensinar, passando a replicar os conhecimentos práticos aos quais foram ensinados, mas na busca de se qualificarem através do ensino formal de Música. Nas narrativas dos licenciandos, com relação aos saberes práticos durante a atuação no Estágio Supervisionado, é possível identificar pontos comuns nos acontecimentos, como os desafios, o trabalho, o planejamento, a criação de atividades pedagógico-musicais, momento em que passam a mobilizar saberes da experiência anterior, refletindo sobre a própria prática e sobre si.

O Estágio e as aprendizagens anteriores, como os saberes da experiência dentro da UFRN e fora desta, reforçam a construção profissional do licenciando. O Estágio Supervisionado traz características específicas com relação a seu projeto político-pedagógico, além de objetivos e preocupações formativas diversificadas para cada tipo de estágio no curso de Licenciatura em Música. Nas narrativas dos licenciandos, observamos que há certo impasse com relação aos espaços de atuação de algumas modalidades de estágio, como pudemos ver na narrativa de Lucas (2015b).

A formação inicial precisa oportunizar e desenvolver reflexões e a prática investigativa sobre o processo de aprender a ensinar do licenciando, o que contribui para um desenvolvimento profissional no qual o licenciando identifica-se com a carreira docente e com os diversos contextos de atuação do professor de Música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai-se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecimento de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente autoconhecimento. (GHEDIN, 2005, P. 141).

No decorrer das análises, identificamos diferentes momentos e espaços formativos do licenciandos ao longo da constituição de si. Na busca de compreender a construção da identidade profissional, através das histórias de vida dos licenciandos em Música da UFRN, ressalta-se como é complexo e subjetivo cada narrativa, pois trazem em si as relações construídas em diversos contextos socioculturais ao longo da vida. Os caminhos formativos nos conduzem para uma (trans)formação constante de nossa identidade, seja pessoal ou profissional, e que não depende somente dos cursos e das práticas vivenciadas durante a formação inicial, mas estão vinculadas à todas as atividades ao longo da vida do sujeito.

A narrativa de Iago apresenta relações repletas de significados concebidos ao longo de suas vivências e experiências individuais e coletivas no cotidiano de ser estudante e ser/estar professor. Através dessas relações e inter-relações dos licenciandos, identificamos três principais dimensões formativas que estão interligadas uma a outra e que corroboram para a construção da identidade profissional docente do licenciando. A primeira, denominamos de **dimensão pessoal**, pois identificamos nas primeiras relações sociais as motivações que impulsionaram a busca em querer aprender música e/ou instrumento, além de sofrer influência e incentivo de terceiros, como familiares, amigos e os primeiros professores; a segunda, a **dimensão formativa identificada**, a qual está relacionada com os primeiros momentos do estudo de música, seja em âmbito informal, não formal ou formal de ensino de música, momento de identificação com a carreira profissional/área, chegando a formação profissional através de curso superior; a última, é a **dimensão profissional de atuação**, que está atrelada a busca pela inserção no mercado de trabalho, através da atuação do licenciando/profissional, como por exemplo a atuação em projetos de musicalização em igrejas, ONGs, programas sociais e escolas de educação básica. Essas dimensões então interligadas, pois permitem aos licenciandos que mantenham suas relações socioculturais como espaços de aprendizagem e ensino, além de identificação pessoal e social aos contextos, como por exemplo, na narrativa de Iago, em que até os dias atuais ele ainda mantém suas relações com a igreja, ambiente no

qual construiu suas primeiras relações com a música (**Dimensão pessoal**), em seguida, passou a lecionar música e decidiu pela carreira docente (**Dimensão formativa identificada**) e que posteriormente passaria para uma Dimensão profissional de atuação, que no caso de Iago acontece concomitantemente a dimensão anterior. Observa-se que a relação das três dimensões acontece como uma engrenagem, concomitantemente, saberes da experiência de vida atrelado aos saberes específicos da formação profissional.

Ao observar essas múltiplas relações sociais, nas diferentes dimensões formativas, construímos e (trans)formamos nossa identidade profissional. A construção da identidade profissional docente é uma grande interação de relações sociais que construímos ao longo de nossa história de vida, trata-se de uma construção social, em que muitos fatores e contextos se inter cruzam abrindo possibilidades para se pensar o trabalho docente. Através dessas relações, acontece a identificação, contribuindo para a abertura da dimensão formativa identificada, no qual passamos a planejar e a construir os caminhos para nossa trajetória formativa, visando desenvolver a dimensão profissional de atuação. Para García (2010, p.19), a construção da identidade profissional se inicia antes da formação inicial, mas se consolida nesta e se prolonga ao longo da vida. Essa identidade não surge automaticamente após a titulação, ela é construída e modelada ao longo da trajetória profissional. A construção da identidade profissional é um processo individual e coletivo, conduzindo a configurações e representações subjetivas da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho de Estado. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In. LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução: Carlos Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação).

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. cap. 9, p. 189-222. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FORMAÇÃO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 150.

_____. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008. p. 413.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCÍA, Carlos Marcelo. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**, n. 306, p. 205-242, 1995. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=494_19>. Acesso em: 26 out. 2014.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IAGO. **Questionário aberto**. Natal, RN, 2015a. Questionário criado em uma plataforma online, disponibilizada no Google Drive e enviado para os licenciandos do curso de Licenciatura Música da UFRN. Documento não publicado.

_____. **Ensaio autobiográfico**. Natal, RN, 2015b. Texto longo escrito à mão pelo licenciando de Música que relata a sua história de vida. Documento não publicado.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

JULIANE. **Questionário aberto**. Natal, RN, 2015a. Questionário criado em uma plataforma online, disponibilizada no Google Drive e enviado para os licenciandos do curso de Licenciatura Música da UFRN. Documento não publicado.

_____. **Ensaio autobiográfico**. Natal, RN, 2015b. Texto longo escrito à mão pelo licenciando de Música que relata a sua história de vida. Documento não publicado.

LUCAS. **Questionário aberto**. Natal, RN, 2015a. Questionário criado em uma plataforma online, disponibilizada no Google Drive e enviado para os licenciandos do curso de Licenciatura Música da UFRN. Documento não publicado.

_____. **Ensaio autobiográfico.** Natal, RN, 2015b. Texto longo escrito à mão pelo licenciando de Música que relata a sua história de vida. Documento não publicado

MATHEUS. **Questionário aberto.** Natal, RN, 2015a. Questionário criado em uma plataforma online, disponibilizada no Google Drive e enviado para os licenciandos do curso de Licenciatura Música da UFRN. Documento não publicado.

_____. **Ensaio autobiográfico.** Natal, RN, 2015b. Texto longo escrito à mão pelo licenciando de Música que relata a sua história de vida. Documento não publicado.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. cap. 8, p. 157-187. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano!** Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p.103-130. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

_____.; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIAS DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Patrícia Barboza de Souza¹

RESUMO

O que se pretendeu com este trabalho foi analisar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (PCLP/SE-JF), desde a sua formulação até sua implementação nas escolas, utilizando o viés teórico da abordagem do ciclo de políticas, formulada na década de 1990, por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, cujos trabalhos foram marcados pela influência da sociologia da educação de Basil Bernstein. Ao tratarmos da abordagem do ciclo de políticas, devemos estar cientes de que esta não se trata de uma descrição da política adotada, mas, sim de um método dinâmico e flexível, que nos possibilita pensar e analisar como tais políticas são elaboradas e (re) interpretadas pelos profissionais que as utilizam. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é primeiramente apresentar os fatores e/ou aspectos que influenciaram direta e/ou indiretamente a elaboração de uma nova proposta curricular para a rede municipal de ensino de JF. Em seguida, expor de forma relacional o contexto de produção desse documento, considerando sua interligação com o contexto de influência. Ao final, apresentar os aspectos que constituíram o contexto da prática, espaço onde se focaliza a figura do professor como agente curricular, analisando também a relação dessa prática curricular com os contextos de influência e de produção, uma vez que a PCLP/SE-JF se configurou em um processo contínuo de construção coletiva.

Palavras-chave: Ciclo de políticas, Proposta curricular, Contexto de Influência, Produção, Prática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (PCLP/SE-JF), desde a sua formulação até a fase de implementação nas escolas, utilizando o viés teórico da abordagem do ciclo de políticas, formulada na década de 1990, por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, cujos trabalhos foram marcados pela influência da sociologia da educação de Basil Bernstein.

A utilização desse enfoque no contexto brasileiro no campo de pesquisas educacionais ainda é bastante nova. Segundo Lopes e Macedo (2011), o ciclo de políticas começou a ser introduzido em pesquisas sobre políticas de currículo a partir do ano 2000, contrapondo-se aos tradicionais estudos que, geralmente, traziam as análises de pesquisas curriculares voltadas

¹ Professora da rede estadual de MG e da rede municipal de Juiz de Fora-MG; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); marciapatrici@yahoo.com.br

mais em descrever documentos baseados em seus textos, sem considerar todo o processo que envolve sua construção.

Ao tratarmos da abordagem do ciclo de políticas, devemos estar cientes de que esta não se trata de uma descrição da política adotada, mas, sim de um método dinâmico e flexível, que nos possibilita pensar e analisar como tais políticas são elaboradas e (re) interpretadas (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

O objetivo de Bowe e Ball (1992) com esse estudo do ciclo de política é entender as políticas de modo que seja considerado o compromisso com a justiça social. Todo esse processo político já havia sido caracterizado por Bowe e Ball (1992) como um ciclo contínuo, composto pelo que os autores identificaram por três facetas políticas: a política proposta, a política de fato, e a política em uso. Cada uma com sua caracterização específica, na qual a política proposta apresentaria a política oficial, cuja disputa de espaço e poder envolveria governos e escolas; a política de fato, constituída pelos documentos legais que a configuram; e a política em uso, relacionada diretamente com o contexto de sua implementação (MAINARDES, 2006).

Bowe e Ball, no entanto, acabaram rompendo com essa concepção, pois entenderam que se tratava de uma concepção rígida para delinear o ciclo de políticas. Apresentaram, então, uma nova formulação desse ciclo, formado por contextos interligados e *alineaes*, que dialogam e movimentam-se de forma dinâmica (BOWE *et al*, 1992). Outra característica marcante nessa abordagem é a preocupação que os autores possuem com a recontextualização das políticas em seu aspecto micro, ou seja, nas escolas.

Ao tomar a PCLP/SE-JF como objeto de pesquisa, a intenção foi analisar todo o movimento de constituição dessa nova proposta, buscando, na perspectiva do ciclo de políticas de Ball, compreender os discursos formados, a recontextualização desses discursos em texto oficial e a (re) interpretação desse texto na prática curricular.

Apesar de entender que a abordagem do ciclo contínuo de políticas rompe com a ideia de linearidade, procuro descrever os aspectos marcantes em que se deu cada contexto apresentado, ressaltando as inter-relações que se evidenciaram ao longo desse processo.

A PCLP da SE/JF é um documento cujo processo de construção se deu por meio da colaboração de profissionais da rede municipal, entre eles gestores, coordenadores e professores. Durante o tempo em que se discutiu a respeito dos conceitos e teorias a serem usados no documento, foram formados dois grupos de discussão: o grupo interno (entre consultoras da UFJF e equipe da Secretaria de Educação) e grupo externo (entre consultoras,

equipe da SE e profissionais – principalmente professores); ambos objetivando um processo de construção claro, didático e com a responsabilização de todos os envolvidos, para que pudessem se reconhecer no documento, ao ser implementado no contexto escolar.

Dessa forma, podemos entender e considerar que as políticas são resultantes de acordos, que podem ou não funcionar, dependendo das articulações, associações e releituras que são feitas nos diferentes contextos nos quais se realizam (DIAS, ABREU e LOPES, 2012, p. 205).

METODOLOGIA

Para constituir o campo de pesquisa deste trabalho, foram analisados os documentos curriculares nacionais e locais que circulam em nosso país, de forma a entrecruzar as ideologias e concepções que neles são abordadas. E, por meio da revisão bibliográfica, foi possível definir categorias teóricas em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, à formação das políticas curriculares e ao ciclo de políticas.

O objetivo foi compreender como se delineou o caminho de construção da PCLP, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, observando e analisando tal proposta curricular, desde o início de sua elaboração até sua chegada às escolas, tendo como aporte teórico o ciclo de políticas de Ball, que também servirá como base de análise dos dados levantados.

Para analisar a trajetória dessa política curricular, a investigação focou três contextos do processo de sua constituição (contexto de influência, contexto da produção, contexto da prática), envolvendo análise documental da PCLP e de outros documentos que foram construídos ao longo das reuniões (como os slides produzidos pelo grupo de consultoras), além das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, envolvendo uma das consultoras da UFJF e duas especialistas da SE (que participaram ativamente desse processo de construção curricular da rede).

INICIANDO AS DISCUSSÕES - A PCLP em seu contexto de influência

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora apresenta uma trajetória de reforma curricular semelhante ao que ocorreu em muitas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras, tendo como diretriz conceitual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998.

A ideia de elaborar um novo documento curricular de Língua Portuguesa surgiu pela necessidade de indicar uma direção ao trabalho docente, tendo como um dos motivos o baixo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

desempenho dos alunos verificado nos resultados das avaliações externas da rede municipal, nos anos 2005-2007. Aliado a isso, a existência de uma proposta curricular de LP da rede municipal de ensino (de 2001) privilegiava a gramática normativa e suas regras, daí a necessidade de uma mudança na concepção de linguagem, objetivando a atual, que está baseada na interação, tendo os gêneros textuais como objeto de ensino.

A PCLP traz uma concepção de aprendizagem baseada nos pressupostos do sociointeracionismo de Vygotsky (2008), nos quais a interação entre os sujeitos é mediada pela linguagem e, por meio da apropriação da linguagem, o indivíduo constrói sua percepção de mundo e sua identidade. Dessa forma, o discurso passa a ser a unidade comunicativa da língua, elegendo como objeto de ensino os textos orais e escritos, materializados em diferentes gêneros (JUIZ DE FORA, 2012).

No entanto, trazer as concepções de gêneros discursivos de Bakhtin para a área do ensino da língua necessitou de um aporte teórico que acabou sendo feito por diversos estudiosos do tema, entre eles os do grupo de Genebra, formado por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e seus colaboradores, os mais conhecidos e citados em pesquisas educacionais no Brasil (ROJO, 2008).

A perspectiva teórica do grupo de Genebra ampliou ao âmbito escolar a proposta de se trabalhar com diferentes gêneros de textos, reconhecendo-os como um relevante instrumento de caráter sócio-histórico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (BORGES, 2012). Essas concepções trouxeram novas formas de pensar o currículo escolar de Língua Portuguesa, uma vez que se contrapunha às concepções tradicionalistas de ensino da língua, que focavam apenas seu conhecimento estrutural.

O estudo comparativo de Borges (2012), focalizando duas correntes teóricas sobre os gêneros textuais – do Grupo de Genebra e do Grupo sociorretórico dos EUA – indicou que os pesquisadores brasileiros têm uma maior preferência pela perspectiva de ensino da língua proposta pelo grupo de Genebra. Outra observação feita por Borges indica que esse “paradigma genebrino” se estabeleceu no contexto curricular brasileiro por “responder ao anseio de como ensinar melhor, mais eficientemente”, numa tentativa de diminuir as deficiências de leitura e escrita apresentadas nas avaliações externas brasileiras (p. 137).

Toda essa influência do campo epistemológico da teoria dos gêneros discursivos/textuais presente nos PCN/1998 fez parte dos discursos apresentados já na primeira versão da PCLP/SE-JF, pela equipe de comissão, que foi submetida à apreciação dos gestores

escolares, coordenadores pedagógicos e docentes, e discutida nos três seminários realizados para este fim.

A comunidade acadêmica pode ou não, por meio de seus estudos e suas pesquisas, legitimar e viabilizar a implementação de um documento curricular, colocando-se no papel de mediadora entre o binarismo muitas vezes formado entre teoria e prática, uma vez que ela está dotada de conhecimento científico para isso.

Esses fatores é que levam a percepção de como foi sendo constituído o contexto de influência da nova PCLP/SE-JF, já que é nesse contexto em que a política se inicia e onde os discursos são construídos. Também é nele que se percebe a ação dos grupos de interesse, que travam uma relação de poder para legitimar conceitos e, assim, obter controle sobre o discurso político.

Em 2009, ano em que se iniciou a ideia de um novo documento curricular para a rede municipal de ensino, a Secretaria de Educação iniciava um novo período de administração, que durou até 2012, tendo à frente uma Secretária de Educação com formação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, atuando principalmente com temas de Avaliação, Educação e Desempenho.

É relevante destacar essa formação e conhecimento acadêmicos da Secretária, pois estes são fortes indícios que também ajudam a compreender como ocorreu o processo de construção do novo documento curricular e da perspectiva adotada pela equipe da comissão. Em entrevista concedida a Souza e Magalhães (2011, p. 83-84), a referida Secretária comentou sobre o processo de construção curricular da rede municipal de ensino, afirmando que o formato preliminar da proposta objetivava sua construção contínua, adequando-a à realidade escolar, com participação ativa dos docentes.

Segundo a pesquisa feita aos vinte trabalhos publicados na CAPES, cerca de oito novas propostas de diferentes cidades ou estados brasileiros trabalhavam sob essa mesma perspectiva de currículo aberto às discussões, mesmo em sua fase de implementação nas escolas. Essa perspectiva se relaciona com o que Ball (BALL e MAINARDES, 2011) sugere sobre não haver hiato entre elaboração – implementação curricular.

A questão do formato de discussão coletiva que se desenvolveu na PCLP também pode ser considerada um fator marcante no contexto de influência, pois registra a tendência de se trabalhar coletivamente o currículo, assumindo a concepção do binômio curricular, no qual as políticas e práticas de decisão curricular devem territorializar-se (ROLDÃO, 1999).

Reconhecendo que as políticas curriculares são representativas de um complexo ‘duelo’ entre diferentes vozes originadas tanto do poder oficialmente instituído quanto dos sujeitos que são capazes de intervir neste campo, passo agora a descrever de forma analítica e inter-relacional o contexto em que se deu a produção textual da PCLP/SE-JF.

Entrecruzamento das vozes - A PCLP em seu contexto de produção textual

Para a análise do campo contextual, no qual se desenvolveu a produção da nova proposta curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora, buscou-se reconhecer a política como texto e discurso, identificando na proposta o estilo de texto *writerly*, conceituado assim por Roland Barthes.

A elaboração de uma política curricular reflete a linguagem de interesse público mais geral do grupo que a influenciou e que será o resultado das disputas e acordos que foram traçados em seu contexto de influência, mas que, ainda assim possui suas limitações.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 97).

Durante o processo de elaboração da nova proposta curricular, a equipe da SE realizava estudos internos junto com a Consultora, pesquisando em outros currículos estaduais ou municipais as concepções e perspectivas que eram apresentadas, muitas vezes agregando essas ideias ou adequando-as à PCLP, em outras descartando-as, por não se adequarem ao proposto pela equipe. Um material bastante utilizado, segundo as entrevistadas, foi o do PRÓ-LETRAMENTO², que muito contribuiu com os temas que permearam as discussões desse grupo.

Segundo a Consultora, a formação desse grupo de estudos interno foi necessária para abastecer teoricamente a equipe de elaboração da proposta, de forma a garantir o conhecimento prático associado à teoria. As tarefas de leitura eram divididas entre cada participante, de acordo

² O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>)

com os segmentos: Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. A Consultora destacou que durante esse processo, esse mesmo grupo se reunia e tudo o que se discutia, transformava-se em material escrito. Em seu ponto de vista, essa dinâmica adotada assemelhou-se a uma orientação de mestrado, pois o ir e vir das discussões e do material escrito muito contribuiu para que esses participantes assumissem a responsabilidade na construção da proposta.

Todavia, uma das dificuldades observada pela Especialista 1 para a permanência desse grupo foi a disponibilidade de tempo. Segundo ela, o grupo de estudos interno iniciou com a participação de quinze colaboradores, mas, ao longo do tempo, foi-se reduzindo, chegando a contar com aproximadamente oito participantes.

Outro desafio, na visão da Especialista 1, foi manter os encontros com o grupo de professores da rede (aqui denominado grupo externo), que buscava nesse espaço/tempo se apoderar do arcabouço teórico que ora estava sendo apresentado na proposta. O grupo que iniciou com a participação de aproximadamente quarenta professores, foi se reduzindo a apenas quinze participantes. Um destaque dado pela entrevistada foi que esse grupo de estudo encerrou suas atividades devido à mudança na gestão administrativa da SE.

A realização dos três Seminários sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora (ocorridos em junho/2010, novembro/2010 e outubro/2012) na visão da Consultora e também da Especialista 1 e Especialista 2, foi muito positiva para se manter o diálogo proposto e estabelecer o elo entre o discurso estabelecido e o texto do documento. Segundo a Consultora, os seminários serviram como um ‘termômetro’ para que se observasse a aceitação acerca do que estava sendo discutido e inserido na proposta, em sua versão preliminar.

A metodologia de trabalho do I Seminário contou com a apresentação dessa proposta, divisão de trabalho em grupos, leitura orientada da 1ª. versão pelos participantes, debates e esclarecimentos entre as consultoras e os participantes, coleta de sugestões para ajustes, acréscimos e/ou cortes a serem incorporados na nova redação da PCLP.

Outro aspecto considerado muito produtivo e positivo por ela foi o fato de a 2ª versão da proposta curricular ter chegado para discussão nas escolas já com os novos assuntos e pontos sugeridos pelos professores no I Seminário. Esse fator acrescentou mais credibilidade ao processo de produção da PCLP.

A dinamicidade das políticas é um aspecto bastante pertinente destacado por Ball. Segundo o autor, é necessário que se pense na velocidade das políticas, em sua dimensão de

tempo e espaço. Isso porque elas podem desaparecer no decorrer de sua trajetória ou ainda levarem um longo tempo para se integrarem no contexto em que estão inseridas (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Pensando nisso, podemos estabelecer uma analogia com o depoimento da Especialista 2, ao considerar que o tempo foi o maior entrave para o processo de desenvolvimento curricular da rede. Segundo ela, seria necessário um tempo maior para análise do material que estava sendo produzido, para que as discussões abrangessem um maior número de profissionais e pudessem, assim, ampliar a base de conhecimento na construção desse novo documento curricular. Acrescenta, ainda, que o professor necessita também de um tempo para se apoderar dos conteúdos, trazê-los à discussão e usar o documento curricular de forma a alcançar o desenvolvimento do aluno.

A Especialista 2 relatou ainda que, com a mudança de administração na SE, no período de 2013 ao primeiro semestre de 2015, mudou-se também a concepção de currículo e as discussões acerca da nova proposta não tiveram continuidade. Entretanto, no período em que se realizava a discussão do currículo da rede, a Secretaria de Educação desenvolveu movimentos nessa direção, como cursos de formação em serviço voltados para a base de discussão curricular, além de Seminários quinzenais realizados no Centro de Formação do Professor (CFP), todos objetivando a continuidade de refletir a proposta em sua implementação.

A dinamicidade dessa política curricular também pode ser comprovada no diálogo estabelecido no Encontro dos coordenadores, no qual se procurou empoderar esses profissionais em relação aos assuntos pertinentes ao currículo da rede de modo a serem discutidos no contexto escolar, durante as reuniões pedagógicas. O retorno desses profissionais atuantes nas escolas foi feito por meio de relatório, que voltou às mãos da equipe de elaboradores.

Um dado numérico merece ser novamente destacado: o fato de 60% das escolas apresentarem à SE o retorno das reflexões feitas. Esse número pode ser o indicador de que o protagonismo docente na construção de uma política curricular pode existir, desde que a este profissional sejam dadas condições para sua participação. Toda essa dinâmica corrobora as argumentações de Lopes (2015), ao expor que

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas

desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2015).

A partir daí, foi realizado um compilado do material vindo das escolas que serviu de base para novas discussões na realização do II Seminário, em novembro de 2010. Conforme relato da Consultora, além da compatibilização da Proposta preliminar com as sugestões enviadas pelas Escolas, nesse período foi acrescido, por sugestão dos professores, o tópico *Orientações para o estudo da poesia no Ensino Fundamental*. Esse fator confirma a reconfiguração do currículo, considerando os textos políticos como produtos de negociações que se firmam nos contextos de elaboração, com a legitimação das vozes constituintes do discurso da política (Ball, 1994).

Destaca-se aqui a perspectiva da parceria entre a SE e as escolas, aspecto importantíssimo considerado por Moreira (2013), o qual rompe com o tradicional e estagnado currículo prescritivo, para dar lugar ao currículo vivo, construído por meio da cooperação, numa forma de valorização e autonomia docente. O quadro a seguir apresenta um panorama da construção do currículo de Língua Portuguesa, na visão da Consultora:

QUADRO 2 - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE LP

ASPECTOS POSITIVOS

O envolvimento, disponibilidade e compromisso da equipe com a tarefa de produzir o documento na perspectiva proposta pelas consultoras.

O diálogo aberto com a Secretária e o Departamento de formação.

Os encontros semanais frequentes de estudo e planejamentos.

Os Seminários de discussão da proposta.

As oficinas quinzenais com os professores da rede.

A metodologia de trabalho: forma de construção (redação) partilhada da proposta - várias versões. Situação atual ainda permanece um documento aberto.

ASPECTOS NEGATIVOS

A dificuldade na manutenção da mesma equipe ao longo do processo.

Dificuldade também para conseguir representantes dos dois segmentos do ensino fundamental.

A falta de envolvimento maciço dos gestores no repasse das orientações para encaminhamentos das discussões da proposta.

Também a falta de envolvimento maciço dos professores de LP nas etapas de leitura e avaliação da proposta.

Problemas de infraestrutura: espaço para realização das oficinas, atualização da plataforma Moodle para acompanhamento de estudos e interação com a equipe.

A interrupção das discussões de avaliação e implementação da PCLP por um longo período.

A metodologia utilizada nas oficinas com os professores: **prática reflexiva na ação e sobre a ação.** Dificuldade da Secretaria de mobilizar estratégia de congregação mais ampla dos docentes para participação nas oficinas.

FONTE: BARROSO, T. **Discussão sobre Currículo – Breve histórico.** Juiz de Fora [2012]. 16 slides, color. Acompanha texto.

O documento curricular intitulado *Proposta Curricular da Rede Municipal - Língua Portuguesa* registra, em seu texto de *Apresentação*, a responsabilização das escolas em fortalecer sua identidade no uso desse documento, insistindo no discurso do diálogo aberto entre SE e professores:

A proposta aqui apresentada não pretende excluir o debate e a construção coletiva da identidade institucional da escola. Pelo contrário. A partir deste documento, espera-se que a escola possa refletir e decidir sobre competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos fundamentais a seus alunos, considerado tanto os conhecimentos historicamente construídos, de aprendizagem imprescindível, como os saberes necessários, guiados pelas demandas locais, pela realidade, o entorno, a comunidade, enfim. (JUIZ DE FORA, 2012, p. 5)

A nova proposta curricular de LP traz em seu texto uma forma de sistematizar o ensino da língua no ensino fundamental por meio de seis eixos organizadores, que resumem as capacidades de linguagem esperadas pelo aluno, a serem desenvolvidas por meio de desdobramentos e que representam os conhecimentos e atitudes desenvolvidos em cada ano de escolaridade. Esses eixos foram adaptados para a demanda das escolas municipais: (1) Compreensão e valorização da cultura escrita; (2) Apropriação do sistema de escrita; (3) Leitura e gêneros textuais; (4) Produção escrita e gêneros textuais; (5) Produção oral e gêneros textuais; (6) Reflexão linguística e gêneros textuais.

A PCLP também traz nove orientações que a equipe, no processo de produção textual, considerou pertinente inserir, para garantir uma maior clareza na leitura e compreensão dos *Eixos*. São orientações relativas aos quadros que norteiam esses eixos e que, conforme registra a proposta são “um **cardápio de sugestões** de distribuição dos gêneros textuais que poderão ser trabalhados nos anos do ensino fundamental, tomando como princípio a abordagem em espiral” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 46).

Dentre essas orientações, uma será destacada aqui, por ter sido mencionada na entrevista dada pela Especialista 1 e pela Consultora A. Ela se refere à forma de abordar cada desdobramento, em cada ano escolar, e indica ao professor uma lógica de abordagem dos conhecimentos e atitudes a serem trabalhados com os alunos, por meio de letras maiúsculas,

numa espécie de código (**I, C, R, T, A**). Essa foi uma das metodologias utilizada no material do Pró-Letramento e inserida na PCLP:

- (I) *Introduzir* novos conhecimentos e atitudes;
- (C) *Consolidar* conhecimentos e atitudes adquiridos após trabalho sistemático;
- (R) *Retomar* conceitos relevantes, já introduzidos e/ou trabalhados, e que servirão *de base para avanço*;
- (T) *Trabalhar* sistematicamente conteúdos e atitudes relevantes no ano;
- (A) *Aprofundar* conhecimentos já consolidados e expandi-los para situações novas.

Essas abordagens, segundo consta no documento, trazem um formato de ensino em espiral, uma vez que apresenta um movimento de retomadas e aprofundamentos dos conteúdos, sempre respeitando as especificidades etárias e cognitivas dos alunos. Ao *introduzir* o conhecimento, o aluno toma contato com uma nova situação da linguagem, em seu contexto escolar; *consolidar* representa o momento de estabilizar os conhecimentos e atitudes que foram sistematicamente trabalhados; *retomar* conceitos relevantes representa, muitas vezes, a necessidade de se trabalhar novamente alguns conhecimentos para ampliar a capacidade dos alunos e oportunizar a outros seu desenvolvimento; *trabalhar* sistematicamente o conteúdo exige do professor o planejamento de diversas atividades direcionadas ao desenvolvimento dos conhecimentos esperados dos alunos; e *aprofundar* os conhecimentos traduz, muitas vezes, no avanço esperado pelo professor, diante da situação apresentada e ampliação de seus conhecimentos para novas outras situações (JUIZ DE FORA, 2012).

O discurso utilizado no texto do documento deixa clara a intenção primeira firmada entre a equipe de elaboradores da PCLP de que este seja um currículo vivo, posto sempre à discussão dos docentes, pois, apresenta expressões como “A seção 3.3 deste documento apresenta, **para análise e avaliação**, um modelo didático[...]”, “Os Quadros 4 e 5, a seguir, são um **cardápio de sugestões** de distribuição dos gêneros textuais [...]”, “Os quadros estão **abertos à avaliação** da comunidade escolar” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 46, 58-*grifos meus*).

A princípio, as próprias sugestões registradas neste documento, a citação ao modelo didático e aos quadros apresentados podem nos levar a inferir a presença de um documento curricular prescritivo, que se contradiz à proposta de construção ao qual ele foi desenvolvido. Assim como destaca Lopes (2014), o currículo marca a constante disputa de poder que nele é engendrada. Dessa forma

Todos nós, nos processos políticos, estamos em luta por constituir hegemonia, de maneira que o que se intitula como *alternativo* também guarda sintonias com o que tem registros de *oficial*, bem como os textos com assinatura oficial estão marcados por sentidos alternativos nos quais buscam legitimação e com os quais negociam em poderes oblíquos (CANCLINI, 1998 *apud* LOPES, 2014).

Todavia um olhar atento deve ser dado ao contexto de produção da PCLP, pois, ao apresentar um modelo didático para análise e avaliação, a proposta enfatiza o processo dialógico objetivado no documento e que fora bastante discutido entre os docentes, durante os encontros proporcionados pelos seminários, uma vez que muitos professores compartilharam suas dificuldades em organizar sua prática a partir das concepções norteadoras da nova proposta. Conforme destacado pela Consultora, esse foi um aspecto muito positivo nesse processo de produção do documento, pois os professores apresentavam sempre bastante disponibilidade para o diálogo.

Outro aspecto pertinente a essa dinâmica de troca e de dialogismo instaurada foi a metodologia prática-reflexiva realizada nas oficinas com os professores, pois estes profissionais apresentavam as práticas e os conteúdos trabalhados em sala de aula e, a partir daí, eram discutidos os fundamentos teóricos da nova PCLP, ficando perceptível o objetivo das oficinas em dar um maior protagonismo aos docentes, no qual eles mesmos percebessem a necessidade de ter sua prática pedagógica alicerçada a uma base teórica orientada pelos pressupostos do novo documento curricular.

Por sua vez, a utilização dos quadros com sugestões de gêneros textuais orais e escritos seguem como uma escolha a ser feita pelos professores, sugerindo-lhes estratégias em seu planejamento. Como a intenção das Consultoras e da Equipe da SE era que a PCLP fosse levada às escolas e continuasse, em seu contexto da prática, sendo analisada e discutida entre os docentes e seus pares, a comissão preocupou-se em destacar o documento como aberto à avaliação.

De acordo com Ball (1994), considera-se, neste contexto, aspectos não só estruturais de elaboração textual, mas também aspectos relacionados às suas experiências de vida relacionadas à escola, que são muito relevantes nesse processo de atuação e que irão refletir no contexto da prática, na medida em que a política tiver que ser representada em contextos materiais, no caso, a escola (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

A repercussão do currículo – a PCLP no contexto da prática docente

Pensar na produção textual de uma proposta curricular exige pensar também em quem será seu leitor/interlocutor, quais espaços/tempos eles estarão ocupando no momento de sua leitura, de que forma estarão recebendo esse documento e quais os efeitos poderá produzir nos profissionais que o utilizarão. Ao elaborar uma política curricular, devemos considerar as possibilidades de leitura que serão feitas do conteúdo do documento escrito e, conseqüentemente, as diferentes práticas que podem ser geradas e os novos sentidos que podem ser produzidos.

Sendo assim, apesar dos diferentes contextos em que são produzidos, estes se entrelaçam e entrecruzam, daí a relevância em observar a influência do texto produzido no contexto da prática docente e/ou a influência da prática na elaboração do documento, visto que toda proposta curricular precisa da adesão dos professores para acontecer efetivamente.

Considerando que a prática curricular confere protagonismo ao trabalho do professor, os dados obtidos nos questionários realizados com as professoras, apresenta os aspectos relacionados a sua formação acadêmica, ao seu desenvolvimento profissional e curricular. As profissionais que responderam conhecer a PCLP apresentaram motivos diferenciados de quando tiveram contato com esse documento, mas todas elas, em suas respostas, indicaram que o conhecimento se deu ou por meio das ações vindas da Secretaria de Educação (com a participação no processo de discussão inicial e elaboração do documento nos Seminários) ou de ações promovidas pela escola (em reunião pedagógica).

A Coordenadora I destacou que, para orientar as professoras em seu planejamento anual, ela solicita que seja feita a leitura desse documento e, a partir daí, elas possam estabelecer diálogos com sua prática pedagógica. Ao ser questionada sobre a relação entre o PPP e a PCLP, a Coordenadora I afirmou de forma positiva a estreita relação existente entre as concepções desses dois documentos, enfatizando reconhecer diversas atividades desenvolvidas pelas professoras na Escola que marcam as concepções apresentadas na PCLP, como o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, o trabalho com a diversidade de textos que circulam socialmente e são trazidos para a sala de aula, atividades de reflexão da ortografia, projetos abordando a parte curricular diversificada, entre outros procedimentos pedagógicos fundamentais aos alunos.

A professora Célia, do primeiro ano do EF, apesar de não ter participado dos seminários sobre o currículo promovidos pela SE-JF, participou das discussões realizadas na escola em que

ela trabalhava e atuava como diretora, promovendo seminários com profissionais da UFJF, focalizando os estudos de alfabetização e gênero. Segundo ela, as concepções apresentadas nessa proposta curricular estão pautadas nas teorias trazidas por Bronckart, Dolz e Schneuwly, autores que se apoiaram em Bakhtin, teórico no qual a Prof^a Célia baseia suas práticas pedagógicas.

Já Dorinha, professora de uma turma de segundo ano, desconhece a PCLP porque, segundo ela, está na rede municipal há apenas um mês. Por esse motivo também a professora alega não ter observado se há ações movidas pela Secretaria de Educação na implementação do documento na rede ou até mesmo na utilização da PCLP na escola. Entretanto, ela reconhece e utiliza os gêneros textuais em seu trabalho com a linguagem, entendendo que esta é uma forma de levar seus alunos a conhecerem diferentes textos que circulam socialmente, explicando a eles sua finalidade no cotidiano.

Apesar de não ter participado de nenhum dos seminários acerca do currículo e nem das discussões realizadas nas escolas da rede municipal, a Prof^a Fenícia, que atua com turmas dos anos finais, conhece a PCLP desde 2014, quando retomou seu trabalho em sala de aula. De acordo com seu relato, a PCLP é referência em seu planejamento anual, pois traz teorias atuais de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, reconhecendo que são concepções presentes nos PCN, mas que ainda não estão consolidadas no trabalho de todos os docentes em sala de aula.

A Prof^a Flávia, da turma do quinto ano, conheceu o documento na ocasião da discussão ocorrida na Escola, em 2010, quando também foram abordados aspectos relacionados às concepções de aprendizagem, da apropriação do sistema de escrita e sobre os Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Ao expor seu ponto de vista em relação aos aspectos teóricos-metodológicos presentes na PCLP, a Prof^a Flávia diz sentir falta de uma “pitada” do empirismo, ao se lidar com os gêneros textuais em sala de aula, mas ainda assim não vê necessidade de espaço e tempo especiais.

É interessante observar o paradoxo existente nos depoimentos das professoras Fenícia e Flávia, pois, enquanto Fenícia percebe que o trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa ainda não é realizado por todos os professores, apesar de ser uma proposta que permeia documentos curriculares oficiais desde os PCN, Flávia demonstra acreditar que o ensino da língua por esse viés já está internalizado no trabalho do professor, não precisando ser tão enfatizado na PCLP.

A diversidade nas falas das professoras e coordenadoras confirmam a percepção que essas profissionais possuem em relação à PCLP, considerando a afirmação de Pacheco (2003), de que há discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares “pois a ação pode ser determinada de modo diferente, mas não é determinada pela política” (Ball, 1997 *apud* PACHECO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PCLP foi produzida objetivando oferecer um novo olhar ao ensino da língua aos professores da rede, conforme o próprio documento registra:

Nos estudos sobre o processamento da aprendizagem e sobre o desenvolvimento da mente humana, destacam-se, dentre outras, duas posturas epistemológicas relevantes para esta proposta curricular: a teoria *interacionista* e a teoria *sociointeracionista*.[...] Esta proposta curricular, apoiando-se nos pressupostos da concepção sociointeracionista de aprendizagem, entende, pois, a linguagem em função duplamente significativa, ao se debruçar sobre ela como objeto de estudo e reflexão e ao utilizá-la como mediadora da interação entre professores e alunos (JUIZ DE FORA, 2012, p. 7-8).

Segundo Ball (1994), os textos políticos nem sempre são claros e coesos, e podem até trazer indefinições de significados em seu discurso, gerando dúvidas em alguns conceitos e informações. Todavia, essa foi uma das preocupações das Consultoras e das representantes da SE na produção escrita da PCLP: construir um documento de fácil entendimento e interação com os professores, com clareza nas concepções, como enfatizado pelas Especialista 1 e Especialista 2, em suas entrevistas:

A pessoa que formou na década de 90, o que acontece, essas discussões...se eu tivesse em sala eu estaria vendo se eu estivesse pesquisando. Mas eu não vivenciei. Pra você entender o currículo, você precisa entender a filosofia desses autores, que são autores que a gente não tirou de trás da orelha. São autores que estão nos documentos atuais das discussões da Língua Portuguesa. [...] eu acho assim, que a proposta, ela não está assim, uma coisa assim.. cheia de códigos, de termos teóricos, não! Ela é uma proposta com uma linguagem bem didática, tanto que o início da proposta são perguntas [...] pra pessoa que nunca viu aquilo ou tem dificuldade ir estudando. Então é uma proposta que foi pensada pra colocar numa linguagem de fácil entendimento [...] por isso foi criado o grupo de estudo. Porque se a pessoa dissesse “Ah, eu não entendi nada disso.”, perai, vamos ver...o que você não entendeu? Tem esse material e esse aqui pra ler.

(Especialista 1)

A Consultora traz a concepção que ela já defendia, que é o sociointeracionismo. A gente resgata um pouco do Construtivismo, mas na perspectiva de que ele é uma construção...mas não é tão livre assim. Ele também tem alguns preceitos que o professor precisa acompanhar

na construção do desenvolvimento do aluno, baseado até no PRO-LETRAMENTO também, que já vinha fazendo essa discussão. A gente busca em alguns momentos da discussão trazer a questão da Alfabetização e do Letramento... O que o PACTO³ traz hoje [2016], nosso currículo já vinha trazendo lá atrás, que era saber mais sobre alfabetização, aquisição da escrita, mas também saber um pouco mais sobre os eventos de letramento. Então, assim...discutir sobre eventos de Letramento, o sair desse espaço social, onde a escrita está inserida [...]então a gente já vinha trabalhando essas questões dentro do currículo.

(Especialista 2)

Muito mais que propor os conteúdos a serem seguidos, o texto da PCLP reflete a preocupação de ‘abastecer’⁴ o docente de conhecimento, uma vez que esta nova proposta possui um remetente e um destinatário em comum, que são os próprios professores que ajudaram na constituição do documento curricular e que o utilizarão em sala de aula.

Dessa forma, a interação estabelecida entre falar e ouvir, entre oficial e cotidiano está textualmente imbricada na produção desse novo documento curricular. Seguindo esse raciocínio, apoio-me em Bakhtin (2003) para compreender a tessitura das palavras que irá se formar com base no caráter interativo da linguagem, a partir de sua natureza sócio- histórica.

Sendo assim, as concepções trazidas neste documento foram previamente discutidas, numa forma de reflexão conjunta com seus pares sobre a adequação do ensino do Português aos alunos da rede municipal, observando o que atualmente se espera do falante da língua que é atuar em diversas e diferentes situações de comunicação, utilizando os diferentes gêneros de texto.

Portanto, se o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve desenvolver a competência discursiva dos alunos para utilizarem eficazmente a linguagem nas diversas situações sociocomunicativas, produzindo textos orais e escritos coerentes e coesos, adequados aos seus interlocutores, aos assuntos tratados e aos seus objetivos, é fundamental considerar os gêneros textuais como instrumentos indispensáveis (JUIZ DE FORA, 2012, p 14).

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. [...] Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>)

⁴ Termo utilizado pela Consultora, em sua entrevista.

O contexto em que se produziu o discurso do texto muito influenciou a preocupação desse grupo. O texto se organizou de forma coerente com essa preocupação. Conforme as Especialistas 1 e 2 declararam em suas entrevistas, um dos grandes desafios no processo de elaboração da proposta foi a falta de embasamento teórico por parte dos docentes em relação às perspectivas de ensino e concepções que estavam sendo utilizadas neste documento curricular.

Por essa razão foi formado o grupo de estudo para que os professores pudessem se inteirar de tais concepções e realizarem discussões que pudessem ampliar seus conhecimentos. A equipe da Comissão resolveu também registrar essas concepções de forma bem clara no novo documento curricular, estabelecendo a linguagem como lugar de interação humana, conforme preconizam Bakhtin (2003) e Vygotsky (2008).

Até mesmo a estrutura composicional da PCLP foi elaborada para atender às dificuldades de compreensão dos professores em relação a alguns conceitos e/ou teorias. Os títulos das seções, por exemplo, foram elaborados por meio de perguntas, tornando o texto mais didático, conforme esclarece a Consultora A.

Conforme afirmação de Roldão (1999, os professores foram e ainda são os agentes e os principais decisores na gestão dos processos curriculares, ainda que não sejam os únicos e ainda que não sejam totalmente autônomos. Faz-se muito pertinente também as reflexões trazidas pela autora em relação ao que a escola deve ensinar e qual a finalidade de um currículo escolar. Esses são questionamentos que deveriam permear sempre as concepções e planejamentos dos profissionais das instituições de ensino, considerando-os essenciais no desenvolvimento de seu trabalho.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento curricular do docente torna-se cada vez mais importante, pois gerir o currículo implica ao docente, primeiramente, concebê-lo como um projeto contextualizado e diferenciado ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural do indivíduo. Implica também gerir conteúdos, metodologias, prioridades, projetos integradores em função da utilidade do aluno – trabalhando de forma efetiva *o quê* e *o como* da aprendizagem, objetivando *o para quem* e *o para que* dessa aprendizagem. O desenvolvimento curricular, assim, ‘Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autônomas e mais colaborativas e mais gratificantes’ (ROLDÃO, 1999, p.29).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.164 p. In: BALL, S. e MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.12, n.1, pp. 119-140. ISSN 1984-6398.

BOWE, R. e BALL, S. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

DIAS, R. E., ABREU, R. G. de, LOPES, A.C. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, C. E., GABRIEL, C. T., AMORIM, A. C. (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2012. E-book.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal Língua Portuguesa**, 2012.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Sentidos da prática nas políticas de currículo**. Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br. Acesso em junho/2014.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?**. Revista Brasileira de Educação. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em março/2015.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. In: **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/MG FURB**, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago, 2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr 2009.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e gestão: propondo uma parceria**. Ensaio: avaliação e política pública. Educ. RJ, vol 21, n. 80, 2013.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares – referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os Professores e a Gestão do Currículo**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000 VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SUPERVISORES: UMA REVISÃO DE PUBLICAÇÕES ENTRE 2011 E 2019

Henrique de Paula Rezende¹
Christina Vargas Miranda e Carvalho²
Hélder Eterno da Silveira³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever e analisar o papel do PIBID no desenvolvimento dos saberes experienciais dos professores supervisores a partir da relação licenciando-supervisor. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico a partir do levantamento de publicações no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2011 e 2019. Nossa análise partiu do pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo do exercício da docência e está relacionada a um conjunto de atividades formativas, nas quais os professores se envolvem em busca do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Observamos que a importância do PIBID vai além da formação inicial, visto que o diálogo entre licenciandos e professores supervisores possibilita a atualização dos conteúdos teóricos e de melhoria na prática pedagógica destes últimos, permitindo ainda reflexão sobre a prática docente que reverbera na construção da identidade docente e na qualidade do ensino. Em síntese, o PIBID como uma política pública de formação de professores, cumpre com os objetivos de estimular, incentivar e valorizar essa formação no Brasil seja diretamente para formação inicial e indiretamente para a formação continuada.

Palavras-chave: PIBID, Formação continuada, Prática docente.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor e a produção de seus saberes têm sido objeto de vários estudos relacionados à sua prática pedagógica (NÓVOA, 1991; TARDIF, 2014). Esses saberes representam a possibilidade de compreender os elementos que estruturam o trabalho do professor, que inclui: seleção de conteúdo, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno e gestão da classe, entre outros.

Os saberes profissionais são concebidos por Tardif (2014) como um saber plural, que se constitui a partir de vários saberes provenientes de diferentes fontes: os saberes de formação profissional oriundos das instituições de formação, os saberes curriculares próprios à escola onde são transmitidos e os saberes da experiência, adquiridos na prática docente e social. Entre

¹Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, henriqueprezende@gmail.com;

²Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, christina.carvalho@ifgoiano.edu.br;

³Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, professor associado da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, helder.silveira@ufu.br.

esses saberes, os práticos ou da experiência relacionam-se à formação de professores e, muitas vezes, são considerados como necessários para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional (BORGES, 1998; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014).

A experiência docente é construída a partir da socialização e inicia-se anteriormente ao ingresso na graduação, pois estes levam para sua prática pedagógica vários traços de sua experiência como discentes, como por exemplo, a opção por uma determinada metodologia de aula e as formas de tratamento e relacionamento com os alunos. Nesse sentido,

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

Paralelamente às realidades específicas de seu trabalho cotidiano como docente, ou seja, a vida profissional propriamente dita, a experiência docente é enriquecida por meio do contato com alunos, com outros professores e com os demais agentes escolares, proporcionando muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc. (BORGES, 1998).

Diante do atual contexto de sucateamento da educação no Brasil, a busca pela valorização docente e de seus saberes torna-se um grande desafio. A baixa remuneração e a exigência de um perfil profissional capaz de mobilizar vários saberes mediante o avanço acelerado da ciência e tecnologia, dos meios de informação e das relações estabelecidas no ambiente escolar, traz como uma das consequências a evasão ou desânimo dos docentes. No entanto, o fortalecimento e a qualificação da educação e dos educadores podem impulsionar uma mudança nessa sociedade, que é possível a partir das políticas públicas relacionadas à formação de professores.

Nessa perspectiva, e levando em consideração os desafios encontrados para a formação e atuação dos profissionais da educação, alguns programas voltados à formação docente foram

instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Sobre o PIBID

Trata-se de um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica (EB). Ele fomenta atividades de iniciação à docência (ID) dos estudantes de licenciatura em escolas públicas de EB, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino público (BROIETTI; PASSOS; STANZANI, 2012).

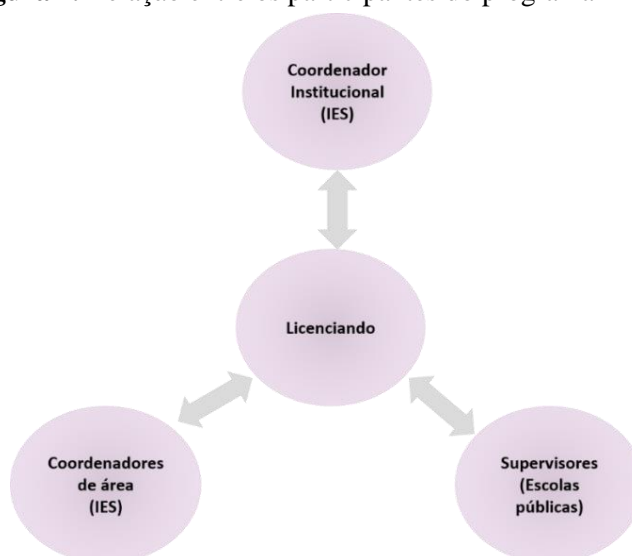
Lançado no ano de 2007, o atendimento do PIBID contemplava as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, devido à carência de profissionais nessas áreas; porém, nos dias atuais, o programa cede bolsas de ID para estudantes de todos os cursos de licenciatura, antecipando o vínculo de contato da universidade com a escola, por meio da inserção dos acadêmicos no futuro ambiente de trabalho (GATTI et al., 2014). Os princípios norteadores do programa são

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, p. 1).

Assim, o PIBID além de inserir o futuro profissional da EB no ambiente escolar a fim de contemplar o desenvolvimento profissional e a preparação para as diferentes tarefas que os professores deparam em seu cotidiano, também oferece meios e suportes para contribuir com sua formação.

Os estudantes de ID são orientados por coordenadores de área e por supervisores, a partir de ações propostas num subprojeto de determinada área, estando este vinculado a um projeto institucional, que possui um coordenador. A interação dos participantes do PIBID pode ser representada pela Figura 1.

Figura 1. Relação entre os participantes do programa



Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2014).

O programa concede bolsas a todos os participantes cuja descrição de suas características está disposta no Quadro 1.

Quadro 1. Breve descrição das características dos participantes do PIBID

Participante	Características
Coordenador institucional	Representada por um professor da área de licenciatura que coordena o projeto PIBID na Instituição de Ensino Superior (IES), sendo permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. É responsável por implementar o programa nas universidades ou instituições federais como também acompanhar o andamento das atividades prevista no projeto, além de promover reuniões periódicas com a equipe do PIBID.
Coordenadores de área	São os professores da área da licenciatura que atuam nas IES. Entre suas responsabilidades podemos destacar: a coordenação e desenvolvimento dos subprojetos; a orientação dos bolsistas alunos/professores e sua iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas participantes do projeto; e participação de seminários promovidos pela IES à qual está vinculado.
Supervisores	São professores das escolas públicas de educação básica onde acontece a prática docente. Atuam na elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos bolsistas de ID, além de controlar a frequência dos bolsistas e participar de seminários do PIBID.
Bolsistas de iniciação à docência	São alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes. Cabe a eles participar das atividades definidas pelo projeto; dedicar-se, no mínimo,

	32 horas mensais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente.
--	--

Fonte: (BRASIL, 2014).

Destarte, o bolsista de ID tem a oportunidade de vivenciar, no cotidiano das escolas, experiências diferentes daquelas possibilitadas pelo estágio supervisionado, pois trata-se de uma proposta extracurricular e com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) para o estágio. A sua participação não é somente de caráter observatório, mas de vivência múltipla a uma variedade de vivências dentro do ambiente escolar.

O PIBID corrobora com a aproximação entre a escola de EB e a IES e com a interação entre os sujeitos pertencentes a esses ambientes, favorecendo também a construção de saberes tanto para os estudantes em formação inicial, quanto para os professores atuantes na profissão docente. Assim, o programa proporciona aos alunos de ID a realização de trabalhos nas escolas parceiras e aprendem muito com os professores supervisores, bem como tais professores aprendem com os alunos bolsistas ao repensar suas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, ambos contribuem para a formação um do outro através da cooperação entre escola e IES.

Formação continuada de professores no Brasil

A continuidade da formação de professores no Brasil não é uma temática recente, porém, nas últimas décadas tornou-se uma das questões centrais no campo da educação. Os princípios e finalidades se modificaram com o passar do tempo, emergindo da obtenção de habilidades específicas no que se chamava de treinamento e da formação ampla para uma determinada função, denominada reciclagem (ANDALÓ, 1995).

Na perspectiva de modificação e evolução da formação continuada, relata-se que nos anos de 1970, os estudos foram realizados para determinar as atitudes dos professores nos processos de planejamento das atividades de formação, o que chamavam de “início da era da formação continuada”, caracterizada por um modelo individual de formação, ou seja, cada um era responsável pela busca de sua formação. Já em 1980 era considerada como uma reprodução de teorias ditadas em cursos e conferências (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 90, as políticas educacionais foram baseadas na globalização da cultura e da economia, possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação e assim sendo, a formação continuada surge como uma necessidade e direito dos educadores para auxiliar na prática docente (ALFERES; MAINARDES, 2011). Na mesma década, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) regulamenta nos artigos 62 e 80 que a formação inicial, a formação continuada e a qualificação dos profissionais da educação devem ser promovidas pelos entes federativos, além disso, os mesmos devem incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância e educação continuada. Para implementação de mudanças nas práticas educacionais o MEC regulamenta que

[...] a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

A partir dos anos 2000 a formação continuada surge como projetos de pesquisas sobre a prática, oportunizando a reflexão do professor sobre seu papel de educador, em uma concepção de formação crítico-reflexiva (IMBERNÓN, 2010). Para Freitas (2005)

[...] a ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global (p. 35).

Alguns educadores consideram que a formação inicial é suficiente para exercer a profissão docente, porém, ainda há muita dificuldade para pôr em prática modelos inovadores e estratégias de aprendizagem, deixando de ser o transmissor de informação e passando a ser o mediador na construção do conhecimento. Para reconstruir esse novo olhar sobre a educação, a formação continuada é necessária para contribuir na elaboração e construção de conhecimentos no cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (2009), a formação continuada de professores deve ser realizada dentro da profissão, considerando o saber experiencial e o compromisso social que se adequa nos casos concretos da aprendizagem do aluno.

Por conseguinte, a formação continuada proporciona um novo significado à atuação do professor, pois ela faz parte de sua atuação docente e possibilita que o educador possa refletir sobre a sua prática, reconhecendo assim, meios para auxiliá-lo a descobrir um novo modo de agir para o benefício dos educandos e na própria prática articular saberes na construção da docência (IMBERNÓN, 2010).

Pelo exposto acima e a partir da interação entre o licenciando e o professor supervisor em diversas atividades no ambiente escolar, questiona-se quais são as contribuições do PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores, uma vez que a formação

inicial e continuada requer um pensamento reflexivo e de parceria, levando-nos a considerar que não há mais uma hierarquia e sim, uma conformidade com os princípios de que a escola de EB atua como co-formadora de professores através da atuação do supervisor.

Assim, para compreendermos essa questão, realizamos um estudo bibliográfico com o objetivo de descrever e analisar o papel do PIBID no desenvolvimento dos saberes experienciais dos professores supervisores a partir da relação licenciando-supervisor.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, no qual utilizamos o Portal de Periódicos da CAPES como instrumento de seleção do material estudado, por se destacar como ferramenta de acesso às várias publicações para as atividades de ensino e pesquisa. Delimitamos o período de 2011 a 2019 para a busca e seguimos as etapas de planejamento, execução e posterior discussão dos resultados, que serão detalhadas a seguir.

Planejamento

Para esta pesquisa a seguinte questão foi levantada: quais são as contribuições do PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores?

Assim, para responder a esta pergunta, a pesquisa na plataforma foi realizada utilizando as palavras “formação continuada e o PIBID”, o que resultou em 76 publicações no período delimitado para o estudo. Os critérios de inclusão e exclusão dessas publicações são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão das publicações

Critério	Descrição
Inclusão	O trabalho faz referência ao PIBID e apresenta aspectos relacionados à formação docente.
Exclusão	O trabalho não está relacionado à formação docente no contexto do PIBID; Trabalho duplicado.

Fonte: Os autores.

Execução

Após a identificação dos trabalhos, houve uma leitura dos resumos. Em alguns casos foi necessário a leitura do texto completo para a seleção dos trabalhos que eram relevantes. Nesta etapa, levando-se em consideração os critérios de inclusão e exclusão, um total de 19 publicações apresentaram indícios que poderiam contribuir para a presente pesquisa.

Para uma melhor organização, as publicações foram reagrupadas em duas categorias relacionadas à formação docente: uma que relaciona os trabalhos que fazem referência apenas à formação inicial (8 publicações) e outra que reporta à formação continuada (11 publicações), sendo considerado também para o segundo grupo aqueles trabalhos que fazem menção entre formação inicial e continuada. Feito essa separação, construímos um quadro contendo o título, autores, ano de publicação, resumo, palavras-chave e link para acesso aos trabalhos.

Para a continuidade do trabalho, as publicações que fazem referência à formação continuada (Quadro 3), foram lidas e os aspectos julgados mais relevantes foram evidenciados para serem analisados.

Quadro 3. Publicações selecionadas para análise

Título	Ano	Autores
Um Olhar sobre a Formação Docente na Perspectiva do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid: interlocuções, enlaces e perspectivas	2019	Pureza, S. A. O. Pereira, E.C.
A formação docente e o PIBID - subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada	2018	Lima, G. R. Ferreira, M. A. D. S.
As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto de biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área	2018	Rabelo, D. B. Coelho, G. R.
A metodologia interativa na avaliação do programa de iniciação à docência em um subprojeto de química	2017	Silveira, T. A. Nascimento, G. T. A. Oliveira, M. M.
Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professores supervisores.	2017	Menezes, J. B. F. Silva, J. B.
Tessitura da educação superior e formação continuada de professores: contribuições do PIBID	2017	Sopelsa, O Santos, S. T. Mello, R. O.
O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores	2016	Massena, E. P. Cunha, M. I.
Formação de professores e educação ambiental: uma abordagem interdisciplinar na construção de saberes e fazeres docentes na Biologia e Geografia	2015	Santos, M. C. F. Lamego, C. R. S. Cruz, N. J. S.
Interação Universidade-Escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de Química da PUCRS	2015	Sena, C. M.
O PIBID e a formação de professores de ciências biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil	2015	Santos, M. Z. M. Soares, B. M. Scheid, N. M. J
O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores	2015	Martelet, M.

Fonte: Os autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos no Quadro 4, recortes das publicações aqui analisadas e que foram divididas em dois eixos que se destacaram: relações interpessoais e prática reflexiva. Tais recortes representam as ideias centrais das demais publicações, omitindo, portanto, fragmentos de alguns trabalhos analisados.

Quadro 4. Recortes de alguns trabalhos selecionados para análise

Eixos principais	Fragmentos
<p>Relações interpessoais e trabalho em parceria</p>	<p>“[...] necessidade de se pensar a construção de espaços formativos que integrem desenvolvimento pessoal, profissional e institucional” (PUREZA; PEREIRA, 2019, p. 12).</p> <p>“Os resultados revelam que os bolsistas necessitam dialogar com os professores das salas regulares e envolvê-los na proposta. Contudo, os autores afirmam que o desenvolvimento da proposta promoveu a valorização das atividades construídas no coletivo” (PUREZA; PEREIRA, 2019, p. 12).</p> <p>“[...] a relação entre licenciandos e professores supervisores não ocorre de maneira unilateral, pois as interações estabelecidas a partir do programa permitem um compartilhamento de ideias e experiências significativas para o processo formativo de ambos os lados envolvidos” (LIMA; FERREIRA, 2018, p. 325).</p> <p>“[...] confirmam a ideia de que a qualidade da Formação Continuada oferecida junto ao PIBID dessa IES está vinculada a aspectos que envolvem a teoria e a prática, o ambiente institucional, as relações e interatividades ali desenvolvidas, a pesquisa, a diversidade e suas relações com as políticas públicas educacionais nacionais e internacionais. Ainda, revelam a constituição profissional de cada docente que participou do estudo” (MARTELET, 2015, p. 112).</p>
<p>Reflexão sobre a docência</p>	<p>“[...]elevância do programa para a formação continuada, a qual permite aprofundar a formação de professores por meio da docência, na participação em projetos temáticos, monitorias, oficinas nas escolas de educação básica. Nesse contexto o PIBID entra como política para formação de docentes conscientes e reflexivos sobre sua prática” (LIMA; FERREIRA, 2018, p. 322).</p> <p>“A partir das atividades e do seu envolvimento com o PIBID, a professora acaba se engajando em processos reflexivos o que contribui para um processo constante de avaliação de sua prática pedagógica” (RABELO; COELHO, 2018, p. 204).</p> <p>“O Pibid contribui de forma significativa para a reflexão da minha prática pedagógica, uma vez que me incentiva a pesquisar sobre a prática docente” (MENEZES; SILVA, 2017, p. 234).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da leitura dos trabalhos, obtivemos algumas compreensões a respeito das contribuições do PIBID na formação continuada dos professores supervisores, com destaque a um processo de mudança de valores e de comportamentos por parte dos supervisores, que

aprendem a trabalhar coletivamente e descobrem novas metodologias de ensino. Sendo assim, o ensino parte de um perfil individualista para um ensino baseado na colaboração e trabalho em parceria, criando outra dinâmica no desenvolvimento das aulas e motivando tanto os alunos quanto os professores a uma aprendizagem eficaz. Esses aspectos foram observados em Silveira, Nascimento e Oliveira (2017) ao declararem que

[...] os pibidianos quando vão para a escola eles levam um plano que tem relação com a prática pedagógica, que leva o professor (orientador) a estudar outros temas relacionados com prática e também os alunos desenvolvem atividades que envolvem conceitos químicos o que leva o professor a estudar sobre esses conceitos (SILVEIRA; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2017, p. 263).

Percebe-se que o processo de formação baseia-se em uma dinâmica que os participantes se formam a partir das construções pessoais e coletivas, ou seja, os participantes formam uns aos outros em busca da construção de um conhecimento que contribui para a atuação docente, tanto do supervisor que já atua na sala de aula, quanto para o licenciando que futuramente estará exercendo a docência.

Ao considerar essa possibilidade, nota-se que a contribuição do PIBID para a formação continuada dos professores supervisores está relacionada à mudança nas práticas pedagógicas decorrentes do trabalho colaborativo destes com os próprios licenciandos e isso permite explorar as metodologias de ensino na sala de aula. Evidenciamos esse contributo em Menezes e Silva (2017, p. 237) a partir do relato “a convivência e o trabalho com os alunos bolsistas do Pibid me proporcionaram um ‘gás’ novo nessa caminhada onde estou constantemente vivenciando novas metodologias e compartilhando experiências”

Nota-se que a implementação de novas metodologias e estratégias em sala de aula foi possível a partir do trabalho em colaboração com os licenciandos e, conseqüentemente, foram possibilitadas pelo apoio oferecido pelo programa. Em uma das publicações, um dos sujeitos da pesquisa relata como o PIBID proporciona a realização de atividades que antes não eram possíveis.

Eu sempre tentei modificar, mas confesso assim é difícil por que eu não tinha quem me ajudasse. Agora, por exemplo, eu tive essa ideia dos experimentos, nós já começamos a escrever, eles conseguem montar o experimento na PUCRS e levar para a escola. Eu não ia conseguir fazer isso. Tinha várias ideias que vinham na minha cabeça, mas eu sabia que não ia conseguir fazer (SENA, 2015, p. 99).

Fica evidente que o professor necessita de suporte, incentivo e acesso aos novos conhecimentos e materiais para desenvolver práticas inovadoras. Ainda assim, outros fatores

que vão além da boa vontade e conhecimento, como valorização profissional e estrutura física da escola são necessários para que haja mudanças na prática docente.

Nesse sentido, o PIBID incentiva os professores supervisores a experimentarem novas práticas e isso torna a sala de aula um espaço para a formação docente e para a reflexão. Por conseguinte, o professor como investigador e reflexivo reformula suas práticas e reconstrói sua metodologia de ensino, sendo capaz de avaliar se com tais ações é possível favorecer ou não a aprendizagem dos seus alunos.

Portanto, repensar a prática docente é um desafio que exige planejamento, significa transformar a rotina do professor, trata-se de refazer os processos formativos e seus meios de concretização. Essa ação procede da necessidade de experienciar novas práticas que são possíveis com o PIBID, que possibilita uma reflexão sobre a prática docente do supervisor e que este compreenda a importância de se aprofundar nas teorias de aprendizagem, como o relato encontrado em Sopelsa, Santos e Mello (2017) sobre a participação no PIBID

[...] entendi porque temos que nos aprofundar na teoria de Vygotsky e Freire, pois eles dão sustentação para compreender cada aluno. Percebi as diferentes maneiras de ensinar e a importância do cognitivo e do afetivo dos alunos. Se nós acadêmicos sentimos que o afetivo influencia na aprendizagem, imagina, então, os alunos do Ensino Fundamental (p. 379).

Observa-se então que as atividades realizadas a partir do PIBID no ambiente escolar são propícias para a formação continuada do professor, visto que é possível conciliar o trabalho e a formação num ambiente educativo que amplie o conhecimento do professor. Dito de outro modo, o desenvolvimento profissional surge nas experiências vivenciadas com o próprio ambiente de trabalho, reconhecendo a escola como um ambiente de aperfeiçoamento da carreira docente.

As publicações sinalizam que o PIBID possibilita uma colaboração entre os professores supervisores que ao contribuir com a formação dos licenciandos adquirem novas experiências para sua formação continuada, além de auxiliar na construção da identidade pessoal e profissional a partir do reconhecimento do saber e saber desenvolver atividades práticas, oportunizando a prática reflexiva como melhoria da função docente. Esse aspecto está inserido no relatório de gestão da diretoria de formação de professores da EB (BRASIL, 2014, p. 63) ao pontuar que “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”.

Corroborando com esses dados, alguns autores destacam três eixos que norteiam a prática docente e Candau (1999) os sintetiza em: (i) a escola deve ser vista como *lócus* de

formação continuada; (ii) a valorização dos saberes da experiência; e, (iii) a consideração do ciclo de vida dos docentes.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991), a escola é vista como o local onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse ambiente que o professor se aperfeiçoa, aprende, desaprende e estrutura novos aprendizados para dar conta dos conhecimentos que são transmitidos aos educandos, isto é, a partir da reflexão sobre sua prática é que ele sistematiza novas posturas de atuação.

Por conseguinte, o PIBID tem permitido uma relação dialógica entre a IES e a escola de EB, ou seja, possibilita uma colaboração para o desenvolvimento de trabalhos entre o supervisor e a academia, ambos vivenciando a realidade onde a aprendizagem e educação se materializa.

Para Maldaner, Zanon e Auth (2006) a cooperação entre IES e escolas é uma necessidade para a melhoria da educação, pois escolas devem interagir com a universidade para contribuir com os saberes experiências da prática docente e a universidade ao se relacionar com a escola promove uma formação mais eficiente aos licenciandos ao reconhecer sua realidade e realizar suas pesquisas. Nesse aspecto, as interações entre a IES e a escola de EB, podem acontecer nos seguintes casos:

- partindo da universidade para a escola a partir da orientação de ações por ela proposta;
- partindo da escola para a universidade, sendo a primeira o objeto de estudo que proporciona aprendizagens à universidade;
- uma via de mão dupla, em que ambas instituições influenciam da mesma forma a interação experienciada.

[...] eu não consigo pensar numa política de formação de professores que seja esfacelada dentro da universidade. Por exemplo, pensar em formação de professores e pensar em licenciaturas não é nem questão de ter um centro de formação de professores próprio; mas é pensar em uma política da formação de professores dentro da universidade, diretamente ligado ao Pibid. Pensar nessa estrutura ou nessa forma que a gente criou, que construiu para trabalhar (MASSENA; CUNHA, 2016, p. 212).

Nessa perspectiva, Paredes (2012) ressalta que os supervisores do PIBID são estimulados a aperfeiçoarem seu desenvolvimento profissional, principalmente com estudos e pesquisa na área da educação. Portanto, os supervisores inserem-se no ambiente de formação continuada por meio de cursos e em desenvolvimento de projetos na escola junto com os licenciandos, ou seja, o docente retorna à academia para dar continuidade aos seus estudos em nível de pós-graduação.

Assim, o PIBID contribui nas pesquisas acadêmicas, pois estas destacam a importância da formação continuada e a necessidade de formar um professor reflexivo e crítico. Enfim, o PIBID enquanto política pública proporciona a formação continuada dos docentes e incentiva a apropriação de saberes experienciais em busca de autonomia e uma prática crítico-reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o PIBID não tenha como objetivo primordial a formação continuada, a partir da análise realizada, observamos que o programa tem intensificado a diversificação das metodologias de ensino na prática docente dos professores supervisores mediante os saberes experienciais compartilhados com os licenciandos bolsistas de ID, o que contribui para a formação profissional de ambos. Os licenciandos contribuem para a formação dos supervisores levando metodologias diferenciadas que podem ser aplicadas pelos docentes na sala de aula e os supervisores contribuem com a formação inicial dos licenciandos a partir da orientação e conhecimentos compartilhados provenientes de seus saberes experienciais.

De modo geral, as publicações apontam para uma formação reflexiva e cooperativa, na qual os licenciandos, em formação inicial, se tornam autônomos e críticos, relacionando a teoria estudada na IES com a prática docente experienciada em sala de aula, o que contribui para os saberes e fazeres docentes.

Assim, o PIBID possibilita uma formação continuada a partir da realidade vivenciada no ambiente escolar, verificado pela atuação do supervisor enquanto professor-pesquisar e por incentivar a busca por cursos de aperfeiçoamento na IES, a fim de modificar significativamente a sua prática docente. Portanto, é possível desenvolver a formação continuada no ambiente escolar a partir de ações coletivas desenvolvidas no programa e do diálogo entre IES e a escola de EB.

No entanto, sabe-se que existem limites e dificuldades para o aperfeiçoamento da prática docente e que alguns profissionais não conseguem conciliar a formação continuada pela falta de tempo e por não sentirem estimulados tanto profissional quanto pessoalmente. Fatos justificados pelo atual corte de verbas e crise educacional apontam os desafios da profissão docente e que é necessário uma luta por inovação do sistema educativo, permitindo que o profissional tenha condições de desenvolver suas atividades e ter uma formação continuada.

Enfim, pela amplitude do PIBID, verificamos a necessidade de mais pesquisas relacionadas às suas potencialidades para que novas políticas educacionais possam contribuir

para construção do conhecimento e prática docente, oportunizando o diálogo entre IES e reflexão sobre a prática a partir do chão da escola.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ANDALÓ, C. S. DE A. **Fala, professora: repensando o aperfeiçoamento docente**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. MEC. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Relatório de gestão. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica -DEB**, 2014.

BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M.; STANZANI, E. DE L. As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, p. 210–219, 2012.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREITAS, A. S. DE. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Fundação Carlos Chagas**, v. 41, n. 1984–6002, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, G. R. DE; FERREIRA, M. A. D. S. A formação docente e o PIBID-subprojeto de Biologia do IFRN/Macau: Uma interlocução entre a formação inicial e continuada. **Holos**, v. 2, p. 318–332, 2018.

MALDANER, O. A.; ZANO, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre educação em Ciências e formação de professores. In: **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49–88.

MARTELET, M. **O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MASSENA, E. P.; CUNHA, M. I. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. **Experiências**, v. 13, p. 195–220, 2016.

MENEZES, J. B. F. DE; SILVA, J. B. DA. Contribuições do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 16, p. 143–162, 2017.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro: [s.n.].

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2012.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PUREZA, S. A. DE O.; PEREIRA, E. C. Um Olhar sobre a Formação Docente na Perspectiva do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID: interlocuções, enlaces e perspectivas. **RELAcult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, p. 1–20, 2019.

RABELO, D. B.; COELHO, G. R. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 190, 2018.

SENA, C. M. **Interação Universidade-Escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de Química da PUCRS**. [s.l.] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVEIRA, T. A.; NASCIMENTO, G. T. A.; OLIVEIRA, M. M. **A metodologia interativa na avaliação do Programa de Iniciação à Docência em um subprojeto de Química**. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias, 2017

SOPELSA, O.; SANTOS, S. T.; MELLO, R. O. Tessitura da educação superior e formação continuada de professores: contribuições do PIBID. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 375, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COTIDIANO ESCOLAR COMO *ESPAÇOTEMPO* DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tatianne dos Santos Souza¹
Iris Verena Santos de Oliveira²

RESUMO

Este texto propõe uma discussão acerca do cotidiano escolar configurado como um *espaçotempo* de formação docente onde o currículo vai sendo construído a partir das relações entre os *praticantespensantes* da vida cotidiana na escola numa *tessitura* do conhecimento em rede entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender como o cotidiano escolar afeta a formação docente e contribui para o processo formativo do/a professor/a no exercício de sua docência. O referencial teórico discute as categorias cotidiano escolar e formação docente. Esta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa e sinaliza como proposta metodológica-epistemológica interventiva a constituição do Grupo de Experiência numa escola da rede pública municipal Eustórgio Pinto Resedá, campo de investigação que fica situada na sede do município de Conceição do Coité, Bahia, tendo como sujeitos participantes os professores e professoras da referida escola.

Palavras-chave: Cotidiano escolar, Formação docente, Narrativas autobiográficas, Grupo de Experiência.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresento uma discussão acerca do cotidiano escolar entendido como *espaçotempo*³ importante na construção da formação docente. Sendo assim, o cotidiano escolar configurado como esse *espaçotempo* onde acontece o processo de *ensinoaprendizagem*, possibilita a *tessitura* do processo formativo construído a partir das relações entre os *praticantespensantes* (CERTEAU, 1994) da vida cotidiana na escola. Nesse

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB); Especialização em Educação à Distância (UNEB); Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica (UFBA); Graduação em Pedagogia (UNEB); Grupo Formação, Experiência e Linguagens FEL/UNEB thyaneluna@gmail.com

² Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos no PÓSAFRO/UFBA, Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Campus XIV (Conceição do Coité) e do Mestrado Profissional em Educação/MPED/UFBA; Grupo Formação, Experiência e Linguagens FEL/UNEB, irisveren@gmail.com

³ Adotar palavras conjugadas, neste trabalho, é comungar da compreensão adotada por pesquisadores brasileiros, como por exemplo Nilda Alves (UERJ), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Carlos Eduardo Ferrazo (UFES), que discutem pesquisas em educação nos/dos/com os cotidianos, evidenciando a superação epistemológica e política de dicotomias/antagonismos presentes nos discursos e concepções modernas de ciência e filosofia do conhecimento (ALMEIDA, 2014).

contexto, a formação docente vai se constituindo numa relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Compreender o cotidiano escolar nessa perspectiva aponta para a necessidade de uma discussão ampla sobre a formação docente por entender que nós professores estamos intrinsecamente imbricados num cotidiano onde as diversas relações, as tensões e conflitos se estabelecem, numa tessitura que cria e recria o fazer pedagógico e a prática docente.

No atual cenário educacional, diversos fatores atravessam o fazer pedagógico dos professores. São os entrelaçamentos dos cotidianos dos sujeitos que compõem o contexto escolar. Nesse sentido, entendo que formar-se professor no desenvolver da vida cotidiana se faz no deslocamento entre o que a pessoa é e o que se torna, a partir das múltiplas relações que são estabelecidas na escola, compreendendo os deslizamentos inerentes a este processo.

Esta compreensão de que a formação docente se dá neste deslocamento entre o que somos e o que nos tornamos não trago comigo dos tempos de faculdade nem tampouco das minhas experiências de professora. Esta compreensão está se formando em mim a partir das leituras que venho acionando nesta minha jornada de mestranda do MPED. Comecei a trabalhar em escolas no ano de 2004 e, até o momento, vejo que nunca paramos pra pensar e discutir o cotidiano – nosso dia a dia na escola, como espaço formativo, nem tampouco como os acontecimentos se tornam experiências que atravessam e afetam nossa formação.

Quando me deparei com a disciplina especial Cotidiano Escolar e Profissionalização Docente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, comecei a ver o cotidiano escolar com “outros olhos” a partir das leituras dos textos propostos. A partir de então decidi estudar as questões que envolviam o cotidiano escolar buscando compreender sua relação com a formação docente buscando respostas para minhas indagações. Nesse sentido, todo esforço resvala no movimento de tentar responder a questão central desta pesquisa: Como o cotidiano escolar afeta a formação de professores e professoras no exercício da sua docência?

Assim, justifico esta pesquisa trazendo as minhas inquietações acionando minhas memórias para marcar que não havia parado pra pensar no processo em que me tornei professora. A entrada no mestrado me fez questionar, como me tornei professora? Em que momento efetivamente me constitui professora? Foi no exato dia em que assumi a sala de aula? Foi no decorrer das formações continuadas em que participava? Foi durante a graduação em Pedagogia? Enfim, estas indagações reluziram em mim a partir da chegada no MPED.

Sempre acreditei que através dos cursos de capacitação tal qual conhecemos, as formações inicial e continuada, especializações, enfim, bastariam para formar o docente. E

hoje me percebo questionando, mas será que realmente somos formados nestes cursos e formações? Nos tornamos professor nestes espaços formativos? São vários questionamentos que hoje pairam em minha cabeça. Não querendo aqui, obviamente, em momento algum desmerecer a importância destes para o processo formativo docente.

Esse movimento suscitou em mim o desejo de pesquisar o cotidiano escolar e sua relação com a formação docente. Comecei a ler sobre o assunto. Para além dos cursos e formações mencionados tenho cada vez mais me convencido de que a formação docente se faz não somente nestes espaços, mas também no dia a dia da vida cotidiana na escola. Partindo dessa perspectiva, busco com esta pesquisa compreender como o cotidiano escolar afeta a formação docente e contribui para o processo formativo do/a professor/a no exercício de sua docência. Assim, delineei como objetivos específicos: compreender de que maneira o cotidiano escolar contribui para a formação docente e discutir sobre o processo de tornar-se professor identificando as ações formativas e suas afetações nos *saberes/fazer*s docentes.

Busco, através deste estudo contribuir com o movimento de significação dos processos formativos, com a valorização das pesquisas sobre a educação básica no que tange ao cotidiano escolar e a formação docente, fomentando o debate sobre o tema, provocando reflexões e novas discussões sobre estas temáticas, entendendo que é na articulação complexa dos percursos formativos e das práticas pedagógicas, culturais e sociais que o docente se constitui no que é (SANTOS; ARAÚJO, 2018).

DESENHO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

Traçar um desenho metodológico desta pesquisa não está sendo tarefa fácil. Desde que decidi trilhar o caminho que me levava a tecer uma discussão com o cotidiano escolar numa perspectiva que o concebe como um *espaçotempo* formativo, que busquei uma metodologia de pesquisa que contemplasse esta discussão. Mas cada vez que me debruçava em uma metodologia percebia que não dava conta de responder aos anseios desta pesquisa, por se tratar de uma temática em constante movimento: o cotidiano escolar. Na busca por compreender o cotidiano escolar onde faço parte me deparei com uma (im)possibilidade de acionar uma metodologia pronta para falar de cotidiano, pensando a pesquisa no/do/com o cotidiano a partir de outras possibilidades.

Então, fiz um mergulho nas obras dos autores basilares deste estudo, Ferrazo e Alves, para compreender suas percepções e modos de fazer pesquisa com o cotidiano.

De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo...

A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. (FERRAÇO, 2007, p. 77)

Corroborando com as palavras de Ferração percebo que tentar apontar uma metodologia pronta, previsível, que me diz antecipadamente o que poderá acontecer no decorrer da pesquisa me parece não ser viável, tendo em vista que o cotidiano escolar assim como a formação docente, categorias chaves deste estudo, não são estáveis, previsíveis e determinadas. O cotidiano é o lugar onde tudo acontece, ele é o próprio acontecimento⁴.

Assim, a proposta metodológica que aqui tento desenhar surge como possibilidade de construção de uma metodologia que não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, mas que permite que a imaginação e a criatividade favoreçam a emergência de novos enfoques. Ferração (2007), comungando com as idéias de Alves, enfatiza o uso de narrativas como possibilidades de uma aproximação menos estruturante para o desenvolvimento de pesquisas com os cotidianos das escolas.

Nesse sentido o autor ressalta

Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores autoras*, também protagonistas dos nossos estudos (FERRAÇO, 2007, p. 86).

Esse movimento de fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, me faz assumir os “sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autores autoras*, reconhecidos em seus discursos” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308),

⁴ Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (FOUCAULT, 1999, p.145-172)

reconhecendo que existe um potencial em suas falas, que elas representam suas vivências, suas experiências, seus acontecimentos, sua vida cotidiana.

Pesquisa autobiográfica: a narrativa como potência na *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* e na formação docente

O campo metodológico desta pesquisa vem se desenhando a partir do movimento que faço para compreender como fazer *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*⁵ e por acreditar que para pesquisar o cotidiano escolar devo partir do princípio de que os *saberes-fazeres* de professores e professoras que compõem os processos educativos precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas criações, tendo em vista que, o entrelaçamento de saberes, “é uma condição necessária para criar possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos” (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 148).

Considerando o cotidiano da escola e as relações que nele se estabelecem como um terreno fértil de possibilidades formativas, busco fazer um *mergulho* (ALVES, 2001), uma incursão nos cotidianos para compreendê-los a em toda a sua *complexidade*⁶ (MORIN, 1990), seus desdobramentos, deslizamentos, acontecimentos e movimentos que nele acontecem e que atravessam direta e/ou indiretamente a formação docente. Para isso, assumo, nesta investigação, um compromisso com a escuta sensível e cuidadosa dos relatos, das histórias de vida de professores e professoras colegas de trabalho, por acreditar que as narrativas podem me fornecer subsídios importantes no desenvolvimento da minha pesquisa. Para Ferrazo (2007, p. 80), ao fazermos pesquisas com o cotidiano das escolas,

estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares” (Lefebvre, 1991), “entre-lugares” (Bhabha, 1998), “não-lugares” (Augé, 1994), de onde, de fato, penso que nunca saímos.

O que me chama a atenção é que os estudos do cotidiano das escolas acontecem em meio às situações vividas no dia-a-dia, que vão surgindo em meio aos acontecimentos. Esse

⁵ Tomo como embasamento teórico as ideias de Ferrazo (2007) sobre o pesquisar “com” no sentido do “fazer junto” e não pesquisar “sobre”, tendo em vista que este último visa uma separação entre o sujeito e o objeto. “Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro” (FERRAZO, 2007, p. 77).

⁶ Aciono o termo a partir da obra *Introdução ao pensamento complexo* de Edgar Morin (1990).

pensamento me faz observar que, como nos diz Ferrazo (2007), as pesquisas com o cotidiano tem a ver com a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado”, defendido por Certeau (1994, 1996), Augé (1997), Lefebvre (1991).

É desse lugar habitado, vivido, praticado que falo. É desse mesmo lugar que busco entender a partir das narrativas, das histórias de vida, das memórias acionadas pelos professores/as como nos tornamos o que somos, como nos formamos professor, reconhecendo a realidade social e, conseqüentemente escolar, como multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, num processo constante de auto-conhecimento (ABRAHÃO, 2003).

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrado r (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Consistindo num estudo do sujeito, no qual se busca conhecer a história de vida pessoal e a trajetória profissional, bem como as significações que o próprio indivíduo constrói de si mesmo, numa *descrição densa* (CLIFFORD, 1989) de momentos importantes na vida do indivíduo, a narrativa nos possibilita enquanto professores, trazer à memória aspectos relevantes do nosso processo de formação podendo nos auxiliar no desenvolvimento da autocrítica e da compreensão da nossa prática docente, em que se volta para a maneira como os professores vivenciam e agenciam os processos de formação no decorrer de sua existência possibilitando a reflexão sobre as experiências vividas no exercício da docência.

A abordagem autobiográfica surge na Alemanha partir dos estudos nas Ciências Humanas e Sociais. No Brasil, surge no âmbito educacional por volta da década de 1990, adotando as histórias de vida, como método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, tanto na formação inicial quanto na continuada centrando-se nas memórias e trajetórias de vida de professores. Esse processo inicial se deu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

Esse movimento aproxima a pesquisa do processo de formação numa perspectiva em que coloca as vivências e histórias de vida narradas como possibilidades outras de negociação e agenciamentos de ações reflexivas e formativas do/da narrador/a. Nesse sentido, as

narrativas de si e das experiências vividas se configuram em processos de formação, de conhecimento e autoconhecimento.

Butler (2015) ressalta o quão é difícil relatar a si mesmo e como essa falta de autotransparência e narratividade é crucial para um entendimento ético do ser humano. Para a autora,

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir. (BUTLER, 2015, p. 14)

A abordagem biográfica articula as diferentes significações que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas, tornando tais narrativas um meio de reflexão e autoavaliação sobre suas experiências e aprendizagens ao longo da vida. Assim, por meio da pesquisa autobiográfica pretendo analisar as narrativas dos professores e professoras da Escola Eustórgio Pinto Resedá no sentido de compreender de que maneira as vivências e as experiências no cotidiano escolar atravessam e afetam sua formação profissional, compreendendo que escrever sobre si torna-se um recurso de pesquisa e de formação sobre o cotidiano e a prática profissional docente, compondo-se como método de construção do conhecimento e de reflexão das significações do próprio fazer pedagógico.

Grupo de Experiência: *espaçotempo* de construção dos dados da pesquisa

Embora ainda não exista uma definição própria para Grupo de Experiência, e talvez não deva existi-la, dada sua dinamicidade e imprevisibilidade, ousou a dizer que não seja esta a intenção de configurá-lo como uma metodologia em que se apresente toda a formalidade que se exige, o GE consiste em “espaços de pesquisa-formação” (OLIVEIRA; JESUS, 2018, p. 171) que foram pensados, organizados no formato de encontros mensais e ofertados inicialmente, como primeira experiência, para todos os professores da rede municipal de Nordestina, Bahia. A proposta das autoras nasceu em consonância com o desenvolvimento de ações do projeto de pesquisa e extensão Experiência, Formação e Práticas Curriculares em Educação Quilombolas no Território do Sisal, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL/CNPq), do qual faço parte, do Departamento de Educação da Universidade do estado da Bahia/Campus XIV, em Conceição do Coité, como

possibilidade de se pensar relações entre pesquisa, forma, currículo e formação (OLIVEIRA; JESUS, 2018).

Ao meu ver, o GE propõe uma outra forma de fazer pesquisa que se encaixa nos moldes do que proponho nesta investigação com o cotidiano escolar, tendo em vista que é uma prática que põe em movimento os *saberesfazeres* docentes acionando-os a partir de narrativas de si. O “fazer pesquisa” com o cotidiano é estar na escola, nos *espaçostempos* de formação de professores em exercício, indagando suas práticas curriculares pedagógicas (OLIVEIRA; JESUS, 2018), buscando compreendê-las a partir das falas dos próprios *autoresautoras* – os/as docentes.

Neste sentido, trago como proposta metodológica-epistemológica interventiva a constituição de GEs na Escola Eustórgio Pinto Resedá objetivando analisar as narrativas dos professores e professoras sobre seu processo de formação docente, tornando-os *autoresautoras* protagonistas desta pesquisa. A intenção é de que os GEs se constituam espaços formativos não somente para os docentes participantes, mas também para mim enquanto professora/coordenadora/pesquisadora onde possamos frustrar nossas expectativas, ampliar e alterar nossos horizontes de mundo, nos desestabilizar em meio às situações propostas, como nos diz Santos (2011).

As pessoas com quem pretendo tecer uma discussão sobre a formação docente são os professores da Escola Eustórgio Pinto Resedá *locus* de investigação. Optei por esta escola para desenvolver minha *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* devido a relação que já estabeleci com os/as colegas, pois é meu local de trabalho desde o ano 2014, quando na época assumira a direção e, hoje porém, atuo como coordenadora pedagógica. A Escola Eustórgio Pinto Resedá é uma instituição de educação básica da rede pública municipal de ensino situada na sede do município de Conceição do Coité, Bahia, que oferta as séries finais do Ensino Fundamental. Uma escola relativamente pequena possuindo apenas 9 turmas, sendo 5 turmas no turno matutino e 4 turmas no turno vespertino, um total 250 estudantes e um corpo docente composto de 10 professores/as.

O COTIDIANO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: os atravessamentos

As reflexões tecidas no campo das pesquisas educacionais sobre cotidiano escolar vêm ganhando espaço no rol das discussões sobre educação básica, por entender que este é um espaço de experiência de todos aqueles que estão presentes frequentemente numa escola envolvidos e imbuídos do processo educativo direta ou indiretamente. Não obstante, é nesse

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

espaçotempo que as relações diversas vão se constituindo, acontecendo entre os pares que fazem parte do contexto, sejam professores, alunos, pais, funcionários de um modo geral e comunidade. E, esse espaço tem uma enorme importância na vida das pessoas que se fazem presentes ali, pois é nesse lócus que vivemos concretamente boa parte de nossas vidas, seja trabalhando ou estudando.

Nesse texto, busco discutir o cotidiano escolar a partir de uma concepção que o considera como um importante elemento de produção de experiências formativas no interior da escola e no efetivo exercício da profissão docente. Para tanto, intentamos discutir sobre como o cotidiano escolar se estabelece enquanto *locus* de produção de aprendizagens que formam o ser professor numa perspectiva que considera as *artes do fazer* (CERTEAU, 1994) no ambiente escolar e de como essas artes são tecidas cotidianamente fazendo com que o professor vá se constituído subjetivamente. Nessa perspectiva, entram em destaque os atravessamentos da formação docente no cotidiano escolar, os *saberesfazeres* (ESTEBAN, 2013) que são tecidos a partir das relações e no itinerário do professor em seu exercício profissional.

Mas, antes mesmo de aprofundar a discussão acerca do cotidiano escolar, convém tomar como ponto de partida o conceito de cotidiano. Nesse sentido, Boaventura indica a necessidade de fazer um deslocamento dentro do mesmo lugar, que passe a se preocupar com o que se faz em *espaçostempos* antes julgados comuns e ignorados, mas que são de extrema importância, uma vez que é neles que vivemos concretamente nossas vidas. A esses espaços/tempos dá-se o nome *cotidianos*, sempre no plural, porque são diversos e diferentes (BOAVENTURA, 1995 apud MACEDO et al., 2011).

Partindo do pressuposto de que cotidianos são *espaçostempos* de vida dos seres humanos, estabelecidos nos encontros e desencontros dos sujeitos, no ir e vir, que vai constituindo a itinerância da vida cotidiana, vê-se que no a-con-tecer (CARVALHO, 2008) se vive o processo de experenciar o espaço e o tempo engendrando conhecimentos e tecendo modos de fazer.

O estudo do cotidiano, com as contribuições que pode trazer para a compreensão do viver humano real, por seres humanos de carne e osso, com idade, sexo, cor, sentimentos, só pode ser feito na medida em que assumamos essa inversão metodológica, que coloca em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos desse cotidiano, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses. (MACEDO et al., 2011, p. 16)

O cotidiano envolve toda ação e criação humana, onde as expressões e emoções fluem no aqui e agora possibilitando os acontecimentos diversos que não se repetem igualmente mesmo que tudo pareça permanecer igual, “valorizamos acontecimentos (événement) do cotidiano escolar, no sentido derridiano de acontecimento como evento, como o que acontece, que traz no seu bojo o imprevisível” (OLIVEIRA, 2018, p. 254).

Lugar das representações, das palavras ditas e não ditas, gestos, expressões, relações, contradições, conflitos, resistências, disputas, experimentação, construção e desconstrução de ideias e ideais. Lugar também das diversas culturas, das diferentes linguagens, dos diversos saberes. Espaço do tempo, momento, memórias, histórias, movimento que se renova a cada momento. O cotidiano metaforicamente pode ser comparado a uma encruzilhada, onde todos os caminhos levam a um mesmo lugar e simultaneamente a lugares diferentes, onde cada indivíduo é atravessado e altera a constituição do outro. São muitos os cotidianos, como coloca Boaventura, usando o termo no plural por assim representar a pluralidade de cotidianos possíveis. Ao mesmo tempo em que é familiar traz à tona o desconhecido, num *espaçotempo* onde tudo pode ser e não ser simultaneamente, aflorando o inesperado, a novidade, o inusitado, isso porque ele é construído socialmente a partir das experiências do sujeito singular com suas maneiras de ser e viver num movimento que é determinado pelo contexto sócio-histórico-cultural.

Uma grande referência nesses estudos, Michel de Certeau, defende a ideia de cotidiano como invenção humana e apresenta os sujeitos organizados socialmente como protagonistas da história, evidenciando suas práticas diárias, seus saberes, sua linguagem. Para ele,

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (...) É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história irracional, ou desta não história. (...) O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível... (CERTEAU, 1994, p. 31).

Apoiada nessa ideia de cotidiano ressalto que a escola é um espaço cheio de movimento onde se desdobram os conflitos e as tensões decorrentes de vários fatores que nos envolvem. Ampliando nosso olhar, vemos que é nessa rede educativa composta por nós/pessoas com sentimentos, crenças, que construímos elos/relações onde formamos e somos

formados. Essa rede é dinâmica e nela compartilhamos valores em comum, produzindo diferentes formas de pensar.

Interessa para essa discussão conceber o cotidiano como esse *espaçotempo* em que a vida se realiza, onde construímos nossas histórias, nossas vivências e tecemos nossos *saberesfazeres*, concebendo-o como espaço/lugar de (re)invenção e criatividade, a partir de pistas que viabilizam a produção do conhecimento (CERTEAU, 1994).

Dentro do contexto escolar nos encontramos enquanto atores protagonistas da vida cotidiana naquele ambiente que também refletem nossos modos de viver, de ser e agir. Nele, nos imbricamos com um fazer curricular cotidiano partindo da ideia de que há diferentes modos de fazer e criar conhecimentos.

No ambiente escolar, o cotidiano de cada um de nós professor é atravessado por vários outros cotidianos seja de nossos alunos, seja de nossos colegas. Esses atravessamentos contribuem para que alteremos nossa maneira de pensar, agir, nos comunicar em nosso ambiente de trabalho. Essas alterações, por conseguinte, vão nos tornando professor, a partir do *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) da nossa vida cotidiana. Segundo Carvalho e Rangel (2013, p. 195) “no cotidiano escolar, professores e alunos, como qualquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos em uma formação sociocultural que eles engendram, mas são, também, por ela engendrados”. Assim, as relações são mediadas pela reciprocidade e vão se estabelecendo conexões entre o conhecimento e as linguagens de cada ser, num movimento dialético e dialógico.

Essas relações diversas que estão presentes no cotidiano escolar atravessam nossas práticas pedagógicas no âmbito da escola. Quando adentro o espaço da minha escola me deparo com uma diversidade de cotidianos. São vários sujeitos, com diferentes histórias de vida. Nesse sentido, posso dizer que as vivências pelas quais cada um de nós professores nos deparamos a cada nova turma, cada sala, são experiências formativas que aos poucos vão moldando nossos *saberesfazeres* (ALVES, 2013).

Compreender o cotidiano escolar como esse *espaçotempo* de formação docente não é fácil. Contudo, acordando com as palavras de Esteban,

A sala de aula é um espaço plural, marcado pela diferença cultural. Os diálogos que constituem a vida escolar cotidiana criam/expressam múltiplas possibilidades de percursos, de relações e de conhecimentos e proporcionam *espaçotempos* de deslizamentos que permitem negociações, rupturas, reinvenções e reapropriações” (ESTEBAN, 2013, p. 119).

Assim, professores e alunos vão definindo o que e como estudar, tecendo assim o currículo escolar (ESTEBAN, 2013), desfazendo a ideia de currículos homogêneos, estáticos e “sem vida” no contexto escolar, dando visibilidade a escola como *entre-lugar* (BHABHA, 1998). Tendo em vista que esses cotidianos são movimentos que reinscrevem os sujeitos e seus *saberes-fazer*s colocando o currículo escolar como produções social, histórica e cultural, encharcados das relações de poder existentes na escola (ESTEBAN, 2013), compreendemos estes currículos como criações cotidianas dos *praticantes-pensantes* das escolas (CERTEAU, 1994).

Assim, os cotidianos escolares fazem parte dessas “redes educativas que formamos e que nos formam” (ALVES, 2013, p. 35), à medida que vai nos possibilitando enquanto educadores repensar e refletir sobre nossas práticas para assim redefini-las. Esta reflexão da própria prática vai evidenciando nossas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994). Para isso, é preciso que nos coloquemos como um ser em constante aprendizado. Dessa forma, as mediações pedagógicas se fazem imprescindíveis para que haja um aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola, desencadeando um movimento onde todos se formam e se transformam mutuamente.

Logo, “na produção do currículo no cotidiano escolar, estamos imbricados com o mundo, com as pessoas, com o que nos acontece. Fazemos colagens, “bricolagem” construções e reconstruções” (CARVALHO; RANGEL, 2013, p. 191). Nesse sentido, a formação docente se constitui a partir das nossas experiências de vida, no contato com os acontecimentos diversos, antes mesmo de chegarmos aos cursos de formação inicial ou continuada. Constituímos-nos professor num percurso formativo, que vai moldando nossa prática, nosso fazer pedagógico.

Pensar no cotidiano escolar implica olharmos para as trajetórias vividas pelos sujeitos que constroem e reconstroem suas próprias histórias dentro de um espaço marcado pelas subjetividades, pelas idas e vindas num movimento em que os pensamentos, as crenças, as opiniões e as maneiras de ser e viver o mundo afloram a partir de posicionamento que o acionamos numa dinâmica complexa atravessada pela racionalidade humana. Um caminho traçado dia após dia aonde as aprendizagens vão sendo tecidas a partir das contradições, das divergências, das convergências e combinações que fazem da vida cotidiana um *a-con-tecer* (CARVALHO, 2008) construído coletivamente.

Tornar-se professor/a: a escola como *espaçotempo* de formação docente

O ingresso na Educação Básica despertou em mim o desejo da busca pela compreensão do meu processo formativo enquanto professora da rede municipal de ensino de Conceição do Coité. Desde então, sempre me interessei em participar de todos os cursos de formação docente que eram ofertados pelo município. Acreditava que encontraria todas as respostas para minhas indagações nos encontros formativos, nas reuniões de planejamento e avaliação, nas discussões das atividades complementares – AC que realizávamos e até hoje realizamos na escola.

Fato é que, nas discussões acerca da formação⁷ docente, não podemos desmerecer o lugar que as formações inicial e continuada exercem no processo do tornar-se professor, na constituição das subjetividades docentes e dos saberes que vamos construindo ao longo de nossa trajetória profissional.

Na década de 90 acirraram-se as discussões acerca da formação do professor da educação básica. Reconhecendo que a formação docente vai além dos cursos que frequentamos, seja de graduação (formação inicial) ou em cursos de atualização dos conhecimentos (formação continuada), optamos pela expressão formação de professor em exercício, entendendo que esta formação aqui colocada se dá em todos os momentos de atuação docente, seja através da participação nos cursos de formação seja nos momentos em que estamos em sala de aula ou até mesmo através das diversas relações que estabelecemos dentro e fora do contexto escolar. Segundo Sales e Costa (2018), assumir a perspectiva de *formação em exercício de professores* demarca que “esta se dá no exercício de sua profissão, ou seja, tê-la desde o início de sua atuação em distintos espaços educativos, sem estar restrita aos espaços escolares; e o acompanha, continuamente, por todos os processos formativos nos quais se implica” (SALES; COSTA, 2018, p. 126). Para Carvalho, (2008, p. 166), “os professores em exercício formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais. O *tornar-se o que se é* é, pois, um processo (ato) immanentemente revolucionário”.

Mas o processo de formar-se professor ou *torna-se o que se é* (CARVALHO, 2008) vai além das formações estabelecidas através de cursos previamente programadas. A formação docente se constitui através das diversas experiências vividas ao longo de nossas vidas, nos acontecimentos do cotidiano, levando em conta os saberes que trazemos, entendendo como um processo formativo e contínuo que se constitui numa rede de relações e

⁷ “Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete *formação* é a ideia do *Tornar-se*, às vezes como o ato (*processo*) de *tornar-se* e, outras, como o conjunto (*produto*) do *tornar-se*” (CARVALHO, 2008, p. 166). (83) 3322.3222

na tessitura do conhecimento em que assumimos o protagonismo de nossa própria formação através das experiências e da nossa trajetória histórica. Nesse sentido, “tornar-se professor está muito mais ligado ao percurso formativo de cada ser” (SÁ, 2014⁸ apud MIRANDA; OLIVEIRA, 2018, p. 180), compreendendo também todos os momentos vividos pelos sujeitos dentro do processo educativo.

Partimos da ideia de que “a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante” (SÁ; FARTES, 2010, p. 13). A compreensão de que o ato de formar-se professor perpassa por todas as experiências vivenciadas no cotidiano, faz com que pensemos no processo formativo a partir de uma complexidade das relações que são tecidas cotidianamente mediante os deslocamentos necessários no fazer pedagógico, que colocam a escola não como único, mas como espaço privilegiado desse processo formativo, reconhecendo que nós professores estamos inseridos em um contexto em que formamos e que também por ele somos formados.

A formação se desenvolve na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996). As experiências formativas que vivenciamos enquanto professores e professoras nos diversos *espaçostempos* do cotidiano escolar, contribuem para nossa auto(formação) a partir da mobilização de saberes e fazeres que se realizam num processo de investigação constante que construímos com o outro em nossa própria caminhada. Cabe destacar que

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (MACEDO et al., 2011, p. 89).

Essas experiências nos constituem docentes cotidianamente no contexto escolar. Nossa formação se dá no momento em que colocamos nossa prática como ponto de partida para entender o que acontece em nosso entorno, fazendo o exercício reflexivo a partir dos questionamentos e indagações sobre nossa realidade e não trazendo respostas duras e inflexíveis, possibilitando que as perguntas sejam lançadas e as redes de respostas sejam tecidas (MACEDO et al., 2011).

⁸ Registro Oral. Grupos Dialogais: O tornar-se Professor – Maria Roseli Gomes Brito de Sá, 15.10.2014, IF Baiano/Campus Guanambi. (Texto escrito por MIRANDA; OLIVEIRA, 2018, p. 180)

Reconhecemos, portanto, que cada professor vive seu processo formativo de maneiras diferentes e desenvolve sua prática de forma única e intransferível. As minhas experiências enquanto professora de educação básica não são as mesmas experiências dos meus/minhas colegas de trabalho, mesmo compreendendo que estamos no mesmo espaço escolar com os mesmos sujeitos. Tais experiências me formam enquanto docente e formam meus pares de maneiras diferentes, concebendo nossas práticas pedagógicas como *espaçostempos* em que produzimos saberes na interação com os outros sujeitos.

Nesse movimento, podemos considerar o processo de formação como a dinâmica que vai construindo a identidade de uma pessoa, num movimento em que cada indivíduo se reconhece e ao reconhecer-se compreende sua história, se forma, se transforma, em interação constante. Nesse sentido, não podemos desprezar a dimensão político-ideológica da escola como espaço de contradições, divergências, convergências, de tessitura do conhecimento, contudo, antes de qualquer julgamento de qualquer natureza, convém entender que as proposições curriculares são atravessadas pelas histórias, crenças e valores docentes que continuamente vão atribuindo novas significações aos currículos *pensadospraticados* nos *entre-lugares* do cotidiano escolar, onde os sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazeres*.

Para Santos e Araújo (2018), através da apropriação do cotidiano, registram-se contribuições para as dimensões da formação do professor, que podem ser encontradas nas esferas da reflexão, da experiência e da colaboração no processo de ensino e aprendizagem entre os pares por meio do cotidiano (lugar próprio), como estratégias para o aperfeiçoamento e/ou inovação de práticas pedagógicas, entendendo que é “na articulação complexa dos percursos formativos e das práticas pedagógicas, culturais e sociais que o docente se constitui no que é” (SANTOS; ARAUJO, 2018, p. 150)

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola (FERRAÇO, 2007, p. 92).

Corroborando com a ideia de Ferração (2005, p.13), quando diz que “todas as táticas são importantes e as táticas desenvolvidas no cotidiano podem tomar o que é importado,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

imposto, já-lá, como potencial a ser desenvolvido [...]. Portanto é preciso inventar e socializar táticas que remetam à formalização de propostas de trabalho”. Assim, no que concerne a complexidade atrelada ao processo de desenvolvimento do processo educativo, mais precisamente à prática do professor, ao fazer pedagógico, vê-se a necessidade das táticas no processo de ensino aprendizagem, no devir do cotidiano.

Acordando com as palavras de Faria e Zen, (2018, p. 93-94), “a formação é um processo experiencial, no qual é o sujeito que se torna experimentador de si mesmo, travando uma luta contra o que ele já é, na busca de construir o que ele ainda não é”. Isso me faz pensar que nossa formação se realiza nos diversos cotidianos e não somente no universo escolar ou nos espaços formais de aprendizagem, “mas no campo de possibilidades no qual os sujeitos produzem seu devir” (FARIA; ZEN, 2018, p. 92), numa relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade. Tais experiências são capazes de provocar transformações em nossos modos de ser, pensar e agir.

Nesse sentido, as experiências formativas no cotidiano escolar vão desde aqueles momentos numa jornada pedagógica em que paramos para ouvir um palestrante falar sobre alguma temática relacionada à educação básica ou até mesmo aqueles momentos em nossa escola que foram dedicados para discutir a distribuição das disciplinas, elencar os conteúdos que vamos trabalhar em cada disciplina curricular ao longo do ano letivo, aqueles momentos que paramos para elaborar o Plano de Ação, momento em que planejamos o previsível, mas que por vezes não sai como planejado, mas que se firma nas ausências, na imprevisibilidade da vida cotidiana. Em todas estas ações estamos fazendo currículo, tecendo conhecimentos, passando por experiências formativas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, a partir da ótica dos autores que a embasaram é defender uma outra forma de se pesquisar o cotidiano fazendo um mergulho neste a partir da idéia do fazer com, do fazer junto, tomando como ponto de partida o próprio cotidiano. De fato, esta pesquisa significa para mim, um *mergulho* no meu cotidiano, no cotidiano escolar do qual faço parte e estou inserida diariamente e que me constitui enquanto docente e que me forma, me torna o que sou, a partir das múltiplas indagações que me vêm à cabeça desde o momento em que decidi me debruçar nestes estudos, tanto para compreendê-lo, como para me situar mediante os cotidianos outros com os quais me deparo, modificando

minha forma de pensar e de me questionar diante da minha realidade, a partir de uma aproximação cada vez mais imbricada com meu objeto de pesquisa... o cotidiano escolar.

Compreender o cotidiano como *espaçotempo* de formação docente me possibilita enquanto professora me apropriar dos meus processos formativos, numa perspectiva da auto(formação). Assim, com a imersão nos cotidianos, volto à atenção para as *teoriaspráticas*⁹ que são construídas no interior da escola e a maneira como estas construções afetam a minha formação docente, a partir dos agenciamentos e negociações nas complexas redes cotidianas, reiterando a ideia de que a formação pode ser compreendida como um processo experiencial, que se realiza a partir da interação com as outras pessoas e com o contexto no qual estou inserida.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALMEIDA, Edivan Carneiro de. **Construção de conhecimentos e currículos in-venta-dos com as mídias nos cotidianos de uma escola pública de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2014.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: RJ: DP et Alii, 2001. P. 13-38.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução Rogério Bettoni. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013, p. 183-202.

⁹ Optamos pela junção dos termos a partir do entendimento de que, como nos diz Ferraço e Nunes, “as práticas são, também, teorias, e vice-versa” (2013, p. 87).

CARVALHO, Maria Inez. **O a-con-tecer de uma formação.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan/jun, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

FARIA, Marcelo Oliveira de; ZEN, Giovana Cristina. A formação pela experiência e o PIBID de geografia. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 90-107.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo; v. 6).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em 19 mai. 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. **As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação.** Revista Espaço do Currículo, v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em 22 de maio de 2019.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 14 ed, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Série cultura, memória e currículo, v.1)

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos; OLIVEIRA, Rosilene Souza de. Formação docente em exercício na EPT: identidades e políticas formativas desveladas no acontecer de Mestrados Profissionais da UNEB. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 168- 189.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

OLIVEIRA, Iris Verena. Negro é o outro: formação pela experiência e invenções de si. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs.). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 233-257.

OLIVEIRA, Iris Verena; JESUS, Rosane Meire Vieira. Grupo de experiência e arte: narrativas de educação escolar quilombola. In TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018, p. 171-188.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lucia Bueno. Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência: uma introdução. In: **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SALES, Márcea Andrade; COSTA, Maria Tereza Baraúna. Formação em exercício de professores: memorial de uma forma(em)ação. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 125- 142.

SANTOS, A. **A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença**. Dissertação de estrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SANTOS, Daniele Santana; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. Sob as lentes da contemporaneidade: políticas públicas para a formação docente no Brasil. In: PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira (Orgs). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 148-167.

CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA-CE-BRASIL

Edson Oliveira de Paula ¹
Leidiane Priscilla de Paiva Batista ²
Tharcia Priscilla de Paiva Batista Matos ³

RESUMO

Refletir sobre as noções de crise e conhecimento a partir da prática docente constitui a base deste trabalho. Buscou-se não apenas apresentar uma discussão puramente teórica, mas lançar esforços na direção de tecer reflexões sobre nuances do cotidiano escolar no ensino público. O intuito foi diagnosticar o quadro geral observado no ensino básico em escolas públicas da rede municipal de Fortaleza, pondo em relevo os problemas socioeconômicos enfrentados pelos alunos e suas famílias, a desvalorização e o desrespeito sofridos pelos professores e profissionais da educação em sua lida diária. Elaborou-se este trabalho a partir da leitura de bibliografias que refletem desafios e possibilidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas avança no campo da prática reflexiva. A escassez de recursos materiais e humanos, a desvalorização dos docentes e demais profissionais da educação, a falta de recursos e de incentivos para a formação continuada, o descompasso entre a preparação (universitária) e a realidade da prática do fazer pedagógico, o distanciamento da realidade vivida pelo aluno, as determinações do sistema educacional, a pressão e o assédio moral sofridos pelos professores mediante a busca de marcas e índices, etc. são alguns dos muitos problemas que contribuem para a famigerada crise da educação escolar. Constata-se que tal crise educacional se apresenta de forma multifacetada e exige ações conjuntas dos variados setores (governo, gestores escolares, família, alunos e professores) em busca de superar as dificuldades estruturais e os desafios impostos a sociedade na atual conjuntura.

Palavras-chave: Educação, Professores, Atuação docente, Ensino básico.

INTRODUÇÃO

O termo “crise” é polissêmico. A baixa constante nos padrões básicos ao longo de todo o sistema escolar revela os perigos aos quais a educação está exposta (ARENDT, 2000). O presente ensaio constitui exercício de reflexão sobre as noções de crise e conhecimento com base em observações pessoais e experiências práticas dos autores enquanto docentes na rede municipal de ensino da prefeitura municipal de Fortaleza-CE-Brasil.

¹ Doutorando no Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, edsonoliveirapx@gmail.com;

² Doutoranda no Programa de pós-graduação em Ciências Marinhas Tropicais da Universidade Federal do Ceará - UFC, leidianepriscilla@gmail.com;

³ Mestranda no Programa de pós-graduação em Energia e Ambiente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, thpris@email.com

Para tanto, demanda a construção de um quadro geral vislumbrado através de representações e impressões adquiridas ao longo de quase uma década de magistério na rede municipal de ensino, pondo em destaque problemas socioeconômicos enfrentados pelos alunos e suas famílias, assim como o desrespeito ao qual os professores e profissionais da educação são submetidos em suas lutas diárias.

A limitação de recursos (materiais e humanos), a constante desvalorização dos profissionais da educação, a ausência de ações voltadas à formação continuada, o descompasso entre a formação inicial (universitária) e o dia a dia do fazer pedagógico, a pressão e o assédio moral sofridos pelos professores frente a busca de marcas e índices em avaliações internas e externas, etc., são alguns dos vários fatores que contribuem, em nosso entendimento, para a famigerada crise da educação escolar.

A crise educacional se apresenta de forma multifacetada e exige ações conjuntas de variados setores (governo, gestores escolares, família, alunos e professores) em busca de superar as dificuldades estruturais e os desafios impostos a sociedade na atual conjuntura.

Objetivou-se diagnosticar o quadro geral observado no ensino básico em escolas públicas da rede municipal de Fortaleza, pondo em relevo os problemas socioeconômicos enfrentados pelos alunos e suas famílias e as dificuldades vivenciadas pelos professores nas escolas públicas de Fortaleza.

O artigo foi construído a partir da leitura de bibliografias que discutem desafios e possibilidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas avança no campo da prática reflexiva. Nestes termos, buscou-se não apenas apresentar uma discussão puramente teórica, mas lançar esforços na direção de tecer reflexões sobre nuances do cotidiano escolar no ensino público.

Constatou-se que tal crise educacional se apresenta de forma multifacetada e exige ações conjuntas de variados setores (governo, gestores escolares, família, alunos e professores) em busca de superar as dificuldades estruturais e os desafios impostos a sociedade na atual conjuntura.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é composta por uma miscelânea de elementos teóricos de autores diversos e observação das práticas e dinâmicas diárias inerentes ao fazer pedagógico no

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

cotidiano escolar em busca de refletir acerca da realidade imediata sobre a qual os autores se debruçam em suas lidas diárias.

A base deste trabalho se configura enquanto ensaio. Daí emerge a autonomia de mesclar elementos diversos e a liberdade de transitar entre situações vividas no dia a dia, matérias de jornais e trabalhos acadêmicos sobre aspectos teóricos e práticos acerca da produção do conhecimento, sobretudo no campo da educação escolar.

Para tanto, a princípio, foi necessário partir de uma reflexão pautada na luta diária do trabalho docente. Nesse momento, foram deixados de lado, os fundamentos conceituais das disciplinas específicas lecionadas e a formação acadêmica específica de cada autor (Geografia, Biologia e Química) para estabelecer um diálogo sobre as condições que nos aproximam enquanto profissionais da educação.

Buscou-se, portanto, perceber como se desenrola o cotidiano de cada professor frente ao quadro de crise crônica – quase irremediável – que paira sobre o ensino público no ensino fundamental⁴.

O estabelecimento de diálogo acerca de eventos comuns sobre a atuação docente foi essencial: condições de trabalho, público atendido, estrutura física das unidades escolares, dificuldades do fazer pedagógico em sala de aula, desmotivação dos colegas de profissão, falta de horizonte para os alunos, escassez de recursos para as escolas, falta de um maior compromisso por parte do poder público com a formação continuada e com a manutenção das unidades escolares, etc.

Desse modo, procedeu-se a apresentação das condições gerais comuns a muitas escolas da rede municipal de Fortaleza, apontando deficiências estruturais (salas sem ventilação, piso irregular, problemas com infiltração e umidade, falta de material básico para consumo diário, etc.), assim como problemas socioeconômicos (influência da criminalidade, aliciamento de crianças e jovens por grupos criminosos, violência, insegurança, etc.) vislumbrados por professores, alunos e pela comunidade.

Por fim, surgiu a necessidade de refletir sobre elementos mitigadores e esboçar ações no intuito de enfrentar as referidas intempéries. É verdade, entretanto, que este ensaio ainda se encontra em fase inicial e, no momento, conta com mais questionamentos do que respostas.

⁴ Foi dado destaque a este nível pois é o nível em que os autores atuam profissionalmente.

Constitui uma espécie de desabafo, um exercício de compartilhamento de experiências, conhecimentos e vivências.

DESENVOLVIMENTO

A crise da educação não é um fenômeno local, claramente observável e passível de descrição 'tal como é'. É uma construção a partir de olhares que se detêm sobre a educação pública e apresentam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser (BARROSO, 2008). Para Arendt, não se pode refletir sobre crise da educação sem refletir sobre a crise política do mundo moderno (ARENDR, 2005). Neste ensejo, trata-se de um tema complexo e que demanda análise minuciosa de situações frequentes na educação pública e que, nem por isso, deixam de ser atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DA CRISE AO CONHECIMENTO

Desde os tempos mais remotos o homem enfrenta variados desafios que põem a prova suas habilidades de adaptação, força e inteligência: ter o domínio sobre o seu corpo, alimentar-se, associar-se em grupos, estabelecer-se em dadas porções do espaço, desenvolver técnicas de agricultura e criação de animais, etc. Assim, as dificuldades, os desafios e as crises que surgem ao longo do percurso da humanidade e suas mais diversas sociedades representam fator de impulso para o desenvolvimento do conhecimento.

Através da empiria, da filosofia, da arte, do senso comum ou da ciência, o conhecimento se manifesta. Muitos são os paradigmas e as referências filosóficas a influenciar na obtenção e/ou produção do saber. Tudo isso, de modo diverso, desempenha a mesma função: traduzir, revelar, representar a realidade segundo sua forma de apreensão. De maneira holística ou fenomenológica, pragmática ou dialética, idealista ou materialista, com as receitas clássicas do Positivismo ou a partir do relativismo Pós-moderno o conhecimento tem sido produzido e reproduzido há séculos, de acordo com as mais diferentes concepções que o embasem.

Kuhn (1997) indica estreita relação entre a ocorrência de crises no campo do conhecimento e grandes revoluções no panorama vislumbrado pela ciência em um determinado período. Segundo o autor, em virtude desse movimento, de tempos em tempos, a ciência daria saltos motivados por mudanças de paradigma.

Paradigma, para Kuhn (1997), se configura enquanto resultado das realizações científicas universalmente aceitas e que fundamentam durante algum tempo as concepções, as práticas e diretrizes de uma comunidade científica. De modo que a ruptura entre um modelo de pensamento corrente e um novo desencadeia profundas transformações.

Há quem credite as raízes da crise do conhecimento a aspectos paradigmáticos, constatando a incoerência de fragmentar, analisar, reduzir o mundo, suas relações, movimentos e complexidade (MORIN, 2008) a partes tão pequenas que se tornam desprovidas de significado e representatividade.

Há também quem atribua grande parcela da crise da educação escolar ao esgotamento de práticas metodológicas frequentes no torvelinho do dia a dia em sala de aula. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem fica prejudicado à medida que se encontra calcado em ações pedagógicas distantes do cotidiano vivido pelos educandos e de sua experiência de mundo (CAVALCANTI, 2002).

Desta feita, não se pode ignorar a linha que critica o mecanicismo dos procedimentos pedagógicos fundado na tautologia e no engessamento metodológico, ou nas palavras de Freire (1987) na “educação bancária⁵”, que mina elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem: a curiosidade (FREIRE, 2006).

Morin (2007) corrobora com essa lógica, ainda que se refira ao contexto francês:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito freqüentemente, é aniquilada pela instrução¹, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida (p. 22).

Deve-se atentar para a necessidade de reinventar, revitalizar, repaginar, refuncionalizar a escola e o processo educativo, atribuindo-lhes novas representações imagéticas, novos ares em nosso imaginário, conferindo-lhes novas práticas e ações pedagógicas, uma vez que,

⁵ Modelo de educação onde o aluno, considerado não portador de conhecimentos, é incapaz contribuir com o processo educativo, devendo o professor, como detentor do saber, depositar nele os conteúdos escolares (FREIRE, 1987).

atualmente, muitos alunos, professores e direção escolar gastam cerca de quatro, oito horas ou o dia inteiro em uma escola em regime burocrático.

Entre os problemas que acentuam a insustentabilidade das relações escolares estão elementos de ordem teóricas e práticas como a famigerada fragmentação do saber, a escassez ou inexistência de recursos materiais e humanos, a falta de incentivo e de recursos para a formação continuada dos professores, o descompasso entre a preparação (universitária) e a realidade do duro trabalho docente, o distanciamento ou as interferências negativas da realidade objetiva da comunidade escolar, as determinações dos objetivos do sistema educacional e a pressão para atingir marcas e índices como meio de justificar maior aporte de recursos ou fazer propagandas políticas, etc. A nefasta influência da criminalidade que, anualmente, arrebanha aos milhares crianças e jovens para a destruição de suas famílias, seus sonhos, seus corpos e suas vidas.

Sob esse pano de fundo, restam dúvidas acerca das (im)possibilidades de resolução desse quadro. Nisso consiste o convite feito ao leitor destas notas teórico-práticas desenvolvidas pelos autores ao longo dos últimos anos enquanto professores de escolas de ensino fundamental na rede municipal de Fortaleza.

Neste ensaio, traz-se a reflexão a partir do relato sobre as dinâmicas do cotidiano escolar, as precárias condições de trabalho, as experiências positivas e negativas no bojo do processo de atuação docente frente a realidade de escolas públicas da rede municipal de Fortaleza situadas em bairros periféricos.

DOS FUNDAMENTOS DA CRISE A CRISE DOS FUNDAMENTOS

As últimas duas décadas de nosso século [XX] vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida — a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política [...] uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade.

Fritjof Capra (2012, p.21)

Entre as palavras do autor há de se ressaltar a natureza variada, múltipla, multidimensional, complexa (MORIN, 2008), sobretudo, no tocante a dimensão educacional, constituinte destas notas teórico-práticas expostas no estudo em mãos. Tal assertiva assume

caráter apocalíptico, muito embora não resulte de puro alarmismo, nem tampouco deve ser encarada enquanto mero jargão, ao sabor dos (des)ventos de nossos dias. É preciso (re)pensar a noção de crise.

Observa-se quão grave e multifacetada o termo se desvela a partir de uma rápida busca em qualquer dicionário. Aqui adotamos definições contidas no dicionário Michaelis (2018). Entre as definições para o termo, encontra-se uma lista de possíveis significados com variações importantes e que podem sem dificuldades ser associadas a realidade observada no cotidiano de escolas públicas da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE-Brasil.

Nestes termos, o vocábulo “crise” pode ser compreendido enquanto:

1. Momento decisivo em uma doença, quando esta toma o rumo da melhora ou do desenlace fatal.
2. Momento em que se deve decidir se um assunto ou o seguimento de uma ação deve ser levado adiante, alterado ou interrompido; momento crítico ou decisivo.
3. Conjuntura desfavorável; situação anormal e grave; conflito, tensão, transtorno.
4. Momento em que, em uma peça de teatro, as forças em conflito atingem seu grau máximo de tensão, levando ao desfecho ou à resolução (MICHAELIS, 2018).

A primeira definição discorre sobre quadro médico, indicativo de cuidados especiais e aponta para duas situações: a cura ou a morte.

Ao pensar na educação pública como um sistema vivo, observa-se quadro de doença crônica gravíssima. As principais causas são estudadas há bastante tempo – embora não haja um laudo definitivo, nem uma bula que possibilite uma indicação específica de um tratamento eficaz.

Entre elas pode-se apresentar: a precarização das condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação, a escassez de recursos didáticos, paradidáticos e de consumo diário, a ausência das mínimas condições infraestruturais e sanitárias para a realização do trabalho docente, etc.

As consequências ou sintomas também são bastante perceptíveis: indisciplina, baixos níveis de proficiência, evasão, envolvimento dos alunos com a criminalidade, despreparo discente para o mercado de trabalho – para concorrer a uma vaga em uma universidade ou em um concurso público –, limitação do horizonte social vislumbrado, manutenção e reprodução da pobreza e da miséria nas periferias.

É triste, enquanto educador, vislumbrar no olhar de muitos alunos a quase completa falta de perspectiva e a dificuldade de encontrar seu lugar no mundo enquanto sujeitos ativos de seu destino.

Lamentavelmente, muitas vezes as representações imagéticas dos alunos associadas às escolas públicas acabam sendo negativas. A escola passa a ser vista, por muitos, como mero local de contenção em que eles são obrigados a permanecer quatro horas por dia sentados em uma cadeira – quando há carteiras escolares, já que frequentemente faltam por conta da depredação das mesmas ou da falta de manutenção.

Vários colegas entendem que a prática efetiva do professor em áreas de periferia consiste em “pastorar” alunos. Ou seja, evitar que as crianças e os jovens estejam na rua durante aquele período diariamente. Logo, enquanto as escolas estiverem desprovidas de recursos básicos e de projetos que consigam captar a atenção dos estudantes.

Causa angústia observar o contentamento de muitos alunos com o ciclo vicioso da pobreza. Grande parte vem de famílias numerosas, que residem em condições precárias, percebem renda irrisória nas sendas do trabalho informal, do subemprego ou da total indigência. É comum encontrar pelas grandes cidades – Fortaleza não foge à regra – crianças e jovens se submetem ou são submetidos ao trabalho infantil, limpando parabrisas, simulando apresentações circenses ou vendendo produtos diversos nos sinais de grandes vias de circulação das grandes cidades.

Outra realidade gritante afeta crianças e jovens do sexo feminino. Anualmente, vários são os casos de alunas que engravidam cada vez mais cedo (aos 12, 13, 14 anos...). Para estas, o desafio a ser superado é ainda maior. Muitas acabam perdendo parcela das aulas durante a gestação e, posteriormente, no período de resguardo e de cuidados maternos. Alternativas são criadas para que elas não fiquem prejudicadas, tais como atividades e trabalhos domiciliares, em busca de evitar maiores prejuízos. Contudo, a necessidade de acompanhar as crianças e toda gama de novos afazeres a partir de então acabam afastando muitas alunas da escola.

Chama a atenção o fato de que essa história não é nova. Por vezes, o mesmo ocorreu com as mães das alunas. Em reuniões de pais – raros momentos em que temos a oportunidade de conversar com os familiares – situações como essa nos são relatadas.

A segunda descrição do verbete “crise” no dicionário Michaelis abarca a ideia de urgência diante de quadro alarmante, tal como se percebe na atualidade. O momento, de fato, é extremamente crítico. Há gritante necessidade de tomada de decisão! É preciso denunciar, agir e interromper o quadro caótico sob o qual toda a comunidade escolar se encontra inserida. Esta ação emana, não somente, dos alunos, dos pais, dos professores e dos profissionais da educação, mas dos gestores, dos governantes e de toda a sociedade.

Infelizmente há um engessamento da estrutura social, que obedece aos interesses da classe política e da manutenção do *status quo*. Não à toa transcorrem ao longo de décadas a manutenção de oligarquias políticas que se reproduzem e singram o futuro da nação, condenando-nos a um eterno retorno a problemas sociais insolucionáveis. Desfilam de tempos em tempos filhos e netos de grandes figurões da política, assenhoreando votos nas sendas hereditárias da política.

A terceira concepção destaca contexto de anormalidade, transtorno, gravidade e tensão. A imagem mais forte ao pensar esta situação remete aos conflitos enfrentados por professores e alunos.

No que concerne aos professores, é comum no diálogo com colegas a constante queixa de cansaço, sobretudo, pelas longas jornadas de trabalho, que, se estendem, às vezes, por três turnos ou horas extras aos fins de semana na iniciativa privada. A origem deste fato denota a desvalorização – salarial, inclusive – da qual esses profissionais são alvo. Some a isso a falta das mínimas condições de trabalho, a cobrança feroz dos gestores educacionais acerca de resultados “milagrosos”, melhoras expressivas em índices internos e externos, redução nos índices de evasão e reprovação, etc. No fim, sempre há UM culpado: o professor.

Em conversa com colega da área de matemática, presenciamos situação curiosa. Ele relatou sofrer pressão por parte da direção de outra escola para “dar um jeitinho” e diminuir os índices de reprovação. Mesmo se opondo a esta medida hedionda, os resultados foram atingidos “milagrosamente”.

Em seguida, a direção questionou o mesmo professor acerca de uma “discrepância” entre os resultados das avaliações internas e externas... Abalado com os absurdos presenciados, o colega desabafou.

Ao lado do assédio moral, muitos professores têm de conviver com a violência a qual estão submetidos. Comumente são alvo de ataques verbais e até físicos por alunos, pais, familiares, etc.

Há quase dez anos, ao adentrar na rede pública de ensino de Fortaleza, uma colega utilizou uma analogia para descrever a escola e seu funcionamento. Ela não poderia descrever de forma mais precisa. Para a colega, “a escola pública é um moedor de gente”. A definição nos causou espanto a princípio. Alguns anos de prática tornou prenhe de sentido a assertiva.

Não é à toa que as escolas públicas de ensino básico tem se tornado um ambiente de guerra. O desenvolvimento de patologias físicas e mentais é cada vez mais frequente. Souza

et.al (2011) constata que cerca de 20% dos profissionais da educação no ensino fundamental do Estado da Bahia relataram doenças associadas ao uso da voz (nódulos, pólipos, edemas, fendas glóticas, alterações estruturais nas pregas vocais, etc.), perda auditiva, doenças do trato respiratório (rinite, sinusite, faringite, etc.) e doenças mentais.

Os denominados “Transtornos Mentais Comuns” (TCM) foram atestados pelos autores (IDEM, IBIDEM) através do SRQ 20 (Self Report Questionnaire), também conhecido como Questionário de auto-relatório. Tal questionário foi preenchido pelos professores entrevistados acerca de patologias e sintomas recorrentes como: perda na qualidade do sono, tensão, variações de humor, fadiga, esgotamento mental, sentimento de incapacidade, distúrbios nervosos, irritabilidade, esquecimento, queixas psicossomáticas (dor de cabeça, dor no estômago, náuseas, etc.).

Muitos colegas enfrentam quadro delicadíssimo acerca do desenvolvimento de distúrbios psicológicos e psiquiátricos como ansiedade, depressão, síndromes do pânico e de Burnout, etc. Esta realidade, facilmente percebida através da convivência diária é mais comum do que se imagina. Variados estudos são realizados em todo o Brasil.

Tostes *et.al* (2018) discute problemas dessa natureza no Paraná: 75% dos entrevistados manifestaram Transtornos Mentais Comuns; 70% relataram distúrbios de ansiedade; 44% dos professores revelaram quadro depressivo, ora realizando tratamentos de ordens psiquiátrica e psicológicas, ora enfrentando complicações inerentes às referidas patologia.

Acerca dessas constatações cabe destaque sobre as questões de gênero. As mulheres, geralmente, sofrem ainda mais com os problemas supracitados (IBID). Tal constatação reside no fato de que a maior parte da categoria docente ser composta por mulheres, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino infantil.

As professoras se tornam alvo com maior frequência, não apenas por constituir maioria dentro da categoria, mas por estarem mais expostas à violência, dada a força imoral da misoginia arraigada em nossa sociedade.

As eleições de 2018 comprovam essa realidade. A ascensão à presidência de um declarado misógino⁶, xenófobo⁷, homofóbico⁸, racista⁹ e adepto da tortura¹⁰, deu voz a uma legião de “cidadãos de bem” que comungam dos mesmos discursos e práticas autoritárias.

No outro lado da moeda, ainda com base na mesma definição, encontram-se os alunos. Ao seu turno, eles enfrentam quadro desolador, uma vez que, são vítimas da desigualdade social, da opressão policial, do escamoteamento diante de políticas públicas, da falta de perspectiva de um futuro melhor, do aliciamento cada vez mais tenro para o tráfico, a prostituição, o trabalho infantil, etc.

Não é fácil aprender em: escolas que não dispõem de livros (didáticos) ou bibliotecas; escolas nas quais os alunos tem de movimentar as carteiras (quando elas existem) para fugir do sol ou da chuva; escolas que não possuem iluminação adequada ou ventilação; escolas que não dispõem de condições sanitárias; escolas utilizadas por diversas gerações (avôs, pais, filhos, netos, etc.) ao longo de várias décadas e que ao longo do tempo nunca passaram por reformas estruturais.

A quarta e última acepção que selecionamos remonta a um panorama cênico. No teatro, “crise” refere-se ao ponto alto da tensão, capaz de conduzir uma peça ao desfecho. Infelizmente, nem toda história nos conduz à redenção, à alegria ou a um “final feliz”. Na escola pública, nem toda “gata borralheira” se torna “cinderela”.

Muitos meninos se tornam marionetes nas mãos do crime ou do sistema político-econômico-social em que vivemos. Muitos não têm a oportunidade de provar do mingau frio, morno ou quente, nem tampouco podem se deitar em uma cama.

⁶ Enquanto ainda era deputado, em 2014, Jair Bolsonaro ofendeu a deputada Maria do Rosário. Foi processado por apologia ao crime de estupro e injúria. Acabou condenado pelo TJDF (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios) (O GLOBO, 2019).

⁷ Trecho de conversa entre o, agora (2019) presidente, Jair Bolsonaro e o ministro da Casa Civil, Onyx Lorenzoni, foi captado. Bolsonaro declarou: “dos governadores de ‘Paraíba’ o pior é o do Maranhão”. A assertiva denota desprezo ao Nordeste, uma vez que, Bolsonaro foi derrotado nos dois turnos do pleito na região (VALOR ECONÔMICO, 2019).

⁸ Em 2010, quando integrava a comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), Bolsonaro declarou no programa Participação Popular, da TV Câmara: “O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo?” (VEJA, 2018).

⁹ Em 2017, durante palestra ao Clube Hebraica (Rio de Janeiro), Bolsonaro fez ofensas às populações quilombolas, afirmando: “Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais” (EL PAÍS, 2018).

¹⁰ Durante programa na TV Bandeirantes o, ainda deputado, Jair Bolsonaro afirmou: “Pau-de-arara funciona. Sou favorável à tortura, tu sabe disso”. O caso ocorreu em 1999 (VEJA, 2018). Em 2016, durante a votação do Impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, ele exaltou um dos maiores ícones da tortura e da barbárie no período da ditadura militar brasileira: o Cel. Brilhante Ustra. Mais recentemente, ele voltou a chamar Ustra de “herói nacional” (FOLHA DE S. PAULO, 2019a).

As “vovozinhas” amadas dos contos infantis, aqui são esteio de famílias esfaceladas pelos “lobos” das mazelas sociais, e que, infelizmente, não terão a ajuda heroica de nenhum “lenhador”. Milhões de “Joãos” são derrotados pelos “gigantes” problemas que enfrentam e nem de longe vislumbram os “ovos de ouro” de uma sorte melhor.

Seja qual for o significado que se encerre, é necessário (re)pensar a realidade com muita atenção para propor ações que possam remediar o panorama observado. Partir da vivência e do cotidiano do aluno (CAVALCANTI, 2002) em direção à emancipação do sujeito frente à opressão (FREIRE, 2006).

Urge construir valores (SALVADOR, 2006) para alcançarmos uma sociedade crítica, ciente de seus direitos e em busca de uma transformação social.

No Brasil, houve quem considerou a crise atual apenas uma “marolinha”. Hoje, entretanto, vislumbra-se diante de verdadeiras tsunamis que engolem, arrastam e destroem tudo pela frente.

Com frequência os meios comunicativos (TV, jornais, revistas, internet, redes sociais, etc.) tornam correntes notícias sobre o quadro “caótico” do sistema educacional brasileiro: carteiras quebradas, falta de material escolar básico, indisciplina discente, desvalorização docente, desmotivação mútua de ambos, atomização do conhecimento, distanciamento dos contextos sociais imediatos, avanço da criminalidade, falta de investimentos para a manutenção da estrutura escolar, etc., são apenas pálidos reflexos da gravidade dos problemas enfrentados na educação básica. Discorreremos sobre o tema fundados em nossas atuações docentes na rede municipal de ensino de Fortaleza-CE-Brasil.

Mas afinal, de quem é a culpa para tal situação? Professores, alunos, pais e autoridades governamentais se acotovelam em torno de justificativas. Por isso, é preciso suplantar o jogo de acusações e procurar saídas para o labirinto no qual a escola pública se perde.

É preciso, portanto, encontrar medidas mitigadoras para o referido contexto, uma vez que, não há receita infalível. Ainda assim cabe o questionamento: Qual o melhor caminho a seguir? Construir mais escolas? Investir em escolas de tempo integral? Disponibilizar mais recursos para as escolas públicas?

O ministério da educação e seus apoiadores parecem entender o contrário. Quando os “chocolatinhos¹¹” são tirados da “boca” das instituições de ensino superior, inúmeros jovens e

¹¹ Em pronunciamento junto com o intragável presidente da república, o atual ministro da educação Abraham Weintraub tentou explicar de maneira esdrúxula o corte de verbas para a educação que atingiu em cheio as

toda a sociedade brasileira acabam prejudicados com a dificuldade para manter o funcionamento dessas instituições. Avalia-se que os “contingenciamentos” podem chegar a R\$ 3 bilhões do orçamento do Ministério da Educação (MEC). Até agora (agosto de 2019) os cortes na pasta já chegam a R\$ 926 milhões (FOLHA DE S. PAULO, 2019b).

Durante entrevista, em fevereiro de 2019, a deputada e líder do governo, Joice Hasselmann, declarou que a educação seria como uma “mangueira furada”. Segundo a parlamentar, de nada adiantaria alocar mais recursos para a área da educação. Essa afirmativa representa uma afronta às instituições de ensino público e aos profissionais da educação em todos os níveis e modalidades. É revoltante constatar que autoridades e gestores públicos compactuem com esta visão.

Difícilmente, encontrar-se-á sucesso sem atingir as várias frentes que compõem as bases da crise educacional mantendo o pensamento estreito de que educação é “gasto”. Nenhuma proposta será integralmente efetiva sem que ocorram os devidos investimentos (i) na infraestrutura escolar, na formação continuada e na valorização dos profissionais da educação, (ii) na redução da desigualdade social e na mitigação da miséria e (iii) no fomento a novas práticas educacionais, fundadas em um projeto de transformação social.

Para tanto, faz-se necessário responder a um conjunto de indagações que aflige os professores: é possível no processo de ensino-aprendizagem desenvolver novas atitudes, com base na (re)construção de valores (SALVADOR, 2006), ultrapassando o modelo “conteudista” ou bancário (FREIRE, 1987) para além das demandas imediatas do sistema formal de educação escolar?

De que modo os saberes “mundanos” discutidos por Oliveira (2004) poderiam auxiliar no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de articular conceitos cotidianos e conceitos científicos (CAVALCANTI, 2002)?

De que maneira o acesso e o uso de mídias variadas podem ser úteis na disseminação de informações e de que maneira o aluno e/ou o professor podem convertê-las em conhecimento efetivo? Como o trabalho docente pode auxiliar na construção (contínua) de uma educação na/para a vida?

Instituições de Ensino Superior (EXAME, 2019). Foi feita analogia entre bombons de chocolate e os recursos públicos que seria “contingenciados”. O mais curioso é que parte do “chocolate” (recurso da educação) usado na representação foi imediatamente comido pela figura asquerosa do presidente. Dizem que a vida imita a arte... Ou seria o contrário?

Nesse contexto, seria possível converter a escola em espaço de preparação para a vida (BRASIL, 1996) ao invés de espaço de (dis)simulação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que os problemas que assolam a educação básica na rede municipal de Fortaleza são numerosos e demandam grande sensibilidade dos docentes. Mais do que isso exigem providências de ordem administrativa, econômica e política, sobretudo, do governo municipal.

Constata-se que as noções de crise trabalhadas neste trabalho apresentam as bases sobre as quais se assentam os problemas observados no cotidiano escolar em suas variadas acepções. Denota-se necessidade de construir de forma conjunta um caminho para uma educação pública, gratuita e de qualidade, uma trilha que nos conduza a uma fuga da triste conjuntura visualizada.

Infelizmente, a conjuntura nacional aponta para a contramão desse movimento. Ações do governo federal contradizem o ideal de um futuro melhor e acabam contingenciando, cortando, congelando ou transferindo verbas, inicialmente, destinadas à educação para outras áreas sob a alegação de combate à crise.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000. Disponível em: <<http://www.academia.edu/download/32784339/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BALDACARA, Leonardo et al. Common psychiatric symptoms among public school teachers in Palmas, Tocantins, Brazil. An observational cross-sectional study. **São Paulo Med. J.**, São Paulo, v. 133, n. 5, p. 435-438, Oct. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-31802015000500435&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2019.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1,

p. 33-58, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Bolsonaro: Daqueles governadores de 'paraíba', o pior é o do Maranhão. **Valor Econômico**. 19 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/politica/6357691/bolsonaro-daquelles-governadores-de-paraiba-o-pior-e-o-do-maranhao>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 13 mar. de 2019.

CAMPOREZ, Patrik. **O Globo**. 19 fev. 2019. STF mantém pagamento de indenização de Bolsonaro a Maria do Rosário. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/stf-mantem-pagamento-de-indenizacao-de-bolsonaro-maria-do-rosario-23464003>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2012.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia e práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro volta a chamar Ustra de 'herói nacional' e recebe viúva no Planalto. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: 8 ago. 2019a. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/08/bolsonaro-volta-a-chamar-ustra-de-heroi-nacional-e-recebe-viuva-no-planalto.shtml>>.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LOUREIRO, Carlos. Educação Ambiental Transformadora. In: Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004. Disponível em: <http://files.zeartur.webnode.com.br/200000044-e06b4e1651/Identidades_EA_Brasileira.pdf#page=67> Acesso em: 20 mai. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Trad. Eloá Jacobina. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Christian Dennys M. Ensino de geografia e ciências da comunicação: por uma geografia mundana. In: **Mercator** n. 6. Fortaleza: UFC, 2004, p. 61-70. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/127>>. Acesso em: 16 abr 2019.

O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays. **El País**. São Paulo: 7 out. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Por reforma da Previdência, Educação perde quase R\$ 1 bi. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 7 ago. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/08/por-reforma-da-previdencia-educacao-perde-quase-r-1-bi.shtml>>. Acesso em 08 ago. 2019b.

SALVADOR, César Coll. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Carla Lima de et al . Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 45, n. 5, p. 914-921, Oct. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102011000500013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2019.

TOSTES, Maiza Vaz et al . Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, Jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042018000100087&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2019.

Veja 11 frases polêmicas de Bolsonaro. **VEJA**. São Paulo, 6 out. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/veja-11-frases-polemicas-de-bolsonaro.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Weintraub usa 100 barras de chocolate para negar cortes em universidades. **Exame**. São Paulo, 10 maio 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-nega-cortes-em-orcamento-de-universidades/>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CURRÍCULO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Italan Carneiro¹
Luis Ricardo Silva Queiroz²

RESUMO

Utilizando como base a pesquisa bibliográfica, discutimos neste trabalho a implantação e o desenvolvimento das concepções e práticas relacionadas à Educação Profissional de Nível Técnico realizada na forma Integrada com o Ensino Médio no contexto brasileiro. Por tratar-se de uma proposta relativamente recente, cujo atual formato foi instituído em 2004, e de complexos objetivos (dentre os quais destacamos a extinção da histórica dualidade estrutural da educação brasileira), os trabalhos abordados apontam grandes dificuldades para sua efetiva implantação. Evidenciou-se então a necessidade de garantir políticas voltadas ao desenvolvimento da Proposta Integrada, sendo esta uma necessidade que precisa adquirir caráter político-institucional, não podendo estar restrita a iniciativas individuais do corpo docente.

Palavras-chave: Currículo Técnico Integrado, Formação Integrada, Ensino Médio Integrado, Politecnia, Omnilateralidade.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discorreremos sobre a modalidade da Educação Técnica realizada da forma Integrada ao Ensino Médio, sendo fruto de recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”³, que definiu como um dos seus objetivos a compreensão acerca das concepções, propostas e práticas formativas desenvolvidas no contexto brasileiro.

O início da oferta da educação integrada entre ensino profissional e propedêutico pela Rede Federal de Educação Profissional pode ser datado no ano de 1942, conforme análise da

¹ Doutor em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor da Coordenação de Instrumento Musical e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: luisrsqueiroz@gmail.com.

³ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_e_m_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em 14/05/2019.

“Lei Orgânica do Ensino Industrial” (Decreto-Lei nº 4.073/1942)⁴. No ano de 1997, sua oferta em foi impossibilitada através do Decreto n.º 2.208⁵ mas após sete anos, em 2004, a partir do Decreto n.º 5.154, o currículo integrado voltou a ser ofertado pela Rede. O retorno da sua oferta em 2004 garantiu uma nova concepção para a proposta integrada, associando-a à concepção de “Educação Politécnica”, voltada à formação omnilateral dos sujeitos.

Podemos afirmar que o atual Currículo Integrado trata-se de uma proposta formativa relativamente nova, tendo em vista as novas características adquiridas no retorno da sua oferta, e que apresenta uma proposta complexa, ainda de difícil materialização no contexto brasileiro, conforme discussões a seguir.

METODOLOGIA

Neste texto, abordamos as condições de implantação e desenvolvimento da proposta integrada a partir da análise realizada por trabalhos resultantes de pesquisas empíricas em diversas instituições brasileiras. Tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental, realizamos levantamento no Portal de Periódicos da Capes, Plataforma SciELO, Google Acadêmico, além da bibliografia citada em todos os trabalhos consultados. Partimos inicialmente dos seguintes termos: “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio”, “Curso Técnico Integrado”, “Curso Integrado”, “Currículo Integrado”, “Formação Integrada”, “Ensino Médio Integrado”, “Politecnicia”, “Formação Politécnica”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: Desenvolvimento da proposta integrada no contexto educacional brasileiro

Destacamos inicialmente o único trabalho localizado abordando o desenvolvimento da proposta integrada num contexto diferente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. Trata-se da dissertação de mestrado elaborada por Leite (2007), desenvolvida junto ao Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN), localizado na cidade de Salvador/BA, norteada a partir da seguinte questão: “qual a importância da formação musical de nível técnico na atuação profissional dos técnicos egressos do CEDMN?” (LEITE, 2007, p. 16). Apesar do foco do trabalho situar-se no período de 1993 a

⁴ O documento determinou que: “Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais: [...] 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (BRASIL, 1942, p. 1997).

⁵ Em seu Art. 5º, o documento instituiu que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, p. 7760).

1999, a autora traz importantes considerações sobre o contexto posterior de implementação do currículo integrado (2005-2006).

Acerca do processo de elaboração da proposta integrada, Leite (2007, p. 80) indicou que “a equipe pedagógica não foi capacitada para fazer essa integração, nem mesmo teve oportunidade de discutir o conceito dessa integração. Isso ficou sob a responsabilidade dos representantes das escolas que participaram dos seminários promovidos pela SEC”. Apontando as dificuldades resultantes de tal processo, a pesquisadora ressaltou que os “professores [da formação geral] não compreenderam como integrar as disciplinas propedêuticas e as profissionalizantes. Alguns, inclusive, não se esforçaram muito em se informar sobre o que é o ensino médio integrado” (LEITE, 2007, p. 80). Dando a entender que o currículo integrado ainda não havia conseguido efetivamente materializar-se instituição, a pesquisadora afirmou que:

Com a possibilidade de estruturação do ensino médio integrado, o CEDMN passa novamente a oferecer o Curso Técnico de Música de nível médio, contudo, percebe-se que algumas das dificuldades enfrentadas anteriormente não foram superadas, pelo contrário, outras foram acrescentadas. Desta forma, mesmo em uma proposta de superação do dualismo estrutural da educação profissional, a conjuntura social e política do estado da Bahia corrobora com a “improdutividade” da escola, favorecendo que esta permaneça funcional à lógica do capital. (LEITE, 2007, p. 82)

Sobre o desenvolvimento da proposta integrada no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, destacamos a dissertação de mestrado de Nessleralla (2010) que realizou pesquisa de campo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus Araxá. O trabalho foi realizado partindo dos seguintes questionamentos: Quais são as concepções sobre integração entre ensino médio e educação profissional nos discursos oficial, institucional, na literatura e no discurso dos sujeitos envolvidos no processo? E a partir dessas concepções e considerando-se as múltiplas variáveis que interferem no currículo, como os sujeitos efetivam, na prática, essa integração? (NESSRALLA, 2010, p. 19).

A pesquisa foi realizada abordando os professores efetivos da área de formação geral e da área técnica que atuavam no curso de Química durante o período de realização do trabalho. Segundo Nessleralla (2010, p. 168-169), “observou-se que há diferentes concepções sobre o ensino médio integrado entre os sujeitos”, tendo sido identificados docentes que “concebem o ensino médio integrado como formação integral do ser humano, em que a formação profissional é inseparável da formação geral”, assim como “há outros sujeitos que consideram

que o ensino médio deva ser instrumentalizado para atender o curso técnico, reduzindo o conhecimento à sua viabilidade ou utilidade” (NESSRALLA, 2010, p. 168-169).

Acerca da efetivação do processo de integração na instituição, a autora ressaltou que “a falta de formação docente adequada para se atuar no ensino médio integrado, que possibilitaria ao docente dialogar com outros campos do conhecimento, foi citada por cinco sujeitos como um fator que dificulta a integração” (NESSRALLA, 2010, p. 146). Ainda sobre as dificuldades de integração, a pesquisadora destacou que “para os sujeitos [pesquisados], a própria instituição não fomenta uma discussão mais efetiva sobre a integração curricular, não promovendo momentos para as discussões coletivas, para se conhecer o que o outro faz” (NESSRALLA, 2010, p. 142). Ainda nesse sentido, Nessleralla (2010) indicou que:

Excetuando-se os professores da parte específica [profissional] do curso, que conhecem o projeto pedagógico do curso na parte técnica, os outros docentes [da formação geral] desconhecem esses projetos. Observou-se, pelo relato dos entrevistados, que o fato de os docentes atuarem em cursos diferentes a cada ano dificulta o conhecimento do respectivo curso. Também não há interação entre os docentes da área de formação geral e da área específica. Como um sujeito não conhece o trabalho do outro, ocorre a sobreposição de conteúdos e não se observa a sequência de pré-requisitos entre as disciplinas do ensino médio e disciplinas técnico-científicas. Segundo os docentes, a instituição não possibilita momentos para troca de experiências e a própria estrutura física do prédio escolar não favorece essa interação. (NESSRALLA, 2010, p. 168)

Analisando o desenvolvimento da integração curricular em outro contexto, referente ao Curso Técnico em Agropecuária, destacamos a dissertação de Coura (2012) que “teve como objetivo central analisar e discutir em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano”. Para tanto, a pesquisadora abordou docentes vinculados ao Curso Técnico Integrado em Agropecuária, bem como a equipe técnico-pedagógica do Campus Catu. Sobre as perspectivas docentes acerca da integração, Coura (2012, p. 108) identificou que “diante das percepções apresentadas, entendemos que existe um desconhecimento profundo do que representa a integração curricular, ainda que seja para validar o aspecto formal, ou seja, para o cumprimento da legislação, sobressaindo a visão de integração como sobreposição curricular”. Reforçando este panorama, a pesquisadora destaca o posicionamento dos pedagogos quando estes afirmaram que “quanto ao maior entrave à efetivação da integração curricular no Campus, os Técnicos-Pedagógicos destacam a falta da visão integradora do conhecimento, por parte dos docentes, e a falta de uma melhor estruturação do curso e do currículo” (COURA, 2012, p. 123).

A pesquisadora ressalta ainda que “dos 16 envolvidos nesse estudo, apenas 37,5% afirmaram ter participado de alguma formação sobre a integração nos cursos do Ensino Profissional” (COURA, 2012, p. 111). Caracterizando uma visão restrita e hierarquizadora da integração entre conhecimentos da formação geral e da formação técnica presente na instituição, Coura (2012) destacou:

Em relação à importância dos componentes disciplinares do núcleo geral do currículo para a formação do técnico, todos os docentes concordam que são importantes. Entretanto, quando solicitados a justificar a importância desses conteúdos, grande parte deles ainda enxerga os componentes disciplinares do núcleo geral, como suporte aos componentes disciplinares do núcleo profissional. (COURA, 2012, p. 112)

Após realizar análise sobre o Projeto Pedagógico Curricular do Curso (PPC) de Agropecuária, a pesquisadora teceu a seguinte reflexão:

Em relação ao PPC, foi possível constatar que este documento não orienta no sentido da integração curricular, conforme afirmado pelos próprios docentes durante a pesquisa empírica, pois não sinaliza nenhuma proposta integradora do conhecimento, ao contrário disso, omite-se em relação à integração entre as diversas áreas do conhecimento, principalmente sobre as questões metodológicas para esse fim. (COURA, 2012, p. 129)

Confirmando o distanciamento do PPC em relação à atual proposta integrada, a autora faz a seguinte análise do perfil do egresso contida no documento:

[...] percebemos no perfil do egresso, mais uma vez, uma concepção de formação fundamentada nos princípios do toyotismo, que valoriza elementos como a participação, criatividade na busca de soluções para aumentar a produtividade, com qualidade, e estímulo ao empreendedorismo. (COURA, 2012, p. 120)

Por fim, a pesquisadora chegou à conclusão que “da forma como entendemos a integração curricular, ela não se manifesta no curso estudado, fato evidenciado, principalmente, pela falta do entendimento dos docentes sobre uma concepção de ensino integrado” (COURA, 2012, p. 128, grifos nossos). Desse modo, conforme Coura (2012),

Percebemos que existem elementos da integração curricular que estão presentes na prática pedagógica dos educadores, sujeitos desta pesquisa, mas não ainda com a perspectiva de integrar trabalho, ciência e cultura, e muito menos, com a proposta de uma educação politécnica e da formação omnilateral. (COURA, 2012, p. 128)

Outro trabalho que realiza análise do desenvolvimento do Currículo Integrado refere-se à pesquisa de doutorado realizada por Pontes (2012) cujo objetivo geral foi definido nos seguintes termos: “analisar como o Ensino Médio Integrado tem se constituído em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos e para qual perspectiva de formação ele sinaliza no IFPB/Campus João Pessoa” (PONTES, 2012, p. 18-19). Com essa finalidade, além da análise de documentos, a pesquisadora abordou 40 docentes e três pedagogas do referido Campus. Acerca do contexto institucional no qual houve o retorno da educação profissional ofertada na forma integrada, Pontes (2012, p. 157) destacou que “com a edição do Decreto nº 5.154/2004⁶, [no campus João Pessoa,] não houve muita clareza do que este marco legal representava em relação ao Decreto [nº 2.208/1997] que o antecedeu”. A pesquisadora conclui seu raciocínio afirmando que,

Na ocasião, prevaleceu o entendimento de que seria interessante para a Instituição “voltar” a oferecer os cursos técnicos integrados de outrora, o que se refletiu nos debates seguintes, resultando na aceitação da proposta do currículo integrado por três coordenações, inicialmente: Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. **A aceitação da proposta na Instituição se deu em meio ao desconhecimento dos fundamentos do que viria a ser denominado Ensino Médio Integrado.** (PONTES, 2012, p. 157, grifos nossos)

Refletindo acerca da falta de apropriação institucional sobre os fundamentos que caracterizam a proposta integrada, a pesquisadora teceu o seguinte comentário:

Haveria que se discutir de forma fundamentada as implicações político-ideológicas, epistemológicas, filosóficas e sociais de uma proposta de integração que, nos moldes defendidos pelos estudiosos da área Trabalho e Educação, avançaram no sentido da defesa de um Ensino Médio Integrado assumido como projeto de travessia para uma educação politécnica e de emancipação política, social e econômica. Tal nível de complexidade e de aspectos não foram tratados nas discussões encampadas na Instituição. (PONTES, 2012, p. 159-160)

Caracterizando a referida ausência de discussões acerca da proposta do currículo integrado no Campus João Pessoa, Pontes (2012, p. 185) apontou que “o processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos integrados se deu em tempo insuficiente para garantir o aprofundamento das discussões acerca dos fundamentos da proposta de EMI [Ensino Médio Integrado]”. Como consequência desse processo realizado de forma “aligeirada”, a pesquisadora destaca que “o EMI do IFPB/Campus João Pessoa contemplou

⁶ O decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, possibilitou o retorno da oferta da educação profissional em sua forma integrada ao Ensino Médio.

em seu projeto político-pedagógico fundamentos e princípios alinhados com a educação politécnica, mas desconhecidos ou não suficientemente apropriados pela expressiva maioria de professores” (PONTES, 2012, p. 232). Ainda nesse sentido, a pesquisadora reflete que:

Não obstante o marco teórico dos projetos analisados contemple alguns princípios da educação politécnica, isto não significa que tal perspectiva tenha sido assumida pelos docentes da Instituição. Ademais, **em alguns trechos dos projetos encontramos referências que se conflitam com os ideais da politecnia**, e nos discursos de professores, identificamos concepções que, por vezes, se conflitam com esta fundamentação teórica apresentada como balizadora dos cursos integrados. Ou mesmo, eles **demonstram desconhecer ou não se interessar por tais discussões de cunho filosófico e político-ideológico**, mas, apenas, com questões de natureza pedagógica eminentemente instrumental. (PONTES, 2012, p. 170, grifos nossos)

Analisando o contexto de implantação do currículo integrado, faz-se importante ressaltar que tal processo ocorreu em simultaneidade à transformação dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), bem como o processo de significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Refletindo sobre esse contexto, Pontes (2012) argumenta que:

Um dos elementos que mais comprometeram o desenvolvimento do EMI no Instituto foi o **desconhecimento da proposta em seus aspectos político-ideológicos, filosóficos e pedagógico-curricular**, aliado à **falta de investimento na formação e no apoio técnico-pedagógico aos professores**. Tais situações contribuíram para o desenvolvimento de uma prática docente em desacordo com os princípios defendidos nos projetos. A falta de investimento na formação docente e o insuficiente apoio técnico-pedagógico pelo Setor Pedagógico foram agravados a partir de 2009, momento em que a Instituição passou à condição de IFPB e **priorizou o desenvolvimento de ações relativas às novas exigências postas pela necessidade de consolidação da nova institucionalidade e sua expansão**. (PONTES, 2012, p. 188, grifos nossos)

Corroborando com o acima exposto, a pesquisadora destacou que, para os docentes das diversas áreas da instituição, o processo de “ifetização”, assim como o grande processo de expansão pelo qual vem passando a Rede na última década⁷, “interferiram no desenvolvimento da proposta do EMI resultando na pouca atenção dada ao acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como à retomada de estudos, planejamentos e discussões

⁷ Conforme indica o portal do Ministério da Educação, “a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20/04/2019.

pedagógicas sobre a proposta e seus fundamentos” (PONTES, 2012, p. 173). Segundo a autora, “nesse contexto atribulado de mudanças impostas pela nova institucionalidade, alguns professores apontaram que ainda não haviam nem sedimentado as mudanças como CEFET e já foram envolvidos na ifetização” (PONTES, 2012, p. 175). Desse modo,

Em sua vivência, **a proposta do EMI se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular**, concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para a profissionalização, que não lograram êxito. **Outras perspectivas anunciadas de natureza metodológica** (desenvolvimento de projeto integrador, visitas técnicas) também **não se efetivaram na prática**. (PONTES, 2012, p. 237, grifos nossos)

Concluindo seu estudo, e caracterizando os limitados processos de “integração” identificados no Campus João Pessoa, Pontes (2012) destacou a falta de coesão institucional em torno da proposta integrada, de modo que foram localizadas apenas iniciativas integradoras desenvolvidas individualmente por parte de alguns docentes, muitas vezes distantes de uma concepção integral de formação humana. Caracterizando tais práticas, a autora afirmou que:

Em que pese tenhamos identificado alguns professores que desenvolviam atividades didáticas integradoras aparentemente próximas de uma perspectiva de integração curricular, dado seu caráter isolado e pontual, o alcance interdisciplinar era limitado. **A perspectiva da integração de tais iniciativas é questionável**, pois o fato de elas se desenvolverem com algum nível de interdisciplinaridade, **não implica que tivessem como horizonte a formação integral do sujeito humano**. Como discutimos, a maioria das ações desenvolvidas se voltaram para fins de contextualização e problematização de situações de trabalho, **descoladas de uma abordagem crítica e reflexiva que avançasse para além da perspectiva de integração à vida produtiva**. (PONTES, 2012, p. 231, grifos nossos)

Aprofundando a realidade de instituições que ofertam a Educação Técnica de Nível Médio na forma Integrada, destacamos ainda o trabalho de mestrado desenvolvido por Leite (2014), também realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa. A pesquisa foi realizada com a participação de 21 docentes e teve como objetivo geral:

[...] analisar alguns sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), verificando, através dos discursos dos docentes e dos documentos oficiais nacionais e locais, as implicações desses sentidos na prática docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa. (LEITE, 2014, p. 19)

Após a realização de entrevistas e aplicação de questionários, Leite (2014, p. 66) ressaltou que “em cada discurso, o currículo integrado é entendido de forma diferente”. Caracterizando este contexto marcado pela ausência de efetiva compreensão acerca da concepção integrada de educação, entendida via de regra apenas como “interdisciplinar”, a pesquisadora ressaltou que:

Nossa vivência no cotidiano dessa instituição e os discursos sobre o currículo para essa modalidade de educação nos fizeram perceber que os sentidos de currículo emergiam de forma unidirecional, ou seja, **falta um entendimento maior da política que vá além da preocupação com o aspecto simplesmente metodológico do processo de integração curricular [...]** (LEITE, 2014, p. 93, grifos nossos)

Ainda nesse sentido, Leite (2014, p. 90) comenta que “há uma busca contínua do processo de integração curricular, com ênfase no processo metodológico, em detrimento dos demais princípios dessa política”. Exemplificando a reflexão acima disposta, ressaltamos a fala de um dos docentes abordados na pesquisa de Leite (2014), seguida da análise da pesquisadora acerca do comentário:

“Deveria no caso haver essa integração, mas na prática não ocorre” (DOCENTE 06). Para nós, esse discurso é indicativo de uma compreensão que agrega sentidos meramente de aspecto metodológico, uma vez que restringe o sentido da integração curricular à junção das duas grandes áreas - a da formação geral e a da formação profissional. (LEITE, 2014, p. 120)

Realizando análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos pesquisados, Leite (2014) aponta a ausência de reflexões e críticas acerca de determinadas instruções advindas verticalmente do Ministério da Educação que não se adequam à realidade institucional, não contribuindo portanto para o desenvolvimento da formação ofertada. Nesse sentido, refletindo acerca da excessiva subordinação dos PPCs analisados ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos⁸, a autora tece o seguinte comentário:

Na análise dos planos pedagógico dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, **observa-se um direcionamento, em alguns momentos, linear, em relação à ‘imposição’ das nomenclaturas e dos perfis profissionais**, articulados por meio do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Ensino Médio, percebido pelos envolvidos na organização curricular do IFPB, Campus João Pessoa, **como um conjunto de competências das quais não se permite fugir**. Isso significa que o MEC ‘impõe’ o cumprimento do que está determinado e justifica que é preciso

⁸ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT é um instrumento criado pelo MEC para padronizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, padronizando as denominações e os perfis que devem ser por eles desenvolvidos. Atualmente o CNCT classifica os cursos técnicos de nível médio em treze eixos tecnológicos.

padronizar e racionalizar os conhecimentos técnicos e o IFPB, Campus João Pessoa - tem aceitado. **Essa imposição de sentido não vem sendo criticada nem questionada pelos que articulam essa modalidade de educação.** (LEITE, 2014, p. 82, grifos nossos)

Ainda na perspectiva da subordinação institucional à mecanismos que vão de encontro à proposta integrada, Leite (2014, p. 120) comenta “que esse currículo contempla demandas amplas, que se vinculam aos interesses internacionais através do BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento], do Banco Mundial, do BIRD [Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento], da OCDE [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico], etc., que impõem exigências ao mundo produtivo nacional e local”. Sendo necessário destacar que se tratam de órgãos que historicamente impuseram reformas curriculares visando atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho, desvinculadas de propostas voltadas à formação humana integral dos estudantes.

Outra questão problemática identificada junto aos projetos analisados, conforme analisa Leite (2014), diz respeito ao excesso de componentes curriculares (disciplinas) presentes nas matrizes dos cursos:

Isso faz com que essas matrizes se tornem muito extensas e, ao mesmo tempo, sobrecarreguem os docentes em suas atividades em sala de aula, além de **provocar uma sobrecarga de atividades para os estudantes que, nem sempre, conseguem dar conta** da complexidade imputada aos oriundos das posições sociais desfavorecidas historicamente, que terminam sendo excluídos dos diferentes projetos de sociedade apontados pela presente pesquisa. (LEITE, 2014, p. 103, grifos nossos)

Conforme fragmento acima destacado, a autora ressalta além do aspecto quantitativo referente às extensas matrizes curriculares, a complexidade dos conteúdos trabalhados e a consequente dificuldade imputada aos estudantes advindos das classes sociais mais baixas, via de regra, egressos do sistema público de ensino dos municípios. A evasão dessa parcela de estudantes no Campus João Pessoa já foi destacada por autores como Queiroga (2006) e Carneiro (2015).

Caracterizando, de forma resumida, o panorama encontrado na instituição acerca da proposta de educação integrada, apresentamos a seguinte consideração de Leite (2014):

Assim, o processo de articulação dessa política curricular parece mais **reduzido aos aspectos metodológicos em detrimento das possibilidades de articulação em favor da mudança social**, o que sinaliza para um entendimento desse processo educativo aproximado da impossível neutralidade política. A impressão que causa é de que, **para a maioria dos docentes, integração curricular e interdisciplinaridade parecem ser**

pensadas quase que como sinônimos, excluindo-se, de forma geral, o sentido da relação desse significante com a possibilidade de mudança nas relações de opressão/subordinação presentes na dinâmica social. (LEITE, 2014, p. 183, grifos nossos)

A fala de Leite (2014) ressalta uma questão recorrente nos contextos de oferta do currículo integrado: a compreensão reducionista desse currículo como simplesmente um “currículo interdisciplinar”. Apesar da importância da interdisciplinaridade nesse contexto, é necessário explicitar que ela configura “apenas” um dos elementos que caracterizam a proposta integrada, visto que a “integração curricular” necessita estar voltada à extinção da histórica dualidade educacional brasileira, integrando conhecimentos práticos e teóricos, objetivando a formação omnilateral dos indivíduos.

Ainda refletindo sobre o desenvolvimento da proposta integrada no cenário brasileiro, apontamos a pesquisa de mestrado desenvolvida por Estivaleta (2014) que foi norteada pelo seguinte questionamento: “como o currículo integrado poderia colaborar para a formação básica e profissional no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul?”. Valendo-se da observação participante e entrevista semiestruturada, o pesquisador abordou seis professores, dois técnicos da equipe pedagógica e seis estudantes do Curso Integrado em Agropecuária. Acerca da aproximação dos docentes com o PPC do Curso, Estivaleta (2014) apontou que, “embora já tendo ouvido falar e conhecendo a ementa do componente curricular o qual leciona, mais de 70% deles não sabem sobre as outras informações que compõem o documento, em especial, os mais novos (efetivos ou substitutos), que não participaram da sua construção, em 2010” (ESTIVALETE, 2014, p. 77). Sobre a falta de apropriação por parte dos professores do conteúdo dos documentos institucionais, o pesquisador mencionou que “não há incentivo por parte da Instituição para que os professores conheçam os documentos institucionais como o PDI, o PPI e o PPC, pois o número de reuniões gerais destinadas à formação pedagógica com professores é muito reduzido, tendo, no ano de 2013, apenas 3 momentos” (ESTIVALETE, 2014, p. 77-78). Diante desse contexto, o autor argumenta que:

[...] chegamos à conclusão que, embora o Decreto 5154 tenha sido aprovado em 2004, regulamentando a integração entre o Ensino Básico e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **sua repercussão na prática ainda é muito tímida, pois não alcançou ainda a superação das diferenças entre as duas modalidades de ensino.** (ESTIVALETE, 2014, p. 101, grifos nossos)

Destacando outro aspecto que se apresentou como recorrente nos contextos pesquisados do Currículo Integrado, Estivaleta (2014) faz menção ao excesso de componentes curriculares e a consequente sobrecarga de atividades que caracterizam a rotina dos estudantes e docentes da instituição:

Dessa forma, o volume de aulas e de trabalhos, bem como a quantidade de componentes curriculares se avoluma com **jornadas compostas por 8 horas diárias** de aulas, estudos de dependência, atividades de Iniciação Científica com revisão bibliográfica ou experimentos, além de outras atividades complementares de formação e possíveis tarefas oriundas das aulas assistidas. Tudo isso se desdobra numa maratona diária, **tendo como consequência a falta de um tempo livre para estudos individuais** que, sabidamente, consolida as aprendizagens feitas em sala de aula ou em práticas em âmbito coletivo junto com o professor. (ESTIVALETE, 2014, p. 107, grifos nossos)

Buscando sintetizar o panorama encontrado no Curso Integrado de Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul, destacamos as seguintes palavras do pesquisador:

A partir da observação, nas reuniões de professores, alguns pontos sensíveis foram registrados quando o grupo refletia sobre o engessamento da proposta, entre eles, destacam-se: falta de consistência das políticas públicas com relação aos estímulos necessários para a integração curricular, levando em conta as especificidades de um curso técnico de nível médio, isto é, não basta somente mudar o nome do curso, os professores não conhecem o curso, seu ementário e seus ambientes de aprendizagem, em especial as UEP's [Unidades de Ensino e Produção] e o que se desenvolve nelas; falta formação pedagógica continuada como política institucional; não há estímulo para participação das reuniões, nem a valorização dos professores através da presença dos gestores como mediadores nas reuniões; fraca atuação pedagógica face à desarticulação do Núcleo Pedagógico; o elevado número de componentes curriculares também é um agravante para a implementação de uma proposta curricular integrada. (ESTIVALETE, 2014, p. 105-106)

Por fim, destacamos a pesquisa empreendida por Araújo et al. (2012) cujo objetivo buscou “investigar as contribuições da disciplina História no ensino técnico integrado de nível médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, para a formação do técnico de Edificações”. Após a análise dos questionários respondidos pelos estudantes do 3º ano do curso, os pesquisadores apontam para uma significativa desarticulação entre os componentes curriculares, chegando à seguinte conclusão:

Da análise das respostas dos alunos pode-se apreender que, apesar de valorizarem a História na sua formação pessoal, a maioria deles não percebe a importância da disciplina na sua vida profissional. Além disso, não

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

compreendem seu papel na vida acadêmica, o que pode ser decorrência da **falta de articulação entre as disciplinas de formação geral e as de formação técnica, evidenciada nas falas dos professores [...]** (ARAÚJO et al., 2012, p. 17, grifos nossos)

Desse modo, os trabalhos localizados que investigaram o processo de implantação e desenvolvimento da proposta de formação integrada, em cursos das diversas áreas, vivenciados em instituições de diversos estados do país, portanto com distintas realidades, não apontaram experiências realizadas com efetivo êxito. É necessário enfatizar que não foram encontradas experiências bem sucedidas nem no sentido mais restrito que a integração pode adotar (numa perspectiva exclusivamente interdisciplinar entre as disciplinas do currículo), tampouco no sentido amplo (ideal) que engloba ainda o sentido omnilateral (integral) da formação, voltado à emancipação dos seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto que caracteriza a realidade das instituições educacionais públicas do Brasil, incluindo aquelas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pode ser caracterizado como permeado por distintas correlações de forças políticas (reflexo das disputas encontradas nas instâncias sociais, políticas e econômicas). Algumas dessas forças são voltadas para a materialização (ou, pelo menos, tentativa) de propostas que objetivam a formação humana dos sujeitos (como o Currículo Integrado), em oposição à forças políticas antagônicas que apontam para propostas esvaziadas do sentido de formação integral/omnilateral dos indivíduos, visto que se encontram voltadas ao atendimento das “demandas do mercado de trabalho”. Essa segunda corrente pode ser ilustrada através de iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC que declaradamente tem como objetivo garantir mão-de-obra “qualificada” e barata para o desenvolvimento do País a partir de uma “inclusão social” das camadas mais pobres da população⁹.

Partindo desse cenário social e político, evidencia-se a dificuldade que uma proposta educacional cujo objetivo não corresponde diretamente aos interesses restritos do mercado de trabalho, como a proposta do currículo integrado, tende a encontrar para conseguir uma adequada efetivação. Destaca-se ainda a “vocação institucional” das instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional que, apontando para a oferta de uma educação historicamente vinculada a correntes educacionais como a “tecnicista”, distanciou-se da oferta

⁹ Para um maior aprofundamento acerca das políticas e propostas do Pronatec, consultar Carneiro (2018).

de uma formação humana em seu sentido mais amplo. Compreendemos então que para que a proposta integrada venha de fato a lograr êxito nas Instituições Técnico-Profissionais brasileiras, demanda-se, a médio e longo prazo, um significativo esforço de ordem institucional para a implantação de políticas que adquiram caráter permanente e sobrevivam às transitórias gestões educacionais e governamentais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva et al. O ensino de história no currículo integrado do curso de Edificações do IFG: o olhar dos professores e dos alunos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., Belo Horizonte, 2012. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-01/GT01-004.pdf>. Acesso em: 21/05/2019.

BRASIL. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, p. 1997 (Publicação Original). 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 08/06/2018.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/4/1997, p. 7760 (Publicação Original). 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01/08/2018.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, p. 18 (Publicação Original). 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 01/08/2018.

CARNEIRO, Italan. Implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): inclusão excludente. **Revista Eixo**, Brasília/DF, v. 8, n. 3, p. 81-87, jul./dez 2018. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/638/356>>. Acesso em: 02/01/2019.

_____. Perfil socioeconômico discente: reflexões acerca das condições materiais dos estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPB, campus João Pessoa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 22., 2015, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: UFRN, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/28752084/Perfil_socioecon%C3%B4mico_discente_reflex%C3%B5es_acerca_das_condi%C3%A7%C3%B5es_materiais_dos_estudantes_do_Curso_T%C3>

%A9cnico_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_campus_Jo%C3%A3o_Pessoa>. Acesso em: 10/01/2019.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do Curso Técnico em Agropecuária. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9268/1/5555551lp.pdf>>. Acesso em: 11/06/2019.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo Integrado**: uma reflexão entre o legal e o real. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5774/1/000457206-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 20/03/2019.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos**: uma abordagem sociohistórica. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9168/1/Dissertacao%2520Jaqueline%2520Leite%2520seg.pdf>>. Acesso em: 12/05/2019.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. **Sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa**. 2014. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2014-08-29T113500Z-3058/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20/05/2019.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica**: da utopia à concretização do currículo possível. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://educacaoprofissionalbrasil.files.wordpress.com/2012/05/curr3adculo-integrado-do-ensino-mc3a9dio.pdf>>. Acesso em: 10/03/2019.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino Médio Integrado**: formação politécnica como horizonte?. 2012. 256f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/12990/ANAPAUULAconcluido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20/03/2019.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFET-PB**: limites e contradições. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Ana%20Lucia%20Ferreira/A%20PEDAGOGIA%20DAS%20COMPET%20CANCINAS%20NOS%20CURSOS%20T%C9C.pdf>>. Acesso em: 15/11/2019.

CURRÍCULO, ANATOMIA HUMANA E EMPREGABILIDADE: À LUZ DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO DOS EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA

ANTONIA Josilene Pinheiro Rocha ¹

ALONSO Átila Pires Feitoza ²

MARIA do Socorro de Sousa Rodrigues ³

WAGNER Bandeira Andriola ⁴

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar no discurso dos egressos do Curso Superior de Tecnologia (CST) em radiologia, a compreensão do ensino na aquisição de habilidades e saberes que influenciem na empregabilidade dos futuros profissionais. Aborda os desafios do ensino de anatomia humana na formação do tecnólogo em radiologia. É um estudo descritivo, qualitativo com abordagem dialética em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Fortaleza- CE, com aplicação de questionário aos egressos. Os dados foram analisados a partir da metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC) revelando a necessidade de intervenção no ensino e atualização da estrutura curricular com uma vicinalidade com o mercado de trabalho, que possa estimular os estudantes com métodos de ensino-aprendizagem inovadores.

Palavras-chave: Radiologia, Anatomia seccional, Empregabilidade.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas vêm se discutindo sobre a formação tecnólogos de modo que possa vir a se cumprir a ideologia e implementação dos cursos de nível superior no Brasil, onde a finalidade da formação tecnológica de nível superior é a integral inserção destes profissionais no mercado de trabalho.

Em parecer o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) 436/2001, sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), fica claro que os mesmos parecem surgir como uma resposta ao setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, atendendo a uma realidade da educação tecnicista.

Acrescenta ainda que os Centros de Educação Tecnológica (CET) parecem ser uma sólida e instigante estrutura institucional para abrigar e desenvolver a educação tecnológica, apresentando-se com características bastante interessantes para o Ensino Superior Tecnológico (EST), especialmente para os cursos que conduzem o diploma de tecnólogo (BRASIL, 2001).

¹ Mestranda do Curso de Climatologia e Aplicação nos Países a CPLP e Africa da Universidade Estadual do Ceará, ajpoclone@gmail.com.

² Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará- UFC, alonso_atila@hotmail.com;

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Ceará - UFC, sspaliti2@gmail.com;

⁴ Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid, w_andriola@yahoo.com;

Ao mesmo tempo, essa formação deve manter competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional, desenvolver de forma plena e inovadora suas atividades, difundindo novas tecnologias.

Com efeito, o perfil do tecnólogo em radiologia, estabelecido pelo decreto n. 92.790, de 17 de junho de 1986, aponta que o respectivo profissional deve ser capaz de atuar na área de radiologia por meio da realização de métodos do diagnóstico por imagem como a tomografia computadorizada (TC), mamografia, densitometria óssea, radiografias "[...] assim como nas áreas de terapêutica e radiologia intervencionista [...], além de competências para atuações na gestão de controle de qualidade e serviços de radioproteção" (BRASIL, 1986).

No contexto de sua atividade profissional, a anatomia humana é disciplina fundamental e competência indispensável para o desempenho das atividades do tecnólogo em radiologia, porém, muitas vezes de difícil entendimento decorrente da sua natureza e da complexidade.

Para Bertholdo, Valentini e Vedolin (2012), o reconhecimento dessas estruturas permite ao médico radiologista a descrição correta de uma lesão, facilita o diagnóstico precoce de doenças sendo fundamental para o entendimento dos métodos avançados de ressonância magnética e tomografia computadorizada.

Heptonstall, Ali e Mankad (2016), destacam que a importância do desenvolvimento dos alunos e suas habilidades em anatomia seccional é indispensável, sendo necessário uma análise crítica do emprego desses saberes.

Diante desse contexto, e levando-se em consideração as vivências de um dos autores deste artigo como docente do CST em radiologia, motivou o seguinte questionamento: qual a percepção dos egressos do CST em radiologia, sobre a abordagem do ensino da anatomia seccional, tendo em vista a aquisição de competências que implicam na empregabilidade dos futuros profissionais?

Para responder esse questionamento, esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos egressos do CST em radiologia, sobre a abordagem do ensino da anatomia seccional tendo em vista a aquisição de competências que implicam na empregabilidade, com a utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC) para identificar o relato do pensamento coletivo. Identificar a natureza dos saberes inclui um olhar especial sobre o papel do educador convidando-o a se aprofundar nos saberes curriculares, ou seja, propondo ao docente ir ao encontro dos saberes da ação pedagógica que complementam e formam os saberes necessários à prática docente (ALEXANDRE, 2015).

Tardif (2002), Gauthier (1998) procuram apresentar uma problemática e suas interferências na prática pedagógica, as caracterizando com diferentes tipos de saberes, a relação discente com os saberes e a valorização da experiência nos fundamentos da competência profissional.

Tardif (2002) aborda em sua obra que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. De uma forma mais específica para o nosso contexto, o autor classifica o saber que envolvem a formação profissional como:

O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (...), não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica (...), e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua (TARDIF, 2002, p. 36).

Gauthier (1998), em seu discurso, aprofunda os saberes da docência em saber experiencial e saber curricular, caracterizando-os da seguinte forma:

A experiência e o hábito estão relacionados, esta experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testados publicamente (IBIDEM, 1998, p 33).

Saber curricular - a disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzidos por outras pessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar (IBIDEM, 1998, p. 31).

Para o referido autor, o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Nessa perspectiva apresentada é necessário superar o paradigma tradicional de formação de professores e repensar as competências docentes para lidar com necessidades atuais de formação. De acordo com Alexandre (2015), as competências vão trabalhar as necessidades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem utilizando ferramentas que contemplem a tecnologia e formando uma 'teia' de interatividade entre professor e alunos a fim de afinar a comunicação entre eles e promover a construção do conhecimento.

Neste contexto, surge a necessidade de direcionar o olhar para as alterações substantivas que são produzidas pelos professores, ao introduzirem novos elementos, alterarem objetivos, definirem formas de abordagem, procurando adequar as propostas apresentadas pelas instâncias prescritivas às situações vivenciadas em sala de aula, tendo em vista as necessidades de aprendizagem de seus alunos e a sua maneira própria de conduzir o trabalho pedagógico.

A anatomia humana (AH) é um ramo da biologia no qual se estuda as estruturas e a organização dos seres vivos, podendo ser analisada de várias formas e diferentes planos de delimitação. Dangelo e Fattini (2007), definem a anatomia como a ciência que estuda macroscopicamente a constituição dos seres vivos.

O estudo da AH nas ideias de Tavano e Almeida (2011), Costa e Lins (2012), Reis et al. (2013), é disciplina essencial para todos os estudantes da área da saúde, sendo fundamental na formação acadêmica, além disso, ela “tem trajetória de cumplicidade com a profissão da área da saúde, já que constitui um dos fundamentos da racionalidade profissional”.

É considerada uma disciplina do ciclo básico fornecendo diversos elementos que irão favorecer a correta realização e interpretação adequada dos exames de imagem, como radiografia, tomografia computadorizada e ressonância magnética, entre outros (DRAKE et al., 2014).

Diversas metodologias são utilizadas no aprendizado da AH, como aulas expositivas, práticas com uso de cadáveres humanos, sendo está uma das formas mais antigas utilizadas no ensino da disciplina (COSTA e LINS, 2012).

Porém, segundo Reis et al. (2013), os acadêmicos têm dificuldades em aprender por diversos problemas, entre esses, está a grande quantidade nomes (terminologia anatômica), o tamanho das estruturas (que podem ter tamanho muito reduzido e de difícil visualização), peças anatômicas inadequadas, escassez de cadáveres, além de problemas individuais, como falta de motivação e receio do manuseio de cadáveres humanos.

Com efeito, a aquisição de habilidades e saberes no ensino da anatomia seccional no CST em radiologia é um fator essencial para o bom desempenho do aluno nas disciplinas que dependem desse conhecimento. Além disso, trata-se de requisito básico para a inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho, interferindo assim, no processo de formação e consequentemente na empregabilidade. Dessa forma, tais habilidades e saberes se tornam desafios a serem enfrentados pelos docentes e IES nos cursos CST em radiologia.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. Trata-se ainda de estudo de caso, fazendo uso de análise documental.

A abordagem teórico-metodológica que embasa o presente estudo é a dialética, buscando identificar as percepções dos sujeitos em seus discursos e articulando os mesmos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

entre si. Dessa forma, o método concebe a realidade como o conjunto complexo de processos inter-relacionados e em constante movimento (MARCONI E LAKATOS, 2010).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os egressos do CST em radiologia de uma IES do estado do Ceará, constituído, assim, a amostra do tipo intencional, perfazendo um total de 54 alunos. A coleta de dados se deu através de questionário semiestruturado, adaptado de um instrumento já validado por Alexandre (2015), elaborado por meio da ferramenta Google Docs® e disponibilizado via internet, constituído de 23 questões distribuídas em quatro dimensões.

Na dimensão I, constam os indicadores do perfil dos participantes; II, questões relacionadas à "competências e habilidades dos alunos"; III, foi avaliado as percepções dos alunos sobre a abordagem do ensino da anatomia seccional. E por último a dimensão IV, que analisa as opiniões dos alunos sobre o desenvolvimento de uma programação curricular no processo de formação do tecnólogo em radiologia.

Com efeito, para a análise e interpretação dos dados qualitativos coletados na dimensão IV, utilizou-se o método do discurso do sujeito coletivo (DSC). O DSC é fundamentado nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais e permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades com o objetivo de obter o pensamento coletivo (LEFREVE; LEFREVE, 2010).

Os depoimentos coletados foram metodologicamente tratados através do software DCSsoft (Versão 1.4.0.0.), extraíndo-se de cada um desses depoimentos as Ideias Centrais (IC) ou Ancoragens (AC) e as suas correspondentes Expressões Chave (ECH), compondo um ou vários discursos-síntese descritos como discursos do sujeito coletivo (DSC), ou seja, a reunião em um só discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular.

Quanto aos aspectos éticos, o estudo foi devidamente cadastrado na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), por meio do (CAAE) nº. 69157317.7.0000.5049, seguindo, as normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do CNS/MS, por meio da Resolução 466/2012.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito à faixa etária, verificou-se que dos 54 participantes analisados, 48% possuem entre 19 e 24 anos; 22% possuem entre 25 e 30 anos; 13% de 31 e 36 anos e 17% possuem 37 anos ou mais. Percebe-se que 48% dos estudantes estão na faixa etária esperada, tendo em vista que já concluíram o 6º semestre do curso, tendo iniciado normalmente entre 17

e 22 anos. Quanto ao gênero, observou-se que 63% são do sexo feminino e 37% do sexo masculino, confirmando uma preferência feminina pelo curso.

Quando questionados sobre trabalho, 72% afirmaram que têm uma atividade ocupacional e 23% dedicam-se apenas aos estudos. O que nos leva a interpretar que a maioria dos egressos tem a preferência pelo curso no período noturno por terem uma atividade ocupacional no período matutino e/ou vespertino.

Quanto ao financiamento estudantil, 91% afirmam terem gozado de algum tipo de subsídio estudantil, onde; 41% relatam possuir bolsa do programa Educa mais Brasil; 20% PROUNI; 17% FIES; 13% tem bolsa integral ou parcial da própria instituição e 9% não possuem nenhum benefício, tendo que custear com financiamento próprio sua formação acadêmica.

A dimensão II, avaliou a categoria competências e habilidades dos alunos, onde foi questionada a abordagem do ensino da anatomia seccional no primeiro trimestre do curso, além da classificação do ensino por parte do professor.

Dos 54 egressos, 15 (28%) afirmam que sim, foi abordado o ensino da anatomia seccional e classificam a abordagem do docente como boa; 10 (18%) confirmam a abordagem do conteúdo e classificam como excelente, 13 (24%) afirmam que sim, foi abordado, porém, classificam a abordagem como regular. Entretanto, 15 (28%) afirmam que não, o conteúdo não foi abordado por parte do docente. Apenas 1 (2%) classifica como ruim a abordagem por parte do docente.

Ainda neste contexto sobre os docentes, Jardimino, Amaral e Lima (2010), deixam claro a relação professor-aluno, considerada longa e complexo, os sujeitos se influenciam reciprocamente, e os resultados do ensino e da aprendizagem dependerão das muitas possibilidades de diretrizes desse relacionamento.

Quanto ao gênero dos participantes, o masculino corresponde apenas a 22%, enquanto o feminino 78%. No GC, o maior percentual de participação é do gênero feminino, com 69,6% (16) e para o gênero masculino é de 30,4% (7). No GE, o gênero feminino corresponde a 87% (20) e 13% (3) são do gênero masculino.

Em reflexão sobre a importância do docente, destacando o pensamento de Salbego et al. (2015), relatam que estabelecer a relação professor-aluno se faz necessário ter a clareza de que esses indivíduos precisam ser vistos como seres humanos que se inter-relacionam num mesmo tempo e espaço na sala de aula.

Perguntados sobre o grau de importância e aplicabilidade do ensino da anatomia seccional no CST em radiologia, 72% afirmam que a anatomia seccional é indispensável para a formação

do tecnólogo em radiologia; 24% acredita ser muito importante para a formação e 4% acreditam ser importante na formação do tecnólogo em radiologia.

Sobre quais fatores os alunos atribuem para um bom desempenho na aprendizagem da anatomia seccional, 83% concordam que a aplicação de métodos como TC e RM como apoio no ensino da anatomia humana, desta forma, contribuem para um bom desempenho dos alunos; 72% destacaram a importância da inclusão de uma disciplina para o ensino da anatomia seccional, já 65% relatam a necessidade de uma carga horária maior; 34% apontaram que professores com conhecimento de anatomia seccional contribuem para um bom desempenho na aprendizagem. Observa-se nesta variável, que os alunos poderiam selecionar mais de uma opção nas suas respostas, portanto os resultados somam mais de 100%.

Os resultados apresentados, demonstram que os alunos acreditam ser importante a aplicação do ensino da anatomia humana associado com métodos de imagem, corroborando com os resultados obtidos por Murphy et al. (2014), o qual concluiu que as imagens radiológicas podem ser utilizadas e facilmente acessíveis pelos alunos, onde novas metodologias de ensino-aprendizagem podem ser incorporadas no currículo com integração tecnológica nos processos educacionais além da grande aceitação por parte dos estudantes, apresentando benefícios, obviamente tanto para os docentes como para os discentes.

Para contrapor o questionamento anterior, os alunos foram questionados, “caso você considere que tenha um baixo desempenho na aprendizagem da anatomia seccional, a que você atribui esta situação?”. Os alunos poderiam selecionar mais de um fator, portanto os resultados somam mais de 100%, onde 52% consideram que a não existência de uma disciplina que aborde este tema contribui para o baixo desempenho na aprendizagem; 31%, destacam a falta de interesse por parte dos próprios alunos sobre o tema; 23% relatam uma abordagem inadequada da disciplina de anatomia humana; 21% acreditam que o baixo desempenho na aprendizagem é devido a não abordagem do assunto por parte dos professores e por último, 11% não consideram ter um baixo desempenho em anatomia seccional.

Corroborando estes resultados, podemos citar a pesquisa realizado por Salbego et al. (2015), realizada com acadêmicas de medicina sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana, os participantes apontando o número infindável de estruturas com nomes incomuns e de intricada compreensão, e nomenclaturas semelhantes que dificultam a aprendizagem.

Pode-se considerar que a inclusão do ensino da anatomia seccional por parte dos alunos como disciplina é citada com forte tendência em ambas às questões, além da falta de interesse dos alunos sobre o tema, o que pode ser entendido como uma abordagem inadequada na

metodologia de ensino-aprendizagem sobre o tema, já que 72,22% dos alunos afirmam que a anatomia seccional é indispensável para a formação do tecnólogo em radiologia.

De acordo com Aikawa, Zornoff e Matsubara (2004), é necessário aumentar a oferta de recursos didáticos para estudantes da área da saúde quanto aos recursos metodológicos que contribuam com o ensino.

Foram solicitados aos egressos que atribuísse conceitos de 1 a 5 quanto ao seu conhecimento sobre a anatomia seccional, sendo 5 o nível mais elevado de aproveitamento, 44% atribuíram o índice 3; 30% ao índice 4; 17% ao índice 2; 5% e 4% para os índices 5 e 1 respectivamente, com uma média (μ) aritmética de 3.2 com desvio padrão (σ) de 0.86, apresentando media dispersão e coeficiente de variação (CV) de 27%. Observa-se uma média tímida neste conceito, em virtude que os alunos já estão habilitados para o mercado de trabalho.

A dimensão III, identifica a integralização curricular no saber da anatomia seccional. Quando questionados sobre a quantidade de disciplinas que abordaram o tema sobre anatomia seccional por parte dos professores, 41% dos alunos afirmaram que ao menos em uma disciplina abordou o tema de anatomia seccional, 24% afirmam que duas disciplinas; 17% afirmam que três disciplinas e 18% afirmam que nenhuma disciplina abordou o conhecimento de anatomia seccional.

Podemos afirmar, com base na estrutura curricular do CST em radiologia em estudo, que pelo menos uma disciplina aborda este conteúdo. Trata-se da disciplina de anatomia radiológica que é ministrada no 3º semestre, porém é uma disciplina genérica, seu objetivo é a abordagem de todos os métodos de imagem como TC, RM, radiologia convencional, densitometria, mamografia entre outros métodos de imagem, o que pode ser insuficiente devido à grande necessidade de uma disciplina de anatomia seccional por parte dos alunos.

Ainda com relação à integralização curricular do CST em radiologia, entre os 54 entrevistados, 54% avaliam a integralização curricular como importante, mas precisa de melhorias; 41% avaliam como importante para o exercício profissional e 5% acreditam ser desarticulada da realidade profissional.

Ainda na dimensão III, foram solicitados aos egressos que atribuíssem conceitos de 1 a 5 para cada item discriminado sendo 5 o nível mais elevado de aproveitamento. Os respondentes foram questionados sobre o nível de aprendizagem nas disciplinas sem e com o uso da anatomia seccional, onde foi avaliada a média (μ) e desvio padrão (σ) (ver tabela 1).

Tabela 1- Nível de aprendizagem nas disciplinas sem e com o uso da anatomia seccional

Categorias	Sem anatomia seccional		Com anatomia seccional	
	μ	σ	μ	σ
Egressos do CST em radiologia	2,83	1,04	4,28	0,81

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Podemos observar que na percepção dos egressos quanto ao nível de aprendizado nas disciplinas com e sem o uso da anatomia seccional, demonstra que a traz uma contribuição significativa quando comparada ao não uso deste conhecimento na aplicação deste conteúdo, apresentando elevada dispersão e CV de 37%, sem o emprego da anatomia seccional.

Com efeito, a média de aprendizagem com o uso da anatomia seccional se apresenta elevada, em torno de 4,28, apresentando média dispersão com CV de 18%. Fato que sinaliza que a aplicabilidade do conteúdo da anatomia seccional na opinião dos egressos, traz um alto nível de aprendizado para os alunos.

Quando questionados sobre a importância da introdução do ensino da anatomia seccional para a atividade profissional do tecnólogo em radiologia, os dados são ainda mais robustos, com uma média de 4,81 e desvio padrão de 0,48 demonstrando uma baixa dispersão dos dados com CV de 10%, confirmando a existência de uniformidade das opiniões dos entrevistados (ver tabela 2).

Tabela 2-Nível de importância da inserção do ensino da anatomia seccional para a atividade profissional do tecnólogo em radiologia

Categorias	Importância da anatomia seccional	
	μ	σ
Egressos do CST em radiologia	4,81	0,48

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Para enfatizar a importância destacada pelos egressos do CST em radiologia a respeito da inserção do ensino da anatomia seccional para a atividade profissional do tecnólogo em radiologia, salientamos que Vavruk (2012), constatou em pesquisa feita com 1.006 alunos dos cursos da área de saúde da Universidade da região de Joinville/SC que 996 alunos (99%) declararam ser de fundamental importância o estudo da anatomia.

Na percepção dos egressos, quando questionados sobre o nível de contribuição do ensino da anatomia seccional para a melhoria da aprendizagem dos discentes, percebe-se uma nova afluência nas respostas, onde observa-se média de 4,57 e um desvio padrão de 0,60, com baixa dispersão dos dados e CV de 10%. (ver tabela 3).

Tabela 3- Nível de contribuição do ensino da anatomia seccional para a melhoria da aprendizagem

Categorias	Sem anatomia seccional	
	μ	σ
Egressos do CST em radiologia	4,57	0,60

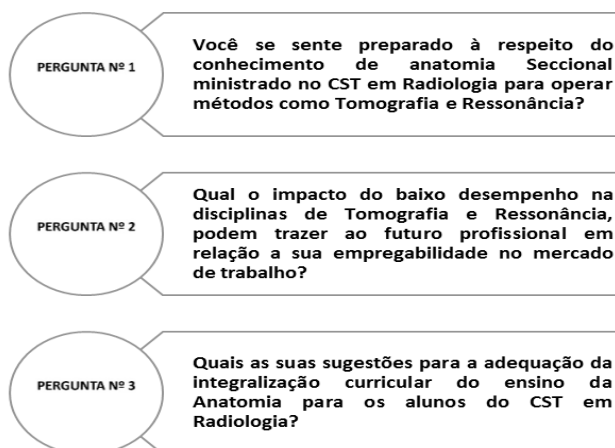
Fonte: Pesquisa direta (2018).

Na dimensão IV, buscou-se através das percepções dos egressos, colher informações que pudessem vir a contribuir com um melhor aproveitamento na formação, garantindo uma maior qualidade no ensino dos futuros profissionais.

Para a interpretação dos relatos, utilizou-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÉVRE e LEFÉVRE, 2010), que é um procedimento metodológico de natureza qualitativa. O DSC consiste em analisar falas, depoimentos e demais materiais verbais que constituem as respostas individuais, extraindo-se de cada um deles as ideias centrais ou ancoragens, a partir de expressões-chave, compondo um ou vários discursos-síntese (GONDIM e FISCHER, 2009, p. 15).

Com efeito, o objetivo de obter o pensamento coletivo é traduzir as falas dos egressos do CST em radiologia. Através da opinião da coletividade das respostas a cada pergunta feita aos egressos (Fig.1).

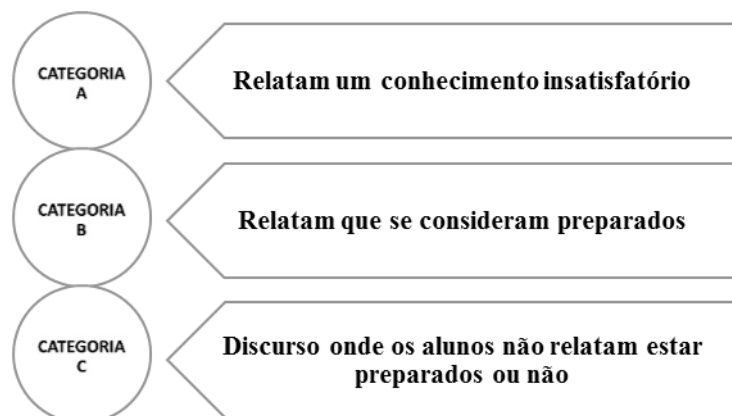
Figura 1 – Perguntas feitas aos egressos



Fonte: Pesquisa direta (2018).

Através da análise a partir das transcrições literais dos depoimentos dos egressos dando origem às ideias centrais (IC), representando o conjunto nuclear dos DSC e suas respectivas categorias de respostas na questão nº1, foram registradas 48 expressões-chaves. Para garantir o anonimato dos sujeitos, suas falas foram codificadas conforme a ordem do discurso dos sujeitos, categoria dos respondentes e número (N) da amostra, os quais resultaram em três ideias centrais (IC) categorizadas em A, B e C (Fig.1).

Figura 2 – Categorias identificadas na pergunta de Nº 1 aos egressos



Fonte: Pesquisa direta (2018).

Quanto a ideia central "relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo", categoria A, apresentou 54% (26) das expressões chaves, sendo a categoria mais identificada nas IC. Já a categoria B "relatam um conhecimento satisfatório" apresentou 33% (16) das expressões chaves, sendo a segunda maior identificada nas IC. Já para a categoria C, 13% (6) das IC foram identificadas nos fragmentos das ECH dos egressos.

Os respectivos DSC sobre o conhecimento da anatomia seccional ministrado no curso para operar métodos como TC e RM estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - DSC dos Egressos em resposta à pergunta nº 1, " Você se sente preparado a respeito do conhecimento de anatomia seccional ministrado no CST em radiologia para operar métodos como tomografia e ressonância?"

IC -Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo
DSC da categoria A: “Não me sinto preparado por não haver um estudo aprofundado da disciplina de anatomia geral, a integração da anatomia seccional dentro da disciplina de anatomia geral seria ótima. Falta uma disciplina na grade curricular que aborde o assunto. Considero necessária uma carga horária maior, pois ainda tenho dificuldades. O assunto é complexo e apenas as aulas de anatomia não foram suficientes para um bom aprendizado. A faculdade deveria fixar mais estas disciplinas. Quando cursei a disciplina de tomografia, não estava preparado para a cadeira. O curso não prepara o aluno para a anatomia seccional, além da faculdade não ter oferecido uma cadeira específica para disciplina”. (N03; N05; N18; N24; N28; N29; N30; N31; N48; N01; N15; N16; N17; N20; N22; N38; N42; N02; N11; N08; N14; N34; N35; N37; N39; N40).
IC- Relatam um conhecimento satisfatório quanto ao preparo
DSC da categoria B: “Sim, me sinto preparado, tive professores incentivadores e a instituição tem uma boa biblioteca para consulta. Apesar de não estar no nível mais alto de conhecimento sobre a anatomia seccional, me sinto preparada para lidar com essas disciplinas. Só falta melhor a estrutura do laboratório de radiologia. Tanto em anatomia radiológica quanto em tomografia e exames contrastados, tive professores de alto conhecimento no assunto, mais é sempre bom ter mais conhecimento. As imagens desses exames necessitam de um conhecimento abrangente para serem

interpretadas, pois a anatomia seccional é inteiramente ligada a TC e RM”. (N09; N10; N13; N07; N06; N04; N19; N21; N23; N26; N41; N44; N45; N46; N47).

IC- Os alunos que não relatam estar preparados ou não

DSC da categoria C: “Sem uma cadeira como essa é necessário buscar muita informação fora do curso, já cursei tais disciplinas e confesso que tive dificuldades, pois além de aprender os processos técnicos, o professor tinha que ensinar a anatomia, o que poderia ter sido mais proveitoso se antes tivesse visto uma disciplina específica de anatomia seccional. Tenho dificuldade de visualizar imagens de TC e RM, fico sem saber que estrutura estou analisando. É importante a melhora dos meus conhecimentos sobre o assunto, leio bastante, porém, o auxílio de um professor sempre muito importante, pois o conhecimento anatômico é essencial e um diferencial profissional”. (N32; N12; N33; N36; N43; N25).

Fonte: Pesquisa direta (2018).

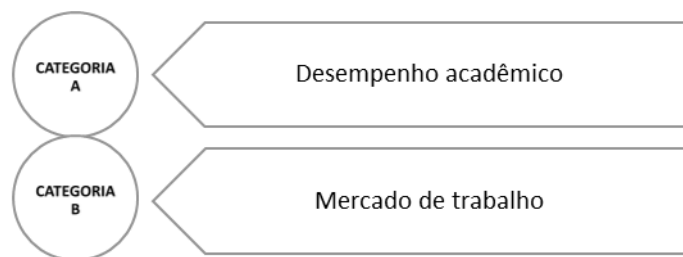
Percebe-se que apesar de não existir um consenso em relação ao preparo e conhecimento adquirido sobre a anatomia seccional para cursar as disciplinas específicas como TC e RM por parte dos egressos, no DCS categorizado como A (insatisfatório), 54% dos egressos relatam dificuldades com anatomia seccional.

Uma outra observação, é sobre a categoria C (discurso onde os alunos não relatam estar preparados ou não), onde identifica-se falas que destacam um desempenho insatisfatório ou despreparo dos egressos, além de citar que o ensino de anatomia seccional pode agregar ao desempenho do estudante, o que neste sentido para a criação desta categoria como critério de análise, pode subestimar os resultados dos alunos que relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo.

Com efeito, todas as categorias destacam deficiências em aulas nos laboratórios para a aquisição destas competências como também a importância do ensino da anatomia seccional como disciplina.

A questão nº 2 registrou 49 expressões-chaves, que resultaram em duas ideias centrais (IC), categorizadas como A e B apresentadas na Fig. 3.

Figura 3 – Categorias identificadas na pergunta de Nº 2 aos egressos



Fonte: Pesquisa direta (2018).

A ideia central categorizada como A, apresentou uma frequência de 57% (28), enquanto a ideia central B apresentou 43% (21) das expressões chaves. Os respectivos DSC sobre a pergunta nº 2, estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - DSC dos egressos em resposta à pergunta nº 2, "Qual o impacto do baixo desempenho nas disciplinas de tomografia e ressonância, podem trazer ao futuro profissional em relação a sua empregabilidade no mercado de trabalho?"

IC- Quanto ao desempenho acadêmico
<p>DSC da categoria A: “Sem a anatomia seccional não terei um senso crítico para discutir um exame, embora não dando o diagnóstico, posso auxiliar o médico em observações. Podendo ainda acarretar erros irreparáveis aos pacientes, um aluno desinteressado será um profissional relapso. Este assunto infelizmente é pouco abordado no curso, o que contribui para o baixo desempenho nessas disciplinas, fazendo com que o futuro profissional não desempenhe um bom papel, sendo isso muito ruim, já que a disciplina de anatomia seccionada não é abordada”. (N32; N12; N33; N36; N43; N25; N09; N10; N13; N07; N06; N04; N19; N21; N02; N11; N08; N14; N34; N35; N37; N39; N40; N44; N45; N46; N47; N48;).</p>
IC- Quanto ao Mercado de trabalho
<p>DSC da categoria B: “Posso perder meu espaço para outro profissional. Com o saber da anatomia seccional, devo me destacar em seleções de trabalho para atuar em TC ou RM, mas a falta de conhecimento interfere demais nas condições de empregabilidade, pois o mercado está cada vez mais competitivo e exigente, buscando os melhores. Sem qualifica o profissional vai ficar para trás e dificilmente conseguirá um bom emprego. As clínicas não querem apenas um tecnólogo na área, e sim um profissional que ajude a somar. Sem esse conhecimento os profissionais não vão querer trabalhar nessa área, por não ter segurança, tendo dificuldade de inserção no mercado”.</p> <p>(N01;N15;N16;N17;N20;N22;N23;N25;N26;N27;N31;N41;N38;N42;N03;N05;N18;N24;N28;N29 ;N30).</p>

Fonte: Pesquisa direta (2018).

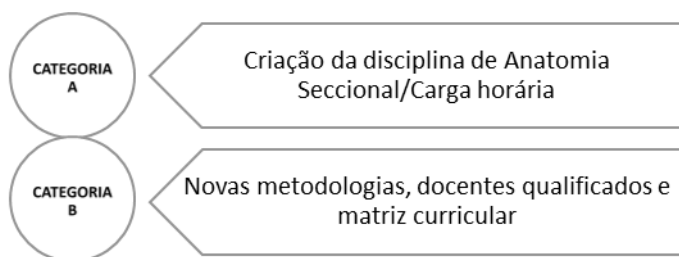
Percebe-se neste DSC dos egressos em radiologia, a preocupação em relação ao conhecimento da anatomia seccional com a execução da atividade profissional, sobretudo em métodos específicos como TC e RM além da possibilidade desta deficiência, trazer certa insegurança na realização dos exames, acarretando possíveis acidentes como repetições de exames por protocolos inadequados, doses inadequadas de radiação aos pacientes por conta destas repetições, causando uma reconvocação do paciente para correção do exame solicitado.

Com efeito, as reconvocações de exames comprometem não só a segurança do paciente, como também os prazos para a entrega dos resultados dos mesmos, além de retardar o tratamento de pacientes que necessitam do diagnóstico rápido e preciso para o início do tratamento de suas enfermidades.

O discurso do sujeito coletivo (DSC) apontou como a principal dificuldade quanto ao desempenho acadêmico e mercado de trabalho, a inexistência de um ensino formal do conteúdo da anatomia seccional, o que impacta significativamente nas atividades profissionais e no nível de empregabilidade destes alunos como futuros profissionais.

Na questão nº 3ª foram registradas 47 expressões-chaves que resultaram em duas ideias centrais, categorizadas como A e B exposta na Fig. 4.

Figura 4 – Categorias identificadas na pergunta de Nº 3 aos egressos



Fonte: Pesquisa direta (2018).

Quanto a ideia central A, apresentou 75% (35), das expressões chaves identificadas nos discursos dos egressos, enquanto a ideia central B, apresentou 25% (12) das expressões chaves. Os DSC sobre “quais sugestões dariam para a adequação da integralização curricular aos saberes e habilidades do ensino da anatomia seccional dos alunos estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - DSC dos egressos em resposta à pergunta nº 3" Quais as suas sugestões para a adequação da integralização curricular do ensino da anatomia para os alunos do CST em radiologia?"

IC- Criação da disciplina de Anatomia Seccional/Carga horária
<p>DSC da categoria A: É necessário a criação de uma disciplina específica com uma abordagem de anatomia seccional, carga horária diferenciada e laboratórios com simulações de exames. Assim como aulas mais cativantes, diversificadas que atraiam os alunos. Saliento que acho muito errado o curso proporcionar apenas uma disciplina de anatomia durante toda a formação do CTS em radiologia, já que esse conhecimento é indispensável para a profissão. (N01; N02; N03; N04; N05; N06; N08; N10; N11; N13; N14; N15; N18; N19; N20; N22; N23; N25; N26; N28; N30; N31; N33; N34; N35; N36; N42; N43; N45; N46; N47; N54).</p>

IC- Novas metodologias, docentes qualificados e matriz curricular

DSC da categoria B: “Acredito que além da anatomia básica deveríamos ter algo mais aprofundado, o que já existe nas grades de outras IES, isso nos traz autoconfiança, exatamente o que falta em um bom percentual de alunos. Adicionar essa matéria na matriz curricular e se possível em um semestre simultaneamente com as cadeiras de TC e RM. Faz necessário integrar a grade curricular com a vivência no setor de trabalho, interessante que fosse ministrada aulas de TC e RM junto com anatomia secciona. Assim os alunos ficariam mais capacitados para área da radiologia”.(N07; N12;N16;.N17;.N24;.N27;.N29; N32; N37; N39;.N41;.N51).

Fonte: Pesquisa direta (2018).

O DSC apontou como a principal sugestão, a necessidade de uma disciplina específica além de uma carga horária mais abrangente, destacando que uma mudança na estrutura curricular do CST em radiologia se faz necessária para um maior aproveitamento das disciplinas, além de influenciar diretamente nas condições de trabalho dos profissionais.

Foi possível identificar a necessidade apontada por parte dos egressos quanto a mudança na estrutura curricular, assim como uma mudança na metodologia de ensino, no sentido de que seja viabilizada a utilização de recursos que possam trazer para a sala de aula uma vicinalidade com o mercado de trabalho.

Essas sugestões estão em consonância com a resolução (CNE/CP nº 3), a qual descreve que a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivando garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002).

Em seu Art. 2º destaca que os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e é relevante citar que deverão:

- a) Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- b) Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- c) Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- d) Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- e) Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002, p. 31).

Muitos estudos corroboram com tais colocações. Heptonstall, Ali e Mankad (2016), em uma pesquisa realizada no Reino Unido, concluíram que apenas 5% do tempo total do ensino em educação médica são dedicados à radiologia, acrescenta que o ensino da radiologia não

satisfaz a necessidade de aprendizagem e, potencialmente, deixa os alunos despreparados para a prática profissional.

Em outro estudo realizado por Schober et al. (2013), durante 10 anos utilizando a radiologia como parte do ensino da anatomia, foi utilizada um sistema baseado em abordagem para derivar o conteúdo fornecendo aos alunos uma oportunidade para rever a anatomia em diferentes modalidades de imagem. Quase todas as 618 respostas relativas à radiologia, 95% dos estudantes sentiram que a inclusão de imagens radiológicas ajudou no desenvolvimento na formação profissional.

Apesar dos estudos apontados se tratarem de pesquisas com objetivos distintos, em todas elas os autores destacam a importância do ensino da anatomia e a interação da mesma com a radiologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados no presente estudo emergiram dos discursos dos sujeitos investigados, o entendimento de que o ensino da anatomia seccional é de extrema necessidade, tanto na formação como na execução desta profissão na área médica, neste discurso percebe-se a necessidade da implantação de um programa de educação continuada. Podendo, contudo, sua negligência interferir na empregabilidade do futuro profissional no mercado de trabalho e desta forma observa-se a necessidade de uma maior divulgação desse tema.

Emergiu ainda a ideia central de que as IES devem sempre que possível atualizar suas estruturas curriculares de modo a se adaptarem às constantes mudanças na área de tecnologia em radiologia, que por sua vez, é uma área muito complexa que se aplica o conhecimento da anatomias seccional no cotidiano e na execução dos exames de imagens, estas competências são de suma importância na medicina, que possui uma constante evolução tecnológica.

Com efeito, recomenda-se uma maior atenção na aplicabilidade do ensino da anatomia seccional, tornam-se fundamentais ferramentas no intuito de agregar ao aprendizado dos estudantes. Reitera-se a necessidade de fortalecer a capacidade dos docentes para com este tema como atores principais no estímulo e motivação dos estudantes, com métodos e metodologias de ensino inovadoras.

Tais premissas pressupõem o compromisso de uma transformação social e educacional que possa ser capaz de uma mudança socioeconômica, com fortalecimento da empregabilidade através do investimento da educação de qualidade, que possa se mostrar eficiente na introdução dos envolvidos ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AIKAWA, Luciana; ZORNOFF, Denise Cássia Moreira; MATSUBARA, Beatriz Bojikian. Guia de endereços eletrônicos para o estudo de cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, [s.l.], v. 83, n. 5, p.396-399, nov. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0066-782x2004001700006>.

ALEXANDRE, Ticianna Cardoso Marques. Integralização curricular e a formação dos saberes tecnológicos dos professores do curso de pedagogia da universidade federal do ceará. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Poeduc, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.tede.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14259>. Acesso em: 19 maio 2107.

BRASIL. **Resolução nº 3 CNE/CP 29/2002, de 18 de dezembro de 2002**. Resolução Cne/cp nº 3, de 18 de Dezembro de 2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. 3. ed. Brasília, DF, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

_____. **Parecer CNE/CES 436/2001** processo(s) n.º(s): 23001.000106/2001-98, de 02 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 1. ed. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Decreto n. 92.790, de 17 de jun.** de 1986. Regulamenta a Lei nº 7.394, de 29 de outubro de 1985, que regula o exercício da profissão de Técnico em Radiologia e dá outras providências. Lex. Brasília, v. 48, p. 1-1, jun. 1986. Legislação Federal e marginalia.

BERTHOLDO, Débora; VALENTINI, Bruna Bressan; VEDOLIN, Leonardo. Neuroanatomia dos Sulcos de Substância Branca do Encéfalo. In: ROCHA, Antônio Jose da; VEDOLIN, Leonardo; MENDONÇA, Renato Adam. **Encéfalo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Cap. 1, p. 1.

COSTA, Gilliene Batista Ferreira da; COSTA, Gilliane Batista Ferreira da; LINS, Carla Cabral dos Santos Accioly. O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 36, n. 3, p.369-373, set. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-55022012000500011>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n3/11.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

DANGELO, J. G.; FATTINI, C.A. Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

DRAKE, Richard L.. A retrospective and prospective look at medical education in the United States: trends shaping anatomical sciences education. **Journal Of Anatomy**, [s.l.], v. 224, n. 3, p.256-260, 19 abr.

2013. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/joa.12054>. Disponível em:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23600681>>. Acesso em: 27 maio 2018.

GAUTHIER, Clermont (*et. al*), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” Ano 1 – Nº 1 – Julho 2005.

GONDIM, S.; FISCHER, T. O discurso, a análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural, *Cadernos Gestão Social*, v. 2, n.1, 2009, p. 9-26.

JARDILINO, José Rubens Lima; AMARAL, Derly Jardim do; LIMA, Delmário Ferreira. **A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR**: o curso de administração de empresas. *Rev. Diálogo Educ*, Curitiba, v. 10, n. 29, p.101-119, Não é um mês valido! 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3064/2992>>. Acesso em: 08 out. 2017.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Pesquisa de Representação Social**. Brasília: Libe livro, 2010.

HEPTONSTALL, N.b.; ALI, T.; MANKAD, K.. Integrating Radiology and Anatomy Teaching in Medical Education in the UK—The Evidence, Current Trends, and Future Scope. **Academic Radiology**, [s.l.], v. 23, n. 4, p.521-526, abr. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acra.2015.12.010>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26970390>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MURPHY, Kevin P. et al. Medical student perceptions of radiology use in anatomy teaching. **Anatomical Sciences Education**, [s.l.], v. 8, n. 6, p.510-517, 16 dez. 2014. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/ase.1502>. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25516061>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

REIS, Claudiojanes et al. Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 37, n. 3, p.350-358, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-55022013000300007>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/07.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018

SALBEGO, Cléton et al. Percepções Acadêmicas sobre o Ensino e a Aprendizagem em Anatomia Humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 39, n. 1, p.23-31, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00732014>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0023.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SCHOBER, A. et al. “Anatomy and Imaging”: 10 Years of Experience with an Interdisciplinary Teaching Project in Preclinical Medical Education – From an Elective to a Curricular Course. **Röfo - Fortschritte Auf Dem Gebiet Der Röntgenstrahlen Und Der Bildgebenden Verfahren**, [s.l.], v. 186, n. 05, p.458-

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

465, 14 out. 2013. Georg Thieme Verlag KG. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0033-1355567>. Disponível em: <<https://www.thieme-connect.de/products/ejournals/pdf/10.1055/s-0033-1355567.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconfiguração do ensino anatômico: tensões que incidem na disciplina básica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 35, n. 3, p.421-428, set. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-55022011000300017>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n3/a17v35n3.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VAVRUK, José William. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ANATOMIA HUMANA PARA O ESTUDANTE DA ÁREA DE SAÚDE. **O Anatomista**, Maringa, v. 2, n. 3, p.4-35, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/drhc/docs/o_anatomista_volume2-2012?backgroundColor=%23222222>. Acesso em: 08 out. 2017.

DEMOCRATIZAÇÃO, PERMANÊNCIA E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DILEMAS SEGUNDO OS JOVENS

Fausta Porto Couto ¹

RESUMO

Este texto compartilha uma reflexão-síntese de uma pesquisa oriunda de um projeto da Iniciação Científica (IC 2017-2018), cujo objetivo é tecer aproximações entre a avaliação da aprendizagem, tema da pesquisa, e as questões que aparecem nos dados relacionadas à permanência e democratização no ensino superior. O texto focaliza os apontamentos empíricos relacionados às condições de permanência e democratização do Ensino Superior a partir das representações dos jovens, observadas e coletadas na empiria da pesquisa em três subprojetos, dois deles financiados pelo programa de IC (PICIN) da UNEB-BA e um voluntário, voltados para avaliação da aprendizagem. A base de orientação metodológica dos subprojetos apoiou-se nas orientações da pesquisa-ação e evidenciou as representações sociais a partir de questionário exploratório, roda de conversa, entrevista e observação em sala de aula no âmbito dos campi VI e XII da UNEB-BA. Para os jovens, o ambiente universitário de ensino e suas práticas guardam ainda relações com a avaliação tradicional e, se considerarmos as reflexões da sociologia da experiência social, muitas das representações expressas, de alguma forma retratam as trajetórias de permanecer que pouco dialogam com o sentido de democratização.

Palavras-chave: Democratização, Ensino Superior, Permanência, Avaliação da aprendizagem, Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

Na síntese aqui proposta há uma consideração, e porque não dizer, a busca de uma intersecção acerca das representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas relações com as condições de permanência dos jovens universitários, problematizada com o discurso da democratização presente nas políticas públicas² nessa etapa de escolarização, amplamente divulgadas nas pesquisas e comemoradas na efetividade no contexto da Educação Superior.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação FAE-UFMG. Professora Assistente da UNEB-BA, Campus XII. faustaec@gmail.com

² Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012 efetiva o direito de pardos, negros e indígenas oriundos de escolas públicas a terem acesso à educação superior tornando obrigatória em todas as universidades públicas e instituições federais 50% das vagas para reserva social e racial, com prazo de cumprimento até este ano. Antes, porém, a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 instituiu o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

Em seguida buscamos explicar as seguintes indagações: a inclusão/exclusão nas práticas avaliativas, segundo os jovens, passa pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula? A presença de uma avaliação tradicional/classificatória (LUCKESI, 2011; VILLAS BOAS, 2006; LUZ, 1997) no ambiente universitário implica nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior? Seria a avaliação tradicional e classificatória no ambiente universitário um complicador das condições de permanência e sentimento de exclusão? Logo em seguida, abordamos, sucintamente, a referência metodológica das representações sociais e nos esforçamos para dialogar com as representações a partir das reflexões da sociologia da experiência de Dubet (1994)³ na dimensão da autonomia e reflexão crítica dos sujeitos. Na terceira parte, objetivamente, há um esboço de um panorama teórico sobre condições de permanência e a questão da democratização, destacando que são várias as faces da permanência, conforme a pesquisa sobre a permanência de cotistas na Universidade Federal da Bahia Santos (2009): pedagógica, material e simbólica, por exemplo. Por fim, apresentamos os resultados dos três subprojetos concluídos dos estudantes de Iniciação Científica de modo reflexivo, sinalizando as intersecções entre políticas públicas de inclusão e democratização do ensino superior e as práticas avaliativas vigentes em uma instituição de ensino superior.

A inserção de novos perfis⁴ no ambiente universitário apresenta uma série de desafios e de questões que constituem objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (DIAS, 2014). Além disso, entender o modo de funcionamento das relações de integração e inserção dos estudantes no ambiente universitário, delimitado pelas políticas de inclusão social, é uma problemática presente no contexto dessas políticas no ensino superior e no cotidiano das universidades, nestes tempos de emergência da chamada inclusão social, com a obrigatoriedade de promover junto aos pobres, negros, minorias étnico- raciais o processo de acesso e permanência no ensino superior (SPOSITO, 2018). Seja como objeto teórico ou investigação empírica, compreender as relações entre democratização, permanência e inclusão (DIAS SOBRINHO, 2010; SILVA, 2013; SANTOS, 2018; SANTOS, 2009) é crucial para efetivamente tentar propor o sentido da equidade junto às minorias que carecem das políticas

³ François Dubet foi discípulo de Alain Touraine criador e divulgador da Sociologia da Ação. Dubet desenvolveu estudos com Touraine e fez pesquisas no âmbito escolar e universitário no contexto do século XX na França; discute a sociologia a ação em sua abordagem acerca actores sociais na sociologia da experiência (1994). Manteremos o termo actores no texto, conforme a tradução brasileira de 1994 de Sociologia da Experiência de Fernando Tomaz.

⁴ **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

públicas de inclusão social. Entendemos que pensar uma universidade pública que além de promover cotas sociais de acesso, pense também na sua organização e funcionamento ao alcance dos novos perfis, a fim de que a integração promova um encontro com uma trajetória de formação qualificada, devidamente assistidos nas dimensões financeira, simbólica, psicológica (SANTOS, 2009) e cultural, necessárias para que a universidade possa continuar de forma renovada a cumprir sua missão de combater as desigualdades sociais e, efetivamente, oferecer uma formação qualificada quantitativa e qualitativamente a todos os (as) estudantes universitários (as), aqui com destaque para as minorias que hoje habitam seu espaço enquanto egressos das escolas públicas.

É por isso que procuramos identificar, mediante as três pesquisas empíricas realizadas no período de 2017/2018, conclusões para as questões anunciadas sobre o paradigma entre democratização do ensino superior, políticas de inclusão e as relações que a avaliação classificatória sustenta, que são:

- 1- A inclusão/exclusão nas práticas avaliativas, segundo os jovens, passa pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula?
- 2- A presença de uma avaliação tradicional/classificatória (LUCKESI, 2011; VILLAS BOAS, 2006; LUZ, 1997) no ambiente universitário implica nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior?

Estas duas indagações podem ser apuradas no contexto das três pesquisas concluídas no âmbito do projeto de Iniciação Científica⁵, as quais forneceram vários subsídios e explicações para que pudéssemos avançar nas discussões e na ampliação do entendimento, porque supomos que há uma problemática aí interseccionada: a inclusão/pertencimento. O subprojeto do estudante Silva (2017) buscou explicar como se movimenta o conhecimento e avaliação no processo educativo nos cursos dos campus XII E VI da Uneb-BA; o subprojeto da estudante Teixeira (2017) avançou na compreensão sobre quais os mecanismos utilizados pelos jovens universitários para cumprir/contrapor as exigências dos professores no que tange às avaliações e produção de conhecimento em sala de aula; e por fim, o subprojeto da estudante Santos (2017) deteve-se a analisar como a avaliação formativa implica nos processos de ensino e aprendizagem dos jovens universitários da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campi VI e XII.

⁵ [1] Projeto de Iniciação Científica – 2017/2018. Acesso aos resumos publicados nos anais da XXII JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Consulta em 29.09.2019. Disponível: <https://portal.uneb.br/ppg/wp-content/uploads/sites/58/2018/11/Anais.pdf>.

Os dados procedentes sobre as representações sociais identificadas remete-nos a diferentes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nos três subprojetos, conforme explicitamos abaixo, contudo apresentando a verossimilhança do desejo dos sujeitos por uma avaliação que dialogue com seu tempo e as possibilidades de aprendizagem.

O subprojeto de Silva (2018) constatou representações que transmite a ideia e crença de uma avaliação classificatória, objeto de poder e com pouca articulação com a produção do conhecimento, considerando-se que provas e testes ou trabalhos escritos pouco se direcionam para a cocriação ou coautoria do conhecimento.

Em outra frente, as representações organizadas pela bolsista Teixeira (2018) visibilizam uma avaliação com elementos contraditórios na prática pedagógica porque se de um lado há baixo retorno do *feedback*, as representações asseguram existir um avanço no que tange à criatividade e inovação de algumas ações pedagógicas, a exemplo de seminários, rodas de conversa e atividades em grupos. Todos esses elementos talvez possam fortalecer as ações de questionamentos dos estudantes junto a professores quando se valem de mecanismos de contraposição como a conversa e o protocolo ao colegiado. Isto talvez resulte, do ponto de vista do processo de democratização do ensino e das relações aluno/professor, um avanço, pois é possível contestar em situações de conflito, embora não implique ausência das relações de poder.

Em Santos (2018), o terceiro subprojeto que objetivou compreender como a avaliação formativa implica nos processos de ensino e aprendizagem dos jovens universitários da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campi VI e XII, identificamos a avaliação na perspectiva formativa enquanto uma ideia presente no Regimento Geral das instituições participantes, objetivada nas crenças dos discentes e pouco ancorada na prática dos docentes, tendo-se a inovação e a criatividade enquanto desafio à ação pedagógica. Por isso, para os jovens, a avaliação deve ser contínua, ter função diagnóstica, ser orientadora de conteúdos e não se limitar à prova escrita discursiva e à prova objetiva, mas em artigos, trabalhos e pesquisas.

Nas explicações sobre as práticas avaliativas classificatórias identificadas observamos relações paradigmáticas com o discurso da democratização, permanência e inclusão na universidade pública, presente em seus ordenamentos e na Lei 9394/96. Isto porque na medida em que desvela como é que os jovens universitários vivem na sua condição de estudante frente às normas institucionais, inclusive as de avaliar, as experiências sociais consolidadas a partir das práticas de caráter tradicional implicam sim na condição de sujeito. Esse sujeito jovem está dizendo que o espaço

universitário, no âmbito pedagógico, não alcança práticas dialógicas conforme preconiza seus próprios princípios regimentais, no caso da UNEB(2012), a autoavaliação, por exemplo.

Observamos, então, que as pesquisas realizadas no contexto dos três subprojetos concluídos em 2018 não tinham o fim de desvelar a problemática das condições de permanência enquanto política pública de inclusão social no ensino superior. Mas, a imersão no âmbito dos espaços e as escutas que a pesquisa-ação requer, oportunizou (THIOLLENT,2002; FRANCO, 2012) e permitiu que a faceta das experiências sociais dos jovens pudessem aparecer com muita força em todos os trabalhos, em tom de denúncia de práticas contraditórias ao discurso da democratização e inclusão, presente em vários ordenamentos da Educação Superior e anúncios da necessidade do diálogo, do debate e da escuta necessária ao processo de construção da autonomia dos sujeitos, do fortalecimento do sentido de respeito à equidade.

Não temos a pretensão, e nem é possível generalizar, os resultados aqui agregados, tampouco culpabilizar os atores sociais da/na empiria, mas pretendemos, sobretudo, provocar reflexões e localizar intersecções sobre as necessárias mudanças educacionais que, de fato, possam compor tijolos de inclusão no processo de acesso, permanência e integração universitária alcançados pelas políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior, incluindo os modos de aprender e ensinar na dinâmica da dimensão pedagógica, donde se insere as práticas avaliativas. Os três subprojetos de pesquisa sustentaram-se no método da pesquisa- ação, ancoradas na imersão do contexto da prática pedagógica, observado por Franco e Pimenta (2012), daí ser possível várias escutas, observações formais e informais e, quanto à análise dos dados, foi feita na perspectiva das representações sociais, daí a verossimilhança entre eles, no compreender e explicar as informações segundo os jovens por essa lente.

Os três trabalhos salientam, sem o fim de generalizar o próprio contexto no que se refere as práticas tradicionais da avaliação da aprendizagem no ensino superior, contraditórias ao discurso das políticas públicas educacionais de inclusão no educação superior, que não permitem a perspectiva dialógica, formativa e instigadora da criatividade e inovação metodológica necessárias e entendidas como inerentes ao atual contexto dos espaços de construção do conhecimento, como o é a universidade, ou pelo menos deveria ser. Essas práticas contrárias ao feedback, ao diálogo constituem elemento vetor de um ensino que se quer articulado com a construção do conhecimento de modo interativo e compartilhado (MORAN, 2000). Então, tornam-se aliadas para a evasão daqueles que não têm como conciliar estudo e trabalho ou dos egressos da escola pública, que sentem dificuldades de se adaptarem à cultura acadêmica e seus ritos, destaque aqui para os exames que não são avaliações, como quer Luckesi (2011).

Esse achado focalizado pelas três pesquisas implica em refletir sobre por que prevalece no ensino superior uma avaliação tradicional, classificatória, punitiva, embora em seus ordenamentos seja possível identificar os princípios da autoavaliação, diálogo, e, sobretudo, garantias voltadas ao sucesso da aprendizagem do estudante, como é aqui o caso da Uneb (2012; 2019). Hoje não é mais possível conceber a universidade organizada para atender aos sujeitos das elites que, historicamente, a ela tiveram

acesso neste país, quando as políticas de inclusão apontam para outras demandas: dá acesso, integração, permanência e formação de qualidade à maioria da população pobre e minorias étnico- raciais que tem direito legítimo a frequentá-la. Todavia, é fato que as desigualdades educacionais na educação superior não conseguem ser reduzidas num pequeno prazo, quando a oferta do setor público não chega a 12%, estando mais de 88% nas mãos da rede privada censo Inep (2018).

Cumprido, além disso, notar que as reflexões apontadas nos resultados foram se configurando em uma questão que, gradativamente, vem sendo posta em debate no diálogo sociedade universidade: como a dimensão pedagógica do processo de permanência dos novos perfis e dos estudantes pobres vem sendo implementada? Essa indagação faz-se frente a um modelo de universidade brasileira que tem uma cultura própria e continua a funcionar para as elites (currículo, organização temporal, oferta de cursos em turnos, cursos de prestígio), e ainda mantém a seletividade geradora de exclusão na medida em que resiste em se planejar não respeitando a diversidade. Dessa forma, mantém a lógica organizacional de critérios e padrões meritocráticos, tanto de acesso, quanto de apoio ao estudante; isto resulta sempre da falta de maleabilidade do sistema que cria estratégias de acesso, mas não garante as condições de permanecer. É contraditório o anúncio das políticas de inclusão sobre uma universidade que prima pelos princípios democráticos, mas não os estende às práticas avaliativas em sala de aula ou, como dizia Freire (1996), que promova a autonomia o pensamento crítico dos sujeitos no ato de ensinar.

É incontestável a desigualdade de acesso ao ensino superior aludido a cada ano segundo o I no censo 2018: “A rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação em 2018. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas.” (BRASIL, 2018, p.12), mesmo diante de ordenamentos (lei 12.711/2019; PNAES 2010; PNAEST, 2010) e com avanços significativos no registro de matrículas iniciais. A oferta de Educação Superior cresceu vertiginosamente na rede privada (RISTFOF, 2014) e os números do Inep (2018) impressiona. Mas o perfil do estudante universitário brasileiro o situa na classe popular, o que é contraditório. As oportunidades de acesso a uma vaga no ensino superior público podem ter ampliado-se diante de cotas, PROUNE E SISU, mas o espaço continua a manter suas ações lógicas e estratégicas de exclusão, incluindo-se os processos seletivos e, no âmbito pedagógico, com pouca conexão com a produção do conhecimento nas práticas avaliativas, o que talvez guarde relação com a evasão, desistência ou reprovação na trajetória dos estudantes. Isso preocupa os gestores nas diferentes redes.

Este quadro do Ensino Superior, no que tange à efetividade das políticas de inclusão mostra não só as questões de permanência em sua dimensão pedagógica mas, sobretudo, do processo de democratização que passa por uma concepção e prática de avaliação que dialogue com os contextos e os sujeitos do seu tempo. Os três subprojetos arrolaram as representações da práticas avaliativas relacionadas com a criatividade, inovação metodológica, produção do conhecimento como lacunas na qualidade pedagógica do ensino que pouco se articula, por exemplo, com as possibilidades e oportunidades que a linguagem digital pode oferecer na

mediação de conhecimentos, informações e saberes e, claro, os instrumentos avaliativos adequados para isso. E isso importa na qualidade da sua permanência e formação, pois como sujeitos, as formas de diálogo com a universidade para (re) pensar suas práticas de avaliar enfrentam barreiras diante da relação de poder entre professor e aluno, entre outras. As tecnologias influenciam, segundo Ramos e Rossato (2017), quando a internet e o poder de comunicação da sua linguagem “obriga” a universidade a se “reconfigurar” acerca da dinâmica de tempo e espaço e também sobre aprendizagem.

A avaliação no ensino superior, segundo Sordi (2007), ainda está calçada e orientada por uma racionalidade técnica positivista em que memorizar é a prática essencial e a nota é o x da questão, e não a aprendizagem. É por isso que Mendes (2006) afirma que as práticas não evoluíram o suficiente para assumir o seu verdadeiro papel, conforme também reafirma Luckesi (2011), que é o de promover o aprendizado e ter cada situação diagnóstica devidamente contextualizada em sua investigação.

O estudo sobre as condições de permanecer no âmbito pedagógico ainda não evidencia o peso e os desdobramentos que as práticas avaliativas podem desencadear na trajetória dos estudantes, como também sobre o sentido de democratização que é engendrado no discurso de uma universidade que inclui. Todavia, é pertinente e necessário, e dentro das nossas limitações, pretendemos fazer algumas pontuações alicerçadas no contexto dos sujeitos da pesquisa e de suas interpretações: os jovens universitários da Uneb-BA.

OBJETIVO

Arrolar possíveis relações entre práticas avaliativas e os princípios inerentes à democratização do ensino superior segundo as representações dos jovens.

Refletir sobre a presença de uma avaliação tradicional/classificatória no ensino superior e quais possíveis relações com a permanência dos jovens.

METODOLOGIA

Esta sistematização orienta-se na perspectiva das experiências sociais (DUBET, 1994) dos jovens universitários na medida em que toma os dados e relatos empíricos dos subprojetos mencionados e analisados na perspectiva das representações sociais identificadas, os quais foram orientados e coletados sob nossa orientação acadêmica, voltados e integrados ao mesmo projeto de pesquisa de Iniciação.

O constructo de cada subprojeto agrega novos argumentos em torno da problemática para que fosse possível compreender em que medida as práticas da avaliação da aprendizagem

no ensino superior dialogam com a criatividade, a inovação na produção do conhecimento, e os mecanismos de contraposição dos estudantes. Em duas outras atividades de pesquisa de IC anteriores com o tema avaliação da aprendizagem, Farias(2016); e Coelho (2016) desvelam que há dificuldades de se estabelecer um diálogo entre cibercultura e todos os seus artefatos de comunicação e expressão articulados às práticas de avaliação na sala de aula universitária. Isso expresso pelos estudantes dos quatro cursos (Administração, Enfermagem, Educação Física e Pedagogia) do campus XII, que consideram a avaliação realizada ainda classificatória, destinada a punir e medir, embora a realidade exija mudanças frente às nuances do contexto histórico e político, é o que aponta os jovens.

As investigações dos três bolsistas (2017/2018) foram organizando-se em torno de três problemas específicos, o que gerou aproximações entre eles para poder pesquisar, fazer grupos de estudos, coletar dados, analisar e focar na especificidade do problema de cada subprojeto, requerendo assim implicação. Essa implicação pela imersão permitiu-lhe aprendizados singulares à pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) nas etapas de planejamento, escuta e avaliação do andamento das atividades e do entendimento da temática a partir dos participantes e do referencial teórico ora proposto. Ainda nesse contexto, a proximidade com as práticas pedagógicas ampliou o sentido da pesquisa-ação no campo da educação como práxis na perspectiva de Franco e Pimenta (2012) para os bolsistas do curso de licenciatura em Educação Física.

Observamos ainda as contribuições de Tripp (2005) sobre a pesquisa: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446). Esses autores convergem no que tange ao sentido de diálogo e interlocução com os participantes, como também o pressuposto dos pesquisadores estarem implicados no contexto da pesquisa.

Os lócus das três pesquisas realizadas pelos bolsistas foram dois campi: VI, em Caetité, e XII, em Guanambi, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os quais integram a Rede Interdepartamental -RGD⁶ Anísio Teixeira com o campus XX em Brumado, no sertão da Bahia. Os dois primeiros campi têm algumas coisas em comum: a maioria dos seus acadêmicos são de outras cidades ou da zona rural, muitos vivem a itinerância no processo de ir e vir todos os dias para os campi, pois não reúnem condições de manterem-se na cidade sede, e outros ainda utilizam das bolsas oferecidas pelo governo/instituição para se manterem na universidade, entre

⁶ A UNEB está organizada em seis Redes de Gestão Departamental em toda a Bahia. O campus XII insere-se na RGD Anísio Teixeira

outras coisas, sendo oriundos de classes populares e grande parte negros e pardos. Cumpre além disso notar que na pesquisa de TCC no campus XII, Santos e Muniz (2018) revela que muitos dos acadêmicos são oriundos da zona rural e que viram-se obrigados a mudar para a zona urbana, para conseguir conciliar trabalho e estudo e, nesta “conciliação”, deixar de estudar uma prova para pagar as contas e ter seu desempenho acadêmico mingüado, é corriqueiro.

O desdobramento das etapas dos três projetos contou com instrumentos de recolhimento de dados a partir da aplicação de questionário em aproximadamente 300 sujeitos; observação direta em sala de aula; realização de roda de conversa em grupo de estudo e oficina para socializar os resultados; atividade de grupo de estudo dos dados.

Ocupamo-nos de uma análise dos dados chancelada pela frequência das representações sociais de Moscovici (2003), o que permitiu retratar as crenças, ideias, conceitos acerca do fenômeno da avaliação da aprendizagem no ensino superior, seus elementos objetivados e ancorados no contexto da universidade. Essas crenças insinuam uma realidade que dialoga significativamente com as discussões sobre os dilemas de acesso e permanência, bem como a postura dos sujeitos e os modos de se relacionar nesses lócus.

Todas as palavras abaixo elencadas de alguma forma costuram-se às representações sociais dos jovens universitários participantes. Essas palavras estão postas aqui de modo aleatório, ou seja, sem seguir a sequência de respostas do questionário, roda de conversa ou entrevista. Os termos nele contido se relacionam com as categorias: concepção de avaliação, universidade, conhecimento e inovação.

Quadro 01 - Seleção aleatória de termos que compõem as representações dos estudantes.

SUBPROJETO 01: Silva	SUBPROJETO 02: Teixeira	SUBPROJETO 03: Santos
Prova escrita discursiva; não acolhimento de sugestões; barreiras da permanência;	Excludente, processual, contínua; medir, classificar, reprodução; pouco acolhimento de sugestões, prova, medo da reprovação, pressão docente;	Contínua, métodos, formativa, função diagnóstica, práticas rígidas, ensino tradicional, avaliação, produção do conhecimento, feedback; prova escrita;
Discussão; plano de ensino; roda de conversa, inovação, extensão, trabalhos em grupo, eventos científicos, produção do conhecimento, artigos;	Trabalhos em grupo, onversa, queixa no protocolo, diálogo nas reuniões de colegiado, abaixo-assinado pedindo providências, internet, cobrança; conversa;	Diagnóstica, mediação, reproduzir e classificar, concepção de avaliação, trabalho em grupo, prova escrita, modificar as práticas de avaliar;
Escuta e dialogo, avaliação contínua, <i>feedback</i> no processo de formação, percepção de si, cibercultura, internet, papel da universidade;	Busca de soluções, reprodução, trabalhos em grupo, pesquisa, ensino e extensão, percepção de si, grupos; permanência na universidade;	Trabalho em grupo, sentimentos, inquietações, experiências de avaliação, mediação, feedback; Universidade e avaliação formativa;
Projeto Político Pedagógico, democratização, avaliação institucional, qualificação da formação, diálogo com a comunidade;	Conhecimento, formação profissional, transformação, sugestões, barreiras, estratégias, paradigma, mudanças, formação política;	Novos conhecimentos, paradigma de avaliação, regimento, avaliação formativa, ator social na produção/elaboração do Conhecimento, ser coautor;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da sociologia da ação, Dubet (1994) afirma que as experiências marcam os indivíduos em sua individualidade, pois para o autor não é só as instituições que socializam os sujeitos com suas estruturas, mas elas também são construídas nas interações entre si. Assim, esse actor social age e interage na sociedade com problemas e realiza as buscas de soluções para um contexto marcado por novos instrumentos de controle pelo processo de modernização.

Dubet (1994), em seus estudos, destaca como o indivíduo constitui a si mesmo e o outro explicando a complexidade do indivíduo, a exemplo da identidade, pautando, por exemplo: a construção de si mesmo; o indivíduo dentro de uma ordem social em que o papel não é uma dimensão única, pois há uma relação com os diversos suportes para compreender os sujeitos quando o grau de incerteza na modernidade amplia-se.

Isto na visão do autor expressa a noção de experiência e apresenta como características: heterogeneidade dos princípios culturais, sociais que organizam as condutas, pois o indivíduo pode adotar vários pontos de vistas ao mesmo tempo; distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, pois a conservam na crítica das normas; construção de experiências coletivas substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica.

Cumpram então dizer, segundo o autor, que toda a experiência construída no processo de socialização se dá pela interação com outros actores em diferentes lógicas inerentes ao contexto da modernidade, de modos distintos. Essas interações podem possibilitar ao sujeito a autoavaliação de si mesmo, uma reflexão crítica e distanciamento para admitir a condição de sujeito construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades de ações que podem trazer respostas singulares. Essas ações lógicas sociais (integração, estratégia e subjetivação) de atuação dos actores junto aos outros permite-lhes a construção de si mesmo. Sinteticamente, elas traduzem em:

“Assim, na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertencas, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem os seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado. No registo da subjetividade social, o ator representa-se com um sujeito crítico confrontando com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação”. (DUBET, 1994, p. 113).

Esta breve incursão no sentido da experiência social reafirma a natureza das interações, pois que moldam as experiências atravessadas pelos sentidos e ideias das representações sociais dos jovens universitários nas três pesquisas concluídas. Todos essas nuances outorgam observar as lógicas (subjetivação e estratégica) que nas interações e vivências com as práticas avaliativas

são acionadas retratando a experiência deles. Reiteramos que no processo de recolha dos dados para a análise de representações foi possível aos sujeitos participar de rodas de conversas, entrevistas e oficinas, no sentido de garantir o princípio do respeito ao sujeito que tem voz e busca também compreender-se no processo da pesquisa e o papel que dentro dela ocupa. Há aí antes um princípio de verossimilhança entre as impressões dos actores e as interpretações do pesquisador. E isso talvez possa implicar em uma apreensão dos sujeitos sobre a pesquisa, pois eles conhecem os seus protocolos, e está livre para participar, interagir, perguntar e/ ou questionar, conforme prevê as resoluções 466/2012 e 510/2016.⁷

Retomamos aqui as questões levantadas no início, que são:

1. A inclusão/exclusão nas práticas avaliativas, segundo os jovens, passa pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula?
2. A presença de uma avaliação tradicional/classificatória no ambiente universitário pode implicar nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior?

Acerca das condições de permanência no estudo do bolsista Silva (2018) sobre avaliação da aprendizagem, criatividade, produção do conhecimento e inovação metodológica, o autor aponta que apenas 26,3% dos 150 dos jovens participantes conseguem permanecer dentro da universidade sem trabalhar. Isto resulta da permanência ser ainda uma barreira muito grande para a produção do conhecimento, pois: como um jovem irá conseguir obter o conhecimento se não tem como chegar à universidade, se não tem onde morar, se não tem dinheiro para alimentação, já que ficará o dia todo (caso dos cursos de Educação Física e Enfermagem que são diurnos) na universidade? Dentro dessas condições de permanência há ainda outras barreiras como a crescente pressão psicológica que muitas das vezes a avaliação é uma das causas e tem como consequência o adoecimento (depressão, ansiedade).

Nas situações das rodas de conversas foi possível observar como a lógica da integração exige estratégias para pertencer e continuar nas instituições quando a questão é permanência.

Jovem1: [...] então quando a gente entra aqui é uma dificuldade que Ave Maria e como a colega disse esses tempos atrás eu também tive crises de ansiedade, que eu tive que tomar remédios e tal, por pressão... por mais que a gente não queira dizer isso, mas a gente sente pressão também dos professores, dos alunos; é um ambiente que um pouco retrai nós estudantes. Então, só agora que a gente percebe o quão difícil é a nossa permanência aqui. . E, então a juventude que a gente fala é essa juventude que tem que lutar pra permanecer, tem que lutar pra ter seus direitos [...]. Estudante de Educação Física.

⁷ O projeto foi aprovado Comitê de Ética da Uneb, observando as resoluções 466/2011 - <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> 510/2016. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

As investigações e estudos no campo da avaliação da aprendizagem no ensino superior em diálogo com a produção do conhecimento têm sido pequenos e podem ser compreendidos a partir das reflexões de Alencar (2010), quando revela que o ensino superior tem sido pouco propiciador de condições para o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes, constatando que isto é um desafio para universidade do presente e do futuro. Adicionando-se a isto, Masseto (2004) considera que ensino e pesquisa na graduação precisam estar integrados com as Tecnologias de Informação e Comunicação, inovação e uma relação plena de parceria entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Para os estudantes, a avaliação deve ser formativa (VILLAS BOAS, 2006), o que contrapõem com a prática de sala de aula em seu cotidiano, apontando que independente de ser licenciatura ou bacharelado, avaliação deve acontecer de forma contínua, assim como determina o próprio Regimento da Uneb (2012), no seu parágrafo único do *artigo 215*. Isto resulta que as experiências dos jovens estão marcadas por uma avaliação não dialogada, algo ainda próximo da reprodução do poder, de uma pedagogia da transmissão e que fazer prova é mesmo uma provação. E, é por isso que para eles a avaliação tem que ter uma função diagnóstica por ser de fundamental importância no processo de aprendizagem, de permanecer.

O bolsista Silva (2018) revela ainda que os jovens estão na rede, estão construindo experiências sociais na cibercultura pelas possibilidades de inserirem-se em redes sociais, fazer pesquisa, estudar e compartilhar os conhecimentos. No entanto, há uma parcela que de fato só tem acesso à internet no campus, porque lá tem *notebook*, a ser emprestado na biblioteca. O que inferimos é que há outras formas de produzir conhecimento e ser avaliado com as tecnologias hoje disponíveis, que impulsionem a criatividade, a inovação e, sobretudo, uma rede de aprendizado. Por assim ser, Teixeira e Brandão (2003) bem como Ramos e Rossato (2017) tratam a democratização do conhecimento por meio de acesso à internet, afirmando que “o universo da cibercultura exige dos educadores um repensar sobre as formas de apropriação dessas tecnologias, em todos os setores e, especialmente, no ensino superior” (p.1037).

1. A inclusão/exclusão das/nas práticas avaliativas segundo os jovens passam pela pelo processo pedagógico de diálogo em sala de aula?

Para Masseto (2004), ao discutir a inovação no ensino superior, alguns pressupostos devem estar presentes: uma avaliação formativa de modo colaborativo e com feedback; inovação e criatividade na educação superior; metodologias que favoreçam a participação e o aprendizado do estudante; conceito atualizado de avaliação da aprendizagem; formação comprometida com

a inovação, etc. Nos resultados do subprojeto de Teixeira (2018), as questões sobre o que é discurso e o que é prática aparecem conforme explicita as reflexões de Lessa, Souza & Santos (2017), quando diz que o aluno não deve apenas ter acesso de forma isolada, mas permanecer e pertencer, quando aponta que:

“[...] , mas é preciso que esta política esteja acompanhada de ações que permitam que o estudante efetivamente participe do cotidiano da instituição formadora, das aulas, atividades acadêmicas, que acesse os livros, que tenha frequência e participação nas atividades de lazer e cultura, que conviva com rotinas, que possa conhecer dinâmica institucional, por exemplo, e que isto ocorra de modo a enriquecer a sua experiência [...]” (p.7).

Ocupamo-nos nas reflexões acerca das representações dos jovens Teixeira (2018), que enfatiza ser necessário o acesso, vir acompanhado das condições para que os jovens consigam permanecer nesse espaço, partindo do princípio de que a universidade é um espaço de encontro de várias gerações, povos e crenças, etc. Em resumo, os acadêmicos destacam que a informatização na biblioteca é fundamental, para se ter acesso ao acervo virtual, assim como mais *notebooks*, porquanto muitos não têm esse instrumento em casa, e os livros são poucos para a quantidade diante das demandas. A manutenção dessa lógica organizacional (estratégica) influencia no processo de formação dos acadêmicos; a exemplo são os jovens universitários que costumam realizar os trabalhos do semestre inteiro pelo celular. Com o aparelho eles estudam a prova, leem artigos, pois os pais não têm condições de adquirir um *notebook* para eles, além de ser o canal para conversar com familiares e se articular nas redes. É isso ou ser reprovado!

Os 267 jovens participantes no subprojeto de Teixeira (2018) evidenciaram em suas representações que, às vezes, as suas sugestões são consideradas, quando do processo de planejamento com os professores, ao solicitarem sugestões para um determinado componente curricular, mas isso não significa acolhimento do docente. Percebemos, assim, que os acadêmicos não estão em silêncio, na medida em que apresentam argumentos, talvez tentando dialogar com o corpo docente sobre as práticas avaliativas, indicando caminhos ou atividades que podem fluir melhor, ou algo que esteja errado e/ou que poderia se ter um diálogo ampliado na relação discente e docente, incluindo-se o conteúdo.

Sobre os mecanismos para contrapor o modelo de avaliação instituído nas possíveis discordâncias entre a avaliação do professor e a concordância do jovem em torno de um instrumento de avaliação, constatamos que a conversa aparece como representação objetivada, ou seja, é a ação primeira na busca de solução do conflito *estudante, professor e avaliação*, como disposição de uma iniciativa de diálogo quando há conflito acerca de um dado instrumento (nota) ou situação de avaliação (atestado, segunda chamada, trabalho...). Não

obstante, eles se utilizam também de outros instrumentos, quando a conversa não surte os efeitos esperados, a exemplo do protocolo de queixa junto ao colegiado ou abaixo-assinado. São situações cotidianas, mas que podem polemizar e/ou ganhar repercussão quando não são ouvidos diante das solicitações ou sugestões. Pode ainda ocorrer que o medo de desafrenta, numa relação de poder em que hierarquicamente o professor tem o poder de decisão, muitos se calarem ou não levarem adiante suas dúvidas e questionamentos.

Mesmo com ações de contraposição através de conversas, protocolos de queixas e diálogos no colegiado, as representações dos jovens evidenciam um receio e medo da reprovação, por isso o não tentar de outras alternativas, como, o abaixo-assinado. Daí, antes chamar a uma conversa, pois a insegurança de ser marcado ainda se faz muito presente no contexto da universidade. Nesse cenário, o campus de VI quase não se utiliza do protocolo de queixas ou um abaixo-assinado, embora não tenha sido possível investigar mais a fundo se o diálogo resolve todas as circunstâncias ou se há temores de agravos.

Talvez, como aponta os estudos de Silva & Mendes (2017), a avaliação tenha uma parcela na evasão dos jovens no ensino superior, por isso é preciso debater tanto a teoria quanto a prática da avaliação da aprendizagem, pois esta pode ser usada tanto para a democratização bem como dificultar a permanência.

As representações mostram, por fim, que os jovens universitários, ao adentrarem o mundo acadêmico da universidade, vivem experiências individuais e coletivas totalmente diferentes daquelas do ensino médio, quando passam a ser cobrados acerca de: uma escrita acadêmica padrão, utilização de *notebook*, internet, leitura constante, vocabulário padrão, entre outras habilidades. E, assim, ao que parece, a universidade pública mantém sua organização, seus ritos e suas estratégias para incluir sem ter que se modificar a fim de dialogar com as condições dos sujeitos.

2. A presença de uma avaliação tradicional/classificatória no ambiente universitário pode implicar nas trajetórias de permanência dos jovens no ensino superior?

Nos resultados da bolsista Santos (2018), as representações dos 300 jovens universitários participantes sobre a avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2006) no ensino superior evidenciaram que embora no próprio Regimento da Uneb (2012) esteja posto como um pressuposto a sistematização da avaliação da aprendizagem, no cotidiano das instituições pesquisadas esta é uma crença, uma ideia presente na concepção dos estudantes, contudo pouco objetivada nas experiências dos docentes. Ademais coloca-se como desafio para uma avaliação formativa a inovação e a criatividade.

Nessa perspectiva, Pires e Pires (2014) enfatizam que a avaliação da aprendizagem no ensino superior tem função formativa na medida em que a criatividade desenvolve o pensamento. Portanto, “[...] deverá ser constituída por questões, problemas, e situações que propiciem o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, na emissão de juízos alternativos, soluções, reformulações, e elaboração de novas problemáticas”. (PIRES e PIRES, 2014, p.11).

Nas reflexões da bolsista Santos (2018), as representações sobre professores rígidos e transmissores colocam em evidência o sentido da formação de professores e a relação com o conhecimento em momento histórico e político que a literatura apoia-se na ideia de um professor mediador, seja de conflitos, de tecnologias, aprendizagens. Em resumo, entendemos não ser mais viável sustentar uma prática avaliativa de ensino e de aprendizagem sob a base classificatória (LUCKESI, 2011), quando temos jovens universitários que estão em rede e transitam pela cibercultura (LEVY, 1993; 2009), enquanto autores de sites e cocriadores de novos conhecimentos compartilhados em suas comunidades, como também no ambiente universitário. Inovar, por exemplo, nas representações dos participantes, implica em modificar as práticas de avaliar para além de provas escritas.

Então, continuam válidas as investigações no campo de estudo do ensino superior (RISTOFF, 2014) que vêm mostrando a permanência e a democratização, mas sem foco na equidade, como eixo fundador e estruturante de mudanças no âmbito das políticas destinadas a essa etapa educacional, com vistas a incluir e efetivar um ensino e educação de qualidade para os novos perfis e minorias étnico-raciais. Cumpre lembrar portanto que o desafio de pensar e discutir democratização exige pautar a equidade nas políticas, e não só como elas estão sendo vividas.

A pesquisadora e estudiosa Paula (2017), por exemplo, ao resgatar as políticas instituídas no país, a partir de documentos oficiais materializados em leis, decretos e programas, aponta limites e desafios da democratização do ensino superior, com foco nas universidades federais, problematizando os dados sobre as políticas de cotas, acesso, permanência, evasão, baixa inclusão das camadas subalternas e minorias étnicas em cursos de maior prestígio e/ou demanda. E, frente a isso, ela destaca que o processo de privatização do ensino superior a partir dos dados do censo 2015 revela que somente 24% das matrículas estão na rede pública, em instituições que são 8% universidades e 7% de centros universitários públicos.

Observamos que a meta escalada no Plano Nacional de Educação -PNE (2001/2010), de ampliar em 30 % as matrículas para o público de 18 a 24 anos não chegou a ser concretizada, mostrando uma educação superior que ainda não cumpre sua atribuição de oferecer ensino superior de modo democrático e igualitário com qualidade. Por esse viés, “Na verdade, ela

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

permitiu a expansão do setor privado e não criou a “verdadeira universidade”, com a sua proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então alardeada” (PAULA, 2017:4).

Isto permite supor que vem prevalecendo uma lógica de educação como mercadoria nas políticas de ensino superior, o que se afasta do sentido de uma democratização que de fato possa abranger “...quatro dimensões: a do acesso/ingresso, a da permanência/conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior...” (ibidem, p:5).

Deduzimos, pelo o que aponta Dias Sobrinho (2004), que aos universitários brasileiros das classes desfavorecidas vêm lhes sendo negado o direito de fazer um percurso universitário com uma formação de boa qualidade, pois o sistema promove e naturaliza a baixa qualidade e a autoexclusão. Conforme Dias Sobrinho (2010, p.1231), “[...]A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade[...] se [...] amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade. [...]”

Embora haja elementos de exclusão dos estudantes no âmbito da educação superior, segundo esse autor (2010), em decorrência da baixa qualidade nas instituições de ensino superior privado, onde a quantidade de vagas é muito maior e a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão é fato, a implementação de ações afirmativas através de cotas sociais e raciais não amplia a presença das minorias étnicas nos cursos mais frequentados; a concessão de bolsa permanência e demais ações de assistência estudantil objetivam prioritariamente complementar a questão econômica.

Mesmo assim, o autor confirma que a ampliação de matrícula, criação de ações afirmativas, programas e assistência estudantil destinadas aos estudantes pobres mobilizou a ideia de democratização da educação e tem implicado em mudanças significativas na vida dos mais pobres; no entanto, não elimina o vício fundamental da hierarquização social reforçada na dinâmica da Educação Superior, quando os grupos já favorecidos reúnem as melhores condições de aproveitar as oportunidades criadas pelas evoluções do ensino superior e da sociedade em transformações.

Apesar de avanços, como mostra a pesquisa de Flacso⁸, a realidade é que o Educação Superior no Brasil ainda não considera as condições do sujeito que a acessa: “Uma geração de

⁸ A publicação *Faces da Desigualdade no Brasil* constitui uma das contribuições ao *Programa Agenda Igualdade* desenvolvido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO Sede Brasil, e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, CLACSO, e contou com apoio da Fundação Ford. As análises abordadas nessa publicação buscam reter parte dos avanços brasileiros na redução das desigualdades durante o período 2002-2015, além

jovens conquistou o lugar dos primeiros membros de suas famílias a terem acesso à universidade. Mas, [...]“ As condições que foram dadas aos mais pobres não os igualou por baixo. ” (CAMPELLO, 2017:22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bauman (2001), o processo de liquefação da sociedade pós-moderna é perverso para os pobres, os imigrantes, os homossexuais, feios, gordos e estrangeiros, pois a lógica que vigora propõe uma inclusão perversa desses, e isso pode estar presente nas instituições, seja nos relacionamentos, seja no modo de promover as políticas públicas de inclusão social (BAUMAN, 2007).

O percurso realizado pelos três subprojetos de IC (SILVA, TEIXEIRA & SANTOS, 2018) dos estudantes de Educação Física, indica representações que forjam experiências sociais dos jovens universitários acerca das problemáticas estudada. Essas experiências constituídas de representações decorrentes dos jovens desvelam as seguintes questões: consegue a universidade pública promover políticas de inclusão, garantir a integração e permanência dos novos perfis que adentram seu ambiente acadêmico sem mudar o modelo de avaliação tradicional? Quais os paradigmas que precisam ser rompidos na dimensão pedagógica da permanência para que os (as) jovens pobres e as minorias étnico- raciais possam integrar-se ao ambiente acadêmico e realizar seu curso com a qualidade necessária?

É incontestável que estas são questões amplas que nascem das provocações que as experiências sociais no âmbito do fenômeno da avaliação suscitaram. Os universitários do campus XII participantes das pesquisa evidenciaram o quanto puderam refletir sobre seus conhecimentos vivenciados na graduação, puderam distanciar –se das vivências para compreendê-las e explicá-las paradigmaticamente, foram capazes de revelar as estratégias para contrapor os conflitos movidos pelas contradições da avaliação da aprendizagem e aprendizado junto ao professor ou instituição, entenderam que a relação entre avaliação da aprendizagem e inclusão enquanto dimensão da permanência (SANTOS, 2009) pode e deve ser objeto de estudo. Inferimos, diante do que dito, que as experiências avaliativas estão no âmbito da relação de poder do professor, da instituição enquanto constructo social hierarquizado mesmo.

da perspectiva de renda. É um olhar para a parte meio cheia do copo. Os dados sobre o Brasil refletem transformações relevantes ocorridas e partem do reconhecimento que ainda somos um dos países mais desiguais do mundo.

http://flacso.org.br/files/2018/03/online-faces_da_desigualdade_no_brasil_12mar.pdf.

Consulta em 04/04/2018

Os participantes apontaram em suas representações sociais que faltam às práticas de avaliação da aprendizagem inovação, criatividade e, sobretudo, o diálogo do ensino em sala de aula com as TICs, quando eles estão construindo outros conhecimentos (SANTOS, 2008), porque vivenciam experiências sociais/culturais no âmbito da cibercultura em uma lógica da integração com seu modo de ser, pensar, estar no mundo e aprender.

Quando uma parte dos jovens afirmam que são produtores de conhecimento, que a universidade é um espaço de inovação metodológica, criatividade e, que isso cabe nas práticas avaliativas, supomos que o sentido de permanência, integração e assistência estudantil situam-se na dimensão qualitativa das políticas de inclusão que ainda estão em processo de implementação no âmbito da universidade brasileira. A universidade pode, deve e precisa contribuir para encontrar soluções diante dos problemas locais, nacionais e globais (SANTOS, 2008) porquanto as experiências sociais que forjam os actores em suas ações atestam o quanto podem atuar e interagir nas distintas realidades.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade na educação superior: fatores inibidores**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010.

BAUMAN, Zygmunt (2001). **Modernidade Líquida**. Título Original: Liquid Modernity. Tradução: Plínio Dentzien, autorizada da edição inglesa publicada em 2000 por Polity Press, Oxford, Inglaterra. Jorge Zahar Editor, 2001. 258 p.

BAUMAN, Zygmunt, **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 190p.

DIAS José Sobrinho. **Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação & Sociedade [em línea]

2010, 31 (Outubro-Diciembre): [Fecha de consulta: 2 de abril de 2018] Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>> ISSN 0101-7330

DIAS, José Sobrinho. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES**. Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior, Universidade de Sorocaba, Brasil vol. 15, núm. 1, pp. 195-224, março, 2010

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. De Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FRANCO, M.A.S. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis**. In: PIMENTA, Selma Garrido & FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). Pesquisa em educação investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

LESSA, Simone Eliza do Carmo; SOUZA, Rafaella Peres Ennes; SANTOS, Thamires Pereira. **Precisamos falar sobre cotas e permanência estudantil: democratização e degradação da universidade contemporânea**. Londrina PR. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.301-315. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIRES, Osmarina Oliveira da Silva; PIRES, Luiz Gonzaga. **Funções da avaliação: pressupostos e recomendações para uma avaliação formativa**, 2002.
- RAMOS; Wilsa Maria; ROSSATO Maristela. **Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes**. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.1034-1048, set. /dez., 2017
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: **Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida (org.). A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova. Coimbra, outubro 2008
- SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes Negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese Doutorado, UFBA-2009.
- SANTOS, Graciele Silva dos MUNIZ, Roberta de Jesus. **Travessias da educação de jovens E adultos ao ensino superior: percursos de vida e trajetórias de formação**. 2018
- SANTOS, Jutânia Teixeira. **Compreender como a avaliação formativa implica nos processos de inovação metodológica e a produção do conhecimento dos jovens universitários**. Bolsista Voluntária -2017/2018- Uneb.BA
- SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.
- SILVA, Vanessa Juliana Da. **O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha**. 2013.
- SILVA. Maílson Santana **Como se movimenta o conhecimento e avaliação no processo educativo nos cursos dos campi XII e VI da Uneb -BA**. Bolsista PICIN -2017/2018- Uneb BA
- SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel SILVA, Fernanda Arantes. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018
- TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edmilson Jorge Ramos. **Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. Novas Tecnologias na Educação, V. 1 Nº 1, Fevereiro, 2003.
- TEIXEIRA, Ediane Mendes **Se os jovens universitários se organizam nas suas relações de interação/colaboração e produzem conhecimentos, como “contrapõem” os modelos de produção do conhecimento e avaliação em sala de aula?** Bolsista PICIN -2017/2018- Uneb.BA
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação. Uma introdução metodológica**: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, set. /dez. 2005.
- UNEB, **Regimento Geral, 2012**. Disponível em: <http://www.Uneb.br/files/2009/10/RegimentoGeral- Uneb -2012.pdf> Acesso em 28 de julho de 2018.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas. Brasília. v. 2, jan./jun. 2006.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do Perfil**

socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior [en línea] 2014, 19 (Noviembre-Sin mês): [Fecha de consulta: 4 de abril de 2018] Disponible en: ISSN 1414-4077.

RAMOS; Wilsa Maria; ROSSATO Maristela. **Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes.** Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.1034-1048, set./dez., 2017

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.

SORDI, Mara Refina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LUZ, Araci Asinelleda. **A avaliação no ensino superior.** Educar nº13, p.55-66. Curitiba: editorada UFPR, 1997.

BRASIL. Lei nº9.394/96, no Programa Nacional de Assistência Estudantil das Universidades Estaduais (PNAEST)

UNEB. Resolução nº 701/2009 do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Uneb.

UNEB. RESOLUÇÃO Nº 1.367/2019 Publicada no D.O.E. 26-07-2019, p. 17 Aprova as normas e procedimentos a concessão do Auxílio Emergencial destinado aos estudantes matriculados nos cursos de primeira graduação presencial da Uneb.

BRASIL. Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005** institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.* Brasília, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 27/12/2018.

COUTO, Fausta Porto. Projeto de Iniciação Científica Avaliação na sala de aula universitária e juventude: criatividade e inovação metodológica segundo os jovens da Uneb –BA– 2017/2018. Consulta em 30.09.2019.

<http://www.sip.uneb.br/acompanhamentoProjeto/viewAcompanhamento/33094>

UNEB Acesso aos resumos publicados nos anais da XXII jornada de iniciação científica.

Consulta em 29.09.2019. Disponível:

<https://portal.uneb.br/ppg/wp-content/uploads/sites/58/2018/11/Anais.pdf>

DESAFIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS¹

Ana Paula Pereira de Araújo Roque²

Suênia Aparecida da Silva Santos³

Ednalva Pereira dos Santos Mendes⁴

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica do sistema educacional no Brasil, apontando os aspectos centrais para a sua emergência no país, bem como, os desafios e entraves postos à educação norteada pelas diretrizes do projeto de Estado neoliberal, destacando, os problemas concernentes a estrutura física e humana das escolas e a relação entre discente-professor. Em termos metodológicos, o tema proposto por este artigo foi objeto de estudo desenvolvido no mestrado em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizado por meio de pesquisa bibliográfica e com abordagem predominantemente qualitativa de análise. Ademais, este artigo também é fruto das experiências e apreensões de um Projeto de Extensão ligado ao Curso de Serviço Social, da UFPB, intitulado: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, que desenvolve atividades junto ao alunado e suas famílias, na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, localizada na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Mediante o estudo, foi possível constatar que, para que a educação como direito se realize, é primordial que a perspectiva mercadológica da educação seja substituída por uma concepção voltada para a formação de sujeitos críticos e propositivos que assegure a qualidade na formação docente, escolas com estruturas físicas e condições adequadas de funcionamento.

Palavras-chave: Educação, Direito, Desafios, Neoliberalismo.

¹ Esse trabalho é resultado de uma Pesquisa de Mestrado, *campus* I.

² Mestre em Linguística e Ensino, Professora da Educação Básica, Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva – UFPB, E-mail: aproparaju@gmail.com;

³ Graduada no Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba e colaboradora externa do Projeto de Extensão do Curso de Serviço Social intitulado: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca” - UFPB, sueniaparecida@hotmail.com;

⁴ Graduada do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba e colaboradora externa do Projeto de Extensão do Curso de Serviço Social, intitulado: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca” - UFPB, E-mail: nalvapsm@outlook.com;

⁵ Professora Doutora em Educação, na Linha História da Educação, mestre em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba e vice-coordenadora do Projeto de Extensão do Curso de Serviço Social intitulado: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca” - UFPB, E-mail: gracamirandafs@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, ligada ao mestrado em Linguística e Ensino, que ocorreu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo objetivo foi a análise do direito à educação como um direito fundamental e os desafios para a efetividade desse direito, que se põem na atual sociedade. Ao longo do artigo, também busca-se analisar a trajetória histórica do sistema educacional no Brasil, apontando os aspectos centrais para a sua emergência no país, assim como os entraves colocados pelo Estado capitalista neoliberal para a realização do sujeito enquanto pessoa humana. Para isso, inicialmente buscaremos apresentar como o sistema educacional se constituiu ao longo dos anos no território brasileiro, versando sobre a importância da promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seguida, apontaremos os desafios encontrados nas escolas públicas brasileiras sob o viés de uma educação guiada pelos moldes do capital. Vale ressaltar que, este artigo também é fruto da experiência e das atividades realizadas pelo Projeto de Extensão do Curso de Serviço Social, da UFPB, intitulado: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, aplicado na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, que trata-se de uma escola pública da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Este mencionado Projeto tem como objetivo acompanhar os alunos(as) beneficiários(as) do Programa Bolsa Família do Governo Federal, que se encontram em situação de infrequência escolar, buscando através de um olhar crítico, analisar as razões da evasão e do abandono escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfico e qualitativo, baseada nas discussões realizadas durante o mestrado em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e nas experiências e atividades do Projeto de Extensão: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, na cidade de João Pessoa-Paraíba, que

propiciou um subsídio a mais na elaboração deste artigo. Vale ressaltar que, no referido projeto, foram aplicadas rodas de conversas, dramatizações, oficinas pedagógicas, etc, em meio aos discentes e seus familiares. Tal projeto de Extensão é ligado ao Curso de Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba, e tem como objetivo acompanhar, principalmente, o alunado que é beneficiário do Programa Bolsa Família do governo Federal.

DESENVOLVIMENTO

A Educação é um direito social de todos, como preconizado na Constituição Federal de 1988, cuja responsabilidade é do Estado e da família, em conjunto com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, defende-se que, cabe ao Estado o papel fundamental e prioritário de propiciar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar, oferecendo um ensino de qualidade em todas as etapas e uma boa estrutura em suas instituições, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se que a educação escolar é uma dimensão pioneira da cidadania, e tal pioneirismo é indispensável para a construção de uma consciência cidadã que facilitará o acesso da população na participação em espaços sociais e políticos, e não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem esse acesso educacional a seus cidadãos.

Contudo, muitos são os desafios postos à educação, que permeada pelas diretrizes do modelo de Estado neoliberal, vivencia a contenção dos gastos públicos destinados ao ensino, numa onda de privatizações, onde o privado vai sendo valorizado, em detrimento do público, que vai deixando de ser alvo de investimentos pelos gestores públicos. E isso fica notório, observando os dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/18, que afirma que no Brasil, há 13 milhões de analfabetos, demonstrando que o Direito à educação não é universal à todos os cidadãos brasileiros.

Ademais, a educação dentro dos moldes neoliberais, passa a ser reduzida apenas a um caminho pelo qual os sujeitos se qualificam para o trabalho, e não são formados em sua totalidade humana, com uma formação crítica e cidadã, como foi garantido mediante a promulgação da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, a escola “[...]”

adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado.”. (AZEVEDO, 2007, p. 11)

Assim, à educação, que anteriormente, possuía a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano, com o advento da sociedade de classes, passou a ser sistematizada de modo a atender os interesses do capital, posto que não é interessante para o mesmo uma sociedade consciente e bem articulada, já que isso representa uma ameaça ao seu desenvolvimento (TONET, 2012).

Diante desse processo, o Brasil apresenta de forma agravada, algumas características próprias de países em desenvolvimento, entre as quais imensas deficiências no sistema educacional e precárias condições vivenciadas pelos docentes e discentes, em todas as esferas, da básica até a superior,

No que diz respeito aos docentes, os mesmos enfrentam a desprofissionalização, na qual passam a desempenhar tarefas que não são atribuições de sua formação; a flexibilização das formas de contrato, que, muitas vezes, são terceirizadas; a retirada da sua já relativa autonomia, posto que, em muitos momentos, ficam limitados aos ditames de superiores autoritários; a desvalorização e desqualificação enquanto profissional e indivíduo; a precarização no que tange as condições estruturais e materiais de desenvolvimento de suas atividades, principalmente sua precarização salarial; dentre outras. Enquanto que, no que se refere aos discentes, os mesmos se deparam com a flexibilização dos currículos, uma vez que parte das temáticas centrais são retiradas ou reduzidas para otimizar o tempo de formação; com a cobrança e a pressão exercida para o cumprimento dos prazos estabelecidos; com as más condições estruturais para a realização das aulas, a exemplo da insuficiência de recursos humanos e materiais. Logo, os cortes dos recursos públicos destinados à Política da Educação colocam tanto os docentes quanto os discentes em situações adversas para materializarem as suas funções sociais.

Vale ressaltar que, segundo Goldemberg (1993), tais desafios postos ao sistema educacional estão intrinsecamente ligados a herança da escravidão, pois durante todo o século XIX, enquanto ocorria a ampliação da cidadania e a universalização da educação básica nos países desenvolvidos, no Brasil o modelo societário ainda era escravocrata e permaneceu assim por longos anos, se caracterizando como último país ocidental a abolir a escravidão africana. Nesse contexto, a abolição tardia da escravidão trouxe

sérias consequências para a implementação e expansão do sistema educacional, devido a resistência das elites profissionais em estender a cidadania à população ex-escrava, havia uma dificuldade da sociedade em aceitar e promover o ensino universal para todos.

Assim, pautado no projeto português, a elite buscava reproduzir as relações de dominação e a permanência da estrutura social composta por dominadores e dominados. Dessa maneira, o sistema educacional vigente se caracterizava por ser elitista, seletivo e excludente. Em outras palavras, o mesmo era dirigido apenas à elite colonial, enquanto que as classes subalternas e empobrecidas da sociedade conviviam com a falta da escolarização e, assim, eram excluídos socialmente (NOGUEIRA, 2009).

Em 1889, com a Proclamação da República, ocorreu a reestruturação do Estado brasileiro, que impôs o federalismo como sistema político e a ideia de ensino como um direito, o que acabou fortalecendo o surgimento de diferentes concepções de ensino, dentre elas, as ideias positivistas, que pregavam a disciplina como obrigação da educação, a prioridade dos estudos científicos sobre os literários e a educação com a principal finalidade de promover o altruísmo e eliminar o egoísmo (SÁ, 2014).

Ademais, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de traçar um novo plano para a educação, que desse suporte para a implementação de um novo modelo econômico e de desenvolvimento que gerasse a ampliação das forças produtivas. Diante desse cenário, afirma-se que,

de um fator secundário no contexto do modelo agroexportador brasileiro, a educação foi sendo crescentemente valorizada, na medida em que se passava do modelo de substituição das importações ao modelo de internacionalização do mercado interno, que comporta o funcionamento de um núcleo econômico altamente produtivo, baseada no know how e na tecnologia das modernas sociedades capitalistas. (FREITAG, 2005, p. 212)

Nesse contexto, no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o governo ampliou o acesso à educação básica, tanto no ensino médio, como no superior, associando a educação ao desenvolvimento econômico e social. Esse período foi caracterizado pela implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, que estabeleceu as diretrizes do ensino público e privado no Brasil e responsabilizou o governo a investir 12% de sua receita de impostos em educação. Portanto, o Estado passou a ser um dos responsáveis por assegurar o acesso ao ensino, como salientado na LDB (Art. 3º § II):

O direito à educação é assegurado: pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Sendo assim, no início dos anos 1960, a educação além de expressar a função de formar indivíduos, era considerada um mecanismo de mobilidade social. A educação representava para os sujeitos, segundo Lima e Júnior (2016, p. 3) “a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social”.

Posteriormente, nessa mesma década de desenvolvimento, o Brasil subscreveu, em reuniões internacionais, o compromisso de atingir até 1970 certas metas educacionais definidas, que visavam melhorias para o sistema, dentre essas estavam a Reforma Universitária, que ocorreu em 1968. Nesse contexto, as ideias da democracia dita populista ganharam destaque na luta pela diminuição do poder das oligarquias, no fortalecimento da burguesia e na ampliação dos ideais democráticos (NOGUEIRA, 2009).

Entretanto, mesmo com tais tentativas, a educação ainda era marcada por evidente espírito privatista e sem a unidade profunda necessária para a implantação do Estado moderno e democrático (TEIXEIRA, 1963). Ademais, após esse período de avanços, ocorreu a instauração da Ditadura Militar (1964-1985), que acabou impondo, o recuo do sistema educacional brasileiro, com a precarização da qualidade do ensino em todos os níveis e a consolidação da concepção de educação direcionada à dominação social e, conseqüentemente, a manutenção da desigualdade entre as classes sociais.

É pertinente salientar que, o golpe militar impôs que grande parte dos movimentos sociais fossem desativados e a instauração de uma educação destinada ao atendimento dos interesses do capital. Bem como, o empobrecimento das escolas brasileiras, com o fracasso de vários projetos que tinham sido incentivados para a melhoria das mesmas.

Desse modo, no Brasil, foram ampliadas as reformas educacionais, com o intuito de garantir as exigências de um mundo dito “moderno”, em que se observou mudanças pedagógicas nos níveis de ensino fundamental e médio e nas modalidades curriculares incorporadas a partir dos traços adotados pela educação mercantilista (TONET, 2012).

Nos anos posteriores, após diversos movimentos de luta pela redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar direitos indispensáveis e um deles, o direito à educação. Nesse cenário, surgiram diversos movimentos populares, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi instituído pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que visavam a profissionalização, a aprendizagem da leitura e escrita, à aquisição do vocabulário e cultura. Destaca-se que tal proposta de alfabetização de adultos foi fundamentada na teoria do educador Paulo Freire, que compreende a educação como prática de liberdade. Nesse sentido, a ação política alia ao saber letrado o saber popular, por meio da conscientização dos indivíduos. Porém, como tais movimentos se baseavam numa concepção libertadora, o governo tratou de burlar a proposta e o que se viu foi a mera reprodução do conhecimento, não promovendo a formação integral e crítica dos sujeitos. Desse modo,

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtuamos a capacidade crítica do homem, ele não terá a motivação necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (REFUFELS, apud NISKIER, 1989, p. 371- 372).

Destarte, o governo visava “a regressividade dos mecanismos de financiamento; centralização do processo decisório; privatização do espaço público; expansão da cobertura e reduzido caráter redistributivo” (PINHEIRO JÚNIOR, 2014, p. 8).

Logo, tal período, ficou marcado pelo sucateamento de diversos serviços públicos, dentre eles, a educação, e vale destacar que,

[...] no pós-64, ao longo do período de autoritarismo, que se consolida o arcabouço político-institucional das políticas sociais brasileiras. Suas características podem ser expressas nos seguintes princípios: 1. extrema centralização política e financeira no nível federal das ações sociais do governo; 2. fragmentação institucional; 3. exclusão da participação social e política da população nos processos decisórios; 4. autofinanciamento do investimento social; e 5. privatização (SOARES, 2001, p.209).

Regido por essa lógica, a educação passa a se configurar como uma importante ferramenta do governo para a conquista de seus objetivos, pois através dela passaram a ser disseminadas os ideais nacionalistas que propagavam a neutralização de qualquer atividade revolucionária por parte da sociedade e a valorização do ensino técnico,

visando à preparação de mão de obra qualificada para atender as exigências do mercado.

Assim, a educação passou a ser direcionada pelas diretrizes propostas pela pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da eficiência e produtividade, onde a prioridade é a qualificação profissional dos indivíduos, visando tornar a educação mais objetiva e operacional.

Nos anos posteriores, surgiram algumas mobilizações contra o regime ditatorial e constantes reivindicações que resultaram na instauração da Assembleia Nacional Constituinte em 1986, que resulta em 1988 na promulgação da Constituição Federal denominada de Constituição Cidadã, que se configurou como um grande marco no âmbito das políticas sociais, pautada pelos princípios da equidade e universalidade de direitos, sendo responsável pela ampliação de direitos nos âmbitos da saúde, educação, assistência e previdência social (PIANA, 2009).

Sendo assim, a Constituição de 1988 trouxe a educação sob uma perspectiva política e de interesse público, inserindo-a como um direito social cuja prestação e acesso é dever do Estado e da família, dentro de uma nova concepção de cidadania, onde o sujeito de direitos deixa de ser visto de forma generalizada e passa a ser concebido em sua concretude, com suas especificidades e peculiaridades. No entanto, na prática, esse direito à educação não conseguiu ser plenamente efetivado, tendo em vista, que o Brasil, devido a fatores históricos e culturais, é um país que se caracteriza pela desigualdade social e econômica, que tende a dificultar o acesso e a implementação universal das políticas sociais.

Nesse cenário, constata-se que não é suficiente “afirmar que todos são iguais perante a Lei; é indispensável que sejam assegurados a todos, na prática, um mínimo de dignidade e igualdade de oportunidades” (DALLARI, 2004, p. 46).

Vale destacar que, na década de 1990, sob o governo de Fernando Collor de Mello e posteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que assume o poder em meio a uma crise gerada pelos gastos e a falta de planejamento com as políticas sociais, o governo buscou como saída, a instauração do modelo econômico neoliberal. Nesse contexto, esse período foi marcado pela liberalização comercial, privatizações e crescimento econômico permeado por expressivas variações.

No campo social, houve o desmonte dos aparatos estatais de provisão social (o que acabou comprometendo o atendimento das necessidades básicas da população) e a diminuição dos gastos dirigidos para a esfera social, assim, o Estado passou a concentrar-se no apoio direto ao capital. Levando em conta o falso discurso de

[...] que o excessivo gasto governamental com políticas sociais públicas é nefasto para a economia, porque gera déficit orçamentário que, por sua vez, consome a poupança interna, aumenta as taxas de juros e diminui a taxa de inversão produtiva; [...] que a regulação do mercado pelo Estado é negativa porque, ao cercear o livre jogo mercantil, tal regulação desestimula o capitalista de investir; [...] que a proteção social pública garantida, sob a forma de política redistributiva, é pernicioso para o desenvolvimento econômico porque onera as classes possuidoras, além de aumentar o consumo das classes populares em detrimento da poupança interna. (PEREIRA, 2002, p.36).

Portanto, nesse contexto, o Estado acaba transferindo a sua responsabilidade em garantir a efetivação dos direitos sociais para o setor privado, fazendo com que os serviços públicos fiquem subordinados a este setor e, assim, legitimem a ideologia perpassada pelo capital. (GUZZO; FILHO, 2005) Ademais, o público adota um caráter mercadológico, inclusive, a educação, posto que no neoliberalismo, esta “[...] “não passa de um serviço e de um produto como qualquer outro a ser trocado no mercado” [...]”. (APPLE, 1999 apud SOUSA; MARTINS; JUNQUEIRA, 2016, p. 127)

Nesse sentido, a educação passa a ser reduzida apenas a um caminho pelo qual os sujeitos se qualificam para o trabalho e não em sua totalidade humana como foi garantido mediante a promulgação da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, a escola “[...] adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado” (AZEVEDO, 2007, p. 11).

Com isso, evidencia-se que uma formação humana integral não condiz com a forma de sociabilidade instaurada pelo capital, em que a força de trabalho tida como mercadoria deve funcionar como produtora e reprodutora de novas mercadorias para a obtenção do lucro (TONET, 2012). Mediante a isso, surgem diversos desafios no âmbito da educação, como a precarização do ensino.

Logo, conclui-se que, os contextos mundial e brasileiro, ao longo dos últimos vinte anos, refletiram, significativamente, para a imposição de diversos desafios para o acesso à educação, dentre eles, o colapso do comunismo, a ascensão e crise do modelo neoliberal, o aprofundamento do processo de globalização da economia, a estabilização econômica, a alternância no poder e etc. Diante de tais mudanças, no Brasil, houve algumas iniciativas de reforma educacional, sustentadas, em sobremodo, pelo texto Constitucional de 1988, embora, houve a alteração de algumas de suas normas, sendo dos seus dez artigos relacionados a seção educacional, cinco alterados (TONET, 2012).

Dentre tais iniciativas na educação brasileira, a mais importante delas foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que ocorreu por meio de mudança, feita pela Emenda nº 14, de 1996, da redação original do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), por sua vez, dez anos depois foi novamente alterado para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), evolução do fundo anterior. Outrossim, também foram instituídas a Lei nº 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, que priorizam o acesso e a permanência do aluno na escola, objetivando a formação do usuário para o exercício da cidadania, sua preparação para o trabalho e participação social.

Todavia, mesmo com tantas mudanças, estas não foram capazes de permitir o acesso universal e igualitário ao sistema de ensino. Nesse cenário, o sistema educacional gerido pelas teses neoliberais (em defesa de um “Estado mínimo para o social” e um Estado máximo para o capital”), sofreu com a redução dos gastos com educação por parte do Estado, num processo de flexibilização (abertura do setor para investimentos privados – instauração do ensino em redes privadas) e com as limitações advindas da ausência de ação eficaz para combater as desigualdades interestaduais e inter-regionais.

Isto posto, conclui-se que “os déficits sociais do país não foram sanados ao longo do tempo, os desafios e limitações do século passado ainda não foram erradicados nos governos da história recente” (SILVA, et al. 2015, p.6).

Assim, tendo em vista que, o sistema educacional brasileiro se caracteriza como não equitativo, pois a responsabilidade pela oferta da educação básica é dividida entre estados e municípios, é necessário que o governo busque fórmulas para que ocorra o aumento de seus investimentos em educação e a distribuição mais equitativa dos recursos disponíveis, entre os níveis de ensino e as regiões.

Vale ressaltar que, além desse desafio, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo com a evasão e o abandono escolar, a falta de valorização dos profissionais do ensino (condições precárias de trabalho e baixa remuneração), as diversas demandas sociais que podem ser encontradas no ambiente escolar, como, o preconceito, a discriminação, violência escolar, bullying, ente outros.

Ademais, no ensino existem diversos problemas nas relações aluno – professor, que, na maioria das vezes, se caracterizam por serem autoritárias, onde ocorre a

extrapolação dos limites da autoridade atribuída ao docente que, deixa de desempenhar seu papel de mediador se colocando como superior ao aluno em todos os sentidos, desconsiderando o papel que o aluno possui na prática pedagógica (OLIVEIRA, et al., 2017).

Nessa conjuntura, faz-se necessário que o docente, que, muitas vezes, utiliza tal prática como modo de não perder sua autoridade pedagógica ou quando se sente inseguro em relação ao conteúdo que ministra, reveja sua conduta e se autoavalie, tentando olhar o aluno de forma personalizada, como um ser que é produto do meio onde vive, buscando ter conhecimento de quais fatores externos estão contribuindo para aquela atitude indisciplinada do discente em sala de aula, ou seja, é necessário vê-lo de modo contextualizado e humanizado, respeitando seus direitos e considerando sua condição de ser em desenvolvimento e que precisa de atenção priorizada, competente e especial, que colabore com o crescimento integral de todo o seu potencial de pessoa humana. É fundamental que seja tratado, de fato, em sua integralidade: física, emocional, material, espiritual, social, cultural, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro fator que, vale ser analisado diz respeito aos sérios problemas de infraestrutura presentes nas escolas públicas do Brasil, que acabam intervindo negativamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos discentes. Nesse contexto, segundo Miranda et al. (2016), alguns estudos já comprovaram que condições desfavoráveis de conforto ambiental são causa de mau desempenho dos alunos. Elali (2003) afirma que as condições do ambiente, tais como a acústica da sala, a ventilação, temperatura e luminosidade, podem interferir bastante no desempenho dos alunos. Assim, o ambiente escolar deve ser um espaço multicultural e de múltiplos saberes, que propicie a socialização entre educandos e proporcione uma aprendizagem significativa.

Assim, as escolas brasileiras vivem um quadro de falta de condições mínimas para o ensino-aprendizagem: livros, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios e, em muitos casos, falta mesmo de carteiras, lousas, giz e etc. Ademais, segundo Mello (1991), os prédios onde se situam as instituições de ensino, em sua maioria, se encontram em péssimas condições de conservação devido principalmente à morosidade e ineficiência da máquina burocrática para realizar manutenção preventiva. Assim, o sistema educacional brasileiro se encontra

num contexto de desorganização da unidade escolar, num padrão de gestão segmentado e descontínuo, agravado pelo fato de que a ausência de avaliação de resultados, em termos do progresso de aprendizagem dos alunos, a centralização e a hierarquização produzem uma situação de impunidade. Ninguém é responsável e ninguém presta contas do que é substantivo, ou seja, se os alunos estão ou não aprendendo (MELLO, 1991, p. 22).

Portanto, uma das mudanças que deve ser feita no atual modelo de educação, é a reorganização institucional dos sistemas de ensino e uma ampla descentralização desses sistemas, impondo às escolas iniciativa e autonomia de decisão quanto ao seu projeto pedagógico, num processo de construção de sua identidade institucional.

Nessa conjuntura, faz-se necessário que o Estado adote um sistema eficiente de financiamento e transferência de recursos que vise a “aumentar os montantes destinados às escolas e à equalização das condições, compensando desigualdades sociais e regionais” (MELLO, 1991, p. 32). Em outras palavras, é essencial que o governo reveja o padrão de financiamento e a alocação de recursos, de modo que eles passem a atender equitativamente as escolas, quanto aos insumos materiais.

Vale ressaltar que, dentro desse processo de relocação de recursos para as instituições de ensino, é fundamental também que haja melhorias, no que tange a forma de utilização do espaço, que deve ser bem distribuído com salas de aula, salas de informática, quadra, entre outros, sendo efetivamente bem utilizados e trocados, quando em más condições, visando proporcionar um ambiente mais agradável aos discentes.

Outra dificuldade encontrada nas instituições de ensino, tem sido a violência escolar, dentre elas, agressão física e verbal e o bullying, que tem se configurado como uma das expressões da questão social da atualidade que tem gerado muita preocupação, inquietação e debates, devido à enorme dimensão que tem tomado e as consequências nefastas que tem provocado. Nesse contexto, segundo Oliveira (et al., 2017), uma das causas dessa violência produzida no ambiente escolar, é a violência social pela qual os alunos são, geralmente, submetidos.

Tal violência é grandemente vivenciada no âmbito privado também, denominada de violência doméstica, e toda essa violência é reproduzida na escola. Assim, problemas como “maus-tratos verbais e/ou físicos, dificuldades econômicas, moradias inadequadas, entre outras, atrelados à violência midiática, culminam por provocar um comportamento alterado destes” (OLIVEIRA, et al., p. 31, 2017). Desse modo, a totalidade da vida social acaba sendo bastante afetada pelas transformações

societárias decorrentes do capitalismo tardio e do processo de globalização (CEOLIN, 2014).

Diante disso, torna-se necessária a criação de medidas administrativas de contenção da violência, bem como, a elaboração de projetos de combate preventivo e ostensivo a este problema. Ademais, é imprescindível a implementação de atividades de conscientização sobre o assunto em questão, a partir de dinâmicas, instrumentos lúdicos, debates, palestras, dramatizações, oficinas, visitas e orientação familiar, entre outros. Desse modo, é fundamental que a gestão das escolas encontrem estratégias de superação da violência no cotidiano escolar, numa ação que envolva a família, a equipe interdisciplinar e a comunidade, por meio do diálogo e do resgate a autoestima dos alunos e o cultivo de tratos mais afetuosos entre todos. Nessa perspectiva, a edificação de uma cultura de paz e de afeto é imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional brasileiro ao longo de sua trajetória histórica, experimentou fases de avanços e retrocessos, uma vez que o projeto político e econômico de caráter burguês vigente no país, sempre apresentou influência no setor educação.

Somente com a Proclamação da República que o ensino passa a ser tratado segundo a concepção de direito, posto que o Estado brasileiro experimentou uma reestruturação em suas bases, possibilitando a ampliação de reformas no âmbito da educação. Dentre as mudanças vivenciadas pelo sistema educacional, destacamos a criação da LDB, em 1961, ascendendo uma nova fase para a educação brasileira, principalmente por priorizar a regulamentação do setor público e privado, da educação básica ao ensino superior. Vale destacar, que a LDB veio afirmar o direito à educação, que posteriormente foi garantido na Constituição Federal de 1988, ao passo que definiu as responsabilidades entre as três esferas gestoras: União, Estados e Municípios.

Contudo, com o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, a educação voltou a experimentar momentos difíceis para a sua efetivação, dado que a lógica mercadológica estreitou o seu caráter emancipador, uma vez que o sistema educacional passou a ter a função central de formar o indivíduo para o mercado, e não mais para atender a integralidade das suas necessidades. Nesse sentido, as instituições públicas de

ensino à medida que foram privatizadas, passaram a reproduzir ainda mais a ideologia dominante, fazendo com que à educação fosse adotado um caráter de mercadoria como qualquer outra produzida.

Ademais, essa nova faceta da educação colocou entraves para a efetivação da emancipação humana, haja vista que o capitalismo inibe qualquer forma de atividade voltada para este fim, o que dificulta na construção de sujeitos conscientes de sua condição na sociedade capitalista, que possa vir a criticar esse modo de produção, na busca de sua superação. É indispensável ressaltar, que o mercado busca formar indivíduos passivos, para que estes sejam absorvidos pela sua lógica sem questionar, e assim, reproduzir fielmente os seus princípios, disseminando-os cada vez mais na sociedade.

Por fim, entendemos que para que a educação emancipadora se realize, é primordial que a perspectiva mercadológica da educação seja substituída pela concepção cidadã, ou seja, uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos e propositivos, sendo esta considerada como um direito histórico, diferente de como é preconizada na sociedade capitalista. Além disso, é importante respeitar as necessidades dos sujeitos em sua integralidade e não de forma isolada, como faz o capitalismo, na medida em que restringe a liberdade plena dos sujeitos.

Levando em conta que, o espaço educacional é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades da criança e do adolescente, fazendo-o sentir-se parte integrante e importante do ambiente, numa sensação de pertencimento, é imprescindível que a escola organize espaços flexíveis e versáteis, compostos por ambientes que possibilitem a criação de novos saberes e novas experiências, favorecendo o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, entre outras.

Torna-se imperativo o empenho de olharmos a escola como espaço potencialmente responsável pelo desenvolvimento da formação crítica e política, por conseguinte, espaço de fortalecimento e ampliação das conquistas sociais.

Em síntese, o que essa reflexão sugere é o reconhecimento da urgente necessidade de priorização de políticas públicas focadas na efetiva garantia do direito a educação. Assegurar qualidade na formação docente, escolas com estruturas físicas e condições adequadas de funcionamento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis de. **Educação pública: o desafio da qualidade.** Estudos avançados 21 (60), 2007, p. 7-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a02v2160.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2019.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <[http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao/](http://www.planalto.gov.br/acervo/legislacao/)>. Acesso em: 07 ago 2019

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao/](http://www.planalto.gov.br/acervo/legislacao/)>. Acesso em: 07 ago 2019.

CARLOS, Marcos Carvalho. Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno. In: **XVII Congresso Internacional de Humanidades, Palavra y Cultura en América latina: herencias y desafíos Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latino-americano.** Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, octubre, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/TALIT/Downloads/725Texto%20del%20art%C3%AD_culo-2571-1-10-20170505.pdf>. Acesso em: 20 de ago 2019.

CEOLIN, G. F. **Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social.** In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 118, p. 239-264 abr./jun. 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** 2ª ed. Reform. – São Paulo: Moderna, 2004.

ELALI, G.A. **O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil.** São Paulo: Estudos Avançados, vol.7 no.18, Mai/Ago., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>>. Acesso em: 15 julho 2019.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educacionais**. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005> Acesso em: 28 julho 2019.

LIMA, Antonio; JÚNIOR, Ronaldo. **Panorama da Educação Brasileira na década de 1960**. Editora Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA1_ID2286_14082016222320.pdf> Acesso em: 31 julho 2019.

MELLO, Guiomar N. de. **Políticas públicas de Educação**. São Paulo: Estudos Avançados. vol.5, n.13, 1991.

MIRANDA, Pauline; PEREIRA, Ascísio; RISSETTI, Gustavo. A influência do Ambiente Escolar no processo de aprendizagem de Escolas Técnicas. In: **II Fórum Internacional de Educação. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. XIV Fórum Nacional de Educação. XVII Seminário Regional de Educação Básica**, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/TALIT/Downloads/14918-11921-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 10 julho 2019.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**, São Paulo: Melhoramentos, 7. ed., 1989.

NOGUEIRA, Danielle. **A Trajetória Histórica das Políticas Educacionais brasileiras e o desenvolvimento da educação a distância no Brasil**. Amazônia: UNAMA, 2009, p. 1-15.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education at a Glance Edition. OECD, 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2007-home.htm>>. Acesso em: 15 julho 2019.

OLIVEIRA, Maria Goretti; PEREIRA, Maria Aparecida; GOMES, Maria de Fátima. Violência Escolar: Aspectos que contribuem para essa prática. In: **Novas Edições Acadêmicas**, 2017.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Scielo Books. Acesso em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>> 15 de julho 2019.

PINHEIRO JÚNIOR. A evolução das políticas sociais no Brasil: o período de 1930 a 2010. In: **XVI Seminário sobre a Economia Mineira**, 2014, Diamantina. XVI Seminário sobre a Economia Mineira, 2014.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; MARTINS, Lucinéia Scremin; JUNQUEIRA, Ivanilda Aparecida Andrade. O Discurso Neoliberal e a Educação na Contemporaneidade. **Vivências**. Vol. 12, N.23: p.126-133, Outubro/2016. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_023/artigos/pdf/Artigo_13.pdf>. Acesso em: 28 julho 2019.

SÁ, Robison. **Augusto Comte, o positivismo e a Escola**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/auguste-comte-o-positivismo-e-a-escola/>> Acesso em: 4 julho 2019.

SILVA, João Paulo. **Políticas Sociais e Serviço Social no Brasil: Das Raízes de 1930 Até a Atualidade**. Notas de estudo de Serviço Social. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), 2015.

SOARES, Laura. **Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, Cap. II, p. 42-46, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.39, n.89, jan./mar., p.8-16, 1963.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO: ESTUDO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DE UM CÂMPUS DO IF GOIÁS

Gilmara Barbosa de Jesus ¹
Yara Fonseca de Oliveira e Silva ²

RESUMO

Este estudo busca desvelar a percepção dos alunos de um campus do IFG sobre sua formação e inserção no mundo do trabalho. A questão que se interessou em saber do aluno foi qual sua percepção sobre sua formação inicial, assertivas e fragilidades para acessar o mundo do trabalho para o exercício da docência e ainda, sua percepção sobre a articulação e integração da teoria e prática durante seu curso? O referencial teórico adotado destaca dentre outros Nóvoa (1995), Pimenta (1995), Tardif (2010) e Candau (2013). Esta pesquisa se caracteriza como um trabalho de natureza qualitativa e ferramenta metodológica entrevista (roteiro semiestruturado) com os alunos do curso de Licenciatura em Química. Ao interpretar e analisar a percepção dos alunos do curso constatou-se uma insatisfação dos entrevistados em relação à articulação entre teoria e prática no que tange o estágio supervisionado. Em contrapartida é possível perceber que o IFG tem se preocupado com as mudanças significativas que interferem na proposta curricular de seu curso, por apresentar uma redefinição do seu currículo e o avanço da matriz curricular em relação às práticas de ensino e didática.

Palavras-chave: Teoria e Prática, Formação Integral e Currículo, Educação Profissional, Estágio Supervisionado e Didática.

INTRODUÇÃO

Esse estudo busca desvelar a percepção dos alunos que se encontram realizando o estágio supervisionado no último período do curso superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Uruaçu, norte de Goiás, sobre sua formação, inserção e atuação no mundo do trabalho.

Na perspectiva de formar profissionais para atuação na Educação Básica e Superior, o IFG tem como objetivo a formação de professores nas áreas de ciências e matemática principalmente para o cumprimento do artigo 8º da Lei n. 11.892/2008 que estabelece a oferta

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT - GO, gbarbosadejesus@gmail.com;

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ), Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG). E-mail: yarafonsecas09@gmail.com.

de no mínimo 20% do total de vagas a cada exercício para atender a formação de professores (BRASIL, 2008). Na mesma legislação tem-se a prerrogativa de que no que se refere ao estágio supervisionado, no âmbito dos cursos de licenciaturas do IFG haverá a integração com a realidade das instituições de ensino e seus ambientes educativos desde o início do curso, ou seja, desde o ingresso do aluno na formação superior.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2008) sugere que o currículo dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deverão ter três núcleos de ensino, sendo um núcleo comum (composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico), um núcleo específico na formação profissional na área do curso e um núcleo complementar. No que se refere ao estágio curricular supervisionado, a orientação é de que as atividades da prática pedagógica deveriam ser desenvolvidas não apenas na prática profissional, mas em todos os núcleos, ou seja, perpassando em todo o curso (MEC, 2008).

Sendo assim, questiona-se aos alunos, que se encontram realizando o estágio supervisionado, no último ano do curso de Licenciatura em Química: qual sua percepção sobre sua formação inicial, assertivas e fragilidades para acessar o mundo do trabalho, para o exercício da docência e ainda, sua percepção sobre a articulação e integração da teoria e prática durante seu curso?

A partir da investigação com os alunos do curso de Licenciatura em Química, contextualizou-se as suas respostas com a proposta curricular do curso de Licenciatura em Química (IFG, 2008; 2018), dentre outros as contribuições sobre didática e estágio supervisionado por Candau (2013) e Pimenta (1995), os conceitos de saberes docentes defendidos por Tardif (2010); Pimenta e Anastasiou (2010); e na identidade docente e perfil do professor de Educação Profissional defendidos pelos autores Pimenta (2012); Nóvoa (1995) e Tardif e Raymond (2000). Esta pesquisa se caracteriza como um trabalho de natureza qualitativa com base na descrição e interpretação dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os alunos, sendo um roteiro semiestruturado contendo quatro questões norteadoras sobre currículo, formação para o mundo do trabalho e estágio curricular supervisionado. O grupo de alunos participantes foram cinco (40%) de um total de 12 (doze) que possui coeficiente de progressão acima de 80% para integralizar o curso de Licenciatura em Química (iniciaram o curso em meados de 2014 e finalizaram em 2018).

O presente estudo apresenta-se em três seções além dessa introdução, da metodologia e das considerações finais. A primeira seção trata da educação profissional e suas diretrizes curriculares, mostra o papel do IFG e sua proposta de formação integral, omnilateral e proximidade com o mundo do trabalho. Considerando que a educação profissional tem em sua

diretriz curricular a integralidade do ensino e uma formação omnilateral em que articule conhecimentos gerais e específicos. A segunda trata de discutir sobre os saberes docentes que estruturam essa profissão e estão intrinsecamente associados à construção da identidade dos professores. E a terceira seção apresenta os resultados e a análise desse estudo.

METODOLOGIA

A abordagem adotada nessa pesquisa é de natureza qualitativa, em que prioriza a descrição e a interpretação das percepções dos indivíduos envolvidos na investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). As etapas realizadas foram a revisão de literatura, construção do arcabouço teórico, a pesquisa documental a partir das normativas e resoluções que regem a educação profissional e o IFG. A coleta de dados se deu a partir das entrevistas, que foi o instrumento utilizado para realizar um mapeamento com os alunos dos últimos períodos do curso superior Licenciatura em Química com 4 questões, aplicado para 5 alunos que aceitaram participar da pesquisa. A entrevista foi realizada com esses alunos colaboradores da pesquisa que aceitaram participar formalmente por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEG.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO, DIDÁTICA E ESTÁGIO

A Educação Profissional no Brasil tem tido no decorrer de sua trajetória mudanças de concepção, legislações com repercussões no currículo e na relação teoria e prática, pois tem se proposto a romper paradigmas e clarificado seus processos formativos ao menos em sua proposta teórica, política institucional (IFG, 2013) buscando deixar de lado a figura assistencialista, tornando-se ferramenta estratégica para diversos âmbitos como o político, econômico, jurídico e cultural, e assim tornando uma modalidade de importância para sociedade.

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional consideram a educação como um “Direito inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 5). A luta atual é que, não deixemos essa educação se transformar nas mãos do estado, como uma ferramenta para adequar paradigmas e reformas às demandas do mercado. Portanto, as diretrizes e os princípios que norteiam a Educação Profissional no Brasil propõem uma crescente ampliação da sua função social, a participação democrática efetiva dos seus segmentos internos e a conquista da autonomia

institucional (IFG, 2013). O objetivo central da Educação Profissional não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, “o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”. (PACHECO, 2010, p. 10-11).

Ele ainda argumenta que:

os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010, p. 11).

Nesse sentido, a concepção de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais orientadas pelas ações de ensino, pesquisa e extensão devem basear-se na integração “entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (PACHECO, 2010, p. 15), ou seja, uma formação contextualizada que potencializam a ação humana.

Pautada pela busca constante da qualidade social da educação e para a construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa. Percebe-se o anseio e uma preocupação voltada para as demandas nos diversos contextos, configurando prioritariamente uma educação para formação omnilateral / integral e humana do indivíduo, integrando-o em seu meio social e cultural, econômico e político.

Tem-se também a formação humana que segundo Ciavatta (2015) busca garantir o direito a “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”. (CIAVATTA, 2015, p. 85).

A partir dessas contribuições e reflexões críticas a educação profissional pode ser visualizada com uma estreita ligação com o mundo do trabalho. Estreita não no sentido de pequena, mais sim de próxima e em constante dinâmica para formação dos seus sujeitos. Nos documentos que defendem essa modalidade há o anseio de romper com a lógica dualista de educação e proporcionar uma formação que vislumbre o mundo do trabalho e a omnilateralidade do homem. E ainda que os educadores que atuam na Educação Profissional

assumam uma postura que supere o modelo disciplinar e que se apropriem de práticas pedagógicas do conhecimento de forma integrada, desenvolvendo um trabalho que seja reflexivo e criativo, pois assim poderão também promover as contextualizações didáticas que permitirão uma construção de autonomia dos alunos, fator primordial para sua ação e atuação frente aos paradigmas do mundo do trabalho (PACHECO, 2010).

Manfredi (2002) afirma que a educação no e para o trabalho admiti reflexos dos fatores socioculturais, pois é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador.

Nesse contexto de dualidade de formação, onde era presente uma educação “diferente” para os trabalhadores, educação unilateral (apenas de um só lado; com objetivos específicos), principalmente aquele de classe popular, surge a necessidade de uma integração na formação do homem em que sejam os “processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos” (MANFREDI, 2002, p. 54). Necessita-se formar omnilateralmente (de todos os lados; com objetivos mais gerais, para objetivos de toda vida). A exigência da onilateralidade [omnilateralidade], “[...]de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação [...]” (MANACORDA, 2010, p. 94).

Diante da proposta da educação profissional se faz necessário um currículo que preze por uma educação voltada para integralidade do ensino, que abarque os sentidos, articulando conhecimentos gerais e específicos e tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesse estudo o destaque é pelo currículo do curso de Licenciatura em Química construído em 2008 concomitante com a implantação do projeto do Campus do IFG (2008). Na época da implantação do Campus a justificativa se baseou na fato da região de Uruaçu, que compreende outros nove municípios, possuir apenas um profissional com a formação em Licenciatura em Química para atender 14 escolas públicas de ensino médio, pois conforme o IFG (2008, p. 9) “no ano de 2007 haviam sido matriculados nestes municípios um total de 5.502 alunos, além dos 1268 alunos participando do programa de educação de jovens e adultos”, desse modo, a demanda era crescente, o número de alunos aumentava e necessitava de docentes com essa formação específica para atendê-los. Portanto, no projeto de implantação (2008) constou que essa formação não era oferecida na região, por ocorrer apenas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Formosa, Itumbiara Jataí, Inhumas e Rio Verde. Sendo assim, o curso foi implantado para suprir essa demanda educacional bem como a necessidade de profissionais devido o

crescimento e desenvolvimento econômico da região. Conforme o documento do IFG, (2008, p. 10) o curso de Química - licenciatura visa “atender às necessidades do norte do Estado de Goiás quanto à formação de profissionais para exercer funções no magistério, no ensino fundamental e médio, bem como cursos profissionalizantes e indústria”, sendo assim, o projeto do curso tinha como objetivo a

formação integral de professores qualificados para atuarem na Educação Básica com uma visão abrangente do seu papel social e com habilidades diversas para desempenhar seu trabalho de educador e esta formação deve incluir as disciplinas didático-pedagógicas e prática de ensino. A atuação do profissional se dará no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental (IFG, 2008, p. 13).

E em relação à profissão de um professor para Tardif (2002), ela se constrói tendo quatro pilares como base que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano e, no plano de curso (2008) existe essa retenção para construção desses pilares conforme apresentados no Quadro 1, sobre os núcleos curriculares.

Quadro 1: Núcleos curriculares do curso de Licenciatura em Química

NÚCLEOS CURRICULARES			
Disciplinas de formação geral	Disciplinas pedagógicas específicas	Disciplinas de formação específica	Prática e Estágio supervisionado
Constituído por disciplinas que visam à formação humanística	Organiza-se em disciplinas comuns às licenciaturas e em disciplinas específicas da licenciatura em Química, aprofundando-se em temas importantes da educação e do ensino e enfocando os seguintes aspectos: visão do papel da escola e do educador; processo ensino-aprendizagem e metodologia de ensino de Química.	Conhecimentos fundamentais da Química, enfocando os seguintes aspectos: transformações químicas; variáveis termodinâmicas e cinéticas; estrutura e propriedades da matéria; análise química e físico-química, manuseio e descarte de produtos e resíduos laboratoriais, visando à segurança do trabalho e conservação do meio ambiente.	Serão responsáveis pela integração, ao longo do Curso, dos conteúdos de formação humanística, pedagógica e específica, nas dimensões técnica, política e ética.

Fonte: IFG (2018, p. 19-20).

Desse modo, ao analisar o Quadro 1 percebe-se que o currículo do curso possui de maneira organizada e articulada disciplinas que no decorrer da formação o aluno desenvolveria

habilidades e competências necessárias para futuro exercício profissional. E ao final do curso o futuro educador habilitado como Licenciado em Química concluirá uma carga horária total de 3.145 horas em 4 anos (IFG, 2008).

O Núcleo Curricular ao se referir ao item da “prática curricular e estágio supervisionado”, o define como responsável pela integração dos conteúdos ao longo do Curso, o que significa dizer que a prática como um,

componente curricular, integra o ensino e, em decorrência do caráter reflexivo do qual deve se revestir, ocupa no projeto formativo uma dimensão análoga à dos demais componentes. Tem um papel fundamental na formação da identidade do professor como educador, articulando-se às disciplinas pedagógicas e específicas, às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e ao Estágio Supervisionado. Esta correlação teoria e prática é essencial para a formação do futuro professor no sentido de fomentar uma profissionalidade que tem como exigência um fecundo movimento entre saber e fazer na construção de significados para a gestão, a administração e a resolução de situações-problema próprias do ambiente educacional (IFG, 2008, p. 20).

Por isso, a relação teoria e prática nos cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, por serem necessários à identificação com a profissão.

E o estágio conforme Pimenta (1995), é uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente sendo que, para Libâneo (2015) é no estágio discente que a identidade docente se consolida uma vez que ela pode desenvolver-se no âmbito do trabalho.

No caso da matriz curricular do curso de Licenciatura em Química as disciplinas de prática e estágio supervisionado possuem carga horária conforme mostra o Quadro 2 de forma sintética,

Quadro 2: Disciplinas de atividades prática no curso - Matriz 2008

Componentes curriculares		
Período	Disciplina	Carga Horária
5	Didática	54
5	Estágio Curricular Supervisionado - Etapa I	80
6	Estágio Curricular Supervisionado - Etapa II	80
7	Oficina de Ensino de Química	54
7	Estágio Curricular Supervisionado – Etapa III	100
8	Estágio Curricular Supervisionado – Etapa IV	100
Total		468 horas

Fonte: Adaptado IFG (2008)

No Quadro 2 as disciplinas de práticas e o estágio supervisionado somam 468 horas, sendo que para atividades de estágio em campo são apenas de 360 horas e o restante de 108 horas para aulas de didática e oficina de ensino de química, o que pode ser considerado como uma carga horária pequena diante da importância dessas disciplinas como, a didática e o estágio para a formação integral do aluno. Para Candau (2013), na formação de professores a didática mostra o estreitamento do caminho ainda não percorrido, sendo por meio dela que se terá o elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais essenciais para o tal esperado professor reflexivo e medidor de reflexões.

Assim, na formação docente a partir de Libâneo (2015), Pimenta (1995) e Candau (2013), a didática e o estágio supervisionado, bem como os saberes necessários para formação da docência, devem ser entendidos não como mero mecanismo de preparação sob o ponto de vista do “saber fazer”, mas sim elementos que unem teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, para ação e reflexão.

Entende-se, portanto, que o estágio supervisionado na formação de professores é de suma importância conforme afirma Freire (1991, p. 58): “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesse sentido, o currículo tem na didática um elo instrumentalizador entre teoria e prática e, o estágio supervisionado é fundamental para efetivação desse elo e na construção da profissão e dos saberes docentes pertencentes aos pilares da constituição do professor e de sua identidade como educador, o que será discutido na próxima seção, os saberes e a identidade docente.

SABERES DOCENTES

Ao retratar sobre os saberes docentes, Pimenta e Anastasiou (2010) evidenciaram que os saberes docentes se constituem em formas de saberes que estruturam o todo da profissão professor. Isso quer dizer que para ser docente, é preciso uma formação específica e que considere o contexto da profissão de professor em sua complexidade. A partir destas características também é possível que se saiba quais foram os professores que mais contribuíram para a aprendizagem destes alunos, em especial, para sua formação humanística e como os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo de ensino em que o protagonista foi o professor na formação inicial, farão parte de sua própria prática docente.

Não só isso, segundo Pimenta (2012), os alunos aprendem sobre o que é ser professor por meio da experiência socialmente acumulada ao longo dos anos e através das mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diversas instituições de ensino, através das políticas públicas de educação desenvolvidas no país e também, com suas experiências de prática docente em instituições precárias e que não oferecem as mínimas condições de ensino, bem como os estereótipos que parte da sociedade tem com relação aos professores, desvalorizando a profissão.

Ainda segundo Pimenta (2012) ao ingressar no curso de formação inicial, os futuros professores já possuem conhecimentos prévios sobre os saberes necessários para a prática docente. Estes conhecimentos são resultados da junção de diversas características de professores que de uma maneira ou outra deixaram um legado sobre o que é ser um bom ou mau professor. Essa mesma autora esclarece que o saber docente está intimamente ligado a prática como imitação de modelos, ou seja, grande parte dos alunos aprendem a partir da observação e imitação de seus professores, mas também desenvolvem seu próprio modo de ser pois, “nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram” no exercício da profissão docente. (PIMENTA, 2002, p. 7).

Retomando os quatro pilares que constroem os saberes da profissão do professor conforme Tardif (2010), tem-se inicialmente os *saberes profissionais*, que são saberes que são apropriados no decorrer da vida e da história do professor, adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada e que se fundamenta nas ciências da educação, portanto, constitui-se de um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p. 36). Em relação aos *saberes disciplinares*, estes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade e que estão integrados às universidades sob a forma de disciplina. Segundo Tardif (2010, p. 38) “os saberes disciplinares são integrados igualmente à prática do professor como os saberes profissionais e emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes sendo transmitidos nos diversos espaços educativos”. Também Tardif (2010) caracterizou os *saberes docentes*, o que comumente chama de discursos, objetivos, conteúdos e métodos que orientam o processo de ensino, pois são a partir destes saberes que as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelo da cultura que se diz erudita. E por último, Tardif (2010) chama de *saberes experienciais* aqueles desenvolvidos no trabalho cotidiano do professor. Estes saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, ou

seja, o estilo próprio de ensinar, macetes da profissão e outras ações práticas que se incorporam aos saberes do professor enquanto parte identitária do professor.

Portanto, corroboramos com o autor ao afirmar que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com seus alunos em sala de aula e com os outros autores da escola” (TARDIF, 2010, p. 11). Completa assim, essa reflexão sobre os saberes docentes em que, tanto Pimenta (2002, 2012) Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2000, 2010) ponderaram sobre estes saberes enquanto parte da identidade do ser professor.

Para Pimenta (2012) a identidade e perfil dos professores são construídos a partir da significação social da profissão, ou seja, os saberes docentes estão intrinsecamente associados à construção da identidade dos professores, enquanto prática e experiência educativas. Para esta autora, a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão, ou seja, do confronto entre as diversas práticas incorporadas à profissional docente resultadas das significações sociais da profissão. Isso quer dizer que a identidade do professor é construída também pela incorporação de inovações que efetivam a prática de ensino e da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, pois são elas que argumentam a favor de uma prática docente bem-sucedida.

Outro estudioso que também esclarece essa discussão é Nóvoa (1995), afirmando que a construção da identidade do professor é um processo de constituição do sujeito historicamente situado na sociedade que está em constante processo de mudança. Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente se configura como um processo flexível e dinâmico e que deve levar em consideração as transformações sociais, políticas e culturais. Com isso, um processo importante na construção identitária do professor, segundo Nóvoa (1995) se refere ao desenvolvimento profissional, ou seja, aos saberes acumulados a partir da teoria e da prática adquiridas ao longo de sua atuação. Partindo desta perspectiva,

É preciso considerar que a formação de um professor, e conseqüentemente seu desenvolvimento profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho docente (NÓVOA, 1995, p. 36).

Outrossim, a construção identitária do professor está relacionado com o seu perfil, exigindo competências e habilidades que de acordo com Guedes e Sanchez (2017) atribuem uma complexidade na descrição de um perfil que possa caracterizar os professores da educação profissional e tecnológica.

No caso específico dos IFs a realidade é mais complexa pelo fato de um professor transitar por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente e por grande parte de seu quadro docente ser formado por engenheiros, bacharéis e tecnólogos, sem formação específica ou conhecimentos pedagógicos sistematizados, o que pode influenciar na sua prática pedagógica, pois exerce a profissão com públicos de diferentes faixas etárias. Sendo assim, a formação inicial do professor da educação profissional e tecnológica, além de contemplar os conhecimentos que lhe permitam uma prática pedagógica baseada em sua experiência cotidiana com os alunos, deve atuar como mediador do conhecimento e possibilitar uma formação integral do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se os resultados obtidos por meio das entrevistas com os 5 participantes, ou seja, 40% do total geral de 12 alunos que estavam realizando o estágio supervisionado no segundo semestre de 2018 e, estavam finalizando o curso de Licenciatura em Química do IF Goiás, Câmpus Uruaçu. Os alunos serão nomeados e numerados da seguinte forma: AQ1, AQ2, AQ3, AQ4, AQ5.

Inicialmente discorreu-se sobre a *percepção em relação a articulação e integração teoria e prática* durante sua formação inicial e, o longo da entrevista notou-se uma total insatisfação dos alunos no que se refere à articulação entre teoria e prática no curso e também na sua formação crítica. As respostas foram na mesma direção em que se faz necessário maior articulação, aumento de carga horária para atividades práticas e de estágio supervisionado.

Alguns alunos (40%) revelaram sua preocupação com o estágio, pois consideram a carga horária insuficiente, como observamos no Quadro 2, para colocarem em prática todos os conhecimentos adquiridos em sala de aula, além da “falta de articulação entre as empresas e o IF no oferecimento de vagas de estágio no município” (AQ1). Além desta falta de articulação, os entrevistados (40%) também citaram o número insuficiente de visitas técnicas, a falta de incentivo e orientações para pesquisas de iniciação científica e de atividades de extensão.

Conforme visto na seção anterior a formação inicial deve considerar o contexto da profissão de professor em sua complexidade e o estágio é uma atividade instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1995), o momento de articular teoria e prática e, consolidar a identidade docente a ser desenvolvida no âmbito do trabalho (LIBÂNEO, 2015).

A segunda questão para os alunos participantes buscou conhecer *como percebia no momento de estágio a preparação para exercer a docência no mundo do trabalho* e, todos os

alunos entrevistados (100%) sinalizaram que a formação para o trabalho precisa tanto da preparação técnica quanto de uma maior articulação entre a instituição e os arranjos produtivos locais e, com isso, haver a integração entre a teoria e a prática para uma melhor formação profissional.

A partir disso, a terceira questão se referiu às *assertivas e fragilidades/entraves do currículo em sua formação como futuro educador*, por se tratar de um curso de licenciatura, a maioria dos alunos (80%) responderam que a preparação para o mundo do trabalho ainda possui aspectos a serem melhorados e segundo o relato de um dos alunos participantes, o estudo da disciplina de Didática possui uma carga horária de apenas 54 horas/aula. Essa carga horária deveria ser ampliada e “o estudo da didática para iniciar as atividades de estágio deveriam integrar todo o curso e iniciar no primeiro período, para que nós pudéssemos já ir habituando com a profissão” (AQ1). A disciplina que AQ1 faz referência era a de Didática ministrada no 5º período, apresentada no Quadro 2.

Os entrevistados (100%) atribuíram à falta de experiência e ao número alto de Licenciados em Química na região como principais entraves para sua inserção no mundo do trabalho. Somados a estes entraves, os alunos esclareceram que os principais requisitos exigidos para sua contratação pelas empresas são o tempo de experiência e outros conhecimentos e habilidades, como boa comunicação e facilidade para trabalho em grupo.

Também foi evidenciada a preocupação com profissionais sem qualificação específica atuando, principalmente nas escolas, e que “há um grande número de professores de Química (muitas vezes sem formação superior) contratados por “indicação”, não havendo preocupação da direção com a formação específica na área” (AQ4).

Voltando ao que o aluno (AQ1) trouxe em sua fala sobre a didática, não se pode perder de vista que em termos gerais, a disciplina de Didática que se preocupa com o estudo dos processos de aprendizagem na sua totalidade e tornou-se um dos principais indicadores dos professores na investigação dos fundamentos educacionais, organização escolar, teorias do conhecimento, métodos, conteúdos e organização da aula. Estes fundamentos que embasam a relação ensino-aprendizagem e promovem a práxis educativa. Pois, a didática

vem contribuir significativamente na fundamentação da prática educativa, de forma que os profissionais da educação possam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino. Desta forma os profissionais da educação poderão estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

A construção de uma nova didática, mais presente no cotidiano do aluno, é um grande desafio que deve estar presente na prática de ensino do educador, independentemente da modalidade de ensino, portanto, é salutar a preocupação dos alunos entrevistados no curso de Licenciatura em Química em relação a essa disciplina que se constitui a base para sua profissionalização.

Com a entrevista em andamento uma última pergunta foi feita aos alunos sobre o entendimento deles da *formação omnilateral*, que é um dos objetivos da educação profissional. Acerca desse questionamento apenas um entrevistado (AQ2) demonstrou compreender do que o termo tratava e respondeu que se referia a formação “como um todo” do estudante e que há falhas no curso em relação a este tipo de formação, principalmente pela falta de grupos de estudo e motivação que pudessem agregar mais conhecimentos aos alunos. Os outros alunos (80%) não souberam responder afirmando não compreender o significado da palavra.

Para Frigotto (2012) e Manacorda (2007), uma formação omnilateral preconiza a integração de todas as dimensões do sujeito: trabalho, lazer, ciência e cultura, sendo capaz de proporcionar a este sujeito a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, portanto, uma educação emancipatória. Marx (2004) também contribuiu com seu pensamento a esse respeito esclarecendo que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência possibilita a aplicação e criação do saber teórico, portanto, indispensável à formação omnilateral do indivíduo. Diante disso, essa sinalização deve ser repensada pela instituição visto que, não está clara para o aluno essa definição, ainda que tenha indícios do entendimento que a proposta do IF é de formação integral, de concretizar um ensino com senso crítico e desenvolver a preparação para o mundo do trabalho.

Após dez anos com a mesma matriz curricular o projeto do curso passou por uma nova reestruturação, para implantação a partir de 2019/1, as adequações podem ter ocorrido devido às mudanças econômicas do país e da região, pois, inicialmente a demanda para essa formação era muito elevada. As mudanças mostradas no Quadro 3 revelam uma breve comparação da evolução curricular por trazer uma síntese da matriz aprovada no final do ano de 2018.

Quadro 3: Disciplinas de atividades prática no curso - Matriz 2019

Componentes curriculares		
Período	Disciplina	Carga Horária
1	Didática em Laboratório de Ensino em Química	54
2	Prática de Química Geral	54
3	Prática de Química Inorgânica Experimental	54
4	Prática Como Componente Curricular I	54

5	Estágio Curricular Supervisionado I	81
5	Didática	54
6	Oficina de Ensino de Química	54
6	Prática Como Componente Curricular II	54
6	Estágio Curricular Supervisionado II	81
7	Prática de Físico-química Experimental	54
7	Estágio Curricular Supervisionado III	108
8	Prática Como Componente Curricular III	54
8	Estágio Curricular Supervisionado IV	135
Total		891 horas

Fonte: Adaptado (IFG, 2018)

É perceptível o aumento significativo da carga horária tanto, para estágio supervisionado como, para práticas de ensino e aulas de didática. Sobre isso, retoma-se a contribuição de Candau (2013) ao afirmar que é a didática que constrói o elo, a relação teoria e prática, pois ela não é somente um instrumento, mas também um elemento fundamental para a relação entre o conhecimento teórico-científico sendo, necessária ao professor enquanto ainda acadêmico, bem como em sua prática como docente.

Assim, com a nova proposta pedagógica do curso, o IF Goiás está caminhando para superar alguns dos entraves apresentados pelos alunos entrevistados, a relação teoria e prática está em vias de ser de fato concretizada durante a formação do aluno, pois está contemplada na matriz curricular que será desenvolvida a partir desse ano de 2019 e, as disciplinas de atividades práticas nessa proposta estão presentes desde o 1º período até o último com um número de carga horária superior ao que era praticado na matriz anterior (2008-2018) que era de 468 horas e, agora passa para 891 horas segundo os Quadros 2 e 3, por isso, a formação integral do aluno tende a atender à expectativa do aluno e a perspectiva de articulação entre teoria e prática na formação inicial do professor da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica teve como escopo referendar as percepções dos alunos do último período em momento de estágio supervisionado sobre a relação teoria e prática e sua preparação para exercer a docência no mundo do trabalho. Ao interpretar e analisar a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Química constatou-se uma insatisfação dos entrevistados em

relação à articulação entre teoria e prática no que tange o estágio supervisionado do referido curso. No momento em que está finalizando sua formação inicial e prestes a ingressar no mundo do trabalho os alunos entrevistados ainda não se sentem totalmente preparados, para o exercício da docência. Provavelmente por evidenciarem uma lacuna nas atividades de estágio que podem ser traduzidas na dificuldade em perceber a efetiva relação teoria e prática e ou por falta de interesse e tempo do próprio aluno que em sua maioria é trabalhador e usa um tempo mínimo para a sua formação, além do que, o curso que eles estão finalizando é noturno, sendo talvez a única oportunidade dele poder se formar/profissionalizar.

Sendo assim, a sinalização dos alunos com base em suas percepções revela a necessidade de uma educação dialética, construída no arcabouço de um processo de ensino que aproxima a teoria da prática comumente exigidas para a profissionalização e aproximação do mundo do trabalho, recuperada pela articulação do estágio com o saber efetivo adquirido em sala de aula, grupos de estudos, enfim, de um processo de ensino que possa realmente traduzir-se na integração entre a instituição de ensino e a escola campo, na formação integral do indivíduo.

É possível perceber que o IFG tem se preocupado com as mudanças significativas que interferem na proposta curricular de seu curso, pois na redefinição do currículo tem-se um avanço da matriz curricular em relação às práticas de ensino e didática que inferem na relação e aplicação de atividades que articulam teoria e prática. Iniciando desde o primeiro período e ampliando também progressivamente a carga horária exigida de atividades de estágio supervisionado. Isso se deve as discussões que vem se acirrado pela necessidade de que a formação no âmbito do IF Goiás deve partir do princípio de integração entre currículo geral e específico, o trabalho como princípio educativo e por meio de um ensino que seja interdisciplinar (MEC, 2018).

Enfim, a percepção dos alunos deve ser considerada para a continuidade das discussões, ainda que nesse estudo não se considerou a percepção do professor, e para a consolidação dos conhecimentos oferecidos no curso de Licenciatura em Química do IFG, Câmpus Uruaçu, reconhecendo que para a efetividade da proposta de ensino desta instituição, faz-se necessária repensar e primar pela melhoria da articulação entre teoria e prática e maior integração com as escolas campo. Ao finalizar esse estudo fica a expectativa, ainda que se tenha muito desafios, dessa nova matriz superar essa falta ou pouca articulação e integração da teoria com a prática no curso de Licenciatura em Química do IF Goiás Câmpus Uruaçu.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 11.892/2008*. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2019.

BRASIL. CNE/CEB. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE.CEB, 2011.

CANDAU, V. M. (Org). *Rumo uma Nova Didática*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ClAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2012.

GUEDES, I. A. C.; SANCHES, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá: campus Macapá: um estudo de caso. *Revista Holos*, Rio Grande do Norte, v.7, n.33, 2017.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Resolução n. 057, de 17 de novembro de 2014*. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/eventos-em-andamento/61-ifg/pro-reitorias/ensino/7330-regulamento-estagio-2>. Acesso em: 10/01/2019.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016*. IFG. Goiânia: 2013.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Uruaçu: Câmpus Uruaçu, 2018.

IFG - CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Unidade de Uruaçu Goiás. *Projeto de implantação do curso Licenciatura em Química - Uned Uruaçu*. Uruaçu: Outubro/2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

MANACORDA, M. A. L. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *Processo de trabalho e processo de valorização*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MEC – Ministério da Educação. *Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, E. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 10/01/2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOUND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Unicamp, v.21, n.73, dez./2000.

DIALOGOS ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA COLABORAÇÃO E AS REFLEXÕES DE ZEICHNER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thiago Weslei de Almeida Sousa ¹
Milton Basto Lira ²

RESUMO

A formação de professores é um cenário que merece destaque quando se objetiva a superação de diversas problemáticas enfrentadas pela educação, isto porque o educador continua sendo um ponto estratégico para as mudanças significativas que podem ser implementadas nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, o que hoje se observa é que a formação docente acaba sendo deficitária, escassa e desconexa da prática escolar. Com isso, as formações precisam ser repensadas, resignificadas e otimizadas de modo a propiciar melhores padrões de qualidade na educação. Zeichner, um dos mais relevantes pesquisadores no que tange a formação de professores, contribui com essa discussão ao abordar em seus estudos pontos como: o processo de reflexão que o professor deve praticar em seu cotidiano, a relevância do que está sendo produzido nas universidades para a cultura escolar e a estruturação de uma nova estratégia para se formar professores. Ainda no mesmo cenário, diversos autores têm percebido a importância da prática colaborativa no campo da formação de professores como meio bastante eficaz. Acredita-se que a constituição de um grupo colaborativo instiga os docentes a refletirem sobre a própria prática através do compartilhamento de saberes. Objetivou-se, então, fazer interconexões entre os principais apontamentos na obra de Zeichner e os pressupostos da colaboração, buscando subsídios para relacioná-los. Pôde-se perceber que muitos dos pressupostos da colaboração parecem ser a resposta prática para vários questionamentos levantados por Zeichner e tal fato culmina em maior credibilidade para ambos os posicionamentos por se fortalecerem ideologicamente.

Palavras-chave: Grupo Colaborativo, Reflexão, Práxis.

INTRODUÇÃO

O ensino ofertado aos educandos há muito tempo tem sido uma questão bastante complexa e acaba perpassando em diversos planos da educação, assim como currículo, materiais didáticos, metodologias, barreiras epistemológicas, infraestrutura escolar e tantos outros. Porém, um cenário que deve ter destaque é a formação de professores, isto porque perante todos os complexos aspectos já citados, o professor continua sendo um ponto estratégico para as mudanças significativas que podem ser implementadas nos processos de ensino e aprendizagem. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem passado por entraves há muito tempo e desde quando os processos educativos começaram a

¹ Doutorando do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, tsqi@msn.com;

² Doutorando do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, milton.basto@gmail.com.

ser ressignificados, começou-se também a questionar as formações do educadores no que tange seus conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, quanto à leitura que fazem da cognição do aluno e, principalmente, dos aspectos de sua didática (MENDONÇA *et al.*, 2010).

Infelizmente, o que hoje se observa é que a formação inicial dos docentes acaba sendo deficitária e a formação continuada, escassa e desconexa da prática docente. Com isso, existe uma carência de espaços para que os educadores possam dar prosseguimento ao aprimoramento de sua formação profissional, e a ausência deste lugar de reflexão ocasiona o isolamento do professor, que se vê ilhado pelo trabalho docente que tem se mostrado exageradamente automatizado e rotineiro (CELESTINO, 2016). A inexistência da reflexão entre os pares e até mesmo a reflexão do próprio professor consigo mesmo (sendo a primeira ainda mais importante na perspectiva adotada neste trabalho) acaba sendo um dos maiores problemas que o campo educacional tem enfrentado (FÁVERO *et al.*, 2013).

Pacca e Scarrinci (2012) salientam que além de escassas, as poucas formações que existem enfretam ainda a problemática da maneira com a qual são idealizadas, organizadas e realizadas. Para as autoras, essas formações, que meramente surgem a partir da visão de um especialista, desprestigiam o que realmente ocorre no ambiente escolar e findam por não contemplar aspectos importantes para os saberes profissionais dos professores. O que tem sido oferecido aos educadores é um amontoado de conhecimentos sem significado algum para os mesmos.

Rosa *et al.* (2003) ratificam o exposto afirmando que desde a década de 60 as formações se resumem em apenas reciclagens, capacitações e treinamentos que contam como alicerce apenas o paradigma da racionalidade técnica. E sobre o abismo entre a pesquisa produzida na universidade e a sua aplicação na escola, os autores dizem que as atividades sugeridas pelos especialistas da universidade se esvaziam de significado quando são aplicadas na realidade escolar e nos dizeres dos próprios professores: ‘não funcionam’. O que Rosa defende é que:

A epistemologia da prática não precisa estar alicerçada em saberes válidos exclusivamente no campo empírico, mas sim, na possibilidade de retradução de saberes de diferentes naturezas que estabelecem diálogo com as situações práticas. (ROSA *et al.*, 2003, p.64)

Logo, percebe-se que existe aí um entrave que, segundo Mizukami (2005), pode ser superado ao se articular a formação de professores tanto em aspectos teóricos quanto práticos, sem menosprezar nenhum destes saberes, ainda que acreditem que as discussões devam surgir destes últimos.

Com isso, fica claro que a formação de professores precisa ser repensada, ressignificada e otimizada de modo a propiciar melhores padrões de qualidade na educação. E as questões relacionadas à importância da reflexão do educador têm ganhado grande destaque nesse processo. Neste cenário, um autor que aborda esse assunto com maestria e posicionamento bastante crítico é Zeichner, sendo considerado um dos maiores expoentes da atualidade quando se trata de formação de professores. Dentre os pontos elencados por este autor em sua obra, tem relevância para este trabalho a parte que trata da reflexão como ação social, a criação de um novo espaço para a formação de professores e o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e o interior da escola (ZEICHNER, 1993).

Ainda com a intenção de trazer inovação às formações, buscando desvinculá-las do modelo tradicional - que costuma trazer conteúdo desconexo à realidade dos professores e não os motiva a trabalhar em equipe - surge a colaboração, sendo o que há de mais sofisticado na atualidade para se formar professores e já conta com pesquisas e resultados muito promissores (MARCONDES *et al.*, 2018; HUMMEL *et al.*, 2017; IBIAPINA, 2008).

Em princípio, colaboração pode ser definida como um processo que envolve pessoas de diferentes contextos, com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos (STEWART, 1997). Stewart (1997) também detalha que colaboração é o esforço concertado de um conjunto de membros de universidades e escolas para desenhar e proporcionar oportunidades, visando a melhoria do ensino e da formação de professores.

Diante do que foi explanado e levando em conta a necessidade de melhorias dos cursos de formação de professores, este artigo se propõe a *fazer interconexões entre os principais apontamentos na obra de Zeichner e os pressupostos da colaboração, buscando subsídios para relacionar intimamente a reflexão coletiva e a criação do “terceiro espaço”, proposto e defendido por Zeichner, com a existência assertiva de grupos colaborativos.*

O interesse na pesquisa sobre formação de professores tem se intensificado ao longo dos anos e cada vez mais os investigadores se concentram em conhecer melhor o campo da prática docente e as transformações necessárias para que se vislumbre uma educação de qualidade. Com isso, a análise dos cursos de formação de professores torna-se fundamental.

Roehrig (2016), em sua pesquisa, investigou as contradições emergentes do processo de uma formação continuada tradicional para professores de física. A autora e os próprios professores, durante a ministração do curso, chegaram à conclusão de que para haver efetividade da proposta seria necessário que ela fosse construída de forma colaborativa.

Vaciloto (2017), por sua vez, tratou das dificuldades conceituais apresentadas por professores participantes de um grupo Zeichner, um exponencial na formação de professores.

Um dos grandes focos da maioria dos países do globo é a melhoria da qualidade da educação, com isso o processo de formação docente torna-se um tema fundamental neste cenário. Tal fato se deve à impossibilidade de se refletir e implementar melhorias educacionais se não houver, concomitantemente, também a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores (PACCA & SCARRINCI, 2012).

Cabe ressaltar que tratar da qualidade da educação pede um posicionamento quanto à matriz político-epistemológica que fundamenta a práxis educativa. Para este trabalho, assume-se a educação como crítico-emancipatória, isso por acreditar na radicalidade da mesma na direção da humanização, da luta por uma sociedade mais justa e da superação de todas as formas de opressão, assim como foi proposto por Paulo Freire (MACIEL, 2011).

Adotar essa matriz de educação consequentemente influencia a visão que se tem da formação de docentes. Dentro da proposta crítico-emancipatória, a obra de Kenneth M. Zeichner destaca-se por defender que a educação seja pública e democrática, podendo contribuir com a redução de desigualdades ao promover a justiça social. Tratando-se especificamente da formação de professores, Saul e colaboradores apontam que

Zeichner tem insistido na necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma educação crítica e de alta qualidade para os filhos de todos. (SAUL *et al*, 2004, p. 2213)

Atualmente lecionando na Universidade de Washington, Zeichner é hoje um dos mais relevantes pesquisadores no que se refere à formação de professores e seus trabalhos datam desde a década de 1970, abarcando diversos aspectos da formação docente dos Estados Unidos e de outros países, como o Brasil. Sua obra inclui trabalhos publicados em espanhol, português, alemão e francês. Zeichner é autor e/ou coautor de 22 livros, tem mais de 90 artigos publicados em revistas de referência no campo educacional e, somente na plataforma Google Scholar, conta com mais de 15 mil citações de seus artigos. Nas palavras do próprio pesquisador:

Ao longo da minha carreira, concentrei-me em apoiar esforços para fornecer professores bem preparados e de alta qualidade para as crianças de todos os povos, a importância e a dignidade do ensino e o papel central das escolas públicas fortes em uma sociedade democrática. (ZEICHNER, 2016, <https://www.kenzeichner.com/>)

Segundo Saul *et al* (2004), Zeichner também aprofunda seus estudos na compreensão das trajetórias históricas de diferentes abordagens de formação docente, tendo seus apontamentos baseados nos princípios de justiça social. Além disso, fazem parte da gama de vertentes pesquisadas por Zeichner: análises críticas de programas aligeirados de formação de professores ao redor do mundo; o impacto das recentes políticas de responsabilização e privatização da educação e a pesquisa-ação, chamada de “investigação crítica da própria prática”, como forma de desenvolvimento profissional dos professores e dos formadores de professores.

Especificamente para a discussão deste trabalho, ganham relevância os estudos de Zeichner no que se refere ao processo de reflexão que o professor deve praticar em seu cotidiano, à relevância do que está sendo produzido nas universidades para a cultura escolar e a estruturação de uma nova estratégia para se formar professores. Ainda neste trabalho todos estes tópicos serão abordados em momento pertinente.

Indo em outra direção, e baseando-se nas conclusões de Roehrig (2016) e Vaciloto (2017), e de tantos outros autores, percebe-se a relevância da prática colaborativa no campo da formação de professores. Acredita-se que a constituição de um grupo colaborativo, em que a adesão dos partícipes é voluntária, pode propiciar o trabalho interdisciplinar dos conteúdos. Tal afirmação parte da premissa que estes grupos instigam os docentes a refletirem sobre a própria prática através do compartilhamento de saberes. Diferente das formações tradicionais, a integração em grupos colaborativos possibilita a constante formação profissional de seus partícipes através da promoção contínua do questionamento crítico sobre a posição do próprio educador.

Fiorentini (2004) em seus estudos aponta que existe no ser humano a vontade de trabalhar e estudar em conjunto com outras, e isso provém de um sentimento de inacabamento e incompletude como profissionais. Bakhtin (2000) diz que nosso pensamento nasce e posteriormente se forma quando está em interação com o pensamento dos outros. “O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica”. Quando se considera valioso o outro, que algumas vezes pode enxergar o que não conseguimos, as pesquisas têm viés colaborativo, o que acaba por intensificar as reflexões, compreensões e interpretações (BAKHTIN, 2000).

Passos e colaboradores (2006) afirmam que as práticas colaborativas vêm se revelando como catalisadoras do desenvolvimento profissional e que são aquelas nas quais o professor passa a se constituir como ator de sua cultura profissional e de seu desenvolvimento docente. Neste sentido sugere-se a criação grupos de estudo dentro das próprias instituições para que ocorra, então, práticas de formação contínua, e não cursos em programas de “capacitação”,

que na maioria das vezes, são impostos aos educadores por políticas públicas sustentadas pelos modelos neoliberais de educação e economia.

Este tipo de formação, em grupos colaborativos, é um movimento contínuo que acontece de dentro para fora e por isso deve iniciar no próprio professor e não deve ser imposto através de um treinamento planejado, que quase sempre é idealizado por instituições de nível superior e imposto ao docente como formação. Partir desta visão tradicional para fazer refletir a formação docente pressupõe crer que a atuação do docente é pura e unicamente técnica, consistindo em apenas executar normas impostas por superiores, e isso não representa toda a complexidade do fazer docente (COELHO, 2017).

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que da forma como vem acontecendo a formação continuada, “simplesmente não há oportunidades nem encorajamento suficiente para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade”. Com isso, percebe-se que não existe apenas um obstáculo e sim vários problemas, a citar: o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino; os professores iniciantes sem apoio; os diretores que são, em muitos casos, burocratas; as tendências aos modismos e às soluções rápidas; a pressão, por parte dos que elaboram as políticas, por resultados imediatos.

O professor não é só o produtor de conhecimento, como também deve ser o ator das pesquisas realizadas no campo educacional. Cochran-Smith e Lytle (2009) defendem que deve haver a valorização do “conhecimento local”, que acaba sendo marginalizado pela existência do “conhecimento formal”.

É válido tornar claro que a pesquisa colaborativa não possui um modelo fixo que oriente sua prática, isso porque o exercício docente exige improvisação e habilidade pessoal no seu dia a dia. Assim sendo, muitos pesquisadores do cenário nacional, assim como Ferreira (2003), Fiorentini (2004) e Nacarato (2005), têm dado preferências as investigações que tratam da formação docente em situações de colaboração. Souza (2016) sintetiza o que vem a ser a colaboração:

Entende-se [...] a colaboração entre professores como uma estratégia de formação continuada baseada na promoção da reflexão orientada sobre a prática docente, considerando tanto os conhecimentos adquiridos pelos professores em suas experiências profissionais quanto saberes pedagógicos teóricos, com vistas à superação de seus desafios educacionais e à promoção do desenvolvimento profissional docente (SOUZA, 2016, p.27).

Contribuindo para a discussão, Ibiapina (2008) afirma que “escolher investigar de forma colaborativa significa envolver os pesquisadores e professores em trabalhos comuns

que possam beneficiar tanto a instituição de ensino quando o desenvolvimento profissional dos educadores”.

No grupo colaborativo os docentes debatem suas práticas pedagógicas, tendo a oportunidade de ressignificar seus saberes e trazendo o apoio do outro para resolver os problemas e o resultado disso é o desenvolvimento profissional, ora, agora as relações se baseiam na colaboração onde os partícipes se movem em um trabalho conjunto, voluntário, no sentido de alcançar propostas comuns (IBIAPINA, 2008).

Um aspecto importante quando há a constituição de um grupo que trabalha de forma colaborativa é o surgimento da disposição para discutir e pesquisar problemáticas próprias da prática pedagógica, tendo como norte a teoria. Com isso os docentes universitários, pesquisadores da área podem e devem formar, junto com educadores das demais instituições, um grupo que conte com a bagagem de distintas percepções, onde cada participante contribui de forma igualitária, almejando o desenvolvimento de todos. Neste sentido, para a efetivação do trabalho colaborativo é necessário que exista confiança, comprometimento, partilha de ideias e experiências, participação espontânea e respeito mútuo nas interações entre os membros (IBIAPINA, 2008).

METODOLOGIA

No que tange aos caminhos metodológicos, esta investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa (GIL, 1999) e constituiu-se em uma revisão do tipo narrativa (CORDEIRO *et al.*, 2007), tratando-se de uma pesquisa exploratória, mas também descritiva. A perspectiva exploratória é advinda da busca pelo esclarecimento da natureza do problema (ZIKMUND, 2000), enquanto a parte descritiva é explicitada pelo estabelecimento de relações entre as variáveis, objetivando desvendá-las (GIL, 1999).

O levantamento bibliográfico foi realizado com o objetivo de responder a questão de pesquisa e para isso foram consultados livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, teses e dissertações. Por também apresentar intenção exploratória, não foi delimitado marco temporal para a seleção do *corpus* da pesquisa.

A busca nos bancos de dados foi realizada utilizando descritores que levassem a trabalhos que versassem, em primeiro momento, sobre as discussões de Zeichner, e posteriormente e separadamente, sobre os pressupostos da colaboração.

O critério de inclusão para a composição do *corpus* desta investigação foi o contexto dos trabalhos ser a formação de professores. Como critério de exclusão, não foram incluídos

documentos que discutissem a prática colaborativa entre alunos e as discussões de Zeichner sobre outros temas, senão os relacionados aos processos formativos de docentes.

Por fim, realizou-se uma exaustiva análise do *corpus* da pesquisa, buscando averiguar se há convergências entre as discussões de Zeichner e a prática colaborativa como método para a formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pontos importantes que Zeichner explicita em sua obra surgem de sua crítica ao modelo de professor reflexivo proposto por Schön (1983), que em síntese refutava o tecnicismo na formação dos professores e que teve grande adesão após os anos 70, uma vez que foi um movimento reacionário ao viés tecnicista que invadia os cursos de formação da época. Uma das inquietações de Zeichner (1993) neste molde de professor reflexivo é a supervalorização do individualismo profissional, pois, para o mesmo, se a reflexão ocorre de forma isolada, corre-se o risco de fazer julgamentos equivocados e as chances de perpetuação de práticas e ideias errôneas é enorme.

Sendo um dos principais assuntos abordados por Zeichner (1993), a reflexão, em sua concepção, deveria ter três características para que fosse benéfica ao sistema educativo. Primeiramente, a reflexão deve ser vista tanto no campo epistemológico quanto em termos de fatores contextuais em que ela interfere na prática. A intenção do autor ao fazer esse apontamento era que as questões sociais que permeiam o ensino não pudessem simplesmente ser removidas ou desconsideradas, uma vez que estas podem favorecer ou dificultar o processo educativo, a depender da situação. O segundo ponto é que o educador deve aceitar o caráter político em que o seu trabalho está embebido e com isso ele deve agir considerando as desigualdades e injustiças sociais (ZEICHNER & DINIZ-PEREIRA, 2008).

O terceiro ponto, e para este trabalho o mais relevante, é que a reflexão deve ser vista como prática que deve ser realizada coletiva e socialmente, não como um momento individualizado e isolado, podendo então os professores se apoiarem entre si e estabelecerem vínculos que permitam o crescimento profissional de cada participante que esteja inserido nessa teia social. Nas próprias palavras de Zeichner:

Uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas dos professores, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm

mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terer uma palavra sobre o desenvolvimento de sua profissão (ZEICHNER, 1993, p.21).

Segundo Zeichner (1993), a reflexão pode ser compreendida sob quatro percepções que se diferem historicamente, sendo elas a tradição acadêmica, a tradição da eficiência social, a tradição desenvolvimentista e a tradição da reconstrução social. Considerando a matriz epistemológica adotada neste trabalho, ganha destaque a tradição da reconstrução social, perspectiva essa que deixa ainda mais acentuado o papel sócio-político do educador, sendo que este deve vislumbrar um ensino que possibilite a construção do meio social mais justo e humano.

Quando o educador escolhe refletir isoladamente as questões do ensino e da sua didática, ele acaba tendo a sensação de que os entraves próprios do campo educacional são apenas seus. O intuito da reflexão com os pares vai além da troca de experiências entre os professores, sendo também um momento para que eles encontrem apoio e motivação para superarem os problemas que surgem em seu cotidiano escolar. Logo, se a reflexão é vista como uma prática social, o educador acaba contando com apoio, segurança e diminuição da carga de trabalho através da socialização de saberes (ZEICHNER, 1993).

Neste cenário é interessante tomar nota que a *colaboração* é uma metodologia que se coloca também em oposição à cultura do individualismo. Apesar das suas inúmeras vantagens, a colaboração aberta e colegial, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não fazem parte integrante do trabalho da maioria dos professores. As relações colaborativas são relativamente novas no cenário educacional, onde as relações formais de aprendizado têm sido tradicionalmente preservadas (IBIAPINA, 2008). Isso ocorre provavelmente devido ao fato de que o desenvolvimento de relações colaborativas exige uma mudança monumental na visão tradicional da epistemologia que é implicitamente vivida dentro dos atuais contextos sociais das instituições educacionais (HOOKEY *et al.*, 1997).

Tomar a reflexão como prática social (ZEICHNER, 1993) sugere que a colaboração efetivamente aconteça. Dentro deste contexto, os integrantes ali inseridos passam a ser membros cooperativos que respeitam as ideias individuais. O compartilhamento cotidiano de dúvidas e sugestões em relação a um assunto em comum, as decisões tomadas em conjunto e o foco num mesmo objetivo são pressupostos da colaboração, mas que parecem se encaixar perfeitamente naquilo que Zeichner chama de reflexão social.

No contexto da colaboração, tanto como fundamentação teórica ou metodológica, a reflexão é tida como cíclica, sendo conduzida pelo que é do interesse dos partícipes, e conta com a mediação do pesquisador, sendo este um fomentador das discussões (SOUZA, 2016).

Mais especificamente, segundo Souza (2016), quando há colaboração os professores definem quais conteúdos e atividades querem conhecer e vivenciar a cada encontro; cada nova proposta de atividade implementada pelos professores é sujeita novamente à reflexão crítica nos encontros subsequentes; os pesquisadores buscam problematizar as experiências de ensino relatadas pelos professores, fornecem subsídios pedagógicos quando solicitados e auxiliam na mediação das discussões sobre as atividades a serem realizadas.

Nos grupos colaborativos os membros são induzidos a reflexão individual e expostos a momentos de reflexão coletiva, possibilitando a construção e reconstrução de conceitos, por meio da prática de compartilhar erros e acertos, adaptando pontos de vista. Tal cenário acaba implicando em resultados importantes na sala de aula e é neste ambiente (grupo colaborativo) que existe o tipo de reflexão da forma como Zeichner sugere, como prática coletiva. São nestes grupos que surge a verdadeira produção de saberes, uma vez que possibilitam a superação de lacunas que existem entre as pesquisas que nascem na universidade e as discussões que ocorrem no interior da escola, é com o diálogo e intercâmbio entre esses dois campos (ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2000).

Zeichner (1993) também pondera que a simples existência da reflexão conjunta não garante que não haja a perpetuação de idéias errôneas, mas que, em sua trajetória, o que ele pôde visualizar foi que nos momentos reflexivos construídos coletivamente dos quais ele participou, houve uma série de questionamentos sobre como se dá a aprendizagem, o fazer docente e todo o sistema educativo. Da mesma forma, para os grupos colaborativos, Boavida e Ponte (2002) advogam que “o simples fato de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração”.

É no momento da reflexão que os impasses do cotidiano docente podem (e devem) ser problematizados, para que sejam incorporadas novas percepções, tendo como resultado uma nova análise dos problemas. O que se tem, neste sentido, é um aumento do repertório de recursos pessoais para que o docente esteja pronto para contornar os obstáculos que surgirem no seu fazer didático. Zeichner (1993) sintetiza este pensamento dizendo que a reflexão como uma prática social tem o poder de incorporar novos elementos à análise de problemas que antes eram vistos e analisados de forma restrita à verdade do próprio professor, assim como também faz a colaboração.

Outro problema levantado por Zeichner na proposta de Schön (1983), sobre o professor reflexivo, é o apelo em fazer com que o professor adotasse a prática como único requisito na construção do saber docente, desconsiderando qualquer contribuição da fundamentação teórica (ZEICHNER, 2010). Sabe-se hoje que, no meio educacional, que a

práxis deve ser o embasamento dos cursos de formação de professores, uma vez que esta é a ressonância entre teoria e prática. Tal posicionamento oferece ao professor uma formação muito mais sólida do que as polarizadas em teoria ou em prática (SILVA, 2018).

Indo na mesma direção, consideram-se tanto os conhecimentos adquiridos pelos professores em suas experiências profissionais quanto saberes pedagógicos teóricos, com vistas a superação de seus desafios educacionais e a promoção do desenvolvimento profissional docente (IBIAPINA, 2008). Com isso, o que a colaboração toma como pressuposto vai ao encontro do que Zeichner prega sobre a importância da teoria e da prática, em igual importância, como suportes para a formação de professores.

Em suas pesquisas, Zeichner também trata do distanciamento que há entre a academia e o que realmente acontece nas escolas da rede de educação básica (ZEICHNER, 2010). Este autor enxerga, assim como na colaboração, que grande parte do fracasso das formações de professores se encontra no isolamento profissional que os professores estão culturalmente dispostos em suas escolas. Indo nesta direção, Santos Junior (2009), ao justificar a ocorrência da colaboração, revela o seguinte pensamento:

Quando se imagina um professor, a primeira imagem que é formada é de alguém exercendo seu trabalho só: não importa em que nível, se na pré-escola ou na universidade, o professor está trabalhando sem a presença do outro. Essa situação também é encontrada em outras categorias profissionais, mas, para os professores, esse isolamento é visto como algo natural; na verdade, acredita-se que trabalhar isolado não torna um professor melhor ou pior (SANTOS JÚNIOR, 2009, p.22).

Para Zeichner (2010, 1993), a supervalorização do conhecimento acadêmico em detrimento do prático acaba sendo a principal barreira para uma parceria efetiva entre universidade e escola, com isso, ele traz um novo conceito, o qual chamou de “terceiro espaço”. Mas ora, o que ele chama de terceiro espaço é propriamente o que a colaboração sugere como prática de formação de professores.

Este novo espaço, para o autor, seria um espaço híbrido em que os cursos de formação de professores reuniriam educadores da educação básica e docentes e pesquisadores do ensino superior e o resultado disso seria a reunião de saberes práticos, profissionais e acadêmicos, havendo então a promoção de debates com o intuito de ressignificar a formação dos acadêmicos e dos professores já atuantes (ZEICHNER, 1993).

Essa proposta proporciona aos participantes trocas de experiências e aprendizados igualitários, desta forma, os pesquisadores não têm papel de superioridade perante aos professores da educação básica, o que ocorre, na verdade, é uma parceria. Tal cenário difere totalmente do que é visto nas “parcerias” tradicionais entre as escolas e as universidades, em

que, na maioria das vezes, as relações entre os participantes se dão levando em conta a hierarquia que é estabelecida pela tradição acadêmica (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER, 1993). Quando se trata dos grupos colaborativos algo semelhante ocorre, isso porque “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem” (BOAVIDA & PONTE, 2002, p.03).

Este espaço de formação de professores que busca a aproximação do meio acadêmico e o escolar, defendido por Zeichner, e que tem trazido resultados satisfatórios, parece ser exatamente o que hoje é nomeado por grupos colaborativos, ainda que este termo não tenha sido utilizado pelo autor, sua fundamentação teórica tem o mesmo objetivo. Esses grupos que refletem coletivamente podem ser conceituados como

[...] grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente (WENGER *et al*, 2002, p.4).

Para o literato (Zeichner), é preciso que os “terceiros espaços” sejam construídos de maneira planejada e sua orientação deve ter enfoque na aprendizagem dos educadores. O que acontece no cotidiano do professor, ou seja, a sua prática, não pode ser desprestigiada neste espaço, devendo os estudos estarem articulados a concretizar a aprendizagem verdadeiramente significativa, possibilitando reformulações no fazer docente dos professores do ensino básico (ZEICHNER, 2010). Enquanto que Fiorentini (2004), com pensamento semelhante, diz que a constituição de grupos colaborativos em que estejam envolvidos diversos atores da cultura educacional (professores, especialistas, pesquisadores, licenciandos, etc.) é uma alternativa competente para as formações ao trazer uma inovação curricular mais efetiva. Mais que isso, a existência destes grupos colaborativos reintroduziria os docentes na posição de protagonistas das transformações que ocorrem no meio educacional, deixando para trás a sensação do professor como idiota cognitivo, ou seja, tendo como função apenas reproduzir o que foi formulado e imposto por terceiros (TARDIF, 2000).

Agora observe, o “terceiro espaço” parece ser o mesmo “lugar” apontado pela colaboração e isto pode ser percebido com mais clareza quando são explicitados os objetivos do grupo colaborativo (SOUZA, 2016).

- Exposição pelos professores de seus reais problemas e desafios profissionais;
- Problematização de tais situações pelos professores ou por um mediador (pesquisador ou professor mais experiente);

- Busca de soluções pelo grupo para os problemas, recorrendo às experiências individuais, elaborações coletivas e conhecimentos práticos e teóricos externos ao grupo;
- Relato das experiências de implementação das soluções propostas pelo grupo.

Na perspectiva de Fiorentini (2004), para que aconteça a colaboração é preciso que haja voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada ou co-responsabilidade; apoio e respeito mútuo. Todos estes quesitos apontam o grupo colaborativo como estratégia ideal para que se concretize a reflexão coletiva no “terceiro espaço”, espaço esse idealizado por Zeichner.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda reflexão realizada neste trabalho, conseguiu-se fazer interconexões entre os principais apontamentos na obra de Zeichner e os pressupostos da colaboração, conseguindo subsídios para relacionar intimamente a reflexão coletiva e a criação do “terceiro espaço”, propostos e defendidos por Zeichner, com a existência assertiva de grupos colaborativos.

A discussão levantada em torno do encontro entre a filosofia da colaboração para os cursos de formação de professores e as ideias de Zeichner quanto a este mesmo tema mostrou-se relevante, uma vez que se pôde constatar que estas duas perspectivas, apesar de não terem um elo teórico explicitamente estabelecido, acabam defendendo os mesmos pressupostos e chegando em pontos coincidentes. Tal fato culmina em maior credibilidade para ambas as teorias, já que se fortalecem ideologicamente.

Zeichner, com prestígio inquestionável, é um dos maiores pesquisadores no que se refere à formação de professores, e a colaboração tem ganhado lugar de destaque como fundamentação teórico-metodológica para este mesmo campo de pesquisa. A sensação que se tem é que todos os apontamentos teóricos discutidos por Zeichner foram colocados em prática através da colaboração. Em primeiro lugar, é sugerido por Zeichner a criação de um “terceiro espaço”, termo esse que poderia tranquilamente ser substituído por grupos colaborativos, sem nenhum prejuízo epistemológico. Quando este autor questiona o distanciamento entre a academia e a cultura escolar, a colaboração propõe que as pesquisas aconteçam em conjunto entre pesquisadores universitários, especialistas e os próprios professores. No que tange a reflexão, Zeichner defende que ela seja vista como uma prática social, e a colaboração traz o grupo como espaço em que os professores e os pesquisadores constroem os saberes profissionais. Este autor aponta inclusive que o embasamento das formações deve ser a práxis,

e isso vai ao encontro do que a colaboração preconiza. Ambos também concordam que nenhuma das racionalidades (prática e teórica) deve ser priorizada, ainda que acreditem que as discussões devam nascer da vivência cotidiana, ou seja, da prática.

Como perspectiva futura, tem-se o intuito de aprofundar epistemologicamente a discussão sobre as semelhanças entre os argumentos de Zeichner e a colaboração, buscando também averiguar se existem pontos divergentes entre estas duas frentes. Pretende-se também fazer análise semelhante à apresentada nesta investigação, porém utilizando outros autores importantes na pesquisa sobre a formação de professores, assim como Tardif, Shulman, Gauthier e Pimenta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOAVIDA, A M., PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional** (p. 43-55). Lisboa: APM, 2002.

CELESTINO, J. R. Uma Reflexão Acerca da Formação de Professores e a Realidade Educacional na Contemporaneidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v.9, n.01, p. 85-98, 2016.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teacher College Press, 2009.

COELHO, M. A. V. M. P. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n.2, p.345-361, 2017.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, v.38, n.2, p.277-288, 2013.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C; ARAUJO, J.L. (Org) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOOKEY, M., NEAL, S., DONOAHUE, Z. Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** (pp. 69-81). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

HUMMEL, E. I., VARONI, A. K., BARRETO, D. C. M. Grupos colaborativos: a formação de professores do atendimento educacional especializado. **Revista Caderno Pedagógico**, v.14, n.3, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v.2, n.2, p.326-344, 2011.

MARCONDES, M. E. R., SANTOS JUNIOR, J. B., SOUZA, F. L. Estágios da colaboração: um instrumento para investigar a evolução das interações de professores de Química inseridos em um grupo colaborativo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.17, n.2, p.360-379, 2018.

MENDONÇA, V. M., NASCIMENTO, F., FERNANDES, H. L. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p.225-249, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, 2005.

NACARATO, A. M. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In D. Fiorentini & A. M. Nacarato (Eds.), **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

PACCA, J. L. A., SCARINCI, A. L. Professores e formadores na Formação Continuada (atores e diretores na construção de um personagem). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.12, n.1, p.161-179, 2012.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise dos estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v.15, p.193-219, 2006.

ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente**. 2016. 293f. Tese (Doutorado em Educação), USP.

ROSA, M. I. F. P., SENE, I. P., PARMA, M., QUINTINO, T. C. A. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. n.3, v.1, p.58-69, 2003.

SANTOS JÚNIOR J. B.; **Colaboração mediada entre professores como ferramenta na reestruturação do sistema de crenças pedagógicas sobre ensino e aprendizagem do professor de química** - São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2009.

SAUL, A., ZEICHNER, K. M., DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, v.12, n.03, p.2211-2224, 2014.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**, v. 18, n.2, Pg. 121 – 135, 2018.

SOUZA, F. L. **Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional.** São Paulo, 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. 245f.

STEWART, H. Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** (pp. 27-53). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

VACIOTO, N. C. N. **Formação continuada de professores de química em grupo colaborativo: conhecimentos e práticas sobre eletroquímica, equilíbrio químico e cinética química.** (Dissertação de Mestrado) USP São Paulo, 2017.

WENGER, E., MCDERMOTT, R., SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice.** Harvard University Press, 2002.

ZEICHNER, K. M., DINIZ-PEREIRA, J. E. **Justiça social: desafio para a formação de professores.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** Educa, Lisboa 1993.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v.35, n.3, p.479-504, 2010.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods.** 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.
Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir.*, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CORDEIRO A. M., OLIVEIRA G.M., RENTERÍA J. M., GUIMARÃES C. A. Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro (GERS-Rio). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.** 2007;34(6):428-431.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE

Valdecy Margarida da Silva ¹
Esmênia Soares Costa Barreto ²
Osiolany da Silva Cavalcanti ³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo promover uma discussão acerca da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, as políticas públicas adotadas pelos governos, sua importância para aqueles que não concluíram os anos escolares de forma convencional e as principais dificuldades encontradas por professores e alunos nessa modalidade de ensino. A educação é um direito de todos e de extrema relevância para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, de acordo com a Constituição Federal de 1988, Artigo 205 e a Lei nº 9.394/96, Artigo 2º (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Também podemos encontrar no Art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que toda pessoa tem direito à instrução. A pesquisa, que está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Freire (1996), Arroyo (2005), dentre outros pesquisadores, é de natureza qualitativa, consistindo em uma pesquisa bibliográfica exploratória. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se uma entrevista com a gestora, um professor de Matemática, uma professora de Português e alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Com este estudo, pode-se concluir que apesar das dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, essa modalidade de ensino contribui para a inclusão social, garantindo o direito à alfabetização, profissionalização e assistência social, permitindo que os indivíduos se integrem com maior competência à sociedade, aumentando suas chances de emprego no mercado de trabalho formal.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação, Aprendizagem, Alfabetização, Modalidade de ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação é sem dúvida, essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, tanto na parte intelectual quanto física. Por meio dela ocorre o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma população.

Para Freire (1996), a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas criar uma possibilidade de o educando construir o seu próprio conhecimento baseado nos conhecimentos que ele trás de seu dia-a-dia familiar.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estado do Rio de Janeiro - UERJ, valmargarida@yahoo.com.br;

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, esmenia11@hotmail.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, osiolanyalves@gmail.com;

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Artigo 205 e a Lei nº 9.394/96, Artigo 2º (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação é um direito de todos e é um dever da família e do Estado, e tem o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece que:

Art.26 - “1. Toda pessoa tem direito à instrução. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” e que a educação escolar, no Brasil, é direito de todos e dever do Estado e da família sendo incentivada em regime de colaboração com a sociedade e tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária são usados como sinônimos, mas não o são, pois, diferenciam-se entre si. A educação de adultos caracteriza-se pela postura da United Nations Education Social and Cultural Organization (UNESCO) reportando-se a uma área especializada da educação. Educação não formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de adultos dos países de terceiro mundo, onde reserva-se o uso do termo educação de adultos (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

No Brasil, o termo educação não formal acompanha o conceito difundido na América Latina que se dirige à educação de adultos vinculada a organismos não governamentais, geralmente locais onde o Estado se omitiu. A educação popular caracteriza-se pela compreensão contrária à educação de adultos impulsionada pelos organismos oficiais, aparecendo nos espaços em que a necessidade dos grupos surge e o Estado não tem intenção nem força para atuar. A característica da educação popular brota com o entendimento da conscientização de Paulo Freire e um profundo respeito aos saberes popular (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. A EJA vem promovendo sonhos através do ensino, já que estes alunos são geralmente trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram condições de concluir seus estudos.

A EJA é lugar de inclusão social, garantindo o direito à alfabetização, escolarização ampla, profissionalização e assistência social, que os integrem ao mundo social e produtivo dignamente, pois não é suficiente apenas reconhecer que “o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2009, p. 30).

Sabemos que a ausência dessas pessoas nas políticas educacionais como um todo é histórica e isso merece uma cuidadosa análise de cunho investigativo que aponte as causas dessa exclusão, pois, “[...] por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos”, isso se é um determinante presente na “história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções” (ARROYO, 2005, p. 33).

É preciso uma ação concreta na EJA que permita a inclusão de direitos para esses sujeitos, cumprindo as determinações do Art. 4º da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos quando diz que os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 2015, p. 4).

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo favorecer a discussão acerca da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, as políticas públicas adotadas pelos governos, e sua importância para aqueles que não concluíram os anos escolares de forma convencional e as principais dificuldades encontradas por professores e alunos nessa modalidade de ensino. Visto que, essa modalidade de ensino contribui para a inclusão social, garantindo o direito à alfabetização, profissionalização e assistência social, permitindo que os indivíduos se integrem com maior competência à sociedade, aumentando suas chances de emprego no mercado de trabalho formal. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, consistindo em uma pesquisa bibliográfica exploratória. Utilizando-se como instrumento de coleta de dados a realização de uma entrevista com a gestora da escola, uma professora de Português, um professor de Matemática e alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB.

Trajetória histórica da EJA no Brasil

De acordo com os pesquisadores da área da EJA, a educação de jovens e adultos existe há muito tempo, ou seja, desde o tempo colonial. Essa modalidade de ensino foi trazida pelos jesuítas para o Brasil, impondo sua cultura sem o respeito às tradições dos povos indígenas. Começaram os ensinamentos pelas crianças, pois os adultos já eram acostumados nos seus “vícios” e era difícil de serem moldados. A primeira coisa que fizeram foi aprender a língua deles, para facilitar a comunicação e até mesmo ficar mais fácil de manipularem. (GALVÃO e SOARES, 2004).

O histórico da EJA no Brasil perpassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos (PAIVA, 1973).

A realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. (PILETTI, 1988, p. 165). Em 1854, surge a primeira escola noturna no Brasil, expandindo-se rapidamente com intuito de alfabetizar trabalhadores analfabetos. Por conseguinte, no ano de 1874 contabilizava-se 117 escolas, com fins específicos, por exemplo: no estado do Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973).

Em nove de janeiro de 1881, foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como “Lei Saraiva” homenageando o Ministro do Império José Antônio Saraiva, que havia sido responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil instituindo pela primeira vez, o “título de eleitor”. Esta Lei proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social. O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e à inabilidade social. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos neste propósito, discussão esta que foi retomada no Império (PAIVA, 1973).

A educação foi considerada como redentora dos problemas da nação, nos anos de transição do Império-República (1887-1897). Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (PAIVA, 1973).

Em 1942, com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a educação profissional aparece neste cenário como importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade. Nesse momento a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA.

Com a Revolução de 1930, as mudanças políticas, econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA marca seu espaço na história da educação brasileira: As reformas da década de 1920 apresentam um olhar para a educação dos adultos ao mesmo tempo que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Apenas na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Na década de 1940, grandes transformações e iniciativas possibilitaram avanços significativos na educação e por consequência na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Em 1945, a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população. Na década de 40, foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira, que tinha como objetivo garantir recursos permanentes para o ensino primário.

Anísio Spínola Teixeira se preocupava com a desigualdade econômica e cultural reinante entre os municípios, o que ocasionava a formação desigual dos alunos. Para que essa desigualdade fosse amenizada propôs a criação de um “custo padrão”, com o objetivo de redistribuir entre municípios de um estado da federação os recursos já existentes para a educação fundamental, a partir da pré-fixação de um custo médio anual, nacional, do aluno financiado pelos três poderes públicos: União, Estados e Municípios (AMARAL, 2001).

A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organismo responsável pelo incentivo e realização de estudos na área da educação data dessa década. Outro importante feito em sua trajetória foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), começou-se a pensar o material didático para a educação de adultos. Este foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e em 1949 do Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

No governo de Getúlio Vargas (pensada por Lourenço Filho) a educação de adultos foi compreendida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população em seu conjunto, este processo foi fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos (BEISEIGEL, 1974).

Desta forma, foram organizadas escolas em locais diversos, tal movimento ficou conhecido como Educação de Várzea. A proposta era um currículo básico visando também à expansão agrícola. Essa ação ficou restrita à alfabetização e por isso foi também denominada “Fábrica de Leitores”. Lourenço Filho, para refazer as bases eleitorais, estendeu as escolas para o interior do Brasil e com essa ação ficou a certeza de que somente a alfabetização não resolveria, era preciso uma ação mais ampla junto às comunidades (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000).

Este grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e à qualificação do professor. O momento também se caracterizou por inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973).

No Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira criou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o objetivo de diminuir os índices do analfabetismo, mas que por motivos financeiros foi extinta em 1963. Os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que “a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as “reformas de base” defendida pelo governo popular/populista de João Goulart” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36).

Com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência desse Congresso surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado (CODATO, 2004).

Em oposição às ideias de Paulo Freire, em 1965, ocorreu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da

população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial.

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” que tiveram como relator Valnir Chagas, explicitaram as características desta Modalidade de Ensino. [...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e oferecia uma pressão por vagas nos graus seguintes, principalmente ensino superior. Então, de acordo com o Parecer 699, era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional. Então, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, em busca aos objetivos de uma “escolarização menos formal e ‘mais aberta’”.

Com a redemocratização do país em 1985, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) é extinto, vindo ocupar seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBREAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Em 1990, veio a extinção da Fundação EDUCAR, ocorrendo a descentralização política da EJA, ocorrendo a transferência da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), ao comentar sobre a extinção da Fundação, afirmam: Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços

educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

Em 1989 especialistas foram convocados para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990. Data em que foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), porém a mesma é desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR. Em 1990, ano Internacional da Alfabetização, foram realizados diversos debates, promovidos por instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicação do analfabetismo no Brasil. No governo Fernando Collor de Mello foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com objetivo de reduzir num prazo de cinco anos, 70% da população de analfabetos do país que, em 1990 quantitativamente chegava a 17.762.629. Com o intuito de se atingir esse objetivo foi criada a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, aos poucos, foi-se desarticulando, tendo em vista, a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos (MACHADO, 1998).

A década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesta mesma década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Esta mudança de denominação é fato controverso para alguns autores: A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Correlações também podem ser encontradas em relação à Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 2), quando esta: [...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida.

Por outro lado, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de

correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Contrapondo-se a este discurso, em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) frisa que: A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além disso, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

O Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.

O afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular caracterizando uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No que diz respeito à relação entre Estado e educação popular surgem duas tendências teórico-práticas: uma maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da educação popular e defende uma nova educação popular e uma nova escola pública com caráter popular (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), desenvolveu iniciativas para as políticas públicas de EJA dando maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu simultaneamente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. O Projeto Escola de Fábrica que ofereceu cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para os jovens de 15 a 21 anos. O PROJOVEM voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Tendo como

enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Já o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) é voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Apesar de buscarem a escolarização dos adultos e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial (RUMMERT; VENTURA, 2007).

METODOLOGIA

O estudo se configura em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados, realizou-se uma entrevista com a gestora da instituição, a professora e com os alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Objetivamos neste estudo investigar as dificuldades de aprendizagem encontradas nesta importante modalidade de ensino destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada, permitindo que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tem a atenção necessária para que possam se desenvolver em sua plenitude. Em alguns casos, possuem professores que não atendem às suas particularidades e que necessitam de uma formação específica na área da EJA; por outro lado esses alunos sentem-se não pertencentes à escola e, desmotivados, desistem de frequentar este espaço. Arroyo (2005), em seus escritos, afirma que a Educação de Jovens e Adultos necessita ser "um campo de direitos e de responsabilidade pública". Sobre a EJA, o autor afirma:

"(...) é campo ainda não consolidado" no que diz respeito à pesquisa, a políticas públicas, a diretrizes educacionais, formação de professores e propostas pedagógicas, e por isso, há uma diversidade de tentativas de "configurar sua especificidade". (Arroyo 2005, p. 19).

A Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, título III que trata do direito à educação e do dever de educar, especificamente no seu Art.4º parágrafo VII afirma: “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;”. (Brasil, 1996). Evidenciam-se vários indicadores de uma mobilização em torno da EJA, que podem ser percebidos nas ações do Estado, das instituições, e de diversos seguimentos da sociedade em geral. Entretanto, o sistema escolar continua fechado para esses indicadores, e necessita pensar e agir com o objetivo de transformar a EJA, de fato, em "um campo de responsabilidade pública" (Arroyo 2005, p. 22).

Neste contexto cabe à fala da gestora entrevistada de uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de Campina Grande-PB. Diz:

“A EJA, em minha opinião, é uma oportunidade para quem está fora da faixa etária dos anos escolares na forma convencional, para quem não teve oportunidade de estudar ou quem não pôde estudar por outras questões. Todavia, vejo um discurso em que as salas da educação de Jovens e Adultos são tidas como um “depósito”, a pessoa não dá certo no turno da manhã, não se interessa então, ela vai para o turno da noite. Vai para EJA porque já está muito velha, ela não quer “nada com a vida”, vai estudar a noite porque já que é um supletivo, ajuda a adiantar os estudos. Então, eu vejo na EJA certa fragilidade”. (gestora da instituição).

Devemos pensar o aluno como um sujeito de direitos que, a começar por um direito social disposto na Constituição Federal, na Carta Magna da educação a Lei nº 9394/96, dentre outros documentos, o direito à Educação de forma a atender as particularidades de cada modalidade de ensino.

Na mesma entrevista, a gestora da escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB, afirma:

“As perspectivas são mínimas, não são nada boas, até porque os próprios profissionais que vem para essa escola (e falo de minha realidade na gestão) já vêm com o pensamento de “empurrar com a barriga”, porque tem em seu pensamento que a turma da EJA é aquela turma que “não deu certo”, “aquele pessoal que é desinteressado””.

Faz-se necessário a participação do Estado na aplicação das leis que dão suporte a EJA, para que a visão assistencial deixe de existir assim como o pensamento histórico de que esses sujeitos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência, e seu "nome genérico", "oculta essas identidades coletivas" (Arroyo, 2005, p. 29).

Devemos olhar para a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação que trás inovações na área pedagógica. Neste sentido "a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem" devem ser aprofundadas através das novas teorias pedagógicas.

A gestora da escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB expõe sua opinião dizendo:

“A escola pode proporcionar formações e ideias, agora depende se cada professor vai decidir acatar ou não. Volta e meia fazemos planejamentos dando algumas ideias tem supervisores, tem os profissionais da equipe técnica, então assim o intuito é sempre melhorar, mas, cabe ao profissional da essa abertura ou não; Em se tratando da EJA torna-se muito particular a receptividade para esse tipo de evento, são mínimos, alguns professores tentam inovar até porque a apatia ainda consegue ser maior do que o turno diurno por conta do cansaço de alguns que trabalham, mas também percebo que o profissional já chega um pouco cansado, desmotivado e às vezes ele não se abre para novas possibilidades não. Para tanto, falo da minha realidade, eu não posso responder por outros. Poucos profissionais são abertos”.

Para Arroyo (2005, p. 42), "os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele". Este aluno teme por sua receptividade, tanto pelos professores como pelos outros alunos, na escola pesquisada a faixa-etária foi de alunos entre 16 a 55 anos, alunos com diferentes experiências sócio-histórico-culturais.

A fala da gestora da escola citada em nosso estudo, nos mostra um exemplo de quanto o aluno consegue sentir a necessidade de retomar os estudos em sua vida. Assim, afirma:

Aquele aluno que realmente percebeu que perdeu tempo ou ele não teve oportunidade, quando ele vem a escola se dedica aos estudos e, tem alguns saldos positivos. Embora não seja o resultado que queríamos, porque a taxa de evasão e reprovação é muito alta, existem muitas pessoas que conseguem ter uma projeção melhor. Tivemos alunos que saíram ano passado e que ingressaram no Instituto Federal da Paraíba-IFPB, percebemos que apesar das dificuldades, é um orgulho pra nós ver um aluno da EJA que saiu da nossa escola e consegue se manter estudando com êxito no IFPB, agora claro, são casos pontuais. (Entrevista com a gestora).

As dificuldades do aluno da EJA

Para entendermos melhor o âmbito destas dificuldades encontradas na Educação de jovens e Adultos, entrevistamos alunos e alunas, professor e professora de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB. A partir da realidade

encontrada nesta instituição educacional refletiremos sobre os avanços e/ou os entraves, e dificuldades do alunado.

Ao conversar com as alunas, estas disseram que sua maior dificuldade é nas disciplinas de matemática, português e Inglês, apesar de todas confessarem que o professor da disciplina de matemática traz para a sala de aula uma metodologia diferenciada dos demais educadores, tais como: jogos de quebra-cabeça, caça-palavras e a construção de jogos geométricos junto a estes estudantes. Mesmo assim, as dificuldades permeiam sobre essas alunas. Verônica, 48 anos, aluna do sétimo ano, diz:

“(...) eu já estou com idade avançada, não entra mais nada na cabeça, venho porque é bom saber das coisas, mas com tanta situação difícil que a gente passa na vida, o juízo se fecha e não entra mais nada”.

Para auxiliar pessoas como Verônica, o professor necessita utilizar-se de uma linguagem informal, o mais próximo possível da realidade do aluno. Os professores destas disciplinas, não podem aplicar a mesma metodologia utilizada com alunos do ensino regular aos alunos da EJA.

De acordo com Oliveira (2007), um dos principais problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos é a infantilização dos discentes, em que:

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

Soares (2001, p. 220), retrata que por muito tempo e ainda hoje a formação e a produção de material didático vêm sendo baseados com o ensino regular, sem dar suporte real para adentrar verdadeiramente o mundo dos sujeitos da EJA, dessa forma dificultando a aprendizagem dos alunos e o entendimento do conteúdo destes.

Com o movimento de renovação na educação (Arroyo,1995), a discussão sobre o que se ensina nas escolas vem resultando em uma discussão sobre o currículo para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Essas reflexões vêm os diversos segmentos envolvidos com a EJA a produzirem materiais que respondam aos anseios de educadores e educandos. (Soares, 2001, p. 220).

Além das dificuldades encontradas em sala de aula, as alunas comentaram que ao serem mães, deixam a escola pra cuidar de seus filhos, sendo as “únicas” responsáveis pelos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

cuidados a estes, o que as impedem de prosseguir sua vida de estudante. Luciana, 37 anos, aluna do sexto ano, diz:

“As questões familiares me fizeram desistir por muito tempo de estudar, e o meu sonho de ser mãe que eu achava que poderia unir aos meus estudos não foi possível, fazendo assim com que eu desistisse. Agora, meu filho tem dez anos, posso voltar a estudar e quem sabe conseguir um emprego que ganhe bem, para cuidar de nossa família”.

Quando não são as próprias mães serem obrigadas a tomarem essa decisão, descobrimos na entrevista que as avós passam pelo mesmo dilema como na fala de Sílvia, 50 anos, cursando o nono ano, que comenta:

“Por muitas vezes quando eu era mais nova não pude terminar meus estudos, pois tinha que tomar conta dos meus irmãos. Meus pais trabalhavam e eu como era a mais velha ficava com a responsabilidade de cuidar dos meus irmãos. Depois que casei não podia estudar por conta da minha filha e passei ainda quatro anos longe da escola, porque precisei cuidar do meu netinho, já que os pais trabalhavam e não conseguiram por muito tempo encontrar uma creche para ele. Só agora pude voltar a estudar e se tudo der certo esse ano eu termino ao menos o ensino fundamental, e como sou costureira, talvez eu consiga uma vaga em alguma fábrica que trabalhe com costura”.

Márcia, 38 anos, cursando o sétimo ano, diz: “desisti porque trabalhava no turno da noite, e como as turmas da EJA são nesse mesmo horário tive que parar os estudos por um tempo”.

Outro fator importante é que existem lugares em que o trabalho é noturno, mas não existem salas para esses sujeitos da EJA no turno diurno, mas vale lembrar a Lei nº 9394/96, que cita em seu texto que é dever do Estado manter salas regulares para os alunos da EJA no turno diurno.

Percebemos que quase todos os alunos responderam que a maior dificuldade em continuar os estudos é conciliar o trabalho com a escola, já que alguns expedientes de trabalho passam do horário em que começa as aulas. Glauberson, 23 anos, cursando o sétimo ano, afirma:

“Desisti por falta de interesse, mas também, pelo trabalho que me fazia chegar atrasado à aula e, por isso muitas vezes perdi as provas, até mesmo na semana de recuperação destas, pelo mesmo motivo. Além disso, não consigo manter atenção nas explicações do professor, o sono e o cansaço da jornada de trabalho diário me fazem cochilar durante a aula”.

Percebemos que em muitos casos, não se pode afirmar que é só falta de interesse em continuar os estudos, mas a maioria dos estudantes tem que trabalhar para manter a si e sua família e também estudar, configurando uma dupla jornada. Sendo assim, um dilema enfrentado por tantos trabalhadores e estudantes do nosso país. Nessa perspectiva, reforçamos

a necessidade de se aplicar uma metodologia diferenciada, pensada e analisada para esses sujeitos da EJA, que tentam driblar a exaustão física para conseguirem uma melhor condição de vida através da escola.

Quando perguntado a todos como os professores faziam para estimular o ensino-aprendizagem, disseram em unanimidade: “Incentivam que todos nós prossigamos nos estudos, já que a cada dia que passa o mercado de trabalho está mais exigente na seleção de currículos, diminuído as chances aos que tem pouca escolaridade. Os professores trazem slides, filmes e jogos para estimular nosso aprendizado”.

Márcia, 38 anos, diz:

“Os professores dialogam conosco, incentivando a não desistir por conta do mercado de trabalho e nesse sentido voltei a estudar e sei da importância de terminar os estudos para conseguir uma vida melhor para mim e para meu filho”.

Para a visão dos professores a estas questões, traremos dois exemplos: um professor de Matemática e uma professora de Português, para entendermos as dificuldades encontradas na EJA.

Foi perguntado ao professor Fernando (professor de Matemática) e a professora Maria (Português) a seguinte questão: Quais as dificuldades mais encontradas nas turmas da EJA?

Na visão do professor Fernando, foi:

“Uma das dificuldades, é a base de matemática que eles não têm. Os conteúdos da matéria que são pré-requisitos para que se possa estudar do sexto ano em diante. Eu preciso explicar conteúdos de anos anteriores para que eles possam captar o mínimo possível do conteúdo atual ensinado em sala de aula”.

A professora Maria, comenta que:

“São várias as dificuldades, a começar pela frequência dos alunos, atenção dos mesmos, desinteresse pelos estudos e às vezes o comportamento em sala também influi muito no aprendizado. No começo do ano surgem agressões verbais entre eles mesmos, já com relação a nós professores, eles nos desafiam na tentativa de intimidar-nos. Querem passar de ano sem frequentar as aulas, aparecem uma a duas vezes por semana, não se importam em aprender realizar as atividades propostas em sala de aula, mas o interesse deles é “passar”. Também, percebemos que a maioria destes alunos tem o interesse voltado para a hora da merenda. São poucos que se interessam e vem realmente com vontade de participar, de aprender, de crescer e desenvolver. Infelizmente, essa é uma realidade nossa”.

Percebemos no posicionamento dos dois professores, as muitas dificuldades enfrentadas. A falta de uma base escolar contundente por parte destes alunos, apesar existirem

tantos documentos que norteiam a educação, tais como: a Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB), O Plano, Nacional De Educação (PNE), O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e a Base Nacional Comum curricular (BNCC).

Desta forma, percebemos que estes alunos não desenvolvem habilidades necessárias para trabalharem conteúdos inerentes às disciplinas estudadas em sala de aula, em especial às aqui citadas: Matemática e Português. Infelizmente, a cada dia que passa, tem-se perdido por parte dos alunos o respeito ao professor, os mais variados tipos de agressões tem sido frequentemente abordadas pela mídia, demonstrando quanto o professor está fragilizado, chegando por muitas vezes a abandonar sua profissão.

Ao serem questionados sobre quais outras dificuldades encontram na EJA, o professor Fernando cita:

“O horário é bem difícil, pois a noite muitos trabalham e chegam às sete e meia e, na aula que começa às seis e meia. Em relação à Matemática, a maioria dos alunos tem pavor, muitos têm dificuldades na matéria, mas alguns são esforçados e conseguem acompanhar. Há também, o problema de déficit de atenção, que logo após o intervalo, alguns têm usado drogas e não conseguem assimilar os conteúdos trabalhados em sala.”

Para a professora Maria:

“Eles não querem ouvir muitas vezes, falam que é besteira, que existem outros caminhos que levam a resultados melhores, conquistas melhores, que não precisam estudar, que não precisam se esforçar tanto.”

Muitas vezes, a realidade da família a qual esses alunos fazem parte está desestruturada, mesmo que alguns estejam na faixa etária entre 16 e 17 anos, acham que já são donos de si mesmos, que podem fazer o que quiserem e, às vezes, quando o professor fala em chamar o pai ou mãe, respondem que eles próprios podem resolver.

Indagamos a estes profissionais quais práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula para alcançar o objetivo do ensino-aprendizagem? A resposta do professor Fernando, foi:

“Geralmente como a maior parte dos alunos são maiores de idade, eles preferem que a aula seja tradicional. Já tive alunos reclamando de outros professores porque estes não escreviam no quadro. Mas eu mesclo minhas aulas com conteúdo exposto na lousa e às vezes trago alguns jogos para inserir na aula. Inclusive, semana passada eles gostaram bastante do jogo que trouxe para aprenderem brincando. Tento diversificar com a construção e montagem de jogos utilizando papelão no formato de cubos geométricos, trabalhamos com quebra-cabeça, caça-palavras e tudo isso contribui para o desenvolvimento dos mesmos. Com essa metodologia, cerca de 60% consegue desenvolver-se bem até o final do ano, os outros 40% aguardam pela chance do conselho de classe para passar ao ano seguinte, repetir, ou mesmo, desistir por falta de interesse”.

Segundo a professora Maria:

“Além do livro didático, eu tento trazer atividades extras, tenho material pronto, mas necessito da impressão deste pela escola, para que eles possam trabalhar em sala de aula. Trabalho com pesquisas atuais e músicas, mas como são poucos que tem frequência com assiduidade, fica muitas vezes difícil desenvolver algum tipo de trabalho mais elaborado, que exija maior dedicação. Muitos alunos, só aparecem na semana estabelecida para aplicação das provas, e por muitas vezes nem procuram saber da nota e reaparecem no semestre seguinte também na semana de prova, sem conhecimento nenhum do que está sendo visto em sala de aula. No fim do ano existe uma porcentagem mínima dos que conseguem passar para o próximo ano. As turmas iniciam o ano letivo com aproximadamente 50 alunos matriculados, mas no meio do ano estão em número de 25 a 30 alunos, destes, apenas 20 a 15 alunos permanecem, tendo consciência da importância do estudo para seu crescimento pessoal e futuro profissional.

Nota-se no depoimento dos dois profissionais (professores) que existem as mais diversas situações encontradas que dificultam o ensino-aprendizagem com eficácia a partir desta modalidade de ensino. Algumas falhas no sistema prejudicam alunos e professores como problemas de segurança, ou mesmo, tráfico de drogas. É um problema que deve ser enfrentado pelos educadores de maneira didática, sem criminalização. Também, outro fator perceptível são os vários cortes no orçamento da Educação, desde o governo do presidente Michel Temer, que contingenciou R\$ 4,3 bilhões no setor, a situação tem se agravando ainda mais no governo atual. Então os direitos básicos do cidadão encontram-se ameaçados, dentre eles o direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a precarização do trabalho docente está relacionada com a falta de reconhecimento da figura do professor, descaso e políticas públicas não adequadas à sua realidade. As escolas, os gestores e a comunidade precisam estar presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola buscando melhorias.

A Constituição Federal de 1988, diz que:

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

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi garantida nos documentos legais e oficiais. No entanto, a realidade da educação brasileira garante o acesso, mas não garante a permanência dos sujeitos na escola e nem uma aprendizagem de qualidade. A

necessidade de adequação das práticas pedagógicas a realidade dos alunos da EJA, formação para os docentes e investimentos necessários para seu bom funcionamento, ainda é uma lacuna a ser preenchida. Apesar das dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, a EJA contribui para a inclusão social, garantindo o direito à alfabetização, profissionalização e assistência social, permitindo que os indivíduos se integrem com maior competência à sociedade, aumentando suas chances de emprego no mercado de trabalho formal.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. **Um novo Fundef: as idéias de Anísio Teixeira**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 277-290, 2001.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**, Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CODATO, A. N. **O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de “Jango, por Silvio Tendle**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, PR, n. 36, maio 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em: 30 Set. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº. 699, de 28 de julho de 1972.** Ensino supletivo. Brasília, DF, 1972.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **História da alfabetização de adultos no Brasil.** In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F.A. A Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai./jun./ago., 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar. Editora UFPR. Curitiba: n.29, p. 83-100, 2007.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 29 Set. 2018

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30 de Setembro de 2018.

PILLETI, C. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanência (re) construção da**

subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazenda Escola. Revista Educar, Universidade Federal do Paraná, Paraná, n. 29, p. 29-45, 2007.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L. J. G. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos**. Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro (org.). -Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001. (coleção Leituras no Brasil).

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades Básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. Anais... Hamburgo, Alemanha, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30 de Setembro de 2018.

DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOCENTE

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra ¹
Karlla Mirelly Fernandes Costa ²

RESUMO

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química, tem-se compreendido que esse não é um processo fácil, principalmente pelo fato de muitos alunos não conseguirem entender a importância da disciplina para sua formação. Ao refletir acerca desse contexto, esse trabalho descreve as opiniões, assim como parte das metodologias e fatores que podem interferir positivamente e negativamente nesse âmbito através de entrevistas realizadas com professores da disciplina de química. Para tal, realizou-se uma pesquisa de campo com docentes de três instituições de ensino médio da cidade de Pau dos Ferros – RN, concretizada via entrevista, que por conseguinte foram analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados obtidos permitiram identificar parte dos fatores que costumam dificultar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, como a falta de interesse dos alunos, a falta de base matemática e outros. Estes são discutidos mediante o olhar de outros estudiosos que em seus trabalhos se propuseram ampliar e contribuir com discussões de aspectos de contextos semelhantes. Além disso, o estudo apresenta a formação continuada com a visão de que ela pode promover práticas pedagógicas que permitem um ensino satisfatório. Sendo assim, conclui-se que os docentes - alvo da pesquisa - compreendem o seu papel e destacaram cumpri-lo de modo eficaz, além disso o estudo apresenta a necessidade de práticas que favoreçam um aumento da eficácia dos fazeres pedagógicos para que todos os envolvidos possam ser beneficiados.

Palavras-chave: Ensino de Química, Metodologias, Dificuldades, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Inicialmente torna-se necessário expressar a necessidade da excelência da educação escolar para o processo de formação do alunado, em virtude de que busca prover a estes os subsídios essenciais no processo de apropriação do saber, juntamente com o propósito de que o indivíduo desenvolva capacidades que vão de encontro às responsabilidades da vida adulta, como a sua atuação em comunidade. No entanto, para que esta aceção ocorra de maneira satisfatória, faz-se necessário habilidades vinculadas à proximidade entre os alunos e as disciplinas de estudo. Nesse sentido, a escola se destaca por poder oportunizar essa

¹ Professora Doutora em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Campus Pau dos Ferros, aylamarcia@yahoo.com.br

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN - Campus Pau dos Ferros, karllamirellyfernandes@hotmail.com.

aproximação e assim determinar o nível de afinidade e aprendizagem que o aluno terá por/em cada disciplina (LIMA e LEITE, 2012).

Nesse contexto, ao adentrar-se na área do conhecimento de ciências da natureza, Lima e Leite (2012) destacam que o grau de empatia dos estudantes por essas matérias é relativamente baixo, sendo caracterizada pelo forte desinteresse dos discentes pela área. Diante disso, aqui priorizara-se discussões com enfoque na disciplina de Química, já que esta é o objeto de pesquisa do vigente trabalho. Assim,

Pesquisas têm mostrado que o ensino de Química geralmente vem sendo estruturado em torno de atividades que levam à memorização de informações, fórmulas e conhecimentos que limitam o aprendizado dos alunos e contribuem para a desmotivação em aprender e estudar Química (SANTOS *et al.*, 2013, p. 1).

Portanto, entende-se que o ensino de química caracterizado dessa forma pode gerar sérias consequências, dificultando o processo de ensino e conseqüentemente tornando deficiente a aprendizagem para o discente, visto que, “a natureza microscópica e muitas vezes abstrata, característica dos conhecimentos químicos, costuma provocar, entre os estudantes, dificuldades na aprendizagem das diversas leis e conceitos” (COSTA, PASSERINO e ZARO, 2012, p. 277).

Em virtude disso, muitos alunos “na maioria das vezes, não percebem o significado ou a validade do que estudam” (TREVISAN e MARTINS, 2006, p. 2). Aborda-se os conteúdos de forma descontextualizada, distantes das realidades dos estudantes, e numa dinâmica muitas vezes, de difícil compreensão, não despertando o interesse e a motivação dos alunos. Nesse cenário, Lima (2013) expõe que muitos alunos chegam a não considerar a mesma como parte de seu cotidiano.

Porém, Trevisan e Martins (2006, p. 1) ressaltam que “Nos últimos anos, sobretudo a partir de 1980, um desafio comum se colocou para os educadores de todos os graus de ensino: como tornar o ensino mais articulado com os interesses e necessidades práticas da maioria dos alunos presentes nas escolas do ensino fundamental e médio”. Desse modo, pode-se ver a preocupação e cuidado de muitos docentes de Química e de outras áreas, para com o processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de que o aluno desfrute de uma boa aprendizagem no seu período de formação.

Portanto, torna-se extremamente relevante contribuir com as discussões que permeiam esse campo de ensino, sendo assim, tem-se por objetivo, nesse trabalho, identificar as metodologias empregadas pelos educadores com o intuito de auxiliar para uma melhor

aprendizagem dos alunos que possuem dificuldades na disciplina de Química. E por conseguinte, discutir como estas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos de Química e identificar fatores que contribuem para essas dificuldades. Além disso, o trabalho apresenta a formação continuada de professores como forma de favorecer melhores práticas no ensino de Química.

O ensino de Química e a formação continuada

A Química é constituída pelos conhecimentos fundamentais para a humanidade em seus distintos aspectos, “[...] por meio desse conhecimento, é possível compreender aspectos relacionados à cidadania, como os impactos sociais, ambientais e econômicos causados pelos avanços industriais e tecnológicos presentes nas últimas décadas” (MENESES e NUÑEZ, 2018, p.176). A importância de aprender seus conceitos está intimamente ligada a concepção de que “Os conhecimentos difundidos no ensino da Química permitem a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação” (PCNEM, 2000, p. 32). Partilhando da mesma concepção, Maldaner ressalta:

Não se trata de negar essa possibilidade de aprender o conteúdo específico de química, o fazer químico, a capacidade técnica de fazer a ciência química avançar. Porém aprender química é muito mais do que isto. É compreender a química como ciência que recria a natureza, modifica-a e, com isso, o próprio homem. Como atividade criativa humana, está inserida em um meio social, atende a determinados interesses de grupos sociais e se insere nas relações de poder que perpassam a sociedade. Saber química é, também, saber posicionar-se criticamente frente a essas situações (MALDANER, 1999, p. 290).

Portanto, torna-se crucial que os alunos adquiram os conhecimentos da disciplina no decorrer de sua formação escolar e que possam compreender a real importância desses saberes para si e sua comunidade. No entanto, o que se visualizou é que até mesmo “Alguns professores de Química também demonstram dificuldades de relacionar os conteúdos científicos com os eventos da vida cotidiana. Suas práticas, em sua maioria, priorizam a reprodução do conhecimento, a cópia, a memorização, acentuando a dicotomia teoria e prática presente no ensino” (TREVISAM e MARTINS, 2006, p. 2).

Isso tem se refletido nas escolas e salas de aula, pois, os métodos de ensino usualmente trabalhados não têm promovido a capacidade de superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos na disciplina de Química e nem nas demais, nem tampouco contribuído para um ensino

de qualidade. Isto pode estar relacionado a ideia de que as metodologias usadas nesse processo não têm cumprido as necessidades exigidas na contemporaneidade, portanto, denota-se que o ensino de Química necessita de práticas pedagógicas que visem a possibilidade de contribuir ativamente na melhoria da aprendizagem do alunado (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Nesse sentido, para que isso ocorra de modo significativo para todas as partes envolvidas nesse contexto, Alcântara et al. (2015, p. 119) enfatizam que cabe “[...] aos professores a necessidade de reflexão diante das suas práticas, buscar formação, pesquisar, rever metodologias para atender às demandas impostas pelo mundo atual, tornando a escola um ambiente de inclusão para o aluno e a sua família”. Sendo assim, entende-se que o educador “Inserido em uma sociedade organizada com base no conhecimento em rápida mudança, o contexto educacional necessita um professor que saiba lidar com o novo, sem esquecer as raízes que o geraram, e saiba distinguir o que é permanente dentro do transitório” (MALDANER, 1999, p. 289). Nesse sentido, o autor destaca a ideia de um educador preparado diante das situações exigidas no magistério.

Maldaner (1999) em seu trabalho sobre formação continuada de professores de Química, dá ênfase que essa formação seja alicerçada na pesquisa, como instrumento que potencializa a capacidade de reflexões dos docentes diante de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, pode-se dizer que uma das alternativas para promover um progresso no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química, seja a formação continuada desses docentes, visando a possibilidade de que “Educadores competentes conseguem identificar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e os problemas de interação deles com as propostas pedagógicas de suas instituições de ensino [...]” (SILVA, 2012, p. 3). Ou seja, é inevitável que estes sejam pesquisadores e aprendizes de suas ações enquanto profissionais da educação.

A formação inicial e continuada é uma prática antiga que visa levar os professores a pesquisar e refletirem sobre suas práticas no âmbito educacional (SILVA, 2011). A importância da pesquisa nesse cenário, pode ser exposta pela frase de Freire (2002, p. 14), quando ele expressa: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Isso leva a compreensão de que “A pesquisa faz parte da formação continuada dos professores que querem deixar de apenas transmitir conhecimento, mas desenvolver nos alunos a cultura de questionar, observar e formular hipóteses” (GONÇALVES e GOI, 2018, p. 131).

No entanto, alguns professores de Química não simpatizam com a ideia de alterarem suas ações no contexto escolar e se tornarem sujeitos pesquisadores de sua própria prática, mesmo que sua formação universitária, tenha sido alicerçada numa conjuntura ensino e pesquisa (MALDANER, 1999). Diante desse contexto, Silva (2011, p. 3) explica que “Faz-se

necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende-se a ser professor”. Ainda, a mesma autora explica:

[...] o professor precisa de uma formação que lhe possibilite analisar criticamente a nova realidade, bem como repensar suas funções e sua prática para, então, ter um papel à altura de enfrentar os novos desafios. Além de modificar alguns aspectos de sua prática, ele precisa saber manejar novos recursos pedagógicos [...] Para responder a essas mudanças, exige-se uma contínua formação (SILVA, 2011, p. 1).

Dito isso, já se observa iniciativas positivas por parte de muitos professores de Química, que após refletirem acerca das dificuldades de aprendizagens de seus alunos, diante de suas práticas pedagógicas, buscam meios e métodos que possam favorecer uma melhor aprendizagem para seus discentes, e conseqüentemente cumprindo suas obrigações com eficiência (FOCETOLA *et al.* 2012; SILVA, 2012). Mas, ainda é preciso reforçar a necessidade de que os docentes de Química, assim como de outras disciplinas, invistam na formação continuada, bem como se tornarem pesquisadores sua própria prática, e assim, caminhar de encontro as melhorias do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Caracterização da pesquisa e dos sujeitos

Neste trabalho realizou-se uma pesquisa de campo, que nas palavras de Marconi e Lakatos (2017, p. 75-76) “é a que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

Os sujeitos alvo da pesquisa constituíram de cinco docentes que lecionam a disciplina de Química no ensino médio em três instituições de ensino público, localizadas na cidade de Pau dos Ferros – RN. Dos participantes, dois são do sexo feminino e três do sexo masculino, de faixa etária entre 31 e 43 anos.

Instrumentos de coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados mediante a realização de entrevista estruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 89) “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro

previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas”. A qual, foi composta pelas seguintes indagações:

- ✓ O que você faz quando identifica que a turma está com dificuldades na disciplina de química?
- ✓ Quais as metodologias adotadas para auxiliar os alunos que têm dificuldades na aprendizagem de química?
- ✓ Quais fatores podem influenciar na aprendizagem dos alunos?
- ✓ Quais as possíveis soluções que podem contribuir para melhorar o processo de ensino/aprendizagem na disciplina de química?
- ✓ Você já sentiu alguma dificuldade no processo de ensino da disciplina de Química? Se sim, Qual?
- ✓ Para lidar com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, o que seria preciso para ajudar o professor?

Caminho metodológico

Para obtenção dos dados realizou-se entrevistas com os sujeitos, que ocorreram mediante o consentimento dos entrevistados, sendo realizadas em datas estabelecidas de acordo com a disponibilidade deles. As entrevistas foram gravadas fazendo-se uso de gravador de voz de *smartphone*. Inicialmente todos os entrevistados puderam ver as indagações e refletiram alguns minutos acerca do que relatariam. Após a realização do procedimento, todas as entrevistas foram transcritas.

Análise dos resultados

Os resultados obtidos na pesquisa foram analisados seguindo os pressupostos estabelecidos pela a Análise de Conteúdo de Bardin. A qual Câmara (2013), a apresenta em seu estudo, como uma técnica de tratamento de pesquisas qualitativas, a autora explica que deve ser classificada em três fases essenciais, sendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os docentes que contribuíram com a pesquisa, todos possuem formação na área de Química e atuam na docência entre 6 e 16 anos, o tempo de atuação na disciplina de Química varia entre 4 e 16 anos. O tempo de atuação nas instituições estão entre 2 e 9 anos de trabalho.

Dois docentes destacaram que lecionam outras disciplinas além de Química, e dois ressaltaram que além de lesionarem no ensino médio, ministram disciplinas também no ensino superior.

A priori questionou-se a esses docentes a respeito de suas ações quando identificam que os alunos estão com dificuldades de aprendizagem na disciplina. Sendo assim, os relatos são mostrados a seguir:

Entrevistado 4: *“A primeira coisa é identificar a dificuldade, né... dependendo do conteúdo você busca outra estratégia, outras metodologias, outra abordagem.”*

Nessa fala denota-se o cuidado para com esse processo, pois como explicam Quadros *et al.* (2011, p. 162) “É necessário que os professores saibam cuidadosamente lidar com os saberes profissionais para um bom desempenho de sua função”. Assim, nesse contexto, priorizar o aluno, e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a diminuição das dificuldades, deve ser fundamental.

Entrevistado 3: *“Eu tento procurar uma forma de contextualizar, porque eu já percebi que os alunos, eles não conseguem relacionar a química ao cotidiano. Então, quando você coloca exemplos de acordo com o cotidiano dos alunos, eles conseguem entender melhor, então... a contextualização, eu acho que é a palavra-chave.”*

Nesse sentido, entende -se que a “contextualização essencial para construção de uma sociedade capaz de agir e refletir, sabendo, pois, que a contextualização por si não é a utilização de termos cotidianos inseridos na aula, mas a problematização do cotidiano e a sensibilização para a formação crítica dos educandos” (COSTA, LEITE e FERNANDES, 2018, p. 06). Portanto, é necessário muito além do simples “relacionar” os fatos do cotidiano para os alunos, é preciso gerar problemas, levando-os a refletir, questionar e solucionar, para que a contextualização seja eficaz e o estudante possa de fato compreender o mundo que o rodeia a partir dos fenômenos Químicos.

Entrevistado 2: *“A estratégia que eu uso é tentar levar esses alunos ao centro de aprendizagem (CA) onde é um grupo menor, e aí a gente consegue tratar ponta a ponta as dificuldades que esses alunos têm com relação a disciplina de química. Essa é a estratégia que particularmente eu uso.”*

O centro de aprendizagem mencionado pelo docente trata-se de um espaço disponibilizado pela instituição da qual faz parte, que serve como auxílio para retirada de dúvidas dos alunos, assim, pode contribuir para sanar parte das dificuldades de aprendizagem

dos estudantes, geralmente ocorrem em horários que são pré-estabelecidos na carga horaria dos professores da instituição. É destaque na instituição por proporcionar um atendimento diferenciado ao aluno, podendo ser caracterizado como aulas de reforço. No entanto, foi relatado durante a entrevista que parte dos alunos que possuem dificuldades não costumam frequentar o centro de aprendizagem.

Entrevistado 1: *“Procuro meios que possam facilitar a aprendizagem dos alunos, por exemplo: jogos lúdicos, experiências utilizando matérias do cotidiano.”*

De certa forma o docente que faz uso desses recursos em sala de aula possivelmente obterá bons resultados, pois, a experimentação constitui-se no ensino de Química como uma ferramenta extremamente necessária para ajudar na compreensão dos conceitos, a qual pode ser usada de diferentes formas, a depender das habilidades que o docente queira estimular em seu aluno. Enquanto os jogos didáticos, por sua vez, podem ser uma excelente alternativa para motivar e despertar aprendizagem dos alunos, atentando-se para o fato que uma de suas características é tornar o ensino em sala de aula mais atrativo para o discente (FERREIRA, HARTWIG e OLIVEIRA, 2010; MESSEDER NETO e MORADILLO, 2016).

Para a indagação que buscou identificar as metodologias que esses profissionais usam para auxiliar os alunos que possuem dificuldades, a maioria dos docentes reforçou o que responderam na indagação anterior, e ainda acrescentaram outras, como modelos e analogias, simuladores, uso de tecnologia, experimentação problematizadora e situações problemas. Em suas afirmações os docentes deixam claro que fazem uso desses meios, pois entendem que eles possibilitam que o ensino se torne mais fácil e dinâmico, e os alunos podem assimilar melhor os conhecimentos da disciplina.

De modo geral, nos questionamentos os docentes relataram em sua maioria, os mesmos fatores que dificultam suas práticas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química. Ao mesmo tempo, explicam que se estes forem trabalhados corretamente podem ser as possíveis soluções para a diminuição das dificuldades nas aulas. Esses fatores estão relacionados a falta de base matemática e interpretação, a relação professor e aluno, as turmas numerosas, e a ausência de interesse do discente.

Esses fatores são discutidos nos tópicos a seguir:

Base matemática e Leitura e interpretação de textos

A falta de base matemática dos alunos foi um dos principais fatores que segundo os entrevistados, ocasionam dificuldades no ensino de Química e conseqüentemente na aprendizagem. Além disso, eles também entendem que essa base como fundamental para o desenvolvimento do aluno na disciplina de Química.

Entrevistado 2, resposta à questão 4: *“São muitas, primeira o ensino básico de qualidade, onde o aluno chegasse no nível médio ele tivesse todo aquele apanhado de matemática e de ensino de leitura de texto bem estruturado, então isso já facilitaria e muito o ensino da química.”*

Entrevistado 1, resposta à questão 5: *“Sim. Nos conteúdos que envolvem cálculos matemáticos, pois eles têm grande deficiência em matemática.”*

Assim, Pacheco e Andreis (2018) explicam que a matemática é extremamente importante em diversas áreas do conhecimento. No entanto, as autoras explicam que esta é uma das disciplinas em que os alunos possuem um grande índice de dificuldades, e apontam possíveis fatores que interferem no entendimento do aluno, que vão desde a falta de estudo, a prática dos professores e até mesmo questões cognitivas. A não compreensão desse conhecimento acarreta ao aluno um nível elevado de dificuldade, influenciando nas demais disciplinas, como é o caso da Química, que necessita dos saberes matemáticos para que o discente consiga solucionar e compreender por exemplo, o preparo de soluções.

As autoras ainda, explicam que “Essas dificuldades podem ser oriundas de questões metodológicas inadequadas, professores mal qualificados, de uma infraestrutura escolar insuficiente e ou relacionadas a alunos que apresentam bloqueios decorrentes de experiências negativas” (PACHECO e ANDREIS, 2018, p. 107).

Com relação a leitura e interpretação, saber interpretar os enunciados nos problemas trabalhados na disciplina de Química é essencial para o estudante, no entanto, também foi mencionado nos discursos a ausência dessa habilidade nos alunos. Reis e Bezerra (2015) em seu trabalho acerca da leitura, escrita e interpretação de problemas matemáticos, destacam que é normal que a maioria dos discentes demonstrem dificuldades com relação a leitura, o que acarreta também na dificuldade de interpretação e no raciocínio lógico. Essas habilidades são fundamentais, pois permitem chegar a uma compreensão do enunciado ou conteúdo estudado.

As autoras ainda relatam que “a educação básica objetiva garantir aos alunos a aquisição da linguagem formal, no entanto a capacidade de ler pressupõe além da simples decodificação de símbolos, um processo de construção de significado e atribuição de sentidos” (REIS e

BEZERRA, 2015, p. 294). Portanto, é compreensível que parte dessas dificuldades também são semelhantes com as enfrentadas no ensino de Química, já que como dito anteriormente, a matemática tem sua influência nessa disciplina. Também se destaca que os estudantes necessitam saber além da decodificação dos símbolos para que possam compreender e interpretar corretamente os problemas impostos pelo conteúdo.

Relação professor e aluno

Na concepção de Medeiros (2017, p. 1167) “Trabalhar com a perspectiva afetiva é fazer aflorar sentimento de tolerância, de respeito a si e ao próximo”. No ensino, tal ato é importante para ambas as partes, na intenção de promover um ensino satisfatório para os envolvidos, por sua vez, os professores reconhecem essa validade e explicam:

Entrevistado 4, resposta à questão 3 “[...] falta de comunicação entre o professor e o aluno [...] a questão afetiva porque isso influencia também, né. O professor que não tem aquela, que não tem um laço de afetividade com os alunos, isso pode atrapalhar também.”

Entrevistado 3, resposta à questão 4: “[...] eu acho que prejudica muito a aprendizagem do aluno é... a questão do afeto mesmo, a relação professor-aluno. [...] porque as vezes o gostar do professor influencia a gostar da disciplina. E uma forma é você tentar ter uma boa relação com seu aluno, não só em sala de aula, mas fora da sala de aula também, ter um certo vínculo de amizade.”

Nesse sentido, o diálogo e a confiança se inserem como características fundamentais para o desenvolvimento da relação aluno e professor. Essa deve ainda ser consistente e baseada na compreensão, para que seu reflexo possa ser exposto na prática pedagógica e na aprendizagem, possibilitando aos envolvidos um processo agradável e motivador (MEDEIROS, 2017).

Tassoni e Leite (2013) discutem em seu trabalho as influências da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, mediante as discussões estabelecidas pela teoria Walloniana. Assim os autores chegaram a aspectos importantes em que a afetividade proporciona no processo de ensino e aprendizagem, tais como a as formas de corrigir e avaliar, as formas de falar com os alunos, a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento e outros. Nessas categorias, eles discutem as interferências desses aspectos no contexto estudado.

Turmas numerosas

As salas de aula com grande quantidade de alunos, segundo os docentes pode ser um forte fator que os leva a desmotivação para exercício do seu trabalho, podendo acarretar dificuldades tanto para aluno quanto para professor. Pois, em resposta os educadores expressaram:

Entrevistado 4, resposta à questão 5: *“[...] todo dia a gente tem muita dificuldade, [...] principalmente numa turma que é muito numerosa. Então, nem todos os alunos vem da mesma realidade e alguns já tão num processo mais... adiantado, outros estão num processo atrasado, [...] num determinado conteúdo, alguns já tem os conteúdos básicos pra poder aprender o novo conteúdo outros não têm, e aí a grande dificuldade que eu acho é essa, o professor identificar [...] em que estágio do processo de aprendizagem os alunos estão, aí fica muito difícil numa turma muito numerosa o professor conseguir identificar isso, e outra coisa é a questão da aprendizagem mesmo, se houve aprendizagem efetiva o não, porque dos mecanismos que a gente dispõe, numa turma numerosa, [...] não dá pra você saber se o aluno conseguiu aprender ou não, porque a prova é um pouco falha nesse sentido”*

Entrevistado 2, resposta à questão 6: *“Turmas menores, eu vejo essa possibilidade.”*

Nessas expressões nota-se os anseios desses profissionais por turmas menores, cujo principal objetivo dessa redução, seria que eles pudessem ter um controle maior da turma e diagnosticar melhor as dificuldades. E assim, consequentemente direcionar e desenvolver formas que pudessem contribuir significativamente para um aumento da aprendizagem e diminuição dos obstáculos que impedem que seus alunos de alcançarem melhores resultados na disciplina de Química. Nesse sentido, Crahay (2007) argumenta que muitos professores são convencidos pela ideia de que o tamanho e a composição das turmas são fatores que podem determinar sua eficácia pedagógica.

No entanto, afirmar essa possibilidade pode ser complexo por envolver outras questões. Crahay (2007) ao fazer uma análise bibliográfica de pesquisas experimentais que se propuseram a investigar tais influências, chegou à conclusão de que é ineficaz se pensar na eficácia de turmas homogêneas com relação ao seu rendimento, e a redução da turma por sua vez pode contribuir significativamente para o aprendizado de alguns alunos.

Interesse do discente

O desinteresse dos alunos foi mencionado como um dos fatores que mais costuma desmotivar os docentes. Pois, foi declarado que esse fator costuma provocar o desânimo no

professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o interesse pode ser o principal influenciador para a aprendizagem efetiva ou não dos estudantes. Assim, os entrevistados 2 e 5 destacaram:

Entrevistado 2, resposta à questão 5: *“Com certeza. Principalmente os alunos que não se sentem parte da sala de aula, eles estão ali num mundo alheio [...] muito difícil romper essa barreira que existe, por mais que o professor traga experimento, materiais diferenciados, uma discursão diferenciada, [...] mas essa barreira que não “quer” ele realmente não quer aprender, não é nem porque ele não consiga. Já teve casos que os alunos disseram: “eu não sei e não quero saber” “eu quero entrar numa universidade de humanas”, “a química para mim, não entra na minha cabeça e eu não quero saber”. Então, assim... fica difícil para o professor tentar conseguir produzir conhecimento quando o aluno não quer. Essa foi das dificuldades mais difícil que eu encontrei [...]”*

Entrevistado 5, resposta à questão 3: *“[...] tem os dias que o aluno realmente está pra aprender, tem dias que não tá. São vários fatores que podem acarretar na melhor aprendizagem ou não, mas de forma geral, normalmente é próprio interesse mesmo, quando o aluno está predisposto, ele normalmente, ele aprender o está sendo construído na aula.”*

Na intenção de definir melhor o interesse na aprendizagem, Soares (2004) explica que inicialmente é importante diferenciá-lo da palavra motivação, visto que essa palavra pode se apresentar como uma conotação de gerar o interesse, o que causaria um entendimento equivocado da palavra. Segundo o autor, o interesse não pode ser gerado, pelo contrário, ele já existe, e deve ser despertado, uma vez que é o resultado de uma carência particular de cada aluno que necessita de uma aprendizagem. Assim, ele ressalta que ao adentrar no campo da aprendizagem essa carência seria a ausência de conhecimento.

Assim, diante dessa ideia é possível chegar-se à compreensão de que o docente pode despertar o tão desejado interesse no aluno. Nesse sentido, Costa, Passerino e Zaro (2012) acreditam que tanto ensinar quanto aprender Química não é fácil, pois os professores necessitam aperfeiçoar seus fazeres pedagógicos de modo a acompanhar as demandas tecnológicas da sociedade, e por outro lado também é responsabilidade do discente estar disposto a aprender.

Semelhantemente, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, indica que são necessários dois pressupostos para que o conhecimento ocorra de modo significativo para o estudante, um deles é a própria predisposição do aluno para aprender, ou seja, é necessário que o aluno tenha vontade de aprender (MOREIRA, 2013).

Moreira (2010), em seu trabalho sobre aprendizagem significativa, por sua vez destaca que há algum tempo se sabe que é o próprio estudante que toma a decisão se quer aprender ou

não, assim ele deve estar predisposto para o aprendizado. Portanto, o autor descarta a ideia em um ensino focado no professor, mas com foco no aluno de modo que este enxergue significados no que está sendo estudado, para que seu interesse seja desperto e assim obtenha uma aprendizagem significativa. Assim, deve ocorrer no ensino de Química, os docentes devem dispor de meios que possibilitem ao estudante a satisfação de ser o principal responsável pela sua aquisição de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações expostas compreendeu-se que as dificuldades no ensino de Química vão muito além das obtidas por meio da pesquisa. No entanto, deve ser estabelecida a capacidade de superação desses problemas na mente dos envolvidos nesse processo, dos que fazem o ensino de Química avançar, bem como daqueles que se beneficiam, para que essas dificuldades não prevaleçam.

Com relação aos educadores das instituições de ensino médio da cidade de Pau dos Ferros – RN, percebeu-se através dos seus discursos que são profissionais responsáveis que conhecem as capacidades e limitações de seus discentes, além disso destacaram que buscam inovar seus meios de ensino como forma de proporcionar uma boa aprendizagem para seus alunos. Os dados obtidos também corroboram para reflexões acerca dos fatores identificados e mencionados pelos docentes, como suas influências positivas e negativas para todos os envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. A. G. *et al.* A função da escola na sociedade contemporânea: concepções de uma professora da educação básica. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 118-133, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Básico. PCN ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6 n. 2, p. 179-191, jul - dez. 2013.

COSTA, J. V. D.; LEITE, J. W. Q.; FERNANDES, S. B. S. As contribuições da contextualização para o ensino de química. In: V Congresso Nacional de Educação (V

CONEDU), 2018, Olinda/PE. **Anais do V Congresso Nacional de Educação (V CONEDU)**. Realize, 2018.

COSTA, R. G.; PASSERINO, L. M.; ZARO, M. A. Fundamentos teóricos do processo de formação de conceitos e suas implicações para o ensino e aprendizagem de química. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.271-28, jan./abr. 2012.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada química. **Nova na Escola**, v. 32, n. 2, p.101-106, maio 2010.

FOCETOLA, P. B. M. *et al.* Os Jogos Educacionais de Cartas como Estratégia de Ensino em Química. **Química Nova Na Escola**, v. 34, n. 4, p. 248-255, nov. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES R. P. N.; GOI M. E. J. Uma revisão de literatura sobre o uso da experimentação no ensino de química. **Comunicações**, v. 25, n. 3, p. 119-140 set/dez. 2018.

LIMA, J. O. G. Do período colonial aos nossos dias: uma breve história do Ensino de Química no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 140, p. 71-79, jan. 2013.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química: o caso das escolas do ensino médio de Crateús/Ceará/Brasil. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 72-85 diciembre, 2012.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, v. 22, n. 2, p. 289-292, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo; Atlas, 2018.

MEDEIROS, M. F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. 2, p. 1165-1178, nov. 2017.

MENESES, F. M. G.; NUÑEZ, I. B. Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018.

MESSEDER NETO, H. S.; MORADILLO, E. F. O Lúdico no Ensino de Química: Considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 4, p. 360-368, 2016.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, 12 a 15 de maio de 2010 e no VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? In: Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas. Rio Grande do Sul: Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012/2013. Disponível em:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

http://www.profjudes.unir.br/uploads/444444444/arquivos/TAS_1518397339.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

OLIVEIRA, A. L. *et al.* O jogo educativo como recurso interdisciplinar no ensino de química. **Química Nova Na Escola**, v. 40, n. 2, p. 89-96, maio 2018.

PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Principia**, v. 1, p. 105-119, 2018.

QUADROS, A. L. *et al.* Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 159-176, abr./jun. 2011.

REIS, J. R.; BEZERRA, R. C. Discutindo a Matemática a partir da escrita, leitura e interpretação de problemas matemáticos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, p. 282-308, 2015.

SANTOS, A. O. *et al.* Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia Plena**, v. 9, n. 7, 2013.

SILVA, A. A. A Construção do Conhecimento Científico no Ensino de Química. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 01-16, 2012.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, n. 3, p. 01-11, 2011.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em química**: jogos e atividades aplicados ao ensino de química. Tese doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2004. 203f.

TASSONI E. C. M.; LEITE S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TREVISAN, T. S.; MARTINS, P. L. O. A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13056020/a-pratica-pedagogica-do-professor-de-quimica-possibilidades-e-limites>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Andrialex Willian da Silva¹
Tarcileide Maria Costa Bezerra²
Ariadne Ananda Nepomuceno Gouveia Freire Nascimento³

RESUMO

Apesar de ser pensada logisticamente para atender a variados grupos sociais, a organização escolar necessita pensar na singularidade de cada aluno, levando em consideração suas necessidades, especificidades, dificuldades e potencialidades. Com o paradigma da inclusão, a escola precisou repensar a sua forma de gestão, de acolhimento às diferenças entre os indivíduos, visando promover a inclusão escolar de alunos com deficiência. Sendo assim, este artigo tem por objetivo conhecer, a partir dos relatos de uma professora, como ocorre a inclusão do aluno com deficiência em uma escola pública. A pesquisa consistiu em um estudo de caso, de natureza qualitativa, ocorrido em uma escola localizada na cidade de Natal (RN), no bairro Cidade da Esperança. Trata-se de uma instituição de ensino mantida por uma Organização Não Governamental (ONG) voltada para atendimento a alunos com deficiência. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, observações em sala de aula e entrevista semiestruturada. Teve-se como sujeito uma professora do 4º ano do turno vespertino, formada em pedagogia e com mais de 10 anos de experiência docente no ensino fundamental. Os resultados apontam que a parceria de todos que fazem a escola, em prol da inclusão, é imprescindível; que, apesar das dificuldades vivenciadas cotidianamente no espaço escolar, a inclusão do aluno com deficiência é possível; e que o trabalho docente quando voltado à aprendizagem e a inclusão conseguem resultados positivos. Conclui-se com o presente estudo que a inclusão escolar não é uma utopia e que, apesar dos obstáculos existentes socialmente, essa pode, sim, ser concretizada com a parceria da comunidade escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência. Professora.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade que se pretende justa e igualitária, a inclusão social acaba se tornando questão *sine qua non*. Dessa forma, a preocupação em como suprir as demandas que se apresentam oriundas da diversidade de indivíduos faz-se necessária.

Dentre as diversas instâncias ou órgãos que podem atender às demandas da sociedade, está a escola, instituição responsável pela educação do sujeito, que deve buscar atender à diversidade de alunos que nela ingressa.

É nesse cenário de inclusão social que se inicia a discussão sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência. Com o advento da inclusão, a escola precisa voltar

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), andrialex@outlook.com;

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tarcileide.bezerra@uece.br;

³ Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ariadne.ngouveia@gmail.com.

seu olhar para os alunos com deficiência. Glat e Blanco afirmam que a escola “passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para *todos* os alunos” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25).

Sendo assim, esta pesquisa surgiu tendo como tema a inclusão escolar, focando na experiência docente de uma professora do ensino fundamental junto a alunos com deficiência, e se justifica pela necessidade de verificar como tem ocorrido a inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema público de educação. Teve por objetivo geral conhecer, a partir dos relatos de uma professora, como ocorre a inclusão do aluno com deficiência em uma escola pública e, como objetivos específicos, averiguar a formação docente daquele que trabalha em uma perspectiva inclusiva de ensino e conferir as atividades desenvolvidas em sala de aula junto ao aluno com deficiência.

O trabalho se caracteriza como um estudo de caso. Gil (2002, p. 54) afirma que essa modalidade de investigação “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Como instrumentos de coleta de dados, trabalhamos com observações em sala de aula e em outros ambientes da escola, além de entrevistas semiestruturadas. Para Stake (2011, p. 103), as observações são “informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador”.

As entrevistas foram aplicadas à professora e buscaram complementar ou suplementar os dados colhidos por meio das observações realizadas nos diversos ambientes da escola. Os depoimentos foram gravados em áudio com as devidas autorizações.

Sabe-se que a inclusão escolar não é fácil de ser efetivada, pois muitas são as barreiras a serem vencidas. Há barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Mas aos poucos as escolas estão adaptando os seus espaços, os que trabalham na escola parecem mais acolhedores às diferenças inerentes aos sujeitos que ingressam no ambiente escolar e os currículos estão sendo adaptados. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 64),

Para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino - vitrines que expõem o sucesso da inclusão.

Corroborando com a citação de Mantoan, citamos, como exemplo de sucesso de inclusão, a escola *Lócus* da presente investigação, pois os resultados apontam que a referida escola, apesar das dificuldades vivenciadas, consegue tornar a inclusão do aluno com deficiência possível; que o trabalho docente, quando voltado à aprendizagem e à inclusão,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

consegue resultados positivos; e que a parceria de todos que fazem o espaço escolar em marcha a inclusão é imprescindível.

Conclui-se, com o presente estudo, que a inclusão escolar é possível de ser efetivada e que, apesar dos inúmeros obstáculos existentes, essa pode, sim, ser concretizada com a parceria da comunidade escolar.

METODOLOGIA

Para a coleta dos dados, realizamos observações em sala de aula e em outros ambientes da escola e aplicamos entrevistas semiestruturadas.

Entrevistas foram aplicadas à professora, participante de nossa pesquisa, visando conhecer sua formação, suas ideias e seus pensamentos sobre a inclusão escolar e o fazer docente. As entrevistas foram gravadas em áudio com a devida autorização. Stake (2011, p. 108) assevera que, entre os motivos de se fazer uma entrevista, está a necessidade de se “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada”, assim como “descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Nesse sentido, as entrevistas buscaram complementar os dados colhidos por meio das observações.

Os achados da investigação foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016). De acordo com Bardin (2016, p. 49), “o objeto da análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem”. Desse modo, buscou-se interpretar a fala e as expressões da professora, sujeito de nossa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos, as experiências sociais da pessoa com deficiência têm sendo demarcadas por construções de um imaginário sobre o que é ter deficiência e o que seja padrão de normalidade. O próprio conceito de sujeito com deficiência vem passando por constante transformação e sendo ressignificado de acordo com elementos de dada época e de dado contexto histórico. Pensando assim, iremos retomar uma breve discussão histórica a fim de elucidar elementos da nossa temporalidade.

Na pré-história, em uma espécie de seleção natural, cada um era responsável pela sua própria sobrevivência. A pessoa com deficiência se encontrava em desvantagem, considerando o ambiente inóspito dessa época. Com isso, ocorreu a dizimação em massa da comunidade com

deficiência, porque esses sujeitos não conseguem desenvolver habilidades que respondessem aos perigos dessa era (MARTINS, 2015).

Nas civilizações mais antigas, como as gregas e as romanas, as pessoas que desviassem da normalidade eram excluídas completamente da sociedade na qual nasciam. Os gregos, por defenderem uma construção idelógica de perfeição humana, não eram receptivos com os sujeitos que fugiam de uma “normalidade” que se configurava a partir de um padrão hegemônico presente da comunidade (MARTINS, 2015).

Os romanos, por sua vez, fortemente influenciados pelos gregos, partiam da mesma perspectiva, porém também compreendiam que era necessário que os cidadãos de sua civilização tivessem a capacidade plena de atuar na comunidade, assim como, por ser um império bélico, que era necessário que todos estivessem aptos a atuar em guerras e batalhas (MARTINS, 2015).

Nesses contextos, a pessoa com deficiência aparecia completamente excluída de sua sociedade, uma vez que não atendia aos padrões e às demandas sociais estabelecidas. Para além disso, nesse período histórico, as dimensões de humano, alma e espírito ainda não tinham força nas discussões da época, assim, não existia a compreensão de piedade sobre e/ou para o outro. Com isso, a pessoa “anormal” não tinha o apoio de sua comunidade, da família e/ou do estado.

Na Idade Média, com o avanço do cristianismo, a visão sobre o ser humano é ressignificada, agora todos são sujeitos munidos de alma e dignos de piedade. Desse modo, a comunidade e o estado, influenciados pelas convicções religiosas e pela igreja, atentam-se para a comunidade de pessoas com deficiência e começam a desenvolver ações a fim de atender minimamente às necessidades básicas dessa comunidade (MARTINS, 2015).

Nesse período, a pessoa com deficiência começa a ser inserida em instituições marcadamente assistencialistas, que buscam prover abrigos e mantimentos impulsionados pela piedade à comunidade com deficiência (SILVA, 2009). O caráter assistencialista dessas instituições entrega à pessoa com deficiência uma pseudo-dignidade e mascara os sujeitos que dão assistência como bondosos.

Naquela época, também era comum a concepção mística e escatológica sobre a pessoa com deficiência, como, por exemplo, a pessoa com deficiência visual muitas vezes era entendida como aquela munida de um dom para normais e sensível às outras formas de vidência. Por outro lado, a pessoa com transtornos comportamentais ou deficiência intelectual era vista como um sujeito possuído por um demônio em uma perspectiva centrada no cristianismo (MARTINS, 2015).

Essa compreensão, que entrega uma alma à pessoa com deficiência e, assim, é provocada pela piedade cristã, cria uma política de assistência e marca o momento histórico em que a comunidade com deficiência deixa, teoricamente, de ser excluída e passa a fazer parte da sociedade, mesmo que segregada. O caráter assistencialista se mantém protagonista para a pessoa com deficiência até meados do século XX.

Surge, então, o princípio da normalização, impulsionado pelas políticas mundiais e concepções internacionais que defendiam os direitos humanos, assim como os direitos universais do homem. Este princípio passa a nortear a forma com que se enxergava a pessoa com deficiência, assim como a atuação destas pessoas na sociedade daquela época. Silva (2009, p. 139) nos explica que:

Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados ‘normais’.

De acordo com Blanco e Glat, a filosofia da normalização fazia parte de uma nova forma de se pensar a Educação Especial.

Esta concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comum ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (BLANCO; GLAT. 2007, p. 21).

Desta forma, a pessoa com deficiência precisa agora se enquadrar nos padrões da sociedade, ou seja, tornar-se normal. Assim, não mais a comunidade com deficiência é deixada em um canto separado da sociedade ou excluída, mas convidada a fazer parte da sociedade, desde que se enquadre no conceito de normalização de sua época, que contribua para a sociedade que está em desenvolvimento.

Essa compreensão da pessoa com deficiência nos leva a entender um novo paradigma: o da integração. Ou seja, o sujeito que fugia na normalidade poderia compor a comunidade desde que se enquadrasse ao entretenimento de um ser “normal” e contribuísse para sua sociedade. Esse paradigma também influenciará na vida escolar da pessoa com deficiência. Silva (2009, p. 139) diz que “a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, “a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular”.

Com isso, a instituição escolar, reflexo da sociedade, “acolhe” a pessoa com deficiência, desde que ela se enquadre na normalização prevista no ambiente educacional. Ou seja, a pessoa com deficiência precisava se adaptar ao currículo escolar, a fim de poder garantir seu lugar naquele espaço e garantir sua inclusão na sociedade. Naquele momento, as instituições de ensino especializadas e as classes especiais começam a surgir para responder às demandas desse novo alunado que ingressava nas instituições de ensino.

Durante as décadas de 1970 e 1980, nos continentes da América do Norte e da Europa, a concepção de deficiência começa a ser questionada pela sociedade acadêmica e posta em xeque dentro da comunidade daquela época. Até então, a compreensão de deficiência partia de um modelo de fundamentos clínicos. Diniz (2007, p. 15) explica que, para o modelo vigente, o médico entendia a deficiência como uma “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”.

Nesse modelo de deficiência, toda responsabilidade das desvantagens e barreiras que a comunidade com deficiência enfrentava era dos integrantes dessa comunidade. Assim, qualquer responsabilidade da sociedade, do estado e da família parecia, mais uma vez, isentada. No modelo médico, o problema é sempre centrado na pessoa com deficiência. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 66) explicam que esse modelo de “deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência”.

Quando esse modelo é posto em xeque, um novo entendimento de deficiência surge a partir do modelo social. Diniz (2007, p. 15) nos explica que “diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma ‘tragédia pessoal’, [...], mas sim uma questão eminentemente social”. Nesse sentido, a compreensão de deficiência descentraliza a responsabilidade imposta ao sujeito e a divide com toda a sociedade, que é pensada para um padrão de normalidade desde as épocas mais remotas.

Com esse entendimento, o “modelo social, que não apenas desafiou o poder médico sobre os impedimentos corporais [...] demonstrou o quanto o corpo não é um destino de exclusão para as pessoas com deficiência” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66). Nesse sentimento, a deficiência não poderia mais ser entendida apenas a partir da própria pessoa que a tinha, mas das relações sociais que estabelecia e do contexto que participava e construía.

Podemos, então, compreender a necessidade de se repensar a sociedade a partir desse modelo. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67) ainda apontam que o modelo social de deficiência se constitui como a “garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais”. E mais, esse “não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos: assim

como a questão racial, geracional ou de gênero, a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos”.

A fim de garantir esse direito humano a partir dessa nova perspectiva, no fim da década de 1980 e no início da década de 1990, um novo paradigma começa a ser pensado para atender às demandas de inclusão social da pessoa com deficiência. Assim, a partir do modelo social de deficiência, o sujeito não precisa mais necessariamente se adaptar à sociedade para sobreviver, mas a sociedade é que precisa responder às demandas dos diferentes agentes que a compõem, sobretudo, levando em consideração a sociedade da qual faz parte.

Esse novo paradigma que surge a partir do modelo social de deficiência impulsiona documentos de regulamentação internacionais, o que reverbera na legislação nacional. Assim, nas últimas três décadas, as políticas de inclusão vêm ganhando espaço no país e notoriedade nas discussões acadêmicas e científicas. Silva (2014, p. 15) nos explica que “nos últimos anos, estamos vivendo um tempo inédito em termos de avanços legais em relação a inclusão das pessoas com deficiência em nosso país”.

É necessário aqui destacar que a história não é linear, mas, sim, possui um fluxo dialético de idas e vindas, assim como de coexistência. Nesse sentido, os paradigmas de exclusão, segregação, integração e inclusão, assim como os modelos médicos e sociais de deficiência, existem hoje simultaneamente, dada uma determinada realidade. Não se pode dizer que concepções do passado foram totalmente superadas, mas se pode apoiar nelas para pensar uma realidade para o futuro.

Mais uma vez, essas compreensões da sociedade respingam no cotidiano escolar e no processo educacional da pessoa com deficiência. Magalhães e Cardoso (2011, p. 3) nos explicam que, “através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, vemos inaugurada a perspectiva da ‘educação inclusiva’, com a noção de que todas as crianças devem aprender juntas na escola”.

Nesse sentido, Educação Inclusiva é compreendida como uma forma de se entender o processo de escolarização do aluno com deficiência, em que agora não mais o aluno se enquadra ao currículo escolar, mas o currículo se verga às demandas do aluno, levando em consideração suas potencialidades e suas limitações.

Na perspectiva inclusiva, as diferenças não mais são obstáculos para a aprendizagem, mas se apresentam como uma possibilidade de vivência educacional rica para alunos com e sem deficiência, em que a aprendizagem é resultado da relação entre as diferenças.

Magalhães e Cardoso (2011, p. 5) afirmam que:

Na inclusão, a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a este aluno condições adequadas.

Nessa compreensão, o aluno com deficiência atua ativamente no seu processo de escolarização e em seus pares por meio da socialização e da troca de experiências. Assim, não se pode mais pensar em uma proposta educacional que considere o aluno com deficiência agente passível e neutro na escola, mas, sim, um sujeito que pensa criticamente e que age sobre sua realidade escolar e em sua sociedade.

Com isso, a pessoa com deficiência não apenas ingressa na escola, mas necessita permanecer no ambiente educacional, participar de sua comunidade e aprender dentro de suas limitações, sendo respeitadas as suas potencialidades.

É importante compreender que o aluno com deficiência presente na escola, que não aprende e que não participa do contexto educacional, ou que apenas o nome consta na caderneta de frequência do professor, está participando de um processo de pseudo-inclusão, ou seja, uma exclusão mascarada por princípios éticos, políticos e sociais, elementos que constam em outros paradigmas da história da pessoa com deficiência.

Pode-se, então, destacar a necessidade de se reafirmar a necessidade de práticas educacionais que pensem na real inclusão do aluno com deficiência, colocando em ação os determinantes da legislação nacional e das políticas internacionais, fazendo-se, dessa forma, cumprir os direitos humanos da pessoa com deficiência, com dignidades e qualidade, bem como garantindo a esse uma plena atuação na sociedade, como cidadão crítico, ativo e reflexivo, que constrói sua própria realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se, agora, os resultados e as discussões do estudo em apreço. Esse momento consiste no detalhamento da entrevista realizada com a professora participante da presente pesquisa, bem como das observações empreendidas na escola em que essa trabalha.

Inicia-se apresentando a professora, a quem, para resguardar a sua identidade, denominamos Ana Maria.

A professora Ana Maria tem 42 anos, é formada em pedagogia e leciona há mais de 10 anos no ensino fundamental, sendo que, desse tempo, 1 ano trabalhou na Educação Infantil.

Inicia-se a entrevista perguntando à professora se ela já havia realizado algum curso na área de Educação Especial ou Educação Inclusiva para trabalhar com os alunos com deficiência. A professora assim afirmou: “Fiz especialização em Psicomotricidade e em Educação Especial e Inclusiva [...] Psicomotricidade também, ela é bem voltada para o corpo, o movimento do corpo, para o psicológico”.

Diante da resposta da professora, indagou-se: Você acha que a sua formação acadêmica inicial contribui para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular? A professora Ana Maria responde: “A formação em pedagogia não, nenhum pouco. Complementou depois que fiz as especializações. Então a graduação em si, não”.

De acordo com as respostas emitidas pela professora Ana Maria, a sua formação em pedagogia não tem contribuído para a atuação docente junto às crianças com deficiência e, somente após a realização da especialização em Psicomotricidade e em Educação Especial e Inclusiva, ela passou a sentir-se apta para trabalhar com as crianças com deficiência.

A fala do professor em dizer que não está preparado para receber o aluno com deficiência na escola regular tem ecoado entre muitos docentes. “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 78). Isso nos leva a pensar que o que o professor estuda durante a sua formação possivelmente não condiz ou não vai suprir as demandas da realidade que encontrará na escola. Sendo assim, o fazer docente parece requerer uma formação específica para trabalhar o aluno com deficiência.

Mantoan (2003, p. 79) afirma que os professores

[...] esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

Dando continuidade à entrevista, questionou-se o que a professora Ana Maria entendia por Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva eu acho que é aquele trabalho que você faz pensando nos seus alunos, não só os alunos com deficiência. Porque a gente tem muitos alunos que não tem deficiência, mas tem uma característica peculiar, então você tem que ter esse cuidado e esse olhar, e fazer seu planejamento pensando em cada um deles, para que não deixe ele assim de lado, exclusivos... porque a gente pensa inclusão é só para o aluno com deficiência, mas os que não tem deficiência também tem que ser abraçados, tem que ser pensados (Professora Ana Maria).

Percebe-se, na resposta da professora, a abrangência do que ela considera ser a Educação Inclusiva. Para ela, a Educação Inclusiva diz respeito a todos que estão inseridos no espaço

escolar. Essa visão nos permite dizer que a inclusão, na perspectiva da professora, não se limita a incluir na escola apenas o aluno com deficiência, mas, sim, a todos que nela ingressam.

O ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se 'igualar' aos colegas de turma) (MANTOAN, 2003, p. 72).

Para trabalhar com o aluno com deficiência, é essencial a aceitação por parte do professor e que esse se permita acreditar na inclusão e na capacidade desses alunos. A professora Ana Maria afirma que, no seu ponto de vista, a escola regular deve aceitar crianças com deficiência:

Claro, a participação deles é enriquecedor, tanto para gente, professor, como também para os alunos, principalmente para os alunos. Torna as crianças, as outras da sala, mais sensíveis, mais cuidadosas, porque a gente ver o cuidado que, pelo menos os nossos, tem com os colegas com deficiência, eles estão sempre ali, pensando ajudando (Professora Ana Maria).

Desse modo, como a professora Ana Maria, Martins (2003) assevera que a convivência entre as crianças ditas normais e as crianças com deficiência apresenta-se de forma positiva, considerando que a interação e o interagir com as diferenças proporcionam a troca de conhecimentos, de cultura, o despontar da afetividade, da cognição e permitem a socialização entre pares.

Mais do que aceitar o aluno com deficiência na sala de aula, é preciso acreditar que a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino é fato, é um caminho, possivelmente, sem volta.

Eu acredito na inclusão! Porque eu acho... um trabalho bem feito... vai de cada pessoa, o trabalho que a gente faz aqui eu acredito, porque a gente consegue resultados muito legais, lógico a gente tem todo apoio ali da parte clínica, esse suporte e tal. Mas acho que sim, basta a professora acreditar, e querer, e buscar. [...] Eu acho que se cada um fizer a sua parte, dar certo sim mas sem o auxílio de uma parte clínica (Professora Ana Maria).

Dando prosseguimento à conversa com a professora Ana Maria, essa nos afirmou que a escola em que trabalha desenvolve ações de acolhimento às crianças com deficiência.

A gente faz sim, desde o início, que eles chegam aqui no primeiro ano sempre é conversado com eles, esse respeito, as professoras sempre explicam 'fulaninho' tem essa deficiência, assim, assim, assim e que é pra gente respeitar do mesmo jeito, a gente tem que ajudar. É bem trabalhado (Professora Ana Maria).

De acordo ainda com a professora, a direção e a coordenação pedagógica da escola ajudam no seu trabalho junto às crianças com deficiência:

Vish, demais! Elas (as coordenadoras) contribuem muito, acho que parte do sucesso da gente com as crianças que tem deficiência, parte dele a gente só consegue por conta do apoio delas, elas têm um conhecimento sobre o assunto, muito grande. Então, quando a gente chega com um problema elas já desmancham o problema ali na hora e a gente já sai com uma possível solução. E é uma solução, quando a gente chega na sala de aula e faz o que elas orientaram, acabam dando certo, mas elas sempre dão esse apoio para gente. Acho que é por isso que dar certo também, junta a vontade que nós professores temos em trabalhar com as crianças com deficiência, principalmente, e junta o trabalho com as meninas da coordenação, fica um pacote completo (Professora Ana Maria).

Conforme Himes (2008 *apud* Figueiredo, 2010, p. 59),

A atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva. A ação da direção é importante no sentido de guiar, estimular e facilitar a colaboração entre os professores do ensino comum e entre estes os professores especializados tendo o trabalho coletivo como tarefa incontornável por parte do contexto escolar.

Sem dúvida a participação da gestão da escola é imprescindível para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência. Afinal uma escola que se propõe inclusiva deve trabalhar de forma conjunta e compartilhada, agregando professores, servidores técnico-administrativos, familiares dos alunos e demais sujeitos partícipes da instituição de ensino.

De acordo com a professora Ana Maria, os professores da escola se reúnem para momentos de estudos e debates relativos à inclusão de crianças com deficiência: “toda quinta a gente se junta, o grupão, todos os professores e a coordenação”.

Verifica-se, na fala da professora Ana Maria, que há a participação de todos os professores nas reuniões em que são traçadas as atividades a serem implementadas na escola, o que significa dizer que o planejamento é elaborado no intuito de atender a todos os alunos, sejam esses com ou sem deficiência.

Continuando com a entrevista, questionou-se a professora Ana Maria sobre o relacionamento dela com os alunos com deficiência. A professora Ana Maria responde: “A questão do respeito, da atenção, sim, a questão do planejamento, não. Porque os que tem deficiência eu já preciso pensar um pouco mais”.

Quanto a possíveis dificuldades ao trabalhar com o aluno com deficiência, a professora nos respondeu: “Não, hoje em dia não tenho. A dificuldade, mais é essa, exige mais pesquisa, então demanda mais tempo”.

Sobre a fala da professora, compreendemos que ensinar para qualquer aluno exige pesquisa, planejamento, estudo, seja um aluno com deficiência ou sem deficiência. Talvez o

que demande mais tempo e mais pesquisas não seja exatamente o aluno com deficiência, mas a falta de conhecimento prévio sobre as reais necessidades desses, do conjunto de conhecimentos indispensáveis à prática docente frente a esse alunado. “A aprendizagem deve ser o ponto de partida da ação pedagógica do professor, que para organizar as oportunidades de seu desenvolvimento, precisa produzir ajudas pedagógicas coerentes com as necessidades educacionais dos alunos” (SANTOS, 2015, p. 240).

A inclusão escolar demanda de toda a escola a aquisição de mais conhecimentos sobre o aluno com deficiência e de suas demandas, sobre os tipos de deficiências, suas causas e suas formas de se trabalhar esse aluno em sala de aula. Requer o redimensionamento do currículo escolar, o que implica romper com modelos de atividades, muitas vezes tradicionais e enraizados em práticas seletivas e excludentes.

Deu-se continuidade à entrevista solicitando à professora Ana Maria que comentasse, a partir de sua perspectiva, os fatores positivos e negativos no processo de educação inclusiva.

Pra mim, o que eu acho positivo é a possibilidade que a gente tem de aprender [...] pra mim, o lado positivo é esse, que a gente tá sempre aprendendo, eles trazem coisas novas pra gente. E a parte negativa é que as vezes a gente não tem o apoio da família, a minha maior dificuldade é essa, não ter o apoio da família, que a gente faz um trabalho aqui, né, a gente pensa, a gente articula um monte para dar certo, mas quando sai aqui da escola morreu, o trabalho a família não ajuda, apesar da gente pedi né, mas, parece que para eles não é responsabilidade deles, é minha (Professora Ana Maria).

Notamos que a professora Ana Maria afirma que a inclusão escolar acarreta-lhe aprendizado cotidiano ao dizer que aprende com os seus alunos com deficiência e que hoje faz uso provavelmente de novas estratégias de ensino que antes não fazia. Entretanto, expressa, como aspecto negativo da inclusão, a falta de apoio dos pais ao terem que complementar ou dar seguimento ao que a escola trabalha com os alunos. A professora parece sentir-se, em relação aos pais, solitária no processo de escolarização das crianças, uma vez que os mesmos não demonstram dispor de muito tempo para se dedicarem à educação dos filhos. “As famílias são culpabilizadas, porque ausentes, desestruturadas, iletradas ou, simplesmente porque, conforme dizem, não querem ajudar, entendendo que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola” (CARVALHO, 2004, p.122).

Ao se questionar quais seriam os pontos positivos e negativos da inclusão na perspectiva das crianças com deficiência, a professora Ana Maria afirmou que:

Acho que para eles o positivo é essa receptividade dos colegas, como um aluno meu, do 5º ano, a gente está trabalhando o Brasil, aprender o Hino, ai a gente teve a ideia de construir uma bandeira para a escola e um hino para a escola, e ai o aluno que fez a bandeira da escola, comentou justamente isso, aqui o aluno com deficiência, até um pouquinho triste porque lá fora a gente sabe que

inclusão só no papel, mas quando eles entram aqui de fato eles são realmente incluídos, eles são abraçados, eles são bem vindos (Professora Ana Maria).

Para finalizarmos a entrevista, perguntamos à professora quais seriam, na opinião dela, as condições necessárias para a escola regular tornar-se totalmente inclusiva.

Primero, estrutura física, a gente tem que pensar que iremos receber todos os tipos de deficiência, segundo, pesquisa. Estrutura física e pesquisa também, a curiosidade de cada profissional, porque hoje o aluno é teu, mas amanhã ele pode ser meu, então a gente tem que tá sempre pesquisando, então uma escola pra ela ser inclusiva, ela tem que ter isso na cabeça. Os profissionais vão ter que pesquisar sempre, eu não sou só uma professora, sou uma professora e pesquisadora, porque eu preciso me apropriar das possibilidades dessa minha aluna para eu poder desenvolver um trabalho legal (Professora Ana Maria).

Segundo a resposta da professora, a estrutura física da escola é necessária para que possa receber os alunos com deficiência. Isso é inquestionável, pois precisamos de espaços acessíveis, que permitam a mobilidade das pessoas com deficiência, o que vai permitir e facilitar a convivência com os seus pares. As barreiras arquitetônicas ainda consistem em obstáculos à inclusão social, escolar e profissional de muitas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, pois vivemos em uma sociedade que não foi pensada ou planejada para todos: anãos, idosos, pessoas com deficiência etc.

Ainda de acordo com a professora Ana Maria, a pesquisa e a curiosidade profissional também são elementos cogentes à inclusão. Interessante destacar a fala da supracitada professora no trecho em que ela afirma ser uma professora-pesquisadora: “eu não sou só uma professora, sou uma professora e pesquisadora, porque eu preciso me apropriar das possibilidades dessa minha aluna para eu poder desenvolver um trabalho legal”. Esse depoimento da professora Ana Maria nos faz refletir que muitas vezes o professor pode recusar-se a receber o aluno com deficiência em sala de aula por pensar que lhe falta conhecimentos, por julgar-se despreparado para trabalhar com esses indivíduos.

Sem querer nos aprofundar na questão da formação inicial e continuada de professores, até porque esse não é o foco de nosso trabalho, talvez um dos maiores problemas ainda enfrentados pelos professores frente ao paradigma da inclusão seja justamente a falta de prática da busca de novos conhecimentos para enaltecerem a atuação docente.

Sendo assim, é preciso que os professores se mostrem abertos à inclusão e se permitam conhecer novas alternativas de ensino para os seus alunos, de modo a torná-los seguros no fazer docente e, ao mesmo tempo, atendam às necessidades dos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no processo de escolarização do sujeito com deficiência é levar em consideração diferentes elementos históricos, sociais e culturais. O sujeito com deficiência, durante muitos séculos, foi deixado à margem da sociedade e, conseqüentemente, dos ambientes educacionais de ensino. Porém, nas últimas décadas, esse entendimento vem sendo superado a partir da reformulação do próprio conceito de deficiência e de sua relação com a sociedade que vivemos e construímos.

É imperativo pensar em ações afirmativas, como incluir a pessoa com deficiência em nossa sociedade, pensar em políticas públicas e aportes na legislação que corroborem com essa perspectiva, mas também pensar em ações microinstitucionais que colaborarem para a efetivação da inclusão. Essas ações podem ser, inclusive, a prática de uma professora que ajuda no processo de escolarização de um aluno específico, como no nosso caso.

A inclusão é uma responsabilidade do coletivo, e não de agentes singulares, como se entendia em paradigmas mais antigos. Desse modo, como um coletivo, é necessário que os diferentes agentes tomem para si atitudes que de fato viabilizem a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, ao professor é necessário que ele pense a respeito de como sua prática pedagógica pode incluir ou excluir seu aluno com deficiência e como isso reflete em toda vida escolar desse educando.

Por fim, acredita-se que inclusão é um desafio educacional para a atual sociedade, mas não se constitui como um utopia, mas sim como um longo caminho que já vem sendo trilhado há muitos anos e que ainda levará a sociedade para muito longe.

REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva. *In*: CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 122.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.

_____; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6. n. 11. dez. 2009. p. 65-77.

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. *In*: BONETI, L. W.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 59.

GLAT, R.; BLANCO, L de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HIMES, J. T. **Marking Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recommendations for Principals**. *Intervention in School and Clinic*, v. 43, n. 5, 2008, p. 227-282.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.(org.) **Educação especial: escolarização política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, L. A. R. A prática para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C. *et al* (orgs.). **Inclusão**. Londrina: Edue, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

_____. **História da Educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, G. C. S. A questão do currículo na educação escolar inclusiva: notas para um debate. In: PINTO, S. E. L.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SAMPAIO, R. M. G.; SANTOS, G. C. S. (orgs.) **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015, p. 240.

SILVA, L. G. S. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Editora Paulinas, 2014.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam**. São Paulo: Editora Penso, 2011.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS E DESAFIOS DA DIDÁTICA

Taciana Roberta Correia Cordeiro de Alencar¹

Geisa Gabrielle Santos²

Maria Aline Rodrigues de Moura³

Pâmela Rocha Bagano Guimarães⁴

RESUMO

O aumento quantitativo ocorrido nas últimas décadas no Ensino Superior tem demandado um novo perfil dos docentes, que são desafiados tanto para garantir às exigências curriculares, como a ter um novo olhar no que diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos. O presente estudo objetiva compreender, a partir de uma revisão de literatura e análise documental, os caminhos percorridos e os desafios ainda inerentes relacionados à atuação didática docente no ensino superior. Como método inicial de coleta e posterior análise, para o presente estudo, realizou-se levantamento por meio de livros e periódicos que tratam sobre a docência no ensino superior e a didática como área norteadora de uma prática social. Este estudo concluiu que é preciso perceber a didática como elemento dinâmico, histórico e social, e transcender definitivamente seu caráter meramente instrumental e prescritivo, sobretudo a partir de formações contínuas para o fluxo exercício de repensar as experiências, partindo do contexto vivido e seus sujeitos.

Palavras-chave: Prática Docente Universitária. Identidade Docente. Formação contínua. Didática emancipatória.

1 INTRODUÇÃO

O desafio inerente à docência no Ensino Superior, em relação às concepções didático-pedagógicas dos profissionais envolvidos e sua decisiva ligação ao desempenho discente nesse nível de ensino, ainda é passível de discussões, quando se refere à prática de ensino do docente, pois, entre outros motivos, a falta de um direcionamento sobre sua formação específica, no que

¹ Pedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Coordenadora Setorial de Apoio às Atividades Acadêmicas da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre e em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da UPE *Campus* Petrolina. taciana.alencar@upe.br

² Coordenadora Pedagógica – Ens. Fundamental da Secretaria municipal de Educação em Juazeiro-BA. Graduada em pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE); Especialista em Gestão em Recursos Humanos (UPE) e Gestão Pública, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). geisa.garielle@gmail.com

³ Docente Assistente da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco; Doutoranda em Psicologia Cognitiva da UFPE. aline.moura@upe.br

⁴ Docente Assistente da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco; Mestre pelo programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. pamela.guimaraes@upe.br

se refere às habilidades de ensino ainda não são suficientemente esclarecidas, mesmo diante dos avanços de exigências na lei.

Faz-se necessário levar às discussões sobre o Ensino Superior perspectivas didático-pedagógicas fomentadoras de ações dos profissionais envolvidos no cotidiano das diferentes áreas de atuação dessa etapa do ensino. Sabe-se, pelos instrumentos legais, sobre os requisitos formais atribuídos a esses profissionais, assim como o que é trazido como norma precípua na constituição do corpo docente de uma Instituição de Ensino Superior. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) traça metas relevantes tais como:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Porém, no documento supracitado, assim como na LDB, especificamente em seu Art. 52, não se tem claras as exigências didático-pedagógicas de efetiva ação nessas Instituições, resumindo-se a determinar a necessidade dos títulos de mestre e doutores a um terço do corpo docente, assim como a necessidade do quantitativo indispensável em relação ao regime de trabalho.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) retomam essa inclusão legal como algo exclusivamente cartorial, pois as leis garantem os títulos e a corrida por eles, mas não a eficiência docente do dia a dia, o que se torna um problema dentro das instituições de ensino superior:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.37).

Pensando nessa lacuna instrumental e percebendo a história de formação dos diferentes profissionais envolvidos diretamente no ensino superior, surgem algumas inquietações no âmbito pedagógico. Estariam esses profissionais dispostos a manterem-se num exercício contínuo de ressignificação de sua prática? Estariam abertos às discussões didático-pedagógicas para a efetiva manutenção do processo de forma dialógica e emancipadora? São questões que,

segundo Marcos Masetto (1998), têm sido consideradas em vários países, tanto no âmbito das pesquisas sobre o processo de formação como base para a formulação de políticas públicas.

Diante de tantos avanços nas exigências para tornar-se professor das universidades públicas, especialmente aquelas que se referem às titulações e regime de trabalho, é importante refletir se tais profissionais trazem consigo concepções sobre a didática que os orientem a fazer articulações entre o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Buscar perceber se alguns, especialmente aqueles quem vêm de cursos de bacharelado, não são levados, mais especificamente, pela sua formação, para a vertente das pesquisas e, nesse contexto, ignoram ou não percebem a importância das ações didático-pedagógicas num processo indissociável quanto ao ensino e à extensão, faz-se necessário e urgente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Perceber como se configura a identidade do professor de Ensino Superior é imprescindível para a compreensão dos desafios e das transformações concernentes à atuação docente. Essa formação identitária relaciona-se à sua formação acadêmica, mas recebe fortemente influências de suas percepções de mundo e suas experiências, as quais necessitam ser levadas em consideração em momentos contínuos de ação e reflexão de suas práticas. No que se refere à formação docente, conforme Benedito (1995) apud Pimenta (2010):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p.131 apud PIMENTA, 2010, p.36).

Para Pimenta (2010), a percepção dessa lacuna na formação de professores, encaminha um entendimento da importância da formação continuada ou em serviço. Concordando com essa perspectiva, Lucíola Cavalcante et al (2011) argumenta que, embora com aprofundamento nos estudos de sua área específica e mesmo com anos de atuação profissional, ao professor universitário falta conhecimento científico do processo de ensino-aprendizagem, sendo imprescindível a necessidade de se traçar institucionalmente caminhos para um repensar coletivo, discutir, refletir e modificar, quando necessário, as ações de acordo com os atuais contextos. Essa é uma função inerente à docência.

Sendo a didática, que tem no ensino seu objeto de investigação, um caminho a ser reconfigurado no cenário da prática docente universitária pela sua característica de prática social, vai tomando formas, transforma e é transformada pelos variados contextos

institucionais, culturais, sociais, espaciais e temporais (PIMENTA et al, 2013). Impõe-se à didática um papel que ultrapassa, pelas condições citadas, um caráter meramente instrumental, por certo tempo perseguido. Conforme a prática educativa torna-se um emaranhado complexo, seus métodos de investigação precisam ser reconfigurados.

Partindo dos princípios históricos sobre a formação do professor de Ensino Superior e dos diferentes direcionamentos dados a essa formação na sociedade contemporânea, é possível que haja uma constatação de um longo caminho a percorrer para a justa posição de parâmetros didático-pedagógicos no dia a dia dos cursos, assim como nas formações iniciais e continuadas desses profissionais da área que se tornam docentes universitários.

Diante de todo o contexto exposto, esse artigo almeja responder à seguinte questão problematizadora: como a didática pode tornar-se um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior? É, então, o seu principal objetivo compreender, a partir de uma revisão de literatura e análise documental, os caminhos percorridos e os desafios ainda inerentes relacionados à atuação didática docente no ensino superior.

Trata-se de uma temática de grande relevância, por ser uma área fundante das ações pedagógicas do ambiente educativo no ensino superior. Tem-se como base alguns apontamentos de pesquisas, tais como as de Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Valdo José Cavallet, Maria Isabel Cunha, Cleoni Maria Barbosa Fernandes, Carlos Marcelo Garcia, Eniel do Espírito Santo, Luiz Carlos Sacramento Luz entre outros, que sinalizam a busca de novas perspectivas de ações. Fundamentando-se nas variações sociais, culturais e políticas da contemporaneidade que influenciam na formação da identidade desse profissional e em suas ações diretas, justificamos o caminho traçado no presente estudo.

2 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Pensando sobre a identidade num aspecto geral, trata-se de um conjunto de características próprias e exclusivas com as quais se podem diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados uns dos outros, quer diante do conjunto das diversidades, quer ante seus semelhantes⁵.

Destacando as relações do meio social como algo em contínua transformação, pode-se afirmar categoricamente que “[...] a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa

⁵ Cf. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/identidade>. Acesso em 19 jul. 2019.

ser utilizado como vestimenta ou acessórios. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18).

Referindo-se à profissão de professor, assim como as outras, sua formação identitária nasce dentro de um contexto histórico, servindo em grande parte como articulador de respostas às necessidades da comunidade que o cerca. O que o torna elemento constitutivo direto da formação de um projeto de sociedade, muitas vezes desenhados por agentes extraescolares.

2.1 REFLETIR NA AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO DA AÇÃO

Nas instituições de Ensino Superior, cotidianamente, percebe-se que existe uma preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem necessariamente situá-la historicamente na perspectiva identitária do ser professor.

De acordo com Cleoni Fernandes (1998), a prática pedagógica torna-se imprescindível nessa contextualização histórica:

Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática (FERNANDES, 1998, p.105).

Nessa perspectiva, a ideia da autora traz uma reflexão sobre a necessidade da construção de pontes que permitam ligações dialéticas entre as dimensões epistemológica, pedagógica e política, não se tratando de negar a importância do caráter técnico-científico, mas enxergando e articulando todas as dimensões a partir da reflexão na ação.

O processo anteriormente descrito, estende-se sobre a ação e sobre a reflexão da ação, podendo se configurar como uma necessária articulação entre pesquisa e política de formação, devido as atuais tendências investigativas sobre a formação de professores que valorizam o que nomeiam de professor reflexivo (SCHON, 1990; ALARCÃO, 1996 apud PIMENTA, 1999, p.28).

Para Pimenta (1999), essa perspectiva reflexiva opõe-se à racionalidade técnica, que fortemente marcou e ainda marca o trabalho e a formação de professores, vendo-o como um intelectual em processo de formação, inicial e contínua.

Diante do exposto, é reforçada por Pimenta (1999) a ideia que a autoformação é, em grande parte, a formação que tanto se deseja, numa perspectiva de que os professores reelaborem os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos das instituições e possam dialogar com seus pares. Seria nesse

diálogo, que deveria ocorrer um coletivo de troca de experiências e práticas, que os docentes constituiriam seus saberes, constantemente refletindo na e sobre a prática.

Ainda na perspectiva da formação da identidade profissional docente, Pimenta (1999) ressalta que ela é construída a partir da significação social da profissão, assim como da revisão das tradições:

Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também do significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor (PIMENTA, 1999, p.19).

Mobilizar os saberes da experiência é, então, o primeiro passo para se compreender a importância das ações que serão refletidas na didática que norteará de forma mais integral e contextualizada o processo dialético que é, ou deveria ser, a aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se imperativo partir da experiência vivida, refletida à luz das teorias trazidas pelos estudiosos, mas, sobretudo relacionando-as aos próprios resultados conseguidos com determinada ação prática. Sendo o registro um fundamental acessório para comparação e reflexão das práticas didáticas

Perceber a ação educativa como um processo social e político de fluxo contínuo e reconhecer os aspectos trazidos pela contemporaneidade, seja o elevado fluxo de matrícula ou os avanços tecnológicos, como elementos fundantes de um eterno repensar, faz-se condição *sine qua non*.

2.2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

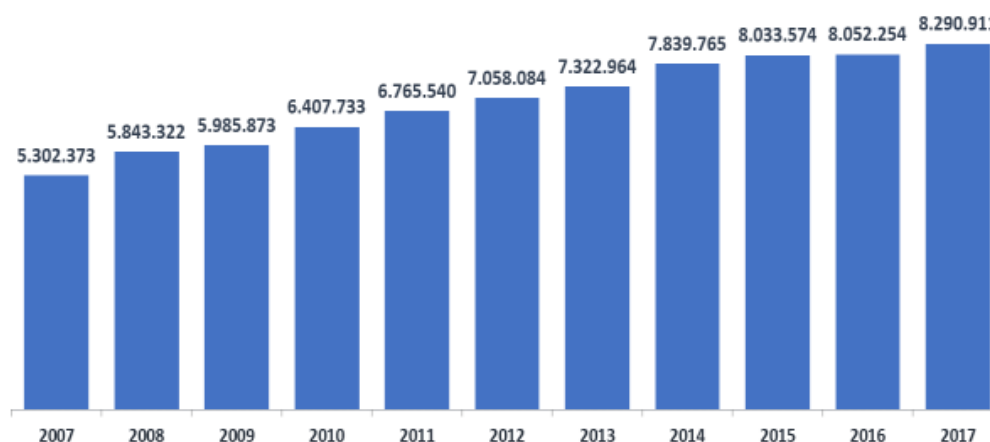
O papel social das Instituições de ensino, em diferentes tempos e contextos, produz o perfil desejado para o professor. A docência, sendo uma profissão, pode ser aprendida e precisa ser atualizada e continuamente repensada de acordo com os avanços ocorridos na sociedade, que se movimenta em função dos valores e contextos que a institui. Compreende-se desse fato que o papel da educação não é estático, alterando-se as suas funções na medida das transformações política, social e cultural.

Nas últimas duas décadas, o Brasil passou e ainda vem passando por grandes transformações na área educacional, que impuseram à Educação Superior um arsenal amplo de demandas que traz intensas dificuldades para serem atendidas, pois a educação, sendo um fenômeno humano e social, é imbricada de contradições e conflitos, que se relacionam com as variadas concepções de mundo e interesse dos diferentes grupos sociais que a compõem (PIMENTA, 2013). Devido à importância que o conhecimento assumiu na sociedade da informação, que traz como principal motor da economia global o individualismo e a competição, essas contradições tendem a se acirrar de forma crescente, o que faz emergir a necessidade de se repensar o fazer educativo dentro desse contexto.

Nesse cenário, a educação superior enfrenta grandes e múltiplas contradições, trazidas detalhadamente por Dias Sobrinho (2010), que reforça a ideia sobre os enormes desafios dessa etapa de ensino, que, entre outras coisas, deve ajudar a solucionar problemas distintos e importantes, como: a produção da alta tecnologia, formação de mão de obra, formação qualificada para novas ocupações, formação para inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura.

A partir dessa pluralidade de demandas e expectativas, sobressai no Ensino Superior a função de proporcionar mudanças formativas de sociedade e traz como consequência o emergente crescimento quantitativo desse nível de educacional. Baseado numa tendência mundial de globalização da educação com vistas ao desenvolvimento econômico e social, é notável a expansão desse sistema de ensino, como pode-se observar no gráfico a seguir, extraído do Censo da Educação Superior-Notas estatísticas-2017/INEP.

Gráfico 1 – Número de matrícula na Educação Superior (Graduação e sequencial)- 2002-2017



Diversos fatores explicam essa expansão, podendo citar como exemplo, segundo Dias Sobrinho (2010), o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento de

contingente de jovens formados nas etapas anteriores, resultados de políticas públicas inclusivas, os fenômenos de urbanização e a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais, em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação.

A partir desse contexto de expansão, modifica-se também, ou deveria, o perfil desse profissional dentro dessas instituições com características variadas devido à forte inclusão de diversas camadas sociais nesse nível de ensino e a mudança de perfil da sociedade como um todo, como mostrado na *V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais*, realizada pela Andifes ⁶, que divulgou, em 17/05/19, o indicador apontando que 70,2% dos estudantes das instituições federais brasileiras são de baixa renda, com renda familiar per capita de menos que dois salários mínimos por mês. Concentra-se nessa mudança de perfil discente um dos principais desafios da ação docente.

Pensar nessa professoralidade, termo utilizado por Maria Izabel Cunha (2018), e nos desafios contemporâneos para essa docência é urgente. Muda-se o quadro discente, o perfil social acompanha o desenvolvimento cultural da pós-modernidade e os sujeitos envolvidos precisam encontrar caminhos para atender essa nova comunidade.

De acordo com Barnett (2001 apud CUNHA 2018, p.9), “[...] a educação superior deixou de ser uma instituição na sociedade para ser uma instituição da sociedade”. Não exercendo assim, segundo Cunha (2018), mais o monopólio da produção do conhecimento especializado, reconhecendo principalmente que, com o avanço dos meios tecnológicos, a distribuição do conhecimento também torna-se um advento diferenciado do que anteriormente se fazia:

A sociedade está a requerer uma educação superior que se afaste das verdades prescritivas e enfrente a condição da incerteza e da mudança como um valor. A celeridade com que se processam as transformações não mais convivem com a perspectiva da transmissão da informação como principal papel das instituições escolarizadas (CUNHA,2018, p. 9).

O que emerge na contemporaneidade é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para um fluxo contínuo da capacidade de aprender. E, por isso, percebe-se que adentram o mundo da pedagogia os termos como competências, metodologias ativas, aprendizagens baseadas em problemas, estudo de caso, entre outras que se apoiam principalmente em um perfil de pesquisa atuante no fazer diário.

Diante do exposto ressalta-se a importância do fazer docente no desafio de se repensar a sua função, a partir das características socioculturais de sua comunidade. Como reforça

⁶ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais.

Teresinha Rios, “[...] o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos”. (RIOS, 2009, p.24).

E, nessa perspectiva de contribuir para esse alargamento de conhecimento dentro das atuais configurações sociais e políticas nas instituições de ensino superior, faz-se preciso compreender a ação educativa como um processo vivo e dinâmico. Assim, a didática instrumental é condenada ao fracasso e a percepção dela como instrumento qualitativo de formação histórico-social torna-se um caminho a seguir.

3 DIDÁTICA UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 A CONSTRUÇÃO DA DIDÁTICA COMO PROCESSO HISTÓRICO

O termo didática origina-se do grego *didaktiké* e é utilizado usualmente como a arte de ensinar. Foi inicialmente, até o século XIX, compreendida como campo da educação ligado à Filosofia:

Pode-se definir didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção de conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto de uma sociedade (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007 apud SANTO; LUZ, 2013, p. 59).

Porém, nem sempre pensou-se assim. O termo didática enquanto adjetivo é conhecido desde a Grécia Antiga, significando uma ação de ensinar, que encontrava já diferentes formatos quando comparadas as ideias sofistas e a maiêutica de Sócrates. No entanto, essas ideias começam a ganhar contornos no campo científico a partir das ideias de João Amós Comênio, a partir do século XVII, que escreveu a obra *Didática Magna - Tratado da arte Universal de Ensinar tudo a todos* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Comênio, através de sua obra, propunha aos educadores a criação de um método capaz de ensinar tudo a todos, fundamentalmente o domínio da leitura e escrita. O que atualmente soa como um método ultrapassado ou impossível, na época, teve um caráter revolucionário, pois tinha como base a ideia de ensinar as pessoas a compreenderem e interpretar os textos bíblicos. Nascia, assim, a didática como mola propulsora de uma revolução social, política e religiosa, contra a hegemonia da igreja católica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A partir do século XVIII, outro nome configurou fortemente o pensamento educacional e suas implicações nos modos de perceber o ensino. Jean Jacques Rousseau foi o autor da segunda revolução didática. Seus pensamentos deram origem a um novo conceito de infância, através de sua obra *Emílio ou Da educação*, que evidenciou a natureza do conceito de infância e transformou o método de ensinar em um procedimento natural, “[...] exercido sem pressa e sem livros” (CASTRO, 1990, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.44).

Dando continuidade a esse delinear histórico sobre a ação educativa, registra-se a grande influência a partir do século XIX de Joahn Friedrich Herbart, que levanta os fundamentos do que se denominou pedagogia científica, ressaltando com base na psicologia científicista o que nomeou como *passos formais da aprendizagem*, que originaram os *passos formais do ensino*: clareza, associação, sistema e método.

Rousseau e Herbart contrapõem-se. Se, para aquele, ressalta-se o sujeito que aprende, ao contrário, para Herbart, a base está no método, o que para alguns estudiosos foi encarado como a perspectiva comeniana do método único.

Largamente desenvolvido na primeira metade do século XX, o movimento escolanovista, fundamentado nas ideias de Rousseau, enxergava o aprendiz como um agente ativo da aprendizagem e valorizava os métodos que respeitassem a essência natural das crianças, motivando-as e estimulando-as a aprender. Resultou desse movimento um referencial científico da psicologia das diferenças individuais.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), essa didática fundamentada na psicologia das diferenças individuais terminou constituindo o fundamento do liberalismo econômico, pois explicava com bases científicas as diferenças individuais e as desigualdades escolares como resultado da natureza das crianças: “[...] essa ‘naturalização’ do ensino e valorização do método único de ensinar acabaram por consolidar a didática como uma forma de exclusão social.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 46).

Dessa vertente escolanovista, que se ampara na psicologia experimental, o desenvolvimento biológico da criança relaciona-se com a finalidade da educação. Assim, deve ser realizada com objetividade científica. Portanto, a Pedagogia, como teoria da educação, e a Didática, enquanto teoria do ensino ligada à Pedagogia, ficariam restritas aos métodos e aos procedimentos.

Contudo, nas últimas duas décadas do século passado, ocorreu um marco histórico para a Pedagogia no Brasil, quando estudiosos engajados na discussão sobre Educação e Didática buscaram problematizar em suas pesquisas sobre o esvaziamento teórico-político da Didática, sugestionando a superação da Didática instrumental rumo à construção de uma Didática

fundamental, segundo Candau (1997). A referida autora tratou, em outra obra sobre o rumo da nova Didática, afirmando que “[...] é pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática” (CANDAUI, 2002, p.14).

Nessa breve exposição do processo histórico que rodeia o complexo delineamento da Didática, foram percebidos alguns mitos e, referindo-se mais estreitamente à docência universitária, o principal relaciona-se ao precário pensamento de se resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, em que se considera a Pedagogia, teoria da educação e a Didática, teoria do ensino, interpretando-as apenas como um conjunto de conhecimentos técnicos instrumentais, que têm a capacidade de apresentar receitas às situações do cotidiano de suas práticas de ensino.

3.2 DIDÁTICA PARA ALÉM DO INSTRUMENTAL, UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

É consensual entre os estudiosos da área a compreensão do quão difícil vem sendo o desafio para que a didática encontre novos espaços de significação, levando especialmente em consideração a situação em que se coloca as escolas e as instituições de ensino superior atualmente, como revelam Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, nos seus resultados das análises das produções teóricas e as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1988 e 2008 no Grupo de Trabalho Didático da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Conforme a prática educativa torna-se um emaranhado complexo, seus métodos de investigação precisam ser reconfigurados, sendo que a grande questão a se buscar resposta é a noção do que a didática tem requisitado dos métodos de pesquisa em educação e, em contrapartida, como as novas inserções metodológicas têm permitido uma melhor compreensão da práxis educativa.

Com a mudança de perspectiva na visão sobre a pedagogia, didática e das ciências da educação, essa ciência, segundo Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) deixa de ser algo estático, pois retrata e entrelaça-se interdisciplinarmente como o contexto o tempo todo. Reconfiguram-se, então, alguns paradigmas tão enraizados nos contextos educacionais. A pedagogia, vista como ciência da educação, toma a prática social da educação como ponto de partida e chegada de suas investigações, sendo aclamada como ciência da prática, constituindo e sendo constituída pelo fenômeno que estuda.

Dessa forma, referenciam-se nas pesquisas contemporâneas a importância dos estudos participativos nas metodologias que valorizam a atividade docente em contextos como a pesquisa-ação crítica colaborativa, elevando os professores à condição de sujeitos e autores do conhecimento.

Para Laneve (1993), a ideia sobre a relação da construção do saber didático não só com a pesquisa, mas também pela experiência dos professores, é elemento fundante na ação pedagógica do profissional da educação, sendo a prática um arsenal de possibilidades para a construção da teoria. E, para isso, é apontado, ainda sobre o pensamento de Laneve, o registro sistemático das experiências como essenciais para a constituição da memória das instituições. E esse processo eleva potencialmente a qualidade tanto da prática, como da teoria.

Percebendo os espaços formais como espaço privilegiado do ensino e da didática os autores reafirmam que esses espaços nos contextos atuais não conseguem ensinar tudo a todos, e ainda trazem a ideia da impossibilidade da didática dar conta sozinha de um ensino que proceda a mediação reflexiva entre os valores e a cultura que a sociedade dissemina. Contudo, Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) enfatizam:

Que a didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante circunstância e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-la (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO 2013, p.150).

E, nesse contexto, a didática deve levar em conta as condições de formação dos docentes e as condições de trabalho nas instituições, pois esse é seu foco como espaço privilegiado de ensino, em toda a sua complexidade processual, e conexão com diversos temas como: questões de currículo, saber ensinável, práticas multiculturais, os processos de inclusão, entre outros. É, então, percebida como campo de conhecimento em permanente construção, assumindo as questões pedagógicas como base, sem dissociar das questões sociais e políticas que a determinam, trazendo as bases de uma didática fundamental, descartando a instrumental.

Referindo-se à dispersão temática e à reconfiguração do campo de pesquisa sobre didática, Pimenta et al (2013) ressaltam que os pesquisadores se voltaram para o cotidiano das instituições de ensino, buscando mais que as visões apenas dos professores. Trazem, como elemento base dessa tendência investigativa, as práticas docentes, o contexto dessas práticas, as mediações entre ensino e aprendizagem e os estudos de cunho epistemológico sobre a própria didática.

Outra ideia ressaltada pelos autores sobre as pesquisas em didática é a questão metodológica, que deve ser vista como um processo organizador de um movimento reflexivo,

trazendo o pensamento de Franco (2006), em que essa reflexão parte do sujeito ao empírico e desse ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, permitindo um novo entendimento do empírico inicial.

3.3 AÇÃO DA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Com tudo que já foi exposto anteriormente, fica clara a necessidade da prática didática ser vivenciada pelos professores para além de suas construções nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Garcia (1992) já sinalizava a importância do conhecimento didático do conteúdo para a real transposição didática dentro das relações educativas. O referido autor, a partir das ideias de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992) e outros colaboradores, eleva esse conhecimento ao patamar de especial, dentro de outros componentes, especificados no Quadro 1 a seguir, como necessários à práxis.

Quadro 1 – Componentes necessários à práxis

1) Conhecimento pedagógico geral	Concebido como conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados ao ensino, com a aprendizagem, os alunos assim como sobre princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc.
2) Conhecimento do conteúdo	Associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam.
3) Conhecimento do contexto	Faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina
4) Conhecimento didático do conteúdo	Um tipo especial de conhecimento, que toma como pressuposto o fato de que é preciso prestar mais atenção conceitual e empírica à forma em que os professores transformam o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ensinável e compreensível pelos alunos.

Fonte: Adaptado do artigo *Como conocen los profesores la matéria que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didactico del contenido* (GARCIA, 1992).

Outra perspectiva que vislumbra ações didáticas como caminho e redefinição da práxis educativa é o citado por Santo e Luz (2013), a partir de uma perspectiva Andragógica⁷, ou de pedagogia de adultos, que pressupõe cinco princípios básicos para a docência:

a) conceito de aprendente: o adulto é responsável pela sua aprendizagem com plena capacidade de auto desenvolvimento; b) necessidade de conhecer: os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento e como colocá-lo em prática é o fator decisivo para seu comportamento; c) motivação para aprender: as motivações externas como incremento salarial, promoções, boas notas são importantes, todavia, as motivações internas tais como vontade pessoais de crescimento, autoestima, autoconfiança são mais relevantes e decisivas para o aprendizado do adulto; d) o papel da experiência: as experiências prévias são decisivas para a disposição para o aprendizado do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos não são garantia para que se consiga despertar o interesse do aprendiz, antes devem ser considerados como fontes opcionais colocadas à livre disposição do aluno adulto; e) o estudante adulto é pragmático, pois está pronto para aprender aquilo que decide, razão pela qual se nega a aprender o que lhe é imposto. Ademais, sua atenção diminui quando não percebe aplicação imediata do conhecimento (SANTO; LUZ, 2013, apud LIMA, 2006, p. 66; GIL, 2008)

Ainda, levando em consideração Santo e Luz (2013), é importante ressaltar que outro fator, segundo esses autores, contam de suas experiências, que o que deve ser levado em consideração no processo educativo é o fato da reduzida capacidade de concentração dos adultos, sendo mais fácil aos estudantes adultos lembrarem por mais tempo aquilo que ouvem, veem e fazem no mesmo período. Assim, é preciso haver metodologias didáticas de ensino que abordem variadas técnicas investigativas, contrapondo-se às aulas puramente expositivas.

Nessa perspectiva Santo e Luz (2013) apresentaram algumas recomendações didáticas como sugestões para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem em adultos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Recomendações didáticas para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem

- a) Elaborar um diagnóstico das necessidades e expectativas dos estudantes;
- b) Definir claramente com os alunos os objetivos e planejamento das atividades e seus respectivos contratos didáticos para que a aprendizagem seja orientada pela tarefa ou na resolução de problemas;
- c) Selecionar conteúdos significativos para estudantes;
- d) Estabelecer um clima amigável cooperativo e informal que propicie a aprendizagem significativa;
- e) Promover projetos de investigação científica conjunto com os alunos;
- f) Valorizar a discussão e resolução de problemas em grupo;
- g) Fazer da avaliação uma prática constante visando obter feedback quanto a eficácia do processo de ensino aprendizagem.

Fonte: Adaptado do artigo Didática no ensino superior: perspectivas e desafios (SANTO; LUZ, 2003).

⁷ A terminologia Andragógica tem sido utilizada para referir-se à arte de orientar adultos a aprender, ainda que não tenhamos um consenso na literatura, pois alguns preferem chama-la de pedagogia de adultos, ou pedagogia universitária (SANTO; LUZ, 2013, p. 66)

Morin (2006) ressalta que os alunos não aceitam mais uma postura estática docente, diante da complexidade que é o mundo e o processo de aprendizagem, cobrando assim um processo mais dinâmico, rápido e eficiente, o que condiz com as práxis numa perspectiva andragógica.

Ressaltando esse processo dinâmico, vale lembrar as ideias de Freire (2007), apontando a relação dialógica do processo educativo, sendo o professor, além do ensinante, um aprendiz, no processo. Torna-se imperiosa a necessidade de reflexão constante do docente em relação ao ensino pensado como um movimento pedagógico emancipatório que respeite as variáveis advindas das especificidades do adulto.

Reforçando o pensamento de Freire, Santos e Luz (2013) afirmam que é imprescindível a compreensão da elaboração e execução didática como mecanismo da prática docente, sobretudo ratificando a seriedade que se deve ter na construção de seus planejamentos, compromisso com a interação com os discentes, a necessidade da formação continuada e a quebra da superioridade da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, práticas tão comuns.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de evolução das práticas pedagógicas docentes no ensino superior não se dará sem que o profissional realize a devida internalização de seu protagonismo didático dentro de um contexto cultural e temporal.

Numa perspectiva do ensino como um fenômeno considerado complexo e do ensinar como uma prática social, o exercício último da didática é compreender o funcionamento desse processo em cada situação e contexto, suas funções sociais, suas implicações estruturais e, assim, tornar-se um caminho concreto que favoreça o desabrochar do pensamento crítico reflexivo entre todos os atores que compõem o Ensino Superior. Estando toda a dinâmica da instituição agindo numa perspectiva dialógica constante.

Dinamizar esse movimento de ressignificação dentro das instituições de ensino superior é urgente. Sabendo-se que as lacunas da formação inicial e as exigências cartoriais normativas, exigidas como parâmetro para adentrar nesse universo, não dão conta de atender às demandas sociais e educativas da contemporaneidade, faz-se urgente essa discussão e propagação dessa perspectiva de uma didática viva, que transcenda, de uma vez por todas, uma perspectiva instrumental.

Em últimas palavras, há um consenso entre teóricos e pesquisadores na área de formação e didática da necessidade imperiosa da formação reconfigurada da prática docente, a partir de um processo contínuo de ação – reflexão – ação, que parta das próprias experiências e registros de experiências em seus contextos de atuação, fundamentado em todas as relações sociais e políticas. Podendo-se configurar em momentos de formação contínua, onde o diálogo entre os pares possa garantir as expressões de suas experiências.

Diante do que foi discutido, é de fundamental importância que outras pesquisas se debrucem na perspectiva de alcançar mais elementos que possam contribuir com a formação inicial e continuada dos docentes do Ensino Superior, mostrando-lhes caminhos didáticos para que repensem as suas práticas numa perspectiva protagonista e emancipatória.

Considerando o repensar das próprias experiências como elementos de sua formação contínua docente, seria muito positivo para o alargamento desse conhecimento científico a proposição de uma pesquisa-ação sobre considerações didáticas na perspectiva percorrida no presente estudo, visando a uma proposição de uma didática emancipatória.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior:** notas estatísticas: 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. de F. A docência no ensino superior na área de saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, [s.l.], v. 3, n. 6, jul./dez. 2011.
- CUNHA, M. I. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, v. 41, p. 6-11, 2018.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, v. 15, p. 195-224, 2010.
- GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 15/06/2019.

SANTO, E. do E; LUZ, L. C. S. da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **SABERES**, Natal, v. 1, n. 8, p. 43-55, ago. 2013.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária**: o desafio da reconstrução do conhecimento. Trabalho apresentado no “Congresso Internacional de Educacion: Crisis y Utopias”, UBA, Buenos Aires, Argentina, 1998.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LANEVE, C. **Per una teoria della didattica**. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.

MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazerri Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. de; FRANCO, M. A. do R. S. A. Construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, local, v. 18, n. 52, p. 123-241, jan./mar. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo, maio 2009.

DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM JORNADA AMPLIADA AO MARCO REGULATÓRIO DO TERCEIRO SETOR.

Oswaldo Luis Bauch ¹
Eliani Cristina Moreira da SILVA ²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o protagonismo do município no oferecimento de atividades de contraturno escolar. Partindo da concepção do município como promotor de políticas públicas educacionais confrontamos este ponto de vista com uma breve análise histórica de iniciativas de oferecimento e ampliação de jornada escolar no âmbito federal até a aprovação da Lei 13.019/2014, que institui o Marco Regulatório para o terceiro setor. Utilizaremos como ferramenta de pesquisa a análise documental e revisão da literatura, com a abordagem de pesquisa qualitativa em educação. As questões que permeiam esta análise têm como foco a promoção da qualidade na educação do município no que se refere ao contraturno escolar. Para tanto, destacamos os princípios e conceitos de educação em tempo integral, contraturno e equidade em políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Contraturno escolar. Terceiro Setor.

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira que atende a educação infantil e ensino fundamental, de acordo com Ana Maria Cavaliere, “especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. A ampliação da jornada escolar, além de constituir-se numa política afirmativa, pode se tornar uma importante ferramenta de socialização e emancipação para os alunos e para a sociedade que está inserida se aliada a um projeto pedagógico com concepções democráticas participativa. As ações para a implantação de escola de tempo integral no Brasil têm seguido duas vertentes: a primeira visa melhorias das condições das escolas e abrange adequações para atender os alunos em jornada ampliada. Tais ajustes atendem desde a infraestrutura das unidades escolares, perpassando pela adequação de recursos humanos, como professores em regime de tempo integral e abarcando até o projeto pedagógico escolar. Na segunda vertente, denominada pela autora como “aluno em tempo integral”, a implantação conta com aparelhamentos externos à escola. Dessa forma, os sistemas de ensino contam com a intersetorialidade e de outros aparelhamentos públicos disponíveis no bairro ou na cidade. Neste

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Educação Escolar. e-mail: osvaldoluisbauch@gmail.com;

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Educação Escolar. e-mail: elianimsilva@gmail.com;

segundo modelo, as atividades seriam menos escolarizadas, “pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 51-52).

A ampliação da jornada escolar no Brasil, a partir da aprovação da LDB 9394/96, “tem se constituído como um enfrentamento das desigualdades sociais” (BRASIL, 1996) e na possibilidade de mudanças da estrutura da sociedade brasileira em médio e longo prazo. Entretanto, diversas terminologias são utilizadas nos documentos oficiais para se referir à ampliação da jornada escolar. De acordo com o Artigo 87, § 5º da LDB, “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Estas são unidades escolares que atendem alunos numa jornada igual ou superior a sete horas diárias.

O termo “educação em tempo integral” nos documentos oficiais tais como LDB 9394/96; e Resolução no CNE/CEB nº 7, de 14/12/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, é utilizado para fazer referência à modalidade educacional cuja jornada ultrapassa sete horas diárias, ou seja, à ampliação da jornada escolar. De acordo com a previsão de ampliação, a jornada escolar será de no mínimo de sete horas diárias no atendimento à criança. A totalidade de horas diárias estabelecidas na Resolução compreende o tempo em que a criança permanece na escola em sala de aula e em locais destinados a atividades educacionais complementares. As sete horas diárias na jornada escolar devem ser distribuídas entre atividades em sala de aula (turno) e atividades escolares desenvolvidas após o período de aulas (contraturno). Neste trabalho, o termo “contraturno escolar” refere-se ao número de horas de atividades educacionais após o turno escolar, em jornada ampliada, realizada no espaço escolar, em equipamentos públicos ou em outro local adequado para esse fim.

A Educação em tempo integral se constitui numa política pública com vistas a melhorar de atendimento educacional, principalmente em áreas de vulnerabilidade social, visto que o Brasil é um dos países que oferece “um menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar”. Não obstante, a ampliação da jornada escolar se apresenta como uma possibilidade de melhores oportunidades educativas às populações com menor poder aquisitivo, “em áreas situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas”. Esta política pública, garante maior presença do Estado nessas regiões e reforça os Ativos Sociais ao levar programas e projetos na área educacional. (Parecer CNE/CEB No 11/2010 p. 124-125).

Nesta investigação de cunho qualitativo, utilizamos como meio de análise o estudo de caso histórico-organizacional e da legislação que regulamenta a parceria entre o poder público

e o Terceiro Setor, em virtude de termos como objetivo de analisar uma amostra de políticas de atendimento educacional em jornada ampliada em programas federais e o Marco Regulatório do Terceiro Setor. Assim, este recurso pode ser utilizado quando “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A análise preliminar destes programas indica que as políticas educacionais, embora anunciadas como políticas públicas, foram utilizadas como políticas de governo. Com a sucessão dos governos, observamos descontinuidade destes e a adoção de outros similares. Tais descontinuidades ocorreram sem uma avaliação criteriosa por parte dos novos governos. Com a aprovação da Lei 13.019/2014, rompe o paradigma de política de governo para oferecimento de programas de jornada ampliada, reafirmando os princípios da administração pública da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, o que confirmaria nossa hipótese inicial.

Este trabalho objetiva, entre outros pontos, a reflexão sobre formas em que a intersetorialidade se materializa e se constitui na educação como uma ferramenta necessária para a articulação entre o poder público e a sociedade civil. Para Silva (2014, p. 77), “a gestão intersetorial diz respeito à participação da sociedade civil na educação”. Nessa visão, o atendimento educacional em jornada ampliada poderá contar com programas de cooperação entre as diversas esferas da administração pública, transpor os limites dos muros da escola, permitir vivências e experiências diversas em outros espaços como parques, centros de exposições, teatros, entre outros, além de incluir profissionais de outras áreas, como saúde, esporte, inclusão digital e cultura no processo educativo. Essa articulação de projetos educacionais que visem a incorporação de outros territórios e espaços públicos no currículo do aluno de forma intencional e planejada, poderá proporcionar diversas experiências educativas.

O enriquecimento curricular através destas ações possibilitará não apenas que a comunidade se aproprie dos serviços oferecidos por diversos setores da administração pública, mas também que essas esferas possam compreender melhor a comunidade, suas características e necessidades. Esse novo entendimento sobre a participação da sociedade civil na complementação da educação escolar, abre possibilidades amenizar os problemas sociais em áreas em que o poder público não poderia estar presente num curto espaço de tempo, devido a morosidade do poder público em formular e executar programas de atendimento às populações mais carentes.

Por outro lado, o Marco Regulatório para o terceiro setor, propicia ao poder público e ao cidadão a transparência na aplicação dos gastos públicos, ao instituir a publicação, nos meios

oficiais de divulgação, os valores aprovados na lei orçamentária anual vigente para execução de programas e ações do plano plurianual em vigor, que poderão ser executados por meio de parcerias e manter, em seu sítio oficial na internet, a relação das parcerias celebradas, por prazo não inferior a 5 (cinco) anos, contado da apreciação da prestação de contas final da parceria. Ao mesmo tempo em que estabelece que a organização da sociedade civil deverá divulgar, em seu sítio na internet, e em locais visíveis de suas sedes sociais e dos estabelecimentos em que exerça suas ações, todas as parcerias celebradas com o poder público.

Um das principais características do Marco Regulatório do Terceiro Setor consiste na superação de políticas de governo para o atendimento em jornada ampliada na medida que municipaliza o atendimento educacional nessa área. Desta forma, essa Legislação ao regulamentar a parceria entre Organizações do Terceiro Setor e o poder público por meio de Chamamento Público, ao mesmo tempo, torna o oferecimento de jornada ampliada uma política supragovernamental, retirando assim, as marcas de governo e suas discontinuidades, como os aqui analisados.

HISTÓRICO DAS INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Abordaremos sucintamente três iniciativas para a ampliação da jornada escolar no âmbito Federal na perspectiva de políticas públicas educacionais e os motivos de sua descontinuidade. Embora estes programas tivessem alcançado parte de seus objetivos no que se refere ao maior tempo de permanência dos alunos em ambiente escolar, em outros aspectos tomaram rumos diversos dependendo da localidade em que foram implantados. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, abordamos os seguintes programas: CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), e Programa “Mais Educação” e suas propostas de atendimento ao aluno em tempo integral.

No início dos anos de 1980, tivemos, no Rio de Janeiro uma das mais inovadoras experiências até então vistas no cenário educacional da nação no que se refere à “educação integral em tempo integral”. Trata-se dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, construídos a partir dos ideais de Darcy Ribeiro, com pressupostos teóricos de Anísio Teixeira, e projeto arquitetônico de Oscar Neimeyer. Foram erguidas aproximadamente quinhentas unidades escolares durante o governo de Leonel Brizola (MEC/SECAD, 2009. p.17). O que se pode perceber dos diferentes rumos que tomaram os CIEPs, a partir da proposta original, talvez

seja a consequência da descontinuidade do programa com a mudança de governo, já que sucessores não tiveram interesse de implementar melhorias em propostas de adversários políticos. A respeito da descontinuidade dos CIEPs, Florence Valadares (2011, p. 66) comenta que “os motivos alegados são vários, desde a suposta falta de verba por se tratar de um projeto supostamente caro, como pela constante prática de não continuidade das políticas iniciadas por administrações anteriores”.

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) teve seu início com a aprovação da Lei nº 8.642/93. Regulamentado pelo decreto nº 1.056/94, em seu artigo 1º, previa ações descentralizadas e integradas, por meio de órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais. Este Programa surgiu em substituição ao Projeto Minha Gente e passou a adotar, para sua operacionalização, as unidades físicas dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) – agora chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança (MENEZES,2001). O Projeto Minha Gente e o PRONAICA foram duas ações do governo federal para reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país. Nos anos de 1990, registravam-se altos índices de trabalho infantil, principalmente nos grandes centros urbanos. A meta definida pelo governo federal foi a construção de cinco mil CAICs para atender aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de Ensino Fundamental e 2,3 milhões em creches e pré-escolas.

A descontinuidade do Programa ocorreu principalmente pela justificativa de que não levava em conta outros projetos que atendiam a mesma população. Conforme explicam José Sobrinho e Marta Parente (1995, p. 17), “essa duplicação de ações e de estruturas administrativas, além de onerar os custos para o setor educacional, gera fragmentação de ações e cria dificuldades para uma efetiva coordenação do programa”. Sua descontinuidade inviabilizou o projeto de educação em tempo integral em muitos municípios onde existiam os CAICs. Os autores afirmam que “este programa se apresenta como mais uma experiência de programa nacional concebido de forma centralizada pelo governo federal, com execução partilhada pelos estados e municípios” Sobrinho e Parente (1995, p. 22).

Como política pública oficial, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. O Programa consiste em oferecer

aos alunos, por meio de adesão dos sistemas públicos de ensino, atividades desenvolvidas no contraturno escolar com oferecimento de atividades de acompanhamento pedagógico, esportes e artes, visando o desenvolvimento integral do aluno. Esse Programa funcionava com o repasse de verbas às escolas participantes. As escolas deveriam oferecer aos alunos uma jornada mínima de sete horas diárias de atividades. O repasse dos recursos era realizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entanto, após transcorridos nove anos de sua implantação, o Programa Mais Educação teve sua continuidade interrompida e é “definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes” (ZINET, 2016, p.1).

Observamos que os Programas de âmbito Nacional não obtiveram continuidade, visto que dependem ou estão sujeitos às políticas de governo, que os alteram e ou suprimem de acordo com sua agenda de governo. Desta forma, as ações em nível de governo, por vezes, não levam em conta os interesses e necessidades dos seus usuários, relegando-os a condições análogas de programas anteriores. Nesse sentido, em face das inadequações entre as iniciativas governamentais na esfera federal e as reais necessidades de atendimento educacionais nas localidades, observou-se a necessidade de uma regulamentação para atendimento educacional no contraturno escolar no âmbito municipal.

OS MUNICÍPIOS E O MARCO REGULATÓRIO DO TERCEIRO SETOR

As políticas públicas da educação no âmbito municipal, dentre elas a ampliação da jornada escolar, teve maior impulso após a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) – CF/88. Isso deveu-se, dentre outros aspectos, pelo fato de os Municípios serem elevados ao status de Ente Federado, o que lhes conferiu maior autonomia, inclusive para organizar Sistemas Municipais de Ensino, conforme o Artigo 18 da CF/88, segundo o qual “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. A autonomia alcançada pelos municípios confere a eles o direito de organizar sua política educacional local através da criação dos Sistemas Municipais de Ensino em regime de cooperação entre os demais Entes Federados – Estado e União.

As mudanças implementadas a partir da promulgação da CF/88, no Artigo 212, seguiram visando estruturar financeiramente, através da suplementação de recursos, cabendo aos Municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Artigo 30), para que municípios

alcançassem a elevação a um padrão de qualidade de eficiência e eficácia na educação, visto que, nos anos anteriores, o analfabetismo, abandono e repetência atingiam níveis alarmantes. Nesse sentido, as reformas objetivavam que os sistemas de ensino pudessem alcançar metas de desempenho superiores às aferidas anteriormente à CF/88.

Os modelos de atendimento aqui analisados e preconizado pela LDB 9394/96 prevê jornada ampliada com atividades desenvolvidas em ambientes circunscritos à Unidade Escolar. Nos termos da LDB, a educação em tempo integral no Brasil abre a perspectiva do aumento nas horas de permanência do aluno na escola, ou seja, turno e contraturno. Art. 34º. “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Isto posto, pode-se observar, que o fundamento legal estabelece o atendimento em ampliação de jornada na própria Unidade Escolar. Em outras palavras, que o oferecimento do contraturno escolar teria, como lógica, a utilização do espaço escolar para o desenvolvimento dessas atividades.

A conceituação na forma e lugares dos atendimentos em jornada ampliada, para além da escola, na legislação educacional é previsto no Parecer CNE/CEB nº 11, de 11 de julho de 2010. “As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada na unidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 125). Por essa perspectiva, abre-se a possibilidade da utilização de equipamentos públicos e a previsão de parcerias com organizações da sociedade civil para a realização das atividades no contraturno escolar, vinculados ou não as escolas públicas.

Ainda aos municípios, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) cabe organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDB/9394/96, Art. 11).

Vale destacar que essas os dispositivos da legislação federal, principalmente com relação à educação, formam políticas públicas para o combate à desigualdade social e a proteção à criança no Brasil contemporâneo. Entretanto, para definimos o que são políticas públicas na educação, seguiremos os conceitos defendidos por Celina Souza: “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou

sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 26).

Efetivamente, os mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação se consolidaram a partir da regulamentação da Lei 13.019/2014, que Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a execução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante o desenvolvimento de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em Planos de Trabalho, Termos de Colaboração, em Termos de Fomento ou em Acordos de Cooperação. Essa Legislação define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil. Essa regulamentação vem suprir lacunas deixadas pelas políticas públicas educacionais para o atendimento no contraturno escolar, como as que foram analisadas na seção anterior.

A partir dessa legislação, abre-se a possibilidade, no âmbito municipal, para que seja oferecido a ampliação da jornada escolar em parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSC). Essa iniciativa expande também as possibilidades de atendimento educacional fora do espaço escolar. Desta forma, a diversificação de locais para atendimento em contraturno pode desafogar o espaço escolar, que em sua grande maioria, foram construídas para atender alunos em período parcial, não havendo espaço físico na Unidade Escolar para atendimento com jornada ampliada.

Nesse sentido, ressalta-se que as políticas públicas para a educação, quando desenvolvidas no âmbito dos sistemas municipais de ensino, podem apresentar resultados positivos num menor tempo, pois abrem a possibilidade de melhores condições de acompanhamento e avaliação pelos sistemas de ensino e da sociedade por estarem mais próximas da população para as quais foram formuladas, proporcionando assim a perspectiva de reformulações ou ajustes no percurso das ações educacionais implementadas. Com a Regulamentação trazida pela Lei 13.019/2014, em seu Art. 5º “ O regime jurídico de que trata esta Lei tem como fundamentos a gestão pública democrática, a participação social, o fortalecimento da sociedade civil e a transparência na aplicação dos recursos públicos”. A Legislação cria mecanismos dentro dos sistemas municipais de ensino para o gerenciamento dos recursos públicos com transparência, devendo obedecer aos princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia.

Ressalta-se, dentro dessa Lei, os interesses sociais, mais especificamente do Poder público, por meio de levantamento das necessidades de atendimento às populações em áreas de

vulnerabilidade social, considera-se, neste trabalho, o conceito de “vulnerabilidade social” utilizado no Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros, o qual estabelece o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). De acordo com IPEA (2015, p. 12), o IVS aqui apresentado tem a pretensão de sinalizar o acesso, a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado. Os três subíndices que o compõem – i) infraestrutura urbana; ii) capital humano; e iii) renda e trabalho – representam três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas. Nessa lei a conjugação de interesses se manifesta no Art. 18:

“É instituído o Procedimento de Manifestação de Interesse Social como instrumento por meio do qual as organizações da sociedade civil, movimentos sociais e cidadãos poderão apresentar propostas ao poder público para que este avalie a possibilidade de realização de um chamamento público objetivando a celebração de parceria (BRASIL,2014).

A presença do poder público, principalmente em áreas de vulnerabilidade social, oferece à criança oportunidades educacionais com exposição ao mundo letrado, com atividades especialmente planejadas, com uma proposta de atendimento direcionado a proporcionar uma aproximação de vivências educativas e atividades de caráter humanizador (FREIRE, 1987). Portanto, a ampliação da jornada escolar cumpre ainda um papel social e redistributivo, pela ótica de abrir a possibilidade, por meio da política pública de atendimento em contraturno, para a geração indireta de renda familiar, isto é, para que as famílias, tenham disponibilidade para alcançar o mercado de trabalho e conseqüentemente a composição de renda familiar. Nesses casos, a criança será assistida após o horário das aulas regulares com profissionais habilitados e com o acompanhamento pedagógico adequado, portanto, as parcerias entre o poder público entidades do terceiro setor, auxilia no cuidado e na educação da criança e do adolescente durante os anos compreendidos pelo Ensino Fundamental.

DESCRIÇÃO DO MODELO DE PARCERIA

O modelo de atendimento em contraturno escolar preconizado com a aprovação da Lei 13.019/2014, caracteriza-se principalmente pelo regime de parceria entre o poder público municipal, celebrado entre prefeitura municipal e Organizações da Sociedade Civil - OSCs, para atendimento a crianças matriculadas em escolas públicas municipais do ensino fundamental, preferencialmente. Tais parcerias são, de acordo com o referida Legislação Federal, Artigo 2º, III como:

Conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública municipal e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.

Para as atividades em contraturno escolar, que constitui o foco dessa pesquisa, são formalizadas pelo Termo de Colaboração para a consecução de projetos com finalidade de interesse público e recíproco, propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros. Por meio do Termo de Colaboração, fica estabelecido que as despesas relacionadas à execução da parceria e custos indiretos, tais como, remuneração da equipe de trabalho e encargos trabalhistas, despesas com internet, aluguel, telefone, consumo de água e luz e remuneração de serviços contábeis, entre outros, poderão ser pagas com recursos públicos, devidamente pactuados mediante Plano de Trabalho.

Os atendimentos decorrentes da parceria entre o poder público e as OSCs, são realizados atualmente em prédios próprios, alugados ou em equipamentos públicos cedidos a essas entidades para o desenvolvimento das atividades aqui descritas. Cada entidade, como citamos, possui um local de atendimento, entretanto, nem sempre esses locais são devidamente dimensionados, localizados ou adequados ao pleno desenvolvimento das atividades pactuadas. De maneira geral, os locais de atendimentos podem apresentar subdimensionamento ou superdimensionamento em relação a demanda de atendimento da população circunvizinha, ou seja, por vezes em uma localidade pode haver uma grande demanda de atendimentos em relação ao local de atendimento ou vice-versa. Em outros, a entidade está localizada longe da escola que o aluno frequenta, ocasionando dificuldade para o aluno se locomover até os locais de atendimento ou ainda, no bairro não há locais de atendimento em contraturno, o que poderia ocasionar a desistência do aluno em frequentar o contraturno ou mesmo um número elevado de faltas. Em ambos os casos ao atendimento em contraturno não contemplaria os propósitos pelos quais foram idealizados, que visa a diminuição da vulnerabilidade social e o aumento da proficiência escolar.

PROPOSTA PARA ATENDIMENTO EM CONTRATURNO

Para a implantação de projetos de contraturno escolar em localidades do município, seria necessário um levantamento prévio realizado pelo poder público sobre a demanda do número de alunos em idade escolar para atendimento em jornada ampliada nas localidades em que se pretende ofertar tais projetos educacionais, tal levantamento poderá ser realizado por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

intermédio do setor de demanda escolar quando o município contar com um Sistema Municipal de Ensino ou pelo Sistema Estadual de Ensino, caso o município ainda não contar com Sistema próprio, ou seja, pertencer à Rede Estadual. Outra possibilidade para a realização da demanda de vagas poderá contar ainda com o trabalho integrado entre Secretarias, como exemplo, Secretaria de Educação, Saúde, Assistência Social ou mesmo por órgãos de proteção e direitos da criança e do adolescente.

Não obstante, essas ações deverão ser precedidas de um planejamento afim de dimensionar a metas de atendimento na perspectiva qualitativa e quantitativa, com vistas a promover as mudanças necessárias para a melhoria do atendimento educacional, mais especificamente no contraturno escolar. Na visão de Padilha (2001, p. 31), “planejamento é um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro”, isto é, a ação de planejar consiste num ato teleológico, capacidade humana de planejar suas ações com objetivos a serem alcançados. Dessa maneira, segundo o autor, “planejar é uma atividade essencial e exclusivamente humana”. Para tanto, no ato de planejar, será necessário ter clareza dos objetivos, das estratégias, dos impactos sociais, em suma, do conjunto articulado da política pública a ser implementada.

Esse procedimento se faz necessário afim de dimensionar as ações em direção ao oferecimento de projetos de ampliação de jornada em parceria com as Organizações da Sociedade Civil de acordo com os interesses mútuos. Da mesma forma, se faz necessário uma sondagem sobre a disponibilidade de equipamentos públicos municipais, como os parques, centros comunitários, complexos esportivos, quadras poliesportivas, praças entre outros espaços nas imediações dos bairros que seriam utilizados como polos de atendimento de projetos de contraturno escolar.

Tais equipamentos públicos, quando houver, poderão não contar com a infraestrutura necessária para esse fim, assim, poderão necessitar de adequações para desenvolvimento dos projetos de contraturno. Após as adequações dos espaços físicos pré-existentes, esses locais poderão funcionar como polos de atendimento a alunos do bairro e circunvizinhos.

Uma outra vertente de possibilidades seria a utilização de clubes da cidade, que muitas vezes são subutilizados durante a semana. Os clubes, em geral, constituem-se em espaços amplos e adequados para a realização das atividades a serem desenvolvidas no contraturno escolar.

Por esse modelo, as parcerias entre o município e as entidades - (OSCs), serão realizadas propostas por meio de chamamento público, com apresentação de propostas para atuar nesses espaços de acordo com o levantamento e demanda de atendimento de cada localidade. Assim,

os espaços públicos poderiam ter a ocupação otimizada durante o horário escolar, o que proporcionaria menor custo ao município, visto que a OSC que ocupar cada espaço não teria custos adicionais com aluguéis, energia elétrica, telefone, entre outros, o que satisfaria o princípio da economicidade na administração pública.

GESTÃO COMPARTILHADA DOS ESPAÇOS PÚBLICOS

O poder público por meio da utilização de seus equipamentos municipais, instalados diferentes áreas do município, principalmente de vulnerabilidade social, poderá, a partir da conjugação de políticas públicas e esforços para desenvolver programas, projetos e ações setoriais, afim de promover, a ampliação do acesso a serviços públicos, o desenvolvimento econômico e social, a cidadania e a garantia de direitos.

Por meio da integração, articulação e cooperação mútua de diferentes Secretarias Municipais em um mesmo espaço, poderão desenvolver um trabalho conjunto, no entanto, em diferentes horários. Nessa perspectiva, a gestão compartilhada, poderá transformar espaços subutilizados em lugares com diferentes propostas de atendimento à população em dias e horários alternados.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a intersetorialidade revela-se como proposta de democratização das políticas sociais, já que ela impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é

preciso ressaltar a intersetorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral (MOLL, 2009, p.43).

Nesta perspectiva, a intersetorialidade está presente na articulação entre diferentes aparelhos público e particulares de ensino para o oferecimento da jornada ampliada. O conceito de intersetorialidade, citado acima, visa oferecer atividades educacionais em diferentes localidades, afim de promover vivências e experiências educativas significativas, alinhadas ao projeto de oferecimento educacional. Na mesma direção, com a apropriação dos espaços públicos pré-existentes como polos de atendimento educacional em contraturno escolar, haveria a proposição de articulação e atendimento à população por outras Secretarias, projetos que contemplem dias e horários diversos ao atendimento do contraturno escolar. Desta forma, tais equipamentos públicos poderão contar com diferentes propostas de atendimento à população,

cada proposta alinhada à Secretaria que ficará incumbida de ocupar os dias e horários determinados a ela.

O atendimento continuado nos equipamentos públicos e sua gestão compartilhada poderá contribuir para aumentar os ativos sociais e a presença do poder público em regiões e locais ainda pouco utilizados tanto pela população quanto pelo poder público. Assim, o processo de apropriação dos espaços públicos, poderá aproximar a população do poder público, bem como usufruir de locais que se transformarão em atrativos para os bairros vizinhos.

Com o trabalho de atendimento continuado nesses espaços, com projetos desenvolvidos pelas Secretarias envolvidas, poderemos ter uma transformação desses espaços, tornando-os mais urbanizados e com a paisagem modificada pelas ações realizadas no local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a criação de Sistemas Municipais de Ensino em grande parte dos municípios brasileiros, a educação municipal almejou o exercício da autonomia financeira, administrativa e pedagógica, como preconizavam os educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Fernando Azevedo. No entanto, a criação de um Sistema Municipal não resolve todos os problemas da educação. Ressalta-se a importância de garantia do princípio de autonomia administrativa, pedagógica e financeira dos Sistemas Municipais de Ensino para fins de desenvolvimento de iniciativas próprias no atendimento educacional em áreas periféricas do município.

Considerando os desafios inerentes à implantação de escolas de tempo integral voltadas a atender as necessidades locais, abre-se espaço para a iniciativa dos governos municipais na implementação de propostas mais flexíveis e factíveis, possibilitando ajustes de acordo com as necessidades da comunidade. Nesse sentido, destaca-se o protagonismo do município como gestor de diretrizes, programas e projetos educacionais, com maior relevância a iniciativas de oferecimento educacional em jornada ampliada no Ensino Fundamental, na perspectiva da melhoria da qualidade e oferta deste nível da Educação Básica. Cabe salientar a importância da gestão dos Sistemas Municipais de Ensino, cujo compromisso primordial deverá ser com a área pedagógica, por integrar as atividades fim destes sistemas.

Com a análise histórico-normativa das iniciativas de ampliação da jornada escolar no Brasil, principalmente após a LDB 9394/96, observa-se que os programas, principalmente os federais abordados nesse trabalho, foram implantados em regiões carentes, cujo objetivo era diminuir as desigualdades sociais. Com a descontinuidade destes, agravam-se a situação dos

governos municipais, os quais antes de receber os Programas federais já não possuíam recursos financeiros suficientes para resolver as questões das quais se propuseram a resolver. Ao mesmo tempo, tais iniciativas trazem consigo a ideologia dos governos que as implementaram, não sendo valorizados por governos posteriores que os sucederam. Desta forma, as políticas públicas educacionais têm se apresentado como políticas de governo, sendo remodeladas, alteradas, e modificadas para que se apresentem como propostas inovadoras a cada novo mandato.

Nessa perspectiva, o Estado Democrático de Direito requer a institucionalização de organismos na esfera da administração pública, mais especificamente na esfera educacional, que garantam e preservem os direitos à educação de qualidade. Cabe aos Sistemas Municipais de Ensino primar por parâmetros na busca da qualidade e preservação das instituições democráticas, pois o sistema democrático não se limita com a participação dos cidadãos no processo político, mas integrando as instituições de maneira representativas.

Após a Lei 13.019/2014, abre-se a possibilidade de formulações de propostas educacionais mais factíveis e alinhadas aos interesses dos usuários por serem concebidas e executadas com análise das necessidades locais. Essa regulamentação, retira as marcas das políticas de governo das propostas de oferecimento de ampliação de jornada escolar anteriores, assim como, proporciona mecanismos de avaliação, acompanhamento, transparência, e avaliação ausentes nos programas analisados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO. Fernando de et al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 13. ed.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação ; n. 263 PDF)

BRASIL. Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago.2019.

BRASIL. Constituição (2010). Parecer CNE/CEB nº 07, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica**. Brasília, DF, 09 jul. 2010. p. 7-73. Disponível

em:
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br
www.conedu.com.br

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 11 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 11 jul. 2010c. p. 103-129

BRASIL. (2014). Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. **Lei 13.019/2014**: Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao/lei%2013.019-2014?OpenDocument>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

CAVALIERE. Ana Maria, Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In. Educação integral e tempo integral. Brasília: Inep/mec, 2009. 165 p. (Em Aberto). V. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>>. Acesso em: 12 jun. 2019

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

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas. Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros. Editores: COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI., Bárbara Oliveira. Brasília: IPEA, 2015. 77 p. Disponível em: . Acesso em: 13 jun. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986. (Temas Básicos em Educação).

MEC/SECAD. MOLL, Jaqueline. (Org.). Educação integral: texto referência para o debate nacional. 2009. ed. Brasília, 2009. 52 p. Disponível em: . Acesso em: 18 set. 2016. SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. **Políticas para ampliação da jornada escolar**: estratégia para a construção da educação integral?. 2014. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Cap. 5.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/pronaica-programa-nacional-de-atencao-a-crianca-e-ao-adolescente/>>. Acesso em: 15 de set. 2019.

MOLL, Jaqueline (Org.). Educação integral: texto referência para o debate nacional. 2009. ed. Brasília, 2009. 52p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã; v. 7). Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento_Pol%EDtico_Pedag%F3gico.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral ?. 2014. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOBRINHO, José Amaral. PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: Solução ou Problema? Brasília, DF: IPEA, 1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

VALADARES, Florence Rodrigues. Implantação e Implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral na Cidade de Goiânia. 2011. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2014. 192 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZINET, Caio. **Governo interino não abrirá novas inscrições para o programa Mais Educação em 2016**. 2016. Disponível em: <Governo interino não abrirá novas inscrições para o programa Mais Educação em 2016>. Acesso em: 15 jun. 2019.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA AVALIAÇÃO DAS LUTAS E DESCONTINUIDADES

Simone da Silva¹ (autora)
Maria Jeane Bomfim Ramos²(coautora)

RESUMO

O presente texto tem como finalidade apresentar os resultados da pesquisa, que objetivou compreender o contexto histórico das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e de que forma tais políticas influenciaram no desenvolvimento da modalidade de ensino. Enfatiza a discussão sobre o direito à educação dentro da trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. A metodologia adotada pautou-se em pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Os resultados apontaram que, apesar das lutas sociais e embates políticos, as políticas públicas para a EJA são marcadas por descontinuidades que impactam negativamente na organização curricular, ao mesmo tempo influencia na aprendizagem dos estudantes, fator que dificulta o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação e acentuando a queda nas matrículas para essa modalidade de ensino, em que, infelizmente se mantém a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho

Palavras-chave: Políticas públicas, EJA, Lutas Sociais, Alfabetização, LDB.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos, considerando a trajetória da modalidade de ensino dentro dos aspectos histórico, das políticas públicas e suas implicações na organização curricular. Os dados empíricos foram coletados a partir dos documentos oficiais e analisados dentro da metodologia qualitativa. O embasamento teórico pautou-se nos estudiosos (Paiva, 2003; Di Pierro, 2001 e 2007; Fávero, 2001; Haddad 2007; Beisiegel 1997). As mudanças ocorridas ao longo da constituição histórica da EJA demonstram a mudanças marcantes nas políticas públicas educacionais.

Os estudos realizados durante a pesquisa revelaram que a educação no Brasil teve início no século XVI com características de exploração e desigualdades, demonstrando que o objetivo da educação sempre esteve atrelado aos interesses dos detentores do poder, de forma mais contundente com a Educação para adultos, visto que essa modalidade da educação foi e

¹ Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: simonedoc@yahoo.com.br. Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Pilar e Maceió, em Alagoas.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: jeanebsilva2014@gmail.com. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Atua na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.

ainda é considerada um instrumento para a sedimentação e recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas.

Historicamente, a EJA foi marcada por avanços e retrocessos sempre com a presença das lutas sociais. A necessidade de escolarização, garantida nos documentos legais por meio do direito da Escolaridade por pessoas jovens, adultas, como regulamentadas nas constituições brasileiras ao longo das constituintes nacionais, com ênfase maior na atual Constituição Federal de 1988.

A referida garantia de acesso à escolaridade é ratificada em outros documentos de relevância para a organização da educação brasileira, a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, além de ter conquistado também diretrizes curriculares e operacionais nos anos 2000 e 2010 respectivamente.

Na atualidade, o público com mais de 15 anos de idade, que por diversos motivos não tiveram acesso ou possibilidade de concluir seus estudos durante a infância, adolescência, ou fase adulta, voltam ao espaço escolar após um processo de exclusão do sistema regular de ensino, provocado na maioria das vezes por sua condição e classe social. Boa parte dos sujeitos da EJA é pobre, afro descendente e ocupa as periferias das grandes cidades, ou a zona rural das pequenas. Os jovens e adolescentes representam números um número expressivo nas turmas de EJA, resultado de um processo desenvolvido no ensino fundamental que não atende suas necessidades de aprendizagem. Ao completarem 15 anos de idade, tais estudantes são transferidos para salas noturnas, por se encontrarem na chamada “fora de faixa”, contrariando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

METODOLOGIA

O percurso metodológico do texto baseou-se em revisão bibliográfica e em pesquisa documental, debruçando-se sobre as constituições brasileiras, leis de diretrizes e bases da educação nacional, bem como nas orientações e diretrizes operacionais e curriculares entre outros documentos. Para (Ludke e André, 1986), “análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O processo de pesquisa documental ocorreu prioritariamente através da consulta às constituições, desde a primeira Constituição Imperial de 1824, passando por mais cinco, (1891, 1934, 1937, 1946, 1967) até a vigente, Constituição Federal de 1988 que regulariza a EJA em seu Art. 208.

Partindo desse pressuposto, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, considerando que esta é indispensável a qualquer pesquisa científica, uma vez que se buscou conhecimentos teóricos que norteassem e que confirmassem ou não as hipóteses, e assim possibilitasse mesclar as ideias com o referencial teórico escolhido para fundamentar esse estudo.

Nesse sentido, o estudo respaldou-se em: (PAIVA, 2003; DI PIERRO, 2001 e 2007; FÁVERO, 2001; HADDAD 2007; BEISIEGEL 1997, ANDREADE, 2004) que discutem e analisam as ações voltadas para essa modalidade de ensino, oferecendo os subsídios para realizar este estudo. Cada autor contribuiu com a reflexão sobre a pesquisa, uma vez que os dados revelados apontaram para uma problemática que já se tinha conhecimento da existência, que é a negligência com que é tratada a EJA no Brasil. À medida que se buscou elementos para fundamentar o caráter negligenciado do Estado Brasileiro com a educação, sobretudo a ofertada para os jovens, adultos e idosos, os dados se tornam mais claros, reais, desafiadores e por isso mesmo instigante para a continuação dos estudos com intuito de mudar essa realidade.

DESENVOLVIMENTO

A legislação educacional no Brasil, como nação independente, teve seu início nessa Constituição Imperial de 1824, que apresenta no Título 8, artigo 179, inciso XXXII - "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". Dessa forma, se é para todos, podemos dizer que se estende também para os adultos.

No que se refere à educação de adultos, no Brasil império, segundo Beisiegel (1997, p.207), "tudo o que se fez foi sempre muito pouco significativo sob o ponto de vista do número de educandos envolvidos". Já nessa época, a educação para os adultos era destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora.

Com a Proclamação da República, foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 a segunda Constituição. O documento não define de quem era a obrigatoriedade com a educação. "O ensino fundamental não era da competência federal, e nem se assinalava esta função à competência dos Estados, de modo explícito" (FÁVERO, 2001, p.84). Com isso, nem todos os Estados se sentiam obrigados a garantir este ensino, pois na própria legislação se garantiria a gratuidade, mas não a obrigatoriedade.

Neste cenário, os índices de analfabetismo no país estavam elevados, e uma das medidas para acabar com esta situação foi a criação de um fundo nacional para financiamento do ensino primário (FNEP).

A educação para adultos nesse momento foi alvo de discussão, sem, no entanto haver grandes ações, com a instituição da Lei Saraiva, que segundo Paiva (op. cit, p. 92) estabelecia pela primeira vez a restrição do voto do analfabeto.

A Constituição de 1934 chegou a um momento de grandes mudanças para a organização social e economia, com a implantação da indústria de base, que gerou grandes transformações no mercado de trabalho. As políticas públicas educacionais buscaram se efetivar a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho; assim, a problemática da Educação de adultos ganha expressão neste período. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150).

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

Como destaca Romanelli (1991), da mesma forma que a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional, a expansão da oferta escolar também não se deu de forma homogênea, desenvolvendo-se apenas nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista. Isso, sem dúvida repercute até hoje, fazendo com que a região nordeste seja líder em analfabetismo, com mais de 14% da população acima de 15 anos de idade analfabeta, se contrapondo ao Sudeste, região que iniciou o processo de industrialização, e hoje conta com uma população de 3,8% de analfabetos.

Já com a Constituição de 1937, presenciamos a descontinua (ação) da Educação para adultos, pois não contemplou em seu texto que a educação é um direito de todos e manteve a restrição ao voto do analfabeto.

Depois de 9 anos, entra em vigor a Constituição de 1946. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal. Em decorrência, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Só a partir da década de 1940, o espaço específico da educação de adultos se delineou.

Nessa conjuntura, os índices de analfabetismo no Brasil eram gritantes; em relação aos jovens e adultos, ultrapassam os 50%. Isso fez com que se acendesse uma nova chama e o

governo enxergasse a necessidade de se investir nessa modalidade. Fávero (2004, p. 14) afirma que:

Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices do analfabetismo: cerca de 55 % para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e Nordeste, 72%; no Leste e no Norte os mesmos 55% nacionais.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, surgem novas exigências educacionais, principalmente no intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão.

Neste período, na área educacional foi criada a Lei nº 4.024/61, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, passando a ser a lei reformadora do ensino. Esta lei trata dos objetivos gerais da educação. Sobre a educação para jovens e adultos, determinava no artigo 99, que aos maiores de 16 anos seria permitida a obtenção de Certificados de Conclusão do Curso Ginásial, mediante a prestação de Exames de *Madureza*³ e, aos maiores de 19 anos seria conferido o Certificado de Conclusão do Curso Colegial. Percebemos, portanto, que há garantia para educação de jovens e adultos, mesmo que seja de forma suplementar. Apesar da garantia de atendimento, não ficou claro a quem está delegado essa competência.. Mais uma vez sua oferta não foi obrigatória.

A Constituição de 1967 traz a Educação de adultos (recon) ou (des) figurada, dependendo do ponto de vista. Aqui preferimos ficar com o segundo. A década de 1960 foi marcada por violência e lutas ideológicas, nas quais toda tentativa de democratização do país foi substituída pelo Golpe Militar em 1964, fazendo retroceder todo o trabalho que estava sendo realizado no Brasil, principalmente em relação à educação de adultos, pois uma nova visão sobre o problema do analfabetismo estava surgindo, e caminhando para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a modalidade, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

³**Madureza** Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. MENEZES, Ebenezer Takuno de (Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>.)

O pensamento pedagógico Freireano, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos⁴, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60, como os programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da união Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.

O paradigma pedagógico se centrava no diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. Porém, todo esse movimento foi interrompido com o golpe militar, que durante a ditadura, só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, instituindo assim, em 1967, o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização⁵. Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país.

É neste cenário político que se estabelece mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei 5.692 foi aprovada em 11 de agosto de 1971, substituindo a Lei 4.064/61. Esta lei dedicou pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo, recomendando aos Estados o atendimento de jovens e adultos através de cursos e exames.

Com o fim do Regime Militar foi implantada em 1988 a oitava Constituição Brasileira, que legaliza a EJA⁶, quando traz em seu artigo 208, § I- o ensino fundamental, como

⁴ Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico era: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

⁵O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969 lançou-se numa Campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas. As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador.

⁶ Educação de Adultos (EDA) a partir da década de 1980 mudou a nomenclatura para Educação de jovens e adultos (EJA), devido ao grande número de jovens que passaram a ser público dessa modalidade de ensino.

brigatório e gratuito, inclusive, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Nesta década, o Mobral foi extinto e em seu lugar foi criada a Fundação Educar⁷.

Segundo Haddad e Di Pierro (1994), em muitos sentidos, a Fundação Educar (1986-1990) representou a continuidade do Mobral, porém, devem-se levar em conta algumas mudanças significativas, das quais é digna de destaque, como a sua subordinação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta, foi extinta logo no início do governo Collor.

Com a extinção de a Fundação Educar, a maior parte das atividades da EJA, no âmbito governamental, ficou praticamente suspensa, dada a precariedade de recursos, de incentivos e, mesmo, de apoio técnico, demonstrando assim uma progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional. (DI PIERRO, 1992, p. 22). Isso contribuiu com a descontinuidade das políticas para EJA, penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira.

No Ano Internacional da Alfabetização (1990), realizou-se em todo país diversos debates, encontros, congressos e seminários por entidades governamentais e não governamentais no sentido de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Neste cenário, o Governo federal lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes. Para ter ideia do que deveria ser isto em termos quantitativos, estamos falando de alfabetizar 70% de um total de 17.762.629 de brasileiros analfabetos, ou seja, a ação deveriam alfabetizar 12.433.841 pessoas em todo o território brasileiro até 1995. Este plano morreu antes de nascer, sequer saiu do papel.

Di Pierro (op. cit. p.7) analisa a década de 90, ressaltando que é conveniente iniciar a análise da situação da educação de jovens e adultos na última década do milênio com um quadro mais preciso da magnitude da demanda potencial por essa modalidade educativa, nos dizendo que:

A contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores.

⁷ Fundo de financiamento destinados aos estados e municípios para desenvolverem ações voltadas para a educação de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 vem completar o movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de classe, apesar de reservar uma seção própria para Educação de Jovens e adultos. A princípio, a Educação de jovens e adultos tratada no Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

No inciso VII percebe-se que há uma concepção de educação de jovens e adultos que seria ideal para essa modalidade de ensino, uma vez que, conforme Haddad (op. cit. p. 119).

Nele, superava-se a ideia de uma educação supletiva, voltada para a reposição do ensino fundamental regular. Buscava-se vinculá-la muito mais ao mundo do trabalho, universo afeito aos mandatários desse tipo de educação, do que ao mundo da escola, particularmente a das crianças. Isso permitirá tratar a educação de adultos de uma forma própria, voltada para uma parcela da população que tem uma experiência de vida, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular.

No artigo 37 desta lei, parágrafo 2º traz referência importante dirigida à EJA, destacando esses sujeitos como trabalhadores dizendo que § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. No entanto, prevalece o norte da suplência contida no artigo 38.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Essa lei manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema.

Outra forma de desqualificação presente na EJA foi constatada quando se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), deixando a modalidade de fora, nos evidenciado mais uma vez um retrocesso no plano das políticas públicas para Educação de pessoas jovens e adultas. Com a criação desse fundo, ficou extinta a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita, desobrigando o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da EJA, dispensando-o de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos, acentuando ainda mais a marginalização direcionada a essa modalidade, conforme ressalta Di Pierro (2003, p. 48),

a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado.

Nesse contexto a educação de jovens e adultos foi relegada a segundo plano e os sujeitos que deveriam ser beneficiados por essa política, tendo suas necessidades educativas atendidas, foram na verdade negligenciados, não tendo o atendimento devido nesse processo, sendo assistidos, por políticas de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza, conforme ressalta Andrade (p. 01, 2004):

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtêm menos". Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados –marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...[...] uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.).

Ainda nessa década também, o governo federal lança mais uma campanha, de caráter temporário, demonstrando o interesse pelos projetos pontuais, emergenciais, em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades, negando mais uma vez a instituição de políticas públicas para a EJA. Essa campanha refere-se ao Programa Alfabetização Solidária

(PAS)⁸ que foi implantada em 1996, lançada pela Comunidade Solidária, oportunamente na abertura do Encontro Nacional em Natal, já referido anteriormente, fazendo-nos perceber mais um retrocesso nessa modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos na década de 2000 continuou sendo marcada por privatizações e parcerias no século XXI. Segundo Di Pierro (2001, p.236)

Ao longo da segunda metade dos anos 1990, novos agentes da sociedade civil, como centrais sindicais de trabalhadores e fundações empresariais, incorporaram-se ao rol dos provedores de programas de Educação Básica de Jovens e Adultos.

No mesmo período, a palavra parceria incorporou-se ao vocabulário desse campo educativo, passando a ocupar lugar de destaque no discurso dos mais diversos atores sociais e agentes governamentais. Como parceiras, contou-se com as redes de educação comunitária lideradas pelas igrejas e aquelas capitaneadas pelos serviços sociais da indústria e do comércio. Também se desenvolvem em regime de *parceria do PAS*, a Formação de Atendentes de Enfermagem (Profae), de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e Formação e Qualificação Profissional (Planfor), em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, seguido em 2015 do PROJOVEM, sem se diferenciar dos demais, naturalizando a transferência das obrigações governamentais para outras esferas, como ressalta Di Pierro (op. cit., p. 237).

O recuo do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais gerou um deslocamento da fronteira entre o público e o privado que, sob o signo da parceria, disseminou para o conjunto da sociedade responsabilidades que até então eram interpretadas como tarefas dos governos, levando à multiplicação dos provedores não governamentais. Em meio a esse processo, que envolveu instituições do mercado e da sociedade civil já instalados no campo da Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos - como as escolas particulares, os organismos do chamado "Sistema S" os centros de educação popular e as igrejas.

O ano 2004 foi marcado por mais uma política compensatória, quando foi lançado um programa de transferência de recursos, chamado Fazendo escola, destinando um valor por aluno transferido aos Estados e Municípios para financiar a Educação de jovens e adultos. Uma ação compensatória de combate à pobreza, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos, como mais uma forma de faz de conta para combater

⁸ O PAS propunha uma ação conjunta entre Governo federal, empresas, administrações municipais e universidades; atendendo aos municípios que, na época, detinham Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), inferior a 0,5, o que envolve prioritariamente as regiões norte e nordeste do Brasil

as desigualdades no acesso à educação elementar, uma vez que a EJA foi excluída do (FUNDEF).

Um avanço para a EJA é sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Diferente do Fundef, este fundo subsidia toda a educação básica, incluindo, portanto, a EJA. Outro indicativo de avanço para a modalidade foi o programa destinado à profissionalização de jovens e adultos, o PROEJA, lançado pelo governo federal, desta vez voltada para o ensino médio implantado através dos Institutos Federais, Escolas Agrícolas e parcerias com os governos estaduais. Esse programa foi voltado para a profissionalização de pessoas que, apesar de já desenvolverem um determinado ofício, vivem na clandestinidade como autônomo. No entanto, não difere dos demais programas em sua estrutura pontual e temporária, não instituída enquanto política pública. Entretanto, apesar das limitações, avaliado como um avanço para o atendimento ao público da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A situação atual do analfabetismo no Brasil continua crítica, pois ainda possui 6,8% da população acima de 15 anos sem saber e escrever, estimando-se um total de mais de onze milhões de brasileiros analfabetos (PNAD, 2019), ou seja, são pessoas que não tiveram acesso à educação formal, que é um bem essencial à promoção da cidadania e imprescindível para a inserção social plena, como ressalta Di Pierro (2019):

“Chegar à idade adulta na condição de analfabeto numa sociedade letrada predominantemente urbana, grafocêntrica [centrada na escrita] é uma situação que ocorre por processo de exclusão social que são múltiplos, que não são estritamente educacionais”... Não é um problema estritamente educativo. É um sintoma cultural de um processo mais amplo de exclusão. “Reverter isso para os grupos mais vulneráveis requer mais políticas intersetoriais”. (Agência Brasil, 2019).

Uma das metas do atual plano nacional da educação é a redução do analfabetismo absoluto até o prazo final de sua vigência (2024). Este plano é decenal, elaborado em 2014, e em parte, sua meta número 09 não foi atingida, uma vez que pretendia reduzir de 8,5% para 6,5% até 2015, visando portanto uma queda de 2% em um ano, situação que não foi constatada, uma vez que estamos em 2019 com 6,8% de analfabetos absolutos.

Infelizmente a ação governamental para a EJA frente aos projetos que vem sendo impostos pela lógica do capital é o de apenas diminuir os índices de analfabetismos e com isso elevar o Brasil a um patamar de país desenvolvido.

Essa modalidade, não é considerada como deveria, ou seja, numa perspectiva ampliada, que abarca tanto a alfabetização e a educação básica de adultos quanto às atividades voltadas para a formação ampla e profissionalização. Tanto sua origem quanto sua trajetória são marcadas por duas características: em primeiro lugar, sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira.

Em relação à escolaridade das pessoas acima de 15 anos, 41,1% não tem o ensino fundamental completo. Os dados analisados por região a situação se agrava mais nas regiões Norte e Nordeste onde 45,6% e 50,9%, respectivamente, da população de 15 anos ou mais não tem essa etapa de ensino concluída. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste os índices diminuem para 35,4%, 39,3% e 37,9% respectivamente (PNAD, ação educativa, INAF). Esses percentuais referem-se aos sujeitos caracterizados por Andrade (P.01, 2004):

Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros

O ano de 2019 apresentou uma queda na matrícula da EJA de 1,5% de matriculados a menos do que o ano anterior, totalizando 3,5 milhões de estudantes. O número de matrícula decrescente poderia indicar que o número de alunos jovens, adultos e idosos sem escolaridade ou analfabetos estariam reduzindo. Porém, os dados expostos aqui indicam que essa redução não condiz com a queda na matrícula. 52% de adultos que não concluíram o ensino médio e 29% da população jovem, adulta e idosa são analfabetos funcionais. Portanto, é perceptível que há muito a ser feito por essa modalidade de ensino no Brasil, de forma que possam ser garantidos todos os direitos desses cidadãos que tiveram sua vida escolar negligenciada ao longo da história marcada pelas desigualdades sociais e com uma luta de classe tão acentuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos enfrentou entraves em sua constituição histórica, mesmo a despeito da regulamentação legal. As Leis de diretrizes e Bases da Educação são importantes, mas a regulamentação da EJA não garantiu o

reconhecimento da relevância da modalidade, cujo poder público continua desenvolvendo uma política compensatória, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos.

As políticas públicas educacionais voltadas para EJA mantêm o caráter de descontinuidade. A garantia do direito à educação preconizada pela Constituição Federal de 1988 não significa que a efetivação ocorra na prática. Os programas e projetos são transitórios e sem garantia de permanência, razão pela qual a modalidade de ensino se torna fragilizada e fragmentada e causa prejuízos na aprendizagem dos estudantes.

Nessa modalidade de ensino, o que se mantém é a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho. São características que fazem parte da lógica do capital, reproduzida pelos governantes que vem administrando este país ao longo de seus 519 anos de história, quase sempre optando por projetos pontuais, emergenciais, em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades.

Na EJA, infelizmente as ações são voltadas para ensinar o básico, gastando o mínimo, na perspectiva de atender as demandas do mercado globalizado, isto é, oferta-se uma educação pobre para atender aos pobres, já que são eles os estudantes da dessa modalidade de ensino, onde a visão compensatória que atribui à EJA a função “*supletiva*” de alfabetizar e repor a escolaridade não realizada na “*idade apropriada*”, garante uma massa de pessoas sub-escolarizada mais fácil de ser manipulada pela lógica neoliberal

Se contrapondo a essa realidade, concordando com Andrade, entende-se que é preciso lutar para a construção de uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, valorizando seus interesses, conhecimentos e expectativas, favorecendo a sua participação e respeitando seus direitos. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como instituição flexível que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, pois como ressalta Freire, Ensinar exige respeito aos saberes do educando (p.15, 1997).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. LEI Nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. LEI Nº 4.024 **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**, em 1961.

_____. LEI Nº 5692 **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**, em 1971.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 15 de março de 1967

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988;

_____, **Plano Nacional de Educação**, Lei n. 10.172 de janeiro de 2001.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, PARECER n. 11 de maio de 2000 e, RESOLUÇÃO CNE/CEB, n.1 de 05 de julho de 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara et al. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno CEDES. Ano XXI, n. 55, novembro de 2001.

_____. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educ. Pesqui. [online]. 2001, vol. 27, no. 2, pp. 321-337. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 Ago 2007.

_____. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21**. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09>, acesso em 26 de agosto de 2019.

FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988**, 2ª ed. Editora: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1997).

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria. **Org. LDB INTERPRETADA: Diversos olhares se entrecruzam.** 10 ed. – São Paulo: Cortez, p. 111-129, 2007.

MARTINS, Vicente. **Direito da educação nas constituintes brasileiras.** Disponível em: <<http://www.google.com.br>. Acesso em: 15 junho de 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **"Madureza" (verbetes).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2002, visitado em 6/8/2007.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo, Loyola, 6ª ed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13.ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2000, p. 139-170.

TAVARES, M. das G. M. **educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática.** Maceió: EDUFAL, 2003.

EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE GÊNERO: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990

Kelly Maria Gomes Menezes ¹

RESUMO

Este trabalho tencionou analisar as políticas públicas de educação da década de 1990 na perspectiva da igualdade de gênero. Para alcançar o objetivo pretendido, foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, com o auxílio das pesquisas de tipo bibliográfica e documental. As informações coletadas seguiram as etapas: levantamento dos textos (políticas, legislações, documentos etc.), classificação, categorização, interpretação e análise. A partir dos resultados, observa-se que, embora as políticas educacionais objetivem garantir o direito à educação para meninas e mulheres, não levam em conta as suas trajetórias que, histórica e culturalmente, são diferentes das dos homens e refletem muito mais situações de exclusão, privação e violação sistemática de direitos. Assim, proporcionar que mulheres e meninas sejam inseridas na escola é fundamental, mas é igualmente necessário possibilitar sua permanência e igualdade de direitos aliadas às demais políticas públicas. Estas, por sua vez, devem estar alinhadas à perspectiva de gênero, adotando desde uma linguagem inclusiva em seus textos até a ideia de igualdade entre meninas/ mulheres e meninos/ homens.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação está consubstanciado na Constituição Federal brasileira como direito social e subjetivo, atributo da pessoa humana, direito de todos (as) e dever do Estado (BRASIL, 1988). Logo, tratar da educação é uma forma de dar visibilidade a esse direito, bem como reivindicar políticas públicas que viabilizem a sua materialização na vida dos sujeitos históricos.

Embora a luta das mulheres tenha obtido ganhos no que tange à igualdade de gênero e à garantia de direitos, especificamente em relação ao acesso à educação, ainda é preciso avançar em muitos aspectos. Por exemplo, não obstante a mulher brasileira tenha galgado êxito em quase todos os indicadores educacionais – hoje existem menos mulheres analfabetas e, entre as pessoas de 18 a 24 anos, 15,1% das mulheres estão no ensino superior, enquanto estão 11,3% dos homens –, a renda média do homem ainda é avaliada como maior. Um homem recebe, em média, R\$ 1.522 por mês, enquanto uma mulher tem como salário o valor médio de R\$ 1.123.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FACED)/ UFC, kelly.menezes@ufc.br.

Ainda segundo os dados, ao realizar uma análise por área de atuação, os salários das mulheres também continuam menores (IBGE, 2018).

Por conseguinte, a primeira reivindicação dos movimentos de mulheres/ feminista foi em relação ao direito à educação, demandando a inserção e permanência das mulheres na escola e no mercado de trabalho. A educação, nessa perspectiva, é uma maneira singular de promover a emancipação feminina. Da mesma forma, pesquisar sobre as ações de igualdade de gênero é de fundamental importância, uma vez que revela as pautas historicamente demandadas pelo conjunto de mulheres e de que maneira estas foram, total ou parcialmente, ou não foram incorporadas pelas políticas públicas brasileiras. Pesquisas com esse viés têm sua importância atrelada à visibilidade da educação e da escola como espaços plurais e que devem acolher sujeitos múltiplos. Ao dar notoriedade a essa construção coletiva, também se possibilita a análise da influência dos movimentos sociais no agenciamento das políticas públicas e em que aspectos ainda é fundamental avançar.

No Brasil, o termo gênero, bem como a ampliação do conceito simplista e binário de masculino e feminino, para além de imposições padronizadas e pré-estabelecidas, só passou a ser utilizado, e ainda muito timidamente, na década de 1980. Além desse aspecto, cabe frisar que essa revolução não se restringiu apenas ao campo teórico, pois enquanto uma categoria eminentemente política, seu desenvolvimento ganhou as ruas e propiciou uma série de avanços normativos. Louro (1997) ressalta que a abordagem teórica de gênero não nega os aspectos biológicos que incidem sobre a categoria, mas que essa se fundamenta sobretudo em seus componentes sociais. A ênfase dessa perspectiva recai, então, sobre os elementos constituintes da construção sócio-histórica e do modo de se analisar as práticas sociais decorrentes da relação entre homens e mulheres.

Nesse escopo, os estudos de gênero, uma vez transpassadas as diferenças meramente biológicas, começaram a priorizar: a compreensão dos arranjos familiares e sociais, o entendimento da meritocracia enquanto subterfúgio das classes mais abastadas em permanecer com seus históricos privilégios, as múltiplas formas de representação das mulheres, a análise teórico-crítica da relação indissociável entre mulheres e homens. Sobre o último apontamento, essa é hoje uma condição fundamental de análise, uma vez que é no âmbito das relações sociais que se pode superar o antagonismo histórico homem x mulher, compreendendo gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.14).

Importante ressaltar que entendemos “igualdade de gênero” nesse trabalho na perspectiva preconizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a define como “igualdade de direitos entre homens e mulheres”, além de ser “um direito humano fundamental, um elemento essencial para a construção da justiça social e uma necessidade econômica”.

Segundo Louro (1997), discutir a aprendizagem entre homens e mulheres, requer um olhar voltado para a própria história dos indivíduos, no sentido de considerar as desigualdades vivenciadas na realidade de cada mulher quando do acesso a esse direito. Do contrário, as investigações

[...] ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 24).

Essa concepção abrange o conceito de identidade, o qual comporta sujeitos plurais, com histórias de vidas múltiplas e contraditórias. Esse ângulo pressupõe a escuta das mulheres em seus contextos de privações e superações, cuja dialeticidade toma forma a partir do pertencimento delas a determinados grupos específicos, que abrangem: classe social, raça/etnia, nacionalidade, religião, geração, dentre outros. Segundo Frota (2012, p. 56), Joan Scott, reafirma haver “uma relação lógica paradoxal entre “igualdade” e “diferença”, identidade individual e identidade coletiva e propõe o conjunto de paradoxos como “núcleo duro” do campo novo de estudo, denominado de gênero e feminino [...]”.

Essa noção de pertença a determinados segmentos sociais, os quais agregam violentas e multifacetadas exclusões, deve partir da própria mulher, privilegiando a forma como ela forja a sua identidade e se situa como protagonista de sua vida no bojo das relações sociais. Nessa perspectiva, as instituições são constituídas pelos gêneros e, ao mesmo tempo, constituintes deles. As instituições sociais são construídas, portanto, pelas relações de gênero engendradas, histórica, social e culturalmente, na sociedade. Uma dessas instituições, em que o componente de gênero exerce muito poder, é a escola. O ambiente escolar foi levado à prática da formação de sujeitos sociais, cujos papéis demarcam, de maneira abrupta, o que é feminino e o que é masculino.

Assim, o presente artigo se propôs a analisar como a questão de gênero está inserida nas políticas educacionais brasileiras, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), durante a década de 1990.

Como estratégias metodológicas, foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa, com o auxílio das pesquisas de tipo bibliográfica e documental. Para tanto, o trabalho foi organizado em cinco partes, a saber: esta introdução, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado com viés qualitativo, cuja proposta incide no aprofundamento das informações obtidas no processo de investigação e no tratamento analítico de dados subjetivos. Na esteira desse pensamento, o estudo qualitativo busca o porquê dos fenômenos, priorizando a compreensão da dinâmica das práticas e relações sociais (GOLDENBERG, 1997).

O estudo desenvolveu-se a partir das pesquisas de tipo bibliográfica e documental, as quais permitiram o levantamento de referências sobre as categorias teóricas da pesquisa, a saber: Gênero, Educação e Políticas Públicas. O foco foi o levantamento de material, a partir de autores(as) – clássicos(as) e contemporâneos(as) – com histórica e efetiva contribuição sobre o tema (GIL, 2007), além de políticas, documentos e legislações pertinentes à educação brasileira.

Sobre a pesquisa documental, foi fundamental a identificação das principais políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990 no Brasil, com destaque para a LDB e para os PCNs, bem como das pautas reivindicadas pelos Movimentos de Mulheres/ Feminista na área da educação em relação à igualdade de gênero. Nessa fase, foi feito o levantamento dos textos (políticas, legislações, manifestos etc.), bem como a sua classificação (elegendo o que é importante para os fins da pesquisa) e categorização (organização do material coletado de acordo com cada categoria de análise) (PIMENTEL, 2001).

Em seguida, realizou-se a análise e interpretação do material coletado, cujo mote foi a inserção das demandas referentes às questões de gênero nas políticas educacionais durante a década de 1990 a partir da busca pelos termos: “gênero”, “mulher/ mulheres”, “menina/ meninas”, “sexo/ sexualidade”, “co-educação”, “feminino/ feminina”; além da análise dos elementos velados, ou seja, aqueles que não revelavam o tema de maneira explícita, mas que carregavam significados que vão ao encontro da discussão sobre mulher e igualdade de gênero. Após essa etapa, as informações obtidas através do processo de pesquisa bibliográfica e documental foram confrontadas com os (as) teóricos estudados (as) e a análise crítica da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade brasileira – fortemente assinalada pela “cultura do atraso” que se evidencia no conservadorismo das relações de favor, do coronelismo, do patriarcalismo, dentre outros traços (SOUZA, 2019) –, ao longo de sua história, gestou a escola como um espaço privilegiado do padrão homem-branco-rico-jovem-heterossexual. Logo, a história da educação no Brasil ocorre concomitante à história da discriminação de gênero, a exemplo da maioria dos outros países.

Segundo Chauí (2003), a sociedade brasileira apresenta quatro características marcantes de sua formação sócio-histórica, quais sejam: relações sociais baseadas na hierarquia; relações sociais e políticas gestadas a partir de contatos pessoais; contexto de intensas desigualdades sociais e econômicas, que reproduzem carências e privilégios; compreensão da lei como vontade individual e não como expressão de uma coletividade.

Os reflexos desses traços peculiares da sociedade brasileira irão incidir diretamente no acesso das mulheres à educação. A exclusão feminina do ambiente escolar seguiu intensa durante todo o período colonial, onde os donos de terras, homens, representavam a figura de poder central e, conseqüentemente, seriam aqueles que poderiam se inserir no ensino formal. Além do exposto, a tradição ibérica advinda com o povo português, influenciou a visão da mulher como um ser inferior que não necessitava da obtenção de conhecimento (RIBEIRO, 2000).

Assim, o Brasil mantém a segregação das mulheres do espaço escolar nessa época, conhecida entre os(as) estudiosos(as) do tema como “hiato de gênero”. Essa omissão do País com relação à inclusão das mulheres no sistema educacional tem a duração expressiva de mais de 400 anos.

É somente no século XX, após a Revolução de 1930, que o hiato de gênero irá diminuir, pois, finalmente, as mulheres passam a ter a possibilidade de desfrutar das primeiras medidas educacionais e, principalmente, após a primeira versão da LDB, de 1961. Com esta Lei, a inserção das mulheres ao ensino foi igualada à dos homens, iniciando, então, a reversão de seu déficit educacional e da dívida histórica desse acesso ao conjunto de mulheres. No entanto, as mulheres que se beneficiaram dessa Lei na época foram apenas aquelas que cursavam o magistério (BELTRÃO; ALVES, 2004).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, durante o período de redemocratização brasileira e efervescência dos movimentos sociais – inclusive o feminista que

se encaminhava para a chamada terceira onda² –, os direitos das mulheres passaram a ser pauta de discussão como uma necessidade específica, reclamando acesso à educação igualitário para meninos e meninas. A educação é reforçada na Carta Magna, onde afirma que todo indivíduo deve ter acesso garantido a esse direito, independentemente de sua classe social, raça/etnia, crença religiosa, gênero, orientação sexual e idade.

Retomando o texto constitucional, em referência à proteção das mulheres, em seu artigo 5, há uma clara tentativa de supressão das desigualdades entre os sexos: “[...] **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações**, nos termos desta Constituição”, além de no artigo 7 afirmar que

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XX - **proteção do mercado de trabalho da mulher**, mediante incentivos específicos, nos termos da lei [...] XXX - **proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade**, cor ou estado civil [...]. [Grifos meus]

A ampliação da educação infantil a partir de 1988 também representa uma grande conquista para as mulheres, uma vez que desde os anos 1970 os movimentos de mulheres/feminista reivindicavam que todas as crianças tivessem acesso à educação partindo do entendimento da sua importância, mas também se configurando como um direito das mães trabalhadoras (VIANA; UNBEHAUM, 2004).

Ainda não havia, no entanto, uma discussão de gênero que superasse a reivindicação da desigualdade de sexos baseada apenas na inclusão igualitária de meninos e meninas no ensino formal. Esse debate só se adensa no País a partir da construção da nova LDB, em 1996, a qual coincide com a efetivação da inserção da categoria gênero dos diversos grupos e núcleos de estudos e pesquisas feministas. A problematização da categoria gênero surgiu como um intenso debate entre as feministas militantes e estudiosas e, conseqüentemente, o meio acadêmico também passou por uma transformação, na medida em que essas mulheres começaram a introduzir, nas escolas e universidades, os estudos de gênero, cuja preocupação não se debruçava apenas em construir pesquisas e apontamentos teóricos, mas também e,

² Segundo as intelectuais do movimento feminista, o feminismo pode ser dividido em três grandes momentos históricos que ficaram conhecidos como ondas. A primeira onda feminista corresponde ao final do século XIX e início do século XX, onde as feministas lutavam fundamentalmente pelo sufrágio feminino; na segunda onda, em meados da década de 1960, reivindicavam igualdade jurídica e social para as mulheres; e na terceira onda, já na década de 1990, traziam os estudos de gênero e das interseccionalidades. Pesquisadores(as) afirmam que já podemos falar de uma quarta onda, a partir dos anos 2010, haja vista o retorno do interesse movimento feminista, mas ainda não é consenso nos estudos da área (MENEZES, 2017).

principalmente, inculzir àquele universo – historicamente machista – as ideias de liberdade e igualdade:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. [...] Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. (LOURO, 1997, p. 17 – 18)

Ao mesmo tempo, a década de 1990, intensamente marcada pela ofensiva neoliberal, significou um período que os(as) autores(as) chamam de “desertificação das políticas sociais”, inclusive das políticas de educação. Segundo Antunes (2004), essa denominação refere-se à intensa onda de privatizações, à ausência de políticas sociais estruturantes e à cooptação dos movimentos sociais e da classe trabalhadora engajada.

Nesse cenário, em 1990, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, a qual resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Já em seu preâmbulo, a referida Declaração traz um dos principais direitos positivados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Toda pessoa tem direito à educação”, ao mesmo tempo em que expõe que, contraditoriamente, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo dois terços constituídos de mulheres. Logo, uma das prioridades do documento é garantir que meninas e mulheres tenham acesso à educação, reduzindo as taxas de evasão escolar e analfabetismo femininos.

A Conferência marca diversos eventos importantes, como o Ano Internacional da Alfabetização, e busca avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), da Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), da Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), da Convenção sobre os Direitos da Criança, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher.

Ainda em relação ao Documento, seu texto sinaliza que o contexto da década de 1990 já não permite que os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres não sejam levados em consideração. No artigo 3, que trata da universalização da educação e da questão da

equidade, o documento afirma que a prioridade mais urgente é “melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” e, ainda, que “os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação”.

A Declaração tem impacto na construção dos documentos educacionais brasileiros, conforme pode ser observado na LDB (1996), cuja promulgação significou um marco para as políticas públicas de educação no país. A partir de então, a educação passa a ocupar um lugar de maior destaque na agenda pública. A LDB foi promulgada após o debate sobre diferentes projetos que tramitaram desde o início dos anos 1990. Sua versão final, apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, não correspondeu aos interesses e aspirações do grupo de intelectuais e educadores(as) objetivados na Carta de Goiânia em 1986, mas, mesmo assim, é considerada uma referência fundamental para se pensar educação no Brasil e um avanço em relação às suas versões anteriores de 1961 e 1971. Emerge, pois, como uma conquista significativa para os(as) profissionais da educação e para o coletivo de sujeitos engajados na luta coletiva por melhores condições educacionais desde a década de 1970 (SAVIANI, 2007).

A LDB reforça os preceitos de igualdade de acesso e permanência na escola elencados pela Constituição Federal, mas, assim como esta, é preciso fazer um exercício de observar as menções às questões de gênero presentes nas entrelinhas dos documentos e o não-detalhamento das “definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero pode acarretar mais discriminação” (VIEIRA, UNBEHAUM, 2004, p. 92).

Essa mesma década, precisamente em 1997, foi marcada pela construção dos PCNs para o Ensino Fundamental, os quais objetivaram nortear a matriz curricular básica de todo o sistema educacional. Em apresentação de levantamento sobre a situação do Ensino Fundamental no Brasil da década de 1960 aos anos 1990, os Parâmetros citam o Relatório sobre o Desenvolvimento no Brasil (1996), onde afirmam que as mulheres, nas quatro décadas, seguiram com número médio de anos de estudo inferior ao dos homens. Porém, em sua análise, os PCNs tentam atenuar esse dado, alegando que “Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero [...]”. Paradoxalmente, no Volume 8 dos Temas Transversais dos PCNs, há a asserção que

Atualmente, reivindica-se a inclusão da categoria de gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. Por

exemplo, um dado estatístico, como “nível de escolaridade médio atingido pelo alunado brasileiro”, não expõe as diferenças entre o nível de escolaridade de meninos e de meninas, assim como a diferença da escolaridade atingida por crianças brancas e crianças negras. Entretanto, incluindo-se essas variáveis, o mesmo dado estatístico revelará diferenças que podem ser analisadas como discriminações. Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 322).

Quanto às questões de gênero, não há, no Documento – salvo nos apêndices dos Temas Transversais –, nenhuma orientação expressa quanto à sua abordagem, mas aponta para a necessidade de discussão sobre as desigualdades entre os sexos quando afirmam o compromisso da escola em “posicionar-se [...] [abrindo] a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, **ao sexo**, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.” [Grifo meu]

Porém, conforme mencionado, especificamente nos Temas Transversais previstos nos PCNs, dentre as suas seis áreas, destaca-se aquela relativa à orientação sexual, que compreende três eixos: as reflexões sobre o Corpo e a Sexualidade, as Relações de Gênero, e a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). O Volume relacionado a esse Tema Transversal é o que mais interessa à discussão de gênero na educação, pois, a partir das dimensões sociológica, psicológica e fisiológica, pode orientar o(a) professor(a) em suas intervenções, notadamente vinculadas às questões de gênero e sexualidade. Particularmente sobre o eixo que trata das Relações de Gênero, as orientações para o(a) professor(a) são pautadas textualmente:

Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa (BRASIL, 1997, p. 303).

Ademais, os Temas Transversais contemplam as seguintes áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade); Meio Ambiente (Ciclos da Natureza, Sociedade e Meio Ambiente, Manejo e Conservação Ambiental); Saúde (Autocuidado, Vida Coletiva); Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil, o Ser Humano como Agente Social e Produtor de Cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho,

Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Também existem possibilidades de o(a) professor(a) trabalhar em sala temas locais, como: Trabalho, Orientação para o Trânsito, dentre outros (MEC, 1997).

Nesses documentos a questão da equidade de gênero e da não diferenciação da oferta e permanência da educação para meninos/ homens e meninas/ mulheres, é uma reivindicação de suma importância. As mulheres, nesse sentido, afirmam-se como sujeitos sociais que devem ser reconhecidas também na vida pública, elaborando uma pedagogia dos movimentos de mulheres/ feminista.

A agenda dos movimentos de mulheres/ feminista esteve nessa década sustentada no tripé: “a inclusão de educação/orientação sexual no currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos; a expansão da educação infantil como forma de cuidado e educação da prole da mãe trabalhadora” (ROSEMBERG, 2001, p. 188 - 189).

Um dos elementos fundamentais de análise presente nos documentos e políticas educacionais é a linguagem, pois todos fazem menção aos sujeitos utilizando o masculino genérico, como: “professor”, “aluno”, “pais”, “trabalhador”, “filho” etc. O machismo se revela também de forma sutil/ inconsciente e exerce poder sobre a nossa maneira de pensar, falar e agir. A invisibilidade do feminino se faz presente em diversas modalidades textuais com as quais nos deparamos no dia a dia, fomentando o uso sexista da linguagem e a cultura do machismo. Corroborando essa ideia, o “Manual para o Uso Não Sexista da Linguagem – o que bem se diz bem se entende”, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2014 (p. 13), afirma:

A equidade de gênero na linguagem só será garantida a partir do momento em que se repensar a forma como o tema é tratado nos ambientes educacionais, hoje disseminadores da dominação masculina nos discursos, principalmente quando não identificado o sexo da pessoa a quem se refere. Utilizando o feminino e o masculino para tratarmos de grupos mistos estaremos ampliando a visibilidade das mulheres em todas as esferas sociais, publicizando a participação feminina que sempre existiu na construção histórica do estado e do país, mas nem sempre destacada. Com discursos e documentos oficiais do Governo que incluam expressões no feminino, garantiremos a maior visibilidade das mulheres e caminharemos rumo à mudança cultural e social tão necessária [...].

Além disso, comumente os textos apresentam a palavra “homem” como sujeito universal que pode contemplar homens e mulheres. A esse respeito, Paulo Freire, no prefácio de “A Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1993),

desculpa-se com as mulheres pelo uso machista de sua linguagem utilizada em seu livro “A Pedagogia do Oprimido” (1987):

[Minha] linguagem machista que marca todo o livro [Pedagogia do Oprimido] e de minha dívida a um sem número de mulheres [...] E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. [...] E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? [...] **Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.** [...] Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. [...] Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-la menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. (p. 34 – 35) [Grifo meu]

Logo, a introdução desse tipo de linguagem, especialmente em documentos e políticas públicas, não é algo banal, uma vez que tem a função de exprimir o pensamento, a visão de mundo e a ideologia de um povo. Ela – a linguagem – possui muito poder, pois é o espelho do conjunto de valores e princípios de uma sociedade. Adotar a linguagem de gênero representa, pois, uma postura engajada crítica e politicamente, em que há o claro reconhecimento das diferenças entre os gêneros e da discriminação historicamente construída em torno do ser mulher, especialmente no contexto brasileiro (MENEZES, 2017).

Outro elemento importante para análise das políticas educacionais quanto às questões de gênero é em relação à igualdade. Tanto a Constituição Federal, quanto a LDB e os PCNs trazem em seus textos a necessidade do estabelecimento da igualdade entre os sexos. Conforme evidenciado neste trabalho, desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, persegue-se a máxima de que meninas e mulheres tenham as mesmas condições de acesso e permanência que meninos e homens na educação. Seguindo essa linha de raciocínio, os países signatários devem levar em consideração a determinação dos “níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, [...] a cargo de cada país”.

Mesmo com a inserção desse debate, segundo a ONU (2010), os números revelam que os homens ainda dominam o espaço escolar em algumas regiões, tais como na África Ocidental e Central, onde menos de 60% das meninas em idade escolar se encontravam inseridas na

escola; e nos Estados Árabes esse percentual chega a 61%, o maior do mundo. Em nível mundial, os dados são mais satisfatórios, pois, de 1999 a 2007, a taxa de meninas em idade escolar frequentando a escola passou de 79% para 86%. Da mesma forma, no Ensino Superior, salvo os casos relativos à África Subsaariana, as mulheres têm passado a ocupar mais espaço que os homens.

Por conseguinte, o compromisso do Estado para com as meninas e mulheres não se restringe apenas à sua inserção, mas à promoção do debate sobre o tema no ambiente escolar desde a educação básica. Com isso, a escola possibilita construir uma educação humanizadora, pondo em xeque as ideias pré-concebidas, construídas social e culturalmente, acerca dos papéis atribuídos a meninos e meninas, homens e mulheres na sociedade.

A educação humanizadora tem compromisso com a transformação da própria vida dos sujeitos, em que a coragem é condição necessária para a ruptura com os preconceitos, entendidos aqui especialmente aqueles advindos das questões de gênero e sexualidade. É através da visão crítica da realidade social e da problematização do acesso aos direitos sociais que as mulheres podem desenvolver a autonomia, (re) aprendendo a ser livres para (re) construir suas histórias e, conseqüentemente, a sociedade (LOURO, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tentem garantir o acesso e a permanência de mulheres no âmbito educacional, as políticas não levam em conta as suas trajetórias que, histórica e culturalmente, são diferentes das dos homens e refletem muito mais situações de exclusão, privação e violação sistemática de direitos. Em outras palavras, não basta garantir que meninas e mulheres sejam inseridas na escola, mas, também, possibilitar que outras políticas públicas atuem em relação aos demais direitos sociais, a saber: saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, assistência à maternidade e à infância. Em uma palavra, é imprescindível que as políticas públicas atuem de forma complexa e em rede.

Da mesma forma, os documentos e políticas em análise desconsideram a combinação perversa de fatores de exclusão os quais permitem pensar as questões de gênero a partir de uma perspectiva interseccional, como raça/ etnia, classe social, orientação sexual, idade, dentre outros. As intersecções de gênero e educação, bem como dos demais marcadores sociais, são de extrema relevância para “apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado”. Além disso, a partir dessa construção teórica, evita-se “o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social”

(BILGE, 2009, p. 70). O enfoque interseccional, assim, busca compreender as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre “dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao relacionar o machismo/ o sexismo/ a misoginia com os diversos tipos de opressão decorrentes de sua condição social, as mulheres experimentaram/ experimentam sistemas discriminatórios multifacetados. Um desses sistemas é a educação, a qual, desde o acesso por parte de determinados grupos, até a permanência dos mesmos nesse espaço, vai se revelar, muitas vezes, como uma ferramenta que também contribui para a marginalização e até para a exclusão social. O direito à educação, então, tem sido efetivado de forma muito desigual e pulverizada para o conjunto da população.

É igualmente importante concluir que as políticas públicas, aqui com destaque para aquelas vinculadas ao direito à educação, não são neutras, isto é, estão imbuídas de intencionalidades a partir das quais revelam posicionamentos e visões de mundo. As políticas públicas refletem, pois, os ideais e interesses do Estado que as promovem, além de manifestar o poder das classes dominantes, as quais garantem sua posição de privilégio e hegemonia na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais da ABEP, Caxambu, 2004.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. Tradução de Helena Hirata. **Diogène**, 1 (225): 70-88, 2009.

BRASIL, República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1961.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** In: Reunião Anual da ANPED, 2003. Poços de Caldas, MG, out. 2003. Conferência proferida na abertura.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

FROTA, Maria H. de P. Igualdade/diferença: o paradoxo da cidadania feminina segundo Joan Scott. **O público e o privado** - Nº 19 - Janeiro/Junho – 2012.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Estudos e Pesquisa Informação Demográfica e Socioeconômica ,nº 38. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/ SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Manual para o uso não sexista da linguagem – o que bem se diz bem se entende.** Rio Grande do Sul, 2014.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

MENEZES, Kelly M. G. **“Agora é a minha vez de ir pra escola!”: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza - CE.** 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Representação da UNESCO no Brasil.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/gender-equality/>>. Acesso em: jun. 2019.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed., 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Política educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (16) 2001: pp.151-197.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 - 2002. **Cadernos de Pesquisa** vol.34 no.121 São Paulo Jan./Apr. 2004.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alci Marcus Ribeiro Borges¹

RESUMO

O presente artigo busca promover reflexões que favoreçam o reconhecimento da necessidade e da urgência de se promover a integração da Educação em Direitos Humanos nos cursos de formação inicial e continuada dos/as profissionais do Magistério da Educação Básica. Discute-se o processo de inclusão da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica a partir das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, mediante análise documental e considerando-se as abordagens teóricas críticas sobre educação em direitos humanos. Parte-se de uma apresentação conceitual, a qual busca explicitar em que consiste a educação em direitos humanos, bem como os principais marcos legais que norteiam o processo de inserção da Educação em Direitos Humanos na estrutura curricular dos cursos destinados à formação dos profissionais de educação, para, em seguida, promover reflexões sobre os desafios dessa inserção na Educação Básica. Conclui-se que a Educação Básica deve assumir os direitos humanos como seu princípio estruturante e norteador, permeando o currículo, a formação inicial e continuada dos/as professores/as, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação, assegurando-se o caráter transversal e interdisciplinar e a relação dialógica entre os diversos sujeitos.

Palavras chave: Educação em Direitos humanos, Educação Básica, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Considera-se um consenso a ideia de que os direitos humanos sejam quase sempre resultantes de processos de luta contra estruturas de opressão e de abusos de poder. Foi no contexto dos holocaustos, genocídios, extermínios, escravidão, totalitarismos e colonialismos que brotaram esses direitos, como a flor que nasce na lama. Igualmente, considera-se que foi das lutas de resistência contra a barbárie que nasceram revoluções das quais resultaram Declarações de Direitos que, internacionalizadas, inspiraram, instigaram e fomentaram os processos de constitucionalização dos direitos humanos, os quais agora são desejados como políticas públicas para se tornarem efetivos na vida cotidiana.

No Brasil, os processos de conquista formal dos direitos humanos também resultaram das lutas contra as múltiplas estruturas de opressão e de sistemáticos abusos de poder, tais como

¹ Mestre e Doutorando em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, alcimrborges@gmail.com;

o colonialismo, a escravidão, as milícias dos coronéis, o patrimonialismo, as senzalas, as chibatas e os chicotes, as ditaduras repressivas, os exílios, os porões de tortura, a subjugação econômica, fizeram emergir as revoltas dos indignados, os levantes dos inconfidentes, as insurreições, os Canudos e Palmares, as greves dos massacrados, as lutas dos “esfarrapados do mundo”, dos “condenados da terra”, dos “demitidos da vida”, dos “proibidos de ser”, conforme tantas vezes denunciou Freire (1975), enfim, os tantos movimentos de resistência em busca da dignidade dilacerada, forjando os direitos humanos.

Entretanto, ainda que se reconheça que os direitos humanos, duramente conquistados, configuram-se, atualmente, como multiculturais, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, indivisíveis e interdependentes e buscam promover e proteger a dignidade da pessoa humana, que constitui seu núcleo essencial e sua força motriz, e que já estão suposta e suficientemente teorizados e justificados, resta o exigente desafio de promovê-los, protegê-los e efetivá-los², especialmente considerando-se o processo de banalização das violações de direitos humanos em nosso país, alimentada, dentre outros fatores, por discursos avessos aos direitos humanos, em contextos sociais historicamente estruturados a partir da exclusão.

O desafio de sua promoção e proteção está vinculado não apenas à sua positivação normativa, mas, sobretudo, à implementação de uma cultura que favoreça a acolhida dos direitos humanos como paradigma construído ao longo da história da humanidade, o que se configurará viável mediante a integração das temáticas de direitos humanos nos contextos educacionais em geral, especialmente pela Educação em Direitos Humanos – EDH na educação básica, considerada esta como tempo e lugar privilegiados de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens.

Com essa discussão, o presente artigo busca promover reflexões que favoreçam o reconhecimento da necessidade e da urgência de se promover a integração da educação em direitos humanos nos cursos de formação inicial e continuada do educador, especialmente dos profissionais do magistério para a educação básica. Parte-se de uma apresentação conceitual, a qual busca explicitar em que consiste a educação em direitos humanos, bem como os principais marcos legais que norteiam o processo de inserção da Educação em Direitos Humanos na estrutura curricular dos cursos destinados à formação dos profissionais de educação, para, em seguida, promover reflexões sobre os desafios dessa inserção nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais de magistério da educação básica.

2 Bobbio (1992) entende que o desafio em face dos direitos humanos não se limita a afirmá-los ou justificá-los, mas, principalmente, torná-los efetivos, cumpridos. Trata-se, assim, de um problema político, e não filosófico.

Educação em Direitos Humanos: do que se trata?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, dispõe, expressamente, logo em seu preâmbulo, que a Assembleia Geral proclama

[...] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforcem, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]. (ONU, 2018, preâmbulo, grifo nosso)

A ONU evidencia, desde o preâmbulo da Declaração, a importância e a necessidade de se promover esforços sistemáticos e permanentes no campo da educação como estratégia fundamental para a difusão dos direitos proclamados.

Entretanto, as primeiras atividades consideradas como Educação em Direitos Humanos – EDH, no Brasil e no restante da América Latina, somente foram inicialmente desenvolvidas a partir da década de 1980, seja pela ação de educadores populares ou pela ação de militantes dos movimentos de direitos humanos. Conforme situa Candau (2007, p. 401):

[...] a partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de Direitos Humanos, sem deixarem de se dedicar à denúncia das violações realizadas e promoverem ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seus horizontes de preocupações e seus espaços sociais básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no nível pessoal e coletivo. A partir deste momento, adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em Direitos Humanos.

Basombrio (1992, p. 33) também confirma:

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

As experiências iniciais decorreram, em grande parte, da luta pela construção da democracia durante os processos ditatoriais repressivos na América Latina e foram promovidas em âmbito de educação não formal, característica da educação popular (CANDAU, 2007). No Brasil, o processo de reconstrução das bases democráticas, especialmente a partir da metade da

década de 1980, nos anos de 85 a 88, mediante forte desenvolvimento dos movimentos sociais organizados no contexto das lutas pela democracia e no horizonte de uma nova constituição, promoveu-se o processo de fomento e ampliação das vivências de EDH, inicialmente de natureza não formal, mas que, com o advento da nova Constituição Federal, institucionalizaram-se as primeiras demandas de direitos humanos no âmbito do Estado, no início dos anos 90³.

A repressão da ditadura militar forjou o ambiente no qual os direitos humanos, então insurgentes, insurrecionais, resistissem à opressão e fossem, aos poucos, sendo incorporados ao discurso democrático, inclusive no âmbito institucional do ambiente universitário, seja em disciplinas especializadas, integrando os novos currículos, seja como objeto de pesquisas e publicações diversas (SADER, 2007).

A partir de então, desenvolveu-se, na América Latina de um modo geral, e no Brasil em especial, um conjunto normativo destinado a promover um processo de incorporação da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino. Este novo cenário demanda diversas reflexões, dentre as quais sobre as concepções, os sentidos e os objetivos que a EDH intenciona.

Hoje, conforme também se evidencia em relação aos direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos – EDH também é uma expressão polissêmica, marcada por diversificados enfoques e diferentes recortes epistemológicos. Sacavino (2009, p. 240), por exemplo, destaca:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os márcios teóricos assumidos e as práticas.

A abordagem histórico - crítica, de natureza contra hegemônica, configura-se mais coerente com a vocação original da educação em direitos humanos, inspirada na educação popular, da qual nasce herdeira de uma “[...] vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares [...]”, conforme assevera Sime (2007, p. 402).

Ainda no final de 1999, um balanço crítico da educação em direitos humanos na América Latina, nos anos de 1990, realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos

³ Registra-se, nesse período, a criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, o I Programa Nacional de Direitos Humanos e, os primeiros Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos Humanos.

(IIDH) da Costa Rica, indicou os horizontes de sentido da educação em direitos humanos, confirmando-se a necessidade de se reforçar três dimensões da EDH: promover processo de formação de sujeitos de direitos; favorecer o empoderamento de atores sociais historicamente excluídos das decisões coletivas; e promover processos de mudanças estruturais democratizadoras, tais como “educar para o nunca mais”, ou seja, construir-se um direito à memória e à verdade que desconstrua a cultura do silêncio e da impunidade (CANDAU, 2007, p. 405).

Candau também adverte sobre a polissemia da expressão “Educação em Direitos Humanos” neste contexto de democracia frágil e hegemonia neoliberal, ao assinalar:

É importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a Educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, meio ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os diversos enfoques. (CANDAU, 2007, p. 403-404)

A Educação em Direitos Humanos, conceitualmente, configura-se como processo que busca articular o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos; a afirmação de valores e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos; formação social, ética e política de uma consciência cidadã; desenvolvimento de metodologias participativas; estímulo a práticas individuais e coletivas que favoreçam a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

Para fomentar esse processo de afirmação da EDH, a ONU anunciou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2004. E, em dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU lançou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), estruturado em fases consecutivas, com o objetivo indicado no Art. 7:

[...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades. (UNESCO, 2012, p. 22). Nesta perspectiva, em dezembro de 2011, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. A referida Declaração afirma que a educação em direitos humanos fornece a todas as pessoas conhecimentos e competências, bem como

desenvolve suas atitudes e comportamentos, empoderando-as para desfrutar e exercer seus direitos, bem como respeitar e defender os direitos dos outros (Art. 2). Da mesma forma, declara que os Estados são os principais responsáveis quanto à promoção e à garantia da educação e da formação em direitos humanos. (ONU, 2004, p. 24)

A Educação em Direitos Humanos busca promover processos educativos que tenham como fundamento uma educação *em, sobre e para* os Direitos Humanos. Com a intencionalidade de gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano. Segundo a UNESCO, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivos, dentre outros,

[...] fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2012, p. 19)

No Brasil, a principal referência que expressa os compromissos do Estado brasileiro com a efetivação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003/2006, como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003, pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). O PNEDH tem como objetivos fundamentais, dentre outros, contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos⁴ - DNEDH a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes conceituam a Educação em Direitos Humanos, em seu Art. 4º, como “[...] processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (BRASIL, ANO, p. ?????). Asseveram que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na

⁴ Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão (art. 6º). Ainda segundo as Diretrizes, a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (art. 8º), além de estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento (art. 9º).

Infere-se que as Diretrizes estão alinhadas conceitualmente às abordagens conceituais mais críticas supramencionadas e determinam a inclusão da EDH nos cursos de formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, inclusive da Educação Básica.

A Educação em Direitos Humanos e os desafios para a Educação Básica.

A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, LDB, art. 22). A Educação Básica é considerada o tempo, o espaço e o contexto em que nossas crianças, adolescentes e jovens aprendem a constituir e reconstituir a sua identidade, problematizando as diferenças e são inseridas no mundo dos direitos humanos. O Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica⁵ indica ainda os direitos humanos como seu princípio norteador e confirma que, no exercício de sua vocação essencial, cabe à escola da educação básica assumir o desafio de colaborar para a construção de uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE, abrigado pela Lei n. 13.005/2014, expressa, dentre suas diretrizes norteadoras, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (art. 2º, X).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, são princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e

⁵ Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.

responsabilidade; d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico - individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, SNDH, 2003)

Entretanto, para que a escola da educação básica assuma este desafio, é imprescindível que a Educação em Direitos Humanos perpassasse todas as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, o que exige, especialmente, sua inserção nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. O Parecer CNE/CP 02/2015 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, destaca a Educação em Direitos Humanos como contributo fundamental para a melhoria dos processos de formação inicial e continuada e confirma a necessidade de inclusão, nos currículos dos cursos de formação, de conteúdos interdisciplinares relacionados aos direitos humanos. Ademais, a própria Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica⁶ (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), logo em seu preâmbulo, destaca:

[...] a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL. CNE /CP. Resolução n. 2/2015. DOU, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.)

As instituições de formação inicial e continuada de profissionais do Magistério para a Educação Básica são convocadas a assumir a missão de educar em direitos humanos. Educar o/a professor/a. Mas, como fazer isto? As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos indicam as orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas

⁶Resolução CNE/CP n. 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

instituições para que a EDH passe a integrar e orientar os Projetos Político - Pedagógicos (PPP); os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); e os Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior incumbidas de promover a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na formação do educador. Para isto, alguns desafios devem ser enfrentados.

O primeiro desafio diz respeito à concepção de EDH que se deve assumir, a partir de que horizonte se pretende caminhar e o que se pretende alcançar. Importa, desde logo, desconstruir o entendimento distorcido que vincula os direitos humanos à “defesa de bandidos”, bem como os enfoques conceituais tradicionais de abordagem neoliberal, excludentes, que se recusam a problematizar as concepções eurocêntricas hegemônicas. Torna-se fundamental considerar a EDH como processo sistemático e multidimensional, inclusivo, dialógico, integral e contra - hegemônico, de ação e não apenas de reação. Processo sistemático e não apenas eventual ou pontual.

A EDH não deve ser reduzida apenas a ser tema gerador de aulas isoladas, mas configurar-se como princípio orientador que fomente trocas sociais e culturais que promovam o desvelamento de estruturas de poder nas mais diversas dimensões (social, política, econômica, cultural e educacional), desenvolvendo-se e atuando desde o âmbito interno da escola, seja na sala de aula, na biblioteca, na cantina, no pátio, na sala dos professores, na diretoria, e para além da escola e do sistema de ensino, devendo pautar a organização da própria sociedade, das famílias e das políticas públicas, em todos os níveis. O parecer CNE/CP n. 8/2012 que fundamentou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH assevera:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos se tornam possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Carbonari (2006, p. 1), neste sentido, afirma:

[...] a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação de seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). Este é o sentido profundo da educação em direitos humanos.

Explicitado o primeiro desafio, referente às concepções e objetivos da EDH, o segundo desafio refere-se aos conteúdos e processos para se desenvolver as ações de EDH na formação do educador na Educação Básica. Neste ponto, o Plano de Ação⁷ para a primeira etapa do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, ao referir-se ao sistema de ensino fundamental e médio, destaca que:

A educação em direitos humanos abrange o seguinte: a) Conhecimentos e técnicas: aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana; b) Valores, atitudes e comportamentos: promoção de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) Adoção de medidas: fomentar a adoção de medidas para defender e promover os direitos humanos. (UNESCO, 2006, p. 10)

As DNEDH, por sua vez, destacam as seguintes dimensões que devem ser articuladas para se promover a formação integral dos sujeitos de direitos:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (DNEDH, art. 4º)

As instituições de formação, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e extensão), tem a responsabilidade de formar professores/as comprometidos com a promoção dos saberes acima explicitados, além de produzir conhecimentos para enfrentar os atuais desafios demandados da EDH. Giroux (1997, p. 163), no que se refere a formação de professor, afirma:

[...] os professores devem se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. [...]. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se

⁷ Resolução 59/113 B da Assembleia Geral das Nações Unidas.

cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Os/as professores/as da educação básica, como educadores em direitos humanos, devem desenvolver competências, habilidades, atitudes, valores e experiências tanto no desempenho das suas atribuições profissionais, como na função de modelos a serem seguidos. Portanto, estes/as educadores/as em direitos humanos deverão desenvolver saberes docentes específicos para assumir o desafio de realizar práticas educativas capazes de promover uma ação - reflexão transformadora que não pode ser exercida apenas em momentos formais, mas que tem que se constituir experiência vital cotidiana, a qual deve ser permeada pela questão da coerência.

A coerência promove a articulação entre teoria e prática, configurando-se um eixo fundamental do trabalho docente com EDH. A especificidade da EDH reside no fato de que não parece possível educar *sem ser*. A formação de educadores/as em Direitos Humanos deverá ser também coerente com esta característica. A coerência entre o que se ensina e o que se faz é fundamental no contexto da educação em direitos humanos. Desta forma, parece razoável supor que o/a professor/a em Direitos Humanos necessita desenvolver saberes docentes específicos indispensáveis para atender também às demandas de coerência. Tardif (2008, p. 16, grifo do autor) confirma que “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.”

Gadotti (2012, p. 28), por sua vez, assevera:

[...] o professor deve ser um problematizador, não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado e do capital.

No exercício das práticas educativas, de acordo com Magendzo (1994), quando o saber da experiência se refere aos Direitos Humanos, este satura todos os outros saberes, uma vez que surge da vida cotidiana, da vivência experiencial, adquirindo uma densidade, uma intensidade e uma presença marcantes e dominantes. Os saberes em Direitos Humanos parecem também possuir uma natureza holística. Referem-se não apenas ao âmbito intelectual - cognitivo, mas também aos planos afetivo, corporal, subjetivo e intersubjetivo, atitudinal e comportamental.

Candau (2013) considera que ser professor/a em direitos humanos implica na construção de saberes docentes que valorizam a experiência de um sujeito histórico e social que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

combina o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da interação dos princípios de igualdade e diferença. Espera-se do/a professor/a um compromisso social e político. Pressupõe envolvimento pessoal, engajamento, além de reflexão contínua sobre a própria prática, sem prejuízo dos demais saberes profissionais, disciplinares e curriculares.

A partir dos aspectos assinalados, considera-se que a educação básica em direitos humanos provoca situações em que se explicitem os modelos educativos vivenciados pelos/as professores/as no itinerário da formação inicial e continuada, bem como a análise à luz da perspectiva histórico - crítica dos direitos humanos, eis que “[...] é muito comum estes atores reproduzirem os modelos em que foram educados, sem reflexão crítica a partir dos elementos de fundamentação da formação desenvolvida nas disciplinas do ensino superior.” (CANDAUI, et al., 2013, p. 69).

Esta proposta de educação diz respeito não só ao conteúdo do currículo, mas também aos processos educacionais, aos métodos pedagógicos e ao ambiente no qual a educação esteja presente. Deste modo, a educação em direitos humanos na educação básica deve ser entendida como um processo que inclui assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos, além de garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores que interagem no contexto educacional, no âmbito do sistema de educação básica.

A educação em direitos humanos promove um enfoque holístico embasado no gozo destes direitos, que abrange tanto os direitos humanos no contexto educativo, isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos, quanto a realização dos direitos humanos na educação, que consiste em fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar (UNESCO, 2006, p. 14-15). Disto decorre o terceiro desafio: como a EDH, suas concepções, intencionalidades, seus conteúdos específicos, seus processos educacionais, seus métodos pedagógicos e seus materiais devem ser inseridos nos cursos de formação do educador em direitos humanos da educação básica e nela própria?

As DNEDH (art. 7º) estabelecem que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer de três maneiras, a saber: a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando

transversalidade e disciplinaridade. Neste aspecto, as DNEDH dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB⁸, eis que estas destacam, em seu artigo 13, § 4º, que “[...] a transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático - pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.” (BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB 4/2010. DOU de 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824).

A transversalidade passou a receber maior visibilidade no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, em 1998, ao referir-se acerca dos Temas Transversais. Neste documento (BRASIL, 1998, p. 30), a transversalidade é assim entendida:

[...] a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. [...] à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação de se aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Entretanto, percebem-se dificuldades e a necessidade de maiores e melhores esclarecimentos acerca da construção das concepções de transversalidade e de suas possibilidades, bem como de se entender como se dá a transversalidade no contexto escolar.

O significado do termo “transversalidade” constitui-se um processo em construção. Conhecer esse processo colabora para se identificar as intencionalidades do que propõem as Diretrizes supramencionadas. Segundo Gavídia (2002, p. 15-16), a construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Esses significados foram aceitos rapidamente, enriquecendo a representação que temos hoje. Se antes, transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares [...], agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados.

Não se configura a transversalidade almejada apenas enxertando-se conteúdos dos temas transversais nas disciplinas tradicionais, contribuindo-se apenas para um aumento do programa de tais disciplinas. A transversalidade que se busca também não se caracteriza por remendos na aula para se “dá o conteúdo do tema transversal”, abordando-se apenas um ou outro aspecto do conteúdo transversal. Isto configura uma transversalidade meramente

⁸ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

aparente, formal e artificial. Cordioli (2001) explicita a existência de confusão entre as formas de abordagem dos saberes escolares com as práticas formativas do tipo transversal. Para ele, “a transversalidade acontece quando se tem ou se objetiva a efetiva transformação no modo de ser dos alunos. Ou seja, quando se produz mudança de valores e/ou padrões de conduta no grupo envolvido”. (CORDIOLI, 2001, p. 2). Nesta perspectiva, se um tema for abordado apenas em relação aos aspectos relacionados aos saberes escolares, ainda que numa perspectiva interdisciplinar, o/a educador/a, inclusive em direitos humanos, não estará trabalhando a transversalidade nos termos indicados pelas Diretrizes supramencionadas.

As instituições de formação são provocadas a formar na/para a transversalidade, afinal, os/as professores/as são desafiados/as a pensar e praticar uma proposta que não vivenciaram durante sua formação inicial ou continuada, o que implica em forte tendência aos enfoques instrucionais tradicionais em detrimento dos transversais. Mello (2000, p. 8), por exemplo, adverte:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.

Ademais, conforme já exposto, as DNEDH estabelecem que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização dos currículos da Educação Básica e da formação de educadores/as deve combinar transversalidade e interdisciplinaridade, buscando-se superar a disciplinaridade tradicional. Segundo Coimbra (2000, p. 57), a interdisciplinaridade

[...] consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. [...] É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém, intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões.

De acordo com Menezes e Santos (2002), transversalidade e interdisciplinaridade recusam a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. A transversalidade se refere à dimensão didático-pedagógica e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos

alunos. A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

A EDH desafia a Educação Básica e seus profissionais a se deixarem impregnar pelos direitos humanos, os quais devem perpassar todas as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, especialmente a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, combinando-se transversalidade e interdisciplinaridade, superando-se a tradicional disciplinaridade que aprisiona e reduz a EDH a um outro conteúdo ou mero adendo pedagógico a ser abordado pela Educação Básica.

Considerações inconclusivas

No cenário de desigualdade e exclusão social que persiste em marcar indelevelmente a sociedade brasileira evidencia-se a fragilidade da garantia dos direitos humanos. Como parte dos esforços para construção de uma sociedade mais igualitária, é fundamental que se promova um processo consistente e irreversível de Educação em Direitos Humanos - EDH objetivando-se erradicar a intolerância, o desrespeito e a discriminação que violam cotidianamente a dignidade humana.

A Educação em Direitos Humanos somente poderá enfrentar os exigentes desafios na medida em que consiga configurar-se como uma proposta conceitual que não se deixe aprisionar pelos insistentes discursos negativos, os quais resistem em fomentar perspectivas ampliadoras da atuação crítica dos direitos humanos como fundamento ético-político de nossa da sociedade.

A Educação em Direitos Humanos será capaz de gerar impactos significativos tanto sobre as lógicas culturais de pensamento e ação das pessoas quanto sobre os padrões de funcionamento das instituições do Estado, devendo assumir-se como um processo contextualizado, com posicionamento ético e político, sistemático e multidimensional que oriente a formação de sujeitos de direitos, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão.

A Educação Básica está desafiada a se deixar impregnar pela EDH e a assumir os direitos humanos como seu princípio estruturante e norteador, permeando o currículo, a formação inicial e continuada dos/as professores/as, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação, assegurando o caráter transversal e interdisciplinar e a relação dialógica entre os diversos sujeitos. É insuficiente apenas promover-se eventos ou atividades pontuais, ocasionais em torno de alguns temas relacionados aos direitos humanos.

A EDH não é assegurada apenas mediante o discurso normativo – declarações, convenções, leis, resoluções ou similares -, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrições de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação em direitos humanos é conquista, direito dos alunos/as da educação básica e se configura, em si mesma, um direito humano, fundamental, constituindo-se em parte do direito à educação e, também, configurando-se como uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro. Os desafios estão lançados!

Referências

BASOMBRÍO, C. **Educación y ciudadanía**. La educación en derechos humanos en América Latina. Santiago: CEAAL, 1992.

BAXI, U. Educação em direitos humanos: promessa do terceiro milênio. In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. Tradução Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Ed. USP; NEV, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2003. Disponível em portal.mec.gov.br. Acesso em 20 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília, 1998. Disponível em portal.mec.gov.br. Acesso em 23 de maio de 2018.

CANDAU, V. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos – metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, P. C. **Realização em direitos humanos**. Coletânea de referências. Passo Fundo, RS: Ed. IFIBE, 2006.

COIMBRA, J. de Á. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR. Arlindo et al. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/us000001.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2018.

CORDIOLLI, M. **A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta**: notas para um debate conceitual. III Jornada de Educação do Norte-Nordeste: Livro da Jornada; Curitiba: Futuro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão**

universitária, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012.

GAVÍDIA, V.. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, M. N. et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**. Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José, CR: IIDH, 2003.

MAGENDZO, A. Formación de Profesores para una educación para la Vida Democrática y el respeto a los Derechos Humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.) **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 47.

MELLO, G. N. de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão Radical**. São Paulo: (mimeo), 2000.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Transversalidade (verbete). In: _____. **DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/cat/dic/>. Acesso em 22 de maio de 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em 18 jun. 2018.

SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis RJ: DP&A, 2009.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SIME, L. Educacion, Persona y proyecto histórico. In: MAGENDZO, A. (Org.). **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos** – Primeira Etapa: 2006.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2012.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E VULNERABILIDADES ÀS IST'S: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Ricard José Bezerra da Silva¹
Josevânia da Silva²
Leonardo Farias de Arruda³

RESUMO: A saúde enquanto fenômeno e categoria de análise tem sido objeto de estudo ao longo da história da humanidade, a qual tem sido caracterizada a partir das suas multideterminações e estudada por diversas áreas de conhecimento. Dentre as áreas de estudo, destaca-se a educação, de modo específico os processos de Educação em saúde. Não obstante, temas emergentes na saúde podem possuir relação com a educação, é o caso das Vulnerabilidades às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's). Nesse sentido, este estudo teve por objetivo analisar a relação entre educação em saúde e vulnerabilidade às IST's a partir de revisão sistemática da literatura. Isto possibilitará a identificação de possíveis relações existentes entre os temas nas produções científicas realizadas no intervalo dos últimos cinco anos. A partir dos critérios estabelecidos foram selecionados nove artigos. Os resultados demonstram uma produção científica escassa sobre o tema. Isso pode ocorrer pela dificuldade, ainda presente na contemporaneidade, em abordar temas que envolvam a sexualidade e os processos de educação, como se estes conceitos operassem em esferas distintas. Verificou-se que os artigos possuem objetivos que fazem referência às práticas sexuais, às informações acerca das IST's e suas prevenções, assim como aos cuidados de saúde que são tomados nas relações sexuais. Foi evidenciado uma ênfase na promoção de saúde e na educação em saúde como estratégias fundamentais no enfrentamento das vulnerabilidades.

Palavras-chaves: Vulnerabilidade; IST's; Educação em saúde.

INTRODUÇÃO

As tentativas de compreensão e definição da saúde, enquanto uma categoria teórica e fenômeno social, ocorreram ao longo da história desde as civilizações mais antigas. Por vezes, as concepções sobre saúde estavam pautadas no imaginário social, o que colaborou para a construção de signos e significados sobre o que era ou não patológico (SCLIAR, 2007). Essa perspectiva acompanhou a humanidade na busca de explicações daquilo que era normal e do que não era, produzindo paradigmas dinâmicos no campo da saúde.

As concepções sobre saúde dialogam com a produção discursiva, científica, social histórica (HELMAN, 2009). Ou seja, o conceito se relaciona com a sociedade, com as normas e com os comportamentos – sociais e fisiológicos – de cada época, a fim de gerar uma percepção daquilo que é normal (adequado) e do que é patológico (inadequado) (CANGUILHEM, 1990).

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), ricard.bezerra@gmail.com;

² Docente Adjunta do Departamento de Psicologia e professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde (Mestrado) da Universidade Estadual da Paraíba, josevaniasco@gmail.com;

³ Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nado.lfa@gmail.com.

No entanto, a construção de um conceito transcultural mais amplo e sistemático sobre saúde, só foi possível, inicialmente, com a formalização da Organização das Nações Unidas (ONU) e consequente criação da Organização Mundial de Saúde (OMS), após a II Guerra Mundial.

A criação de órgãos mundiais que proporiem novas concepções de mundo não influenciou apenas o campo da saúde, mas criou um processo documental de intervenção mundial, pautado em um conjunto de direitos básicos e universais, conhecidos como Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos ressalta a importância de garantir, além de condições básicas de saúde, o pleno desenvolvimento humano relacionado ao respeito, à tolerância e às liberdades individuais (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

A perspectiva dos Direitos Humanos direcionou e mobilizou as ações de movimentos sociais na luta por direitos e visibilidade de minorias, bem como na análise de iniquidades em saúde e no enfrentamento de injustiças sociais. Desse modo, tornou-se evidente a estreita relação entre conceitos como os de saúde, educação e vulnerabilidade. Algumas conferências internacionais começaram a definir a saúde tendo como horizonte a definição da OMS e a perspectiva dos direitos humanos, como a conferência de Alma-Ata em 1978. Neste mesmo direcionamento, é possível destacar outros eventos da época, a saber: o Relatório Lalonde de 1974, que discorria acerca da saúde da população canadense; e o Relatório Richmond de 1979, que problematizava as mortes prematuras nos Estados Unidos da América (RIBEIRO, 2011).

Estas conferências, em geral, concebiam a saúde como multideterminada, indo além dos aspectos biológicos. Ademais, os comportamentos e os estilos de vida passaram a ser considerados na compreensão do processo de saúde e doença (SCLIAR, 2009). Explicações sobre processos de saúde restritas à dimensão biológica já não se aplicavam às demandas de saúde decorrentes do estilo de vida, de contextos de vulnerabilidade social, dentre outros. Este aspecto apontou para o fato de que alguns indivíduos ou populações, dadas as condições sociais, estão mais expostas a determinadas patologias que outros, como ocorre nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's).

Entende-se, pois, que a Saúde pode ser um instrumento de controle e consequentemente exclusão – principalmente daqueles que não seguem determinado padrão de “normalidade”. Segundo Foucault (2018, p.144), o controle da sociedade está intimamente ligado ao corpo, pois “foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. Isto pode colaborar para a produção de diversas formas de dominação dos corpos, que impedem transformações e existências de indivíduos e grupos.

É possível elencar grupos sociais que tiveram suas manifestações subjetivas, bem como manifestações fisiológicas, categorizadas como aceitas (normais) ou não (anormais). Verifica-se isso no processo de visibilidade da população LGBT+. Trata-se de um grupo social que, frequentemente, é rechaçado por possuir condutas fora de determinado padrão social, as quais, na década de 1980, eram condenáveis pela medicina.

Ainda na década de 1980, com o advento da Aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) a população LGBT+ passou a ser estigmatizada a partir de representações sociais sobre a doença, que ficou conhecida como câncer gay, peste gay ou peste rosa. Neste período, tornou-se evidente o preconceito e a exclusão social ao associar a Aids a grupos específicos. No entanto, posteriormente, pessoas que não eram dos chamados “grupo de risco” passou a contrair o HIV (Vírus de Imunodeficiência Humana), o que colaborou para que o enfoque das ações em saúde para o enfrentamento da epidemia passasse a ser os chamados “comportamentos de risco” (DANIEL e PARKER, 1991).

A ênfase das ações em saúde em comportamento de risco também era limitada, uma vez que não davam a devida importância aos contextos sociais e aos determinantes sociais de saúde. Esse paradigma expõe a frágil capacidade social e governamental de promover ações de cuidado e de prevenir agravos em saúde. Adota-se, então, a perspectiva de reconhecer os determinantes de saúde e, nesse sentido, identificar quais populações/grupos estão mais vulneráveis ou não, além de mapear as problemáticas existente que geram a vulnerabilidade (AYRES, PAIVA e FRANÇA, 2012).

Para analisar as vulnerabilidades em saúde, segundo Ayres *et al.* (2003), se faz necessário levar em conta as três dimensões inter-relacionadas: vulnerabilidade individual, que se referente ao fato do sujeito possuir, elaborar e adicionar ao seu repertório informações de qualidade acerca da saúde; a vulnerabilidade social, ou seja, faz referência à suscetibilidade ao adoecimento que decorre do contexto social das pessoas, que não dependem exclusivamente do sujeito, como condições de vida, renda, moradia, relações de gênero, dentre outros; e a vulnerabilidade programática, que refere-se as respostas governamentais (exemplo, políticas públicas e investimentos) para o enfrentamento das iniquidades em saúde.

A partir do fenômeno do HIV/Aids, evidencia-se as cisões sociais empiricamente existentes que ainda buscam excluir os sujeitos que não estão adequados à norma estabelecida. Nesse sentido, a educação aparece como instrumento de mudança social, como uma ferramenta que não deve ser utilizada apenas como um processo pedagógico de ensino formal, mas como uma estratégia de superação de paradigmas e de mudança da realidade (FREIRE, 2014). Essa

premissa inclui o papel ativo na produção de mudanças, permitindo uma mescla entre o saber formal e o popular, abrindo um caminho para a conscientização.

Quando a educação está aplicada ao campo da saúde, esta pode colaborar para processo de enfrentamento tendo em vista a participação ativa dos atores envolvidos. Segundo Ceccim (2005), a Educação em Saúde é uma estratégia de mudança da realidade dinâmica, que envolve a esfera política dos sujeitos envolvidos e que produz mecanismos de implicação, promovendo uma corresponsabilização dos cuidados em saúde.

Nesse sentido, uma das estratégias voltadas ao processo educativo da saúde, pode ocorrer através dos métodos e estratégias propostos pela Educação Popular. A prática da educação popular tem o objetivo de estabelecer trocas entre o saber popular e o científico (AMTHAUER, 2017). Por meio da Educação Popular, a realidade da comunidade é problematizada por quem faz parte dela, de maneira tal que a autonomia dos sujeitos seja estimulada e que no exercício da palavra e da ação, tornem-se capazes de transformar seu contexto (WEYH; DUARTE; SILVA, 2010).

A Educação Popular, é um gerador de práticas que buscam no processo de conscientização dos sujeitos que estes percebam e promovam ações no sentido de fomentar novas ordens sociais, mais justas e igualitárias, conseqüentemente prevenindo e promovendo saúde. Essa forma de compreender a realidade exige entender que a reflexão crítica pode resultar em um compromisso social que impulsiona as mudanças de forma significativas nas comunidades. “Por isso, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1987, p. 26).

Como salientam Andrade e Velôso (2015), a Educação Popular assume o compromisso com o desenvolvimento da reflexão crítica, podendo propiciar um terreno fértil para que as pessoas possam tornar-se protagonistas de suas vidas. Disto isto, como afirma Castro e Dudalski (2015), no processo de aprendizagem e de consciência, serão múltiplas as formas de construção do saber, levando em consideração a realidade, social, histórica e econômica, preconizados pelas diversas experiências de vida dos sujeitos.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre educação em saúde e vulnerabilidade às IST's a partir de revisão sistemática da literatura. Considera-se que a educação em saúde, enquanto processo dialético, colabora para diminuir a vulnerabilidade as IST's, uma vez que as pessoas destinatárias das ações são colaboradoras ativas do processo.

MÉTODOS

Este estudo possui um delineamento descritivo e exploratório, realizado através de revisão sistemática da literatura sobre educação em saúde e vulnerabilidades associadas à prevalência de IST's. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em bases de dados, utilizando os seguintes descritores e operadores booleanos: “IST” OR “DST”⁴ AND “VULNERABILIDADE” AND “EDUCAÇÃO”.

A revisão sistemática é um método útil no processo de associar estudos que foram realizados separadamente, mas que possuem um cerne em comum, podendo encontrar divergências e convergências (SAMPAIO e MANCINI, 2006). Esse processo de sistematização configura uma pesquisa de natureza exploratória e que, por isso, tende a aumentar a familiaridade com o tema, além de proporcionar a construção de hipóteses (GIL, 2017). Esse tipo de estudo permite uma síntese crítica e sistematizada das produções anteriores, identificando nuances que precisam de um maior aprofundamento a fim de ratificar, ou não, os estudos anteriores. Para tanto, seguiu-se os passos as etapas abaixo:

1º. Elaboração da pergunta/problemática: Qual a relação existente entre educação em saúde e as vulnerabilidades às IST's?

2º. Definição das bases de dados selecionadas para a realização do levantamento: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), BDENF (Base de Dados em Enfermagem), MEDLINE (*Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*) e INDEX Psicologia – Periódicos Técnico-Científicos;

3º. Definição dos Critérios de Pesquisa: A pesquisa levou em conta toda a produção científica dos últimos 5 anos. Foram excluídos os artigos produzidos anteriormente a 2014 e os que não possuíam, obrigatoriamente, os descritores “Educação” e “Vulnerabilidade” e “IST” ou “DST”. Foi estabelecido que seriam mantidos os resultados em Língua Inglesa e Espanhola;

4º. Análise dos Resumos: Foi realizada uma leitura completa dos resumos de todos os resultados a fim de filtrar aqueles que não comporiam o estudo. Essa decisão foi baseada nos critérios de pesquisa estabelecidos no terceiro ponto;

5º. Análise dos artigos completos: Foi realizada uma leitura completa dos artigos, por pelo menos dois dos autores, a fim de elaborar a síntese crítica dessa pesquisa.

Os processos estabelecidos nessa pesquisa seguiram as recomendações de Muñoz *et al.* (2002), a fim de estabelecer uma pesquisa criteriosa que obedecesse ao desenho da revisão

⁴ O termo Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) foi substituído pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016.

sistemática. Essa estrutura possibilita a construção de uma pesquisa aplicada à saúde e à educação, possuindo seriedade em seus procedimentos e comprometimento com o saber científico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos critérios estabelecidos no procedimento metodológico, foram encontrados 20 artigos científicos, dispostos em cinco bases de dados. Ao analisar as produções, verificou-se que cinco destas estavam repetidas em mais de uma base e uma não estava disponível integralmente, restando 15 publicações não repetidas e disponíveis integralmente. Após a leitura dos resumos dos textos, foram excluídos do processo de análise 6 artigos, pois não atenderam ao critério de abordar os temas IST's ou DST's, Vulnerabilidade e Educação. Nesse sentido, restaram 9 artigos aptos para a análise completa de seus dados.

TABELA 1: Artigos analisados, segundo as bases de bases de dados.

Base de Dados	Nº absoluto dos artigos encontrados	Frequência relativa dos artigos encontrados	Nº absoluto dos artigos sem repetições e disponíveis	Frequência relativa dos artigos selecionados para análise
SciELO	01	5%	-	0%
LILACS	07	35%	04	44,44%
BDENF	09	45%	03	33,33%
MEDLINE	01	5%	01	11,11%
INDEX Psicologia	02	10%	01	11,11%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados demonstram uma produção científica escassa acerca do tema, evidenciando a necessidade de maior número de pesquisas. Isso pode ocorrer pela dificuldade em abordar temas que envolvam a sexualidade e os processos de educação, como se estes conceitos operassem em esferas distintas. Ademais, os artigos analisados apresentaram metodologias diversificadas e com diferentes amostras, além de objetivos distintos, mas que estão, direta ou indiretamente, atrelados ao campo da educação. Estes resultados estão apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1: Artigos analisados, segundo o ano, título, objetivo, amostra e delineamento.

Ano	Título	Objetivo	Amostra	Delineamento
-----	--------	----------	---------	--------------

2017	Conhecimento de alunas de uma universidade federal sobre doenças sexualmente transmissíveis.	Descrever o conhecimento de alunas universitárias sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); verificar se o acometimento por IST interferiu no aporte de conhecimento acerca dessas doenças	Alunas universitárias;	Pesquisa quantitativa, seccional.
2017	Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez.	Investigar o conhecimento de adolescentes relacionado às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), AIDS e gravidez, além de conhecer a compreensão sobre o papel da escola na educação sexual	Alunos do ensino médio;	Pesquisa qualitativa descritiva
2017	Educação em saúde para prevenção de infecções sexualmente transmissíveis em comunidades quilombolas.	Descrever a vivência em projeto de extensão sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis em Comunidades Quilombolas	Residentes de Comunidades Quilombolas;	Estudo descritivo, tipo relato de experiência de educação em saúde
2017	Jovens universitários da área da saúde são vulneráveis ao HIV.	O objetivo do presente trabalho foi analisar a vulnerabilidade ao HIV de jovens estudantes universitários	Alunos universitários;	Pesquisa descritiva tipo levantamento
2015	Produção de conhecimento acerca das doenças sexualmente transmissíveis na população jovem: pesquisa bibliométrica.	Identificar e caracterizar a produção científica de enfermeiros relacionada à vulnerabilidade dos jovens às Doenças Sexualmente Transmissíveis	Artigos, teses e dissertações;	Estudo descritivo de recorte transversal, do tipo bibliométrico
2015	As práticas sexuais dos graduandos de enfermagem e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.	Identificar as práticas sexuais dos graduandos de enfermagem, a vulnerabilidade e as condutas adotadas para a prevenção dessas doenças.	A amostra foi constituída alunos universitários;	Estudo descritivo, quantitativo;

2015	Sexualidade e comportamento de idosos vulneráveis a doenças sexualmente transmissíveis.	Descrever o comportamento de pessoas idosas frente às doenças sexualmente transmissíveis, a partir do uso ou não de preservativos, e seus conhecimentos sobre doenças sexualmente transmissíveis, em especial a Aids, devido ao aumento significativo nessa população;	Idosos saudáveis e praticantes regulares de atividade física;	Estudo transversal, retrospectivo e de prevalência
2015	Projeto "saúde e prevenção nas escolas": percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar.	Discutir a proposta de distribuição de preservativos masculinos nas escolas a partir de uma pesquisa de campo sobre as percepções de professores e alunos adolescentes, de ambos os sexos.	Alunos e professores do ensino médio;	Pesquisa quantitativa, descritiva e transversal
2014	Análise dos comportamentos sexuais de idosos cadastrados em uma Estratégia Saúde da Família.	Descrever os comportamentos sexuais e conhecimento prévio de idosos cadastrados em uma Estratégia Saúde da Família, em Montes Claros (MG).	Pessoas idosas.	Pesquisa quantitativa, descritiva e transversal

Fonte: dados da pesquisa

Os artigos analisados possuem objetivos que fazem referência às práticas sexuais, às informações acerca das IST's e suas prevenções, assim como aos cuidados de saúde que são tomados nas relações sexuais. A maioria dos estudos foram de natureza empírica e de campo. Apenas um estudo traz uma perspectiva bibliográfica e documental, mas não menos importante, justamente por apontar a necessidade de um maior número de produções na temática.

Dentre os estudos analisados, três possuem como amostra estudantes do ensino superior. Trata-se de um grupo com acesso a informação, mas que, em geral, possuem poucos esclarecimentos e informações sobre IST's, notadamente no que se refere às formas de transmissão, sintomas, tratamento, etc. Outro aspecto recorrente neste grupo social é a relação entre vulnerabilidade às IST's e uso de álcool e/ou outras drogas, além da não disponibilidade do preservativo no momento da relação sexual, do medo subjetivo da contaminação, entre

outros aspectos que aumentam as chances de exposição ao contágio (TAMAYO *et al.*, 2001). Estas características apontam para a necessidade de uma educação voltada para às práticas sexuais no âmbito dos componentes curriculares, o que pode ser feito através de temas transversais.

O uso do preservativo nas relações sexuais revela uma esfera de mitos, uma vez parte dos universitários acreditam que o preservativo diminui o prazer e relatam não fazer o uso. Por esse motivo, muitas universitárias consideram as pílulas anticoncepcionais a melhor estratégia para evitar algo (ALVES e LOPES, 2008), esquecendo-se de que o preservativo não evita apenas a gravidez. Tamayo *et al.* (2001) evidenciaram que o maior uso do preservativo esteve associado à capacidade de permitir a mudança das práticas sexuais, o que pode ser feito através da educação em saúde.

Os estudos de D'Amaral *et al.* (2015), Pereira *et al.* (2017) e Elias *et al.* (2017) investigaram a vulnerabilidade dos universitários à exposição às IST's. Esses estudos apontam para a necessidade de se implementar ações voltas aos processos de educação em saúde. Ainda segundo os pesquisadores, a educação em saúde auxilia não apenas na prevenção de IST's e da gravidez, mas também na formação de profissionais para lidar com essa demanda no campo prático. Assim, a educação em saúde possui lugar estratégico na diminuição das iniquidades e das vulnerabilidades de exposição as IST's (AYRES *et al.*, 2003a).

Nota-se que a educação voltada à saúde é uma ferramenta de adaptação entre os conhecimentos dos entes envolvidos, agregando práticas e buscando um caminho voltado à qualidade de vida dos sujeitos. Portanto, a educação em saúde apresenta-se como estratégia de promoção dos cuidados em saúde, bem como uma possibilidade de mudança significativa. Ademais, as ações fundamentadas na educação em saúde colaboram para o enfrentamento da vulnerabilidade, sobretudo na atenção primária. Scliar (2007) afirma que os cuidados primários em saúde possuem um caráter intersetorial e multideterminado, mas que deve incluir processos como o da educação em saúde.

Os resultados demonstraram que comunidades tradicionais, estudantes de ensino médio e professores também foram citados nas pesquisas. Em todos os casos, a vulnerabilidade às IST's parece estar associada aos processos de educação. Taciana *et al.* (2017) expõe a necessidade de uma efetivação da Educação Popular em Saúde, partindo do conhecimento previamente existente nas comunidades, para a construção de novas práticas de cuidado que considerem a cultura, a saúde e o adoecer. O estudo a importância de considerar as realidades previamente existentes, colocando os sujeitos como protagonistas de seus processos de saúde. Isto desloca o poder biomédico de um lugar verticalmente estabelecido, para um lugar

horizontalmente acessível, essa mudança marca categoricamente o lugar do encontro e da valorização hermenêutica do sujeito.

Almeida *et al.* (2017) e Russo e Arreguy (2015) expõem as fragilidades dos estudantes do ensino médio frente às práticas sexuais, que podem ou não caracterizar processos de vulnerabilidade e exposição às IST's. É possível verificar a dificuldade que muitos professores possuem em abordar esses temas em sala de aula com seus alunos. Os docentes ocupam posição importante para se ter informação. Por vezes, os professores são procurados pelos discentes para falar sobre sexualidade e tirar dúvidas em razão da dificuldade dos adolescentes em dialogar com a família (BRÊTAS *et al.*, 2009).

Neste cenário, a educação em saúde torna-se indispensável tendo em vista minimizar agravos à vida dos sujeitos, pois a partir da tomada de consciência acerca de uma situação é que o sujeito pode modificar suas condutas (FREIRE, 2014). Não obstante, há que se considerar que as intervenções em saúde não devem se pautar, meramente, nos processos biológicos do adoecimento, mas deve considerar os determinantes sociais e subjetivos que permitem a compreensão das necessidades dos atores sociais (AYRES; PAIVA; FRANÇA, 2012).

Intervir em saúde significa também analisar aspectos como saneamento básico, renda, acesso à direitos, dentre outros. No âmbito subjetivo, considera-se que as práticas humanas são orientadas por diferentes noções e crenças sobre o que vem a ser saúde. Por esta razão, algumas ações em saúde podem dar certo em determinado grupo, mas não ter êxito com outros.

As crenças sobre saúde não se restringem à um conceito, mas carregam o elemento da experiência e, portanto, não se submete às noções de normalidade. A noção prática de saúde se constrói a partir das experiências subjetivas e coletivas em uma relação dialética e circunstancial, que une conhecimentos técnicos científicos e os sistemas de crenças e símbolos aos quais as pessoas são, diariamente, produtos e produtoras (CANGUILHEM, 1990; AYRES, 2007; BATISTELLA, 2007).

Os resultados também demonstraram que, dentre os artigos analisados, uma das pesquisas teve como amostra as pessoas idosas. Este grupo social e etário aparece na literatura como formado por pessoas que, conforme Salmazo-Silva *et al.* (2012), localizam-se em um estágio de desenvolvimento que os eventos sociohistóricos e culturais vivenciados ao longo da vida podem fortalecer ou não os processos de vulnerabilidade. Além disso, verifica-se que há um imaginário social e cultural que vê os idosos como pessoas assexuadas. Em razão disto, é pouco frequente a solicitação, por parte dos profissionais de saúde, de exames para a identificação de IST's (ALENCAR e CIOSAK, 2016). Essa invisibilidade das pessoas idosas no âmbito das práticas sexuais aumentam as chances de exposição ao adoecimento.

Os estudos de Burigo *et al.* (2015) e Paulino *et al.* (2014) apontam para a necessidade de uma maior atenção para a vulnerabilidade. Mesmo que esse grupo social possua um conhecimento prévio acerca dessas infecções, as suas práticas sexuais são desprotegidas na maioria das vezes, e o cuidado com a saúde sexual acaba não sendo considerado pelos profissionais de saúde de referência do idoso. A saúde é um processo dinâmico e, por isso, cada sujeito ou grupo social possuirá um conjunto de crenças e valores que constituirão as noções de como estabelecer os cuidados em saúde.

A discussão sobre educação em saúde apresenta complexidade e, ao mesmo tempo, uma visão concreta e objetiva do que é preciso para diminuir índices de infecções. Essa complexidade, de forma análoga, pode ser vista como uma rede repleta de pontos de interseção, que ramificam outros caminhos. Nesse sentido, a educação se faz presente em várias dimensões do processo saúde e doença (MORIN, 2003).

É perceptível, no entanto, que a produção científica voltada à vulnerabilidade de exposição às IST's ainda precisa ser intensificada, popularizando o saber e ampliando os conhecimentos acerca das realidades existentes. A partir do Quadro 1, é possível inferir que a valorização da perspectiva hermenêutica dos cuidados em saúde é necessária, dando um novo significado ao encontro dos sujeitos envolvidos no processo de saúde, pois afirma que esse cenário é capaz de produzir novas soluções que sejam convenientes a todos “para a prevenção, superação e/ou recuperação de processos de adoecimento” (AYRES, 2007, p. 53).

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação e suas estratégias atuarão em diferente níveis no processo de cuidado em saúde, estabelecendo diferentes vínculos, seja com a equipe de saúde, com a equipe de educação formal, com os dispositivos sociais disponíveis (Clubes, reuniões, igrejas, entre outros), com as equipes de assistência social e principalmente com os sujeitos que utilizam os serviços. Esses caminhos apontam para a complexidade humana e das relações, criando uma esfera de mobilização que possibilite o processo de conscientização das necessidades e dos direitos de si (FREIRE, 2014). A educação em saúde apresenta-se, portanto, como uma das principais estratégias de redução das vulnerabilidades em saúde.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados evidenciados nesta pesquisa, é necessário ressaltar que a saúde sempre esteve ligada à educação, principalmente na construção de práticas de cuidado de si e do outro, estabelecendo uma relação dialógica e comprometida com a mudança social. Além disso, o campo social (práticas populares, cultura, cotidiano, entre outros) são fundamentais nas análises de saúde e de vulnerabilidade.

No tocante à exposição à IST's, a informação não é a única estratégia responsável pela diminuição da vulnerabilidade. Por isso, a educação em saúde é a via de intervenção na atenção primária para promover práticas preventivas mais duradouras a partir da conscientização. Esse percurso estimula a mudança das práticas individuais e a empoderamento, modificando qualitativamente a vida dos sujeitos.

A construção de uma cultura participativa e horizontal no campo da saúde pode, aos poucos, efetivar a participação popular na construção de políticas públicas que visem a diminuição de iniquidades. Como consequência, mediante a participação ativa dos atores sociais destinatários das ações, as políticas de saúde apresentam maior eficiência e eficácia para responder as demandas.

A partir deste estudo, acreditamos que se torna imprescindível aumentar a participação de educadores no campo da saúde, a fim de especializar os profissionais da saúde em processos de educação popular. Assim como é de extrema importância que mais produções sobre o tema sejam realizadas. Espera-se que este trabalho sirva como base para outros, fornecendo referências importantes e dados relevantes sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. A.; CIOSEK, S. I. Aids in the elderly: reasons that lead to late diagnosis. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 69, n. 6, p. 1140-1146, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n6/0034-7167-reben-69-06-1140.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2019.

ALMEIDA, R. A. A. S. et al. Knowledge of adolescents regarding sexually transmitted infections and pregnancy. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 70, n. 5, p. 1033-1039, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28977231>. Acesso em: 19 de jul. de 2019.

ALVES, A. S.; LOPES, M. H. B. M. **Conhecimento, atitude e prática do uso de pílula e preservativo entre adolescentes universitários**. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 61, n. 1, p. 11-17, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de jul. de 2019.

AMTHAUER, C. A educação popular e a fusão dos diferentes saberes nas práticas educativas em saúde. **Rev. enferm UFPE on line**. v. 11 (Supl.1), p.438-441, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/13573>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

ANDRADE, L. A.; VELÔSO, T. M. G. Arte e saúde mental: uma experiência com a metodologia participativa da Educação Popular. **Pesquisas e Práticas psicossociais**, v.10, n.1, p. 79- 87, 2015.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**, de 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2019.

AYRES, J. R. C. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**, v. 2, p. 121-143, 2003b.

AYRES, J. R. et al. Adolescência e aids: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 123-138, 2003a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100009&lng=en&nrm=iso . Acesso em 22 de jul. de 2019.

AYRES, J. R. **Uma concepção hermenêutica de saúde**. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 17, p. 43-62, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2007.v17n1/43-62/pt>. Acesso em: 16 de jul. de 2019.

AYRES, J. R.; PAIVA, V.; FRANÇA JR, I. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. In: PAIVA, V., AYRES J. R.; BUCHALLA, C. **Vulnerabilidade e Direitos Humanos: prevenção e promoção da saúde**. Curitiba: Juruá, 2012. Cap. 4 p. 71-94.

BATISTELLA C. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: FONSECA A.F., BURIGO, G. F. et al. Sexualidade e comportamento de idosos vulneráveis a doenças sexualmente transmissíveis. **CuidArte, Enferm**, v. 9, n. 2, p. 148-153, 2015. Disponível em: <http://fundacaopadrealbino.org.br/facfipa/ner/pdf/Revista%20CuidArt%20-%20Jul%20-Dez%202015.pdf>. Acesso em: 23 de jul. de 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Coleção Campo Teórico, v. 3, 1990.

CASTRO, I. C.; DUDALSKI, S. S. CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL NO TRABALHO COM O TEATRO EM UMA REDE PROTETIVA ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA. **Revista Linguagem**, v. 23, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/69/106>> Acesso em: 24 de jul. de 2019.

CECCIM, R. B. 2005. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9(16):161-168, 2005.

CORBO A.D., organizadores. **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro:

D'AMARAL, H. B. et al. As práticas sexuais dos graduandos de enfermagem e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 23, n. 4, p. 494-500, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/16823>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

DANIEL, H.; PARKER, R. Aids a terceira epidemia: ensaios e tentativas. In: DANIEL, H.; PARKER, R. **Aids a terceira epidemia: ensaios e tentativas**, Rio de Janeiro: ABIA, 1991.

ELIAS, T. C et al. Conhecimento de alunas de uma universidade federal sobre doenças sexualmente transmissíveis **Revista Enfermagem UERJ**, v. 25, p. 10841, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/10841>. Acesso em: 18 de jul. de 2019.

EPSJV, Fiocruz; 2007. p. 51-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa** (6ª ed.). São Paulo: Atlas, 2017.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista Famecos**, v. 10, n. 20, p. 07-12, 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3197>. Acesso em: 11 de jul. de 2019.

MUÑOZ, Susana IS et al. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. **Anais do 8º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem**, p. 2-3, 2002. Disponível em: www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000052002000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

PASSOS, T. S. et al. Educação em saúde para prevenção de infecções sexualmente transmissíveis em comunidades quilombolas. **Rev. enferm. UFPE on line**, v. 11, n. 10, p. 3965-3970, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/14141/24370>. Acesso em: 18 de jul. de 2019.

PAULINO, M. C. F. O. et al. Análise dos comportamentos sexuais de idosos cadastrados em uma Estratégia Saúde da Família. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 17, n. 4, p. 49-61, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/23396>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

PEREIRA, E. C. L. et al. Jovens universitários da área da saúde são vulneráveis ao HIV. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 11, n. 2, p. 41-52, 2018. Disponível em: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/2355>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

RIBEIRO, J. L. P. A Psicologia da Saúde. In ALVES, RF. (org). **Psicologia da saúde: teoria, intervenção e pesquisa** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 23-64, 2011.

RUSSO, K.; ARREGUY, M. E. Projeto "Saúde e Prevenção nas Escolas": percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, p. 501-523, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n2/0103-7331-physis-25-02-00501.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

SALMAZO-SILVA, H. *et al.* Vulnerabilidade na velhice: definição e intervenções no campo da Gerontologia. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 15, p. 97-116, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/17289/12829>. Acesso em: 17 de jul. de 2019.

SAMPAIO, R. F., & MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.11, n.1, p. 83-89, 2007.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de saúde coletiva**, v. 17, p. 29-41, 2007.

SPINDOLA, T. *et al.* Produção de conhecimento acerca das doenças sexualmente transmissíveis na população jovem: pesquisa bibliométrica. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 7, n. 3, p. 3037-3049, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/enfermagem/resource/pt/bde-26893>. Acesso em: 19 de jul. de 2019.

TAMAYO, Á. *et al.* Prioridades axiológicas e uso de preservativo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 1, p. 167-175, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/PRC/VOL14N1/5216.PDF. Acesso em: 19 de jul. de 2019.

WEYH, C. B.; DUARTE, L. R.; SILVA, M. S. Participação e diálogo no caminho da educação popular. **Revista Vivências**. V. 6, n.11. P. 107-111, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DO DISCENTE

Janaína Paula Calheiros Pereira Sobral¹

Célia Alves Rozendo²

Raiane Jordan da Silva Araújo³

Marcela Araújo Galdino Caldas⁴

RESUMO

Introdução: Com as novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em saúde e particularmente de enfermagem, houve a observância do ensino inclusivo especialmente no que tange a abordagem de conteúdos teóricos e práticos, a exemplo da língua brasileira de sinais. **Objetivo:** Analisar a percepção do discente de enfermagem acerca da educação inclusiva na graduação. **Metodologia:** Estudo descritivo, com abordagem qualitativa, realizado com 14 discentes de enfermagem de uma instituição de ensino superior pública, porém foi considerado os depoimentos de um discente, por ter sido o único a discorrer acerca da temática. A produção das informações ocorreu mediante entrevista semiestruturada em outubro de 2017, com auxílio de um roteiro com dados de caracterização e questões disparadoras. O depoimento foi analisado por meio da técnica análise de conteúdo na modalidade análise temática, sendo ancorado nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em saúde e em enfermagem e na literatura pertinente. Entre os subtemas que emergiram na análise, um foi escolhido: fragmentação e lacunas no processo ensino-aprendizagem. **Resultados:** Evidenciou-se que o discente apresentou uma percepção diferenciada, na qual refletiu criticamente acerca da importância da língua brasileira de sinais na graduação em enfermagem, bem como na futura atuação profissional, demonstrando a necessidade de refletir sobre a (re) adequação do currículo do curso para que seja ofertada uma disciplina que aborde a referida temática. **Considerações Finais:** Notou-se a importância e necessidade do ensino da língua brasileira de sinais no curso de graduação em enfermagem para proporcionar uma assistência inclusiva, integral e humanizada.

Palavras-chave: Inclusão Educacional, Capacitação de Recursos Humanos em Saúde, Língua de Sinais, Educação em Enfermagem, Currículo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, um dos documentos que norteia o ensino é o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo o atual publicado no ano de 2014 com vigência de 10 anos, ou seja, até o ano de 2024. O PNE traça diretrizes, metas e estratégias com o objetivo de gerar esforços e investimentos para melhorar a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2014).

O artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, que foi bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹Mestra em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, nainacalheiros2@gmail.com;

²Doutora em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, celia.rozendo@gmail.com;

³Mestranda em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, raianejsa@hotmail.com;

⁴Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas –IFAL, marcelaagcaldas@gmail.com.

Em seu Artigo 2, o PNE explicita suas diretrizes, destacando-se, devido a temática escolhida para abordagem neste estudo, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Uma estratégia importante apontada pelo documento é a garantia do “atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 1 et seq.).

Direcionando para a área da saúde, é importante considerar a necessidade contínua de consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil e, por isso, é pertinente destacar que um dos desafios que se apresenta é a transformação dos modelos de atenção, que se refere às formas de fazer a gestão e o cuidado. Para isso, considera-se como elemento essencial a modificação da formação profissional na área da saúde (LIMA et al., 2015).

Neste aspecto, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pois trazem subsídios para padronizar e orientar a elaboração de currículos e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no país. A primeira Resolução que divulgou as DCN para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) foi a nº 03 de 7 de novembro de 2001, que descreve qual o perfil necessário que o egresso deve ter. Este perfil é de um profissional generalista, que possua olhar crítico e reflexivo, com capacidade de assistir as pessoas de forma integral e humanizada, de acordo com as necessidades sociais de saúde (BRASIL, 2001).

Cabe salientar que a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 573, de 31 de janeiro de 2018, aprovou o Parecer Técnico nº 28/2018, contendo recomendações acerca da proposta das novas DCN/ENF. Este documento explicita que as novas DCN/ENF devem considerar a importância da formação de enfermeiros pautada nas necessidades individuais e coletivas da população, observando as diversidades/pluralidades de cada pessoa, grupo e coletividade, com enfoque nas singularidades (BRASIL, 2018).

Dos conteúdos curriculares que devem ser abordados durante a formação do enfermeiro o processo de cuidar em Enfermagem é um deles, no qual devem ser contemplados conteúdos teóricos, teórico-práticos e práticos de forma individual e coletiva, sendo direcionados a grupos diversos, desde recém-nascidos à pessoa idosa e de grupos populacionais socialmente diversos, incluindo a pessoa com deficiência (BRASIL, 2018).

Nesta direção, enfatiza-se a recomendação da inserção de Temas transversais no currículo, que contemplem conteúdos sobre o cuidado inclusivo, com o ensino da Língua

Brasileira de Sinais (Libras), entre outras temáticas que envolvam populações com necessidades específicas (BRASIL, 2018).

A inserção dessas temáticas proporcionam a integralidade e humanização no cuidado, além de ser um avanço importante e necessário no processo de formação de recursos humanos para a área da saúde, particularmente para a enfermagem, visto que o Decreto de Lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, garantiu o direito à saúde para as pessoas Surdas ou com deficiência auditiva. Assim, a partir de 2006, a recomendação é que estas pessoas devem ter acesso/atendimento diferenciado na rede de serviços do SUS e que este seja fornecido por profissionais qualificados para utilizar a Libras ou traduzí-la e interpretá-la (BRASIL, 2005).

Estudos demonstram que há uma fragilidade na formação de professores para a educação inclusiva, o que evidencia uma vulnerabilidade na realidade social, expondo a pessoa com deficiência a desigualdade e marginalização desde a educação básica até a sua inserção no mundo do trabalho, na fase adulta (AMORIM; MEDEIROS NETA; GUIMARÃES 2016). Acrescenta-se a isso, o acesso aos serviços de saúde, que muitas vezes têm profissionais sem o saber e a capacitação necessários para atender as demandas desta população diferenciada (ARAGÃO et al., 2015).

Neste contexto, a universidade, como produtora de conhecimento e de mudança da sociedade, desempenha um importante papel para a superação destas disparidades, podendo gerar inovação dos saberes e das práticas educacionais, criando um elo entre a teoria e prática, por meio da integração ensino-serviço-comunidade (AMORIM; MEDEIROS NETA; GUIMARÃES 2016).

Estudos apontam que é substancial o conhecimento da Libras pelos profissionais de saúde, pois quando não conhecem esta língua, ocorre uma falha comunicacional com a pessoa surda, comprometendo o vínculo e o cuidado integral e equânime (ARAGÃO et al., 2015; DANTAS et al., 2014). Assim, sendo a comunicação um meio de expressão social e de relação com o outro, seja a forma não verbal e/ou verbal, torna-se crucial pensar a inclusão do ensino da Libras desde a educação básica até o ensino superior, tendo em vista o atendimento das multi necessidades das pessoas e coletividades e considerando, ainda, as suas singularidades.

Tal fato demonstra a importância do ensino da Libras no Curso de Graduação em Enfermagem, sendo por meio da comunicação que o enfermeiro e a equipe de enfermagem serão capazes de entender as reais demandas da população surda, que possui particularidades, assistindo-a de forma holística e ofertando um atendimento qualificado (DANTAS et al., 2014). Isso evidencia que, para que se contemple todas as demandas desta população, faz-se necessário compreender o que expressam por meio dos sinais e para isso, os currículos dos Cursos de

Graduação em Saúde, enfatizando os de enfermagem, devem seguir ao recomendado nas novas DCN.

Abordar esta temática é de grande relevância social, pois pode fundamentar a elaboração ou a (re) adequação de currículos para que promovam a prática educacional inclusiva nos Cursos de Graduação em Enfermagem. Traz contribuição com a reflexão sobre a situação dos currículos dos cursos de graduação de todas as áreas, principalmente de enfermagem e, ainda, com o estímulo às novas pesquisas sobre a educação inclusiva no ensino superior de enfermagem e dos mais diversos cursos.

Diante do exposto, o presente estudo buscou responder a seguinte questão norteadora: Qual a percepção do discente do curso de graduação em enfermagem acerca da educação inclusiva durante a sua formação? Na busca de tentar responder a esse questionamento, objetivou-se analisar a percepção do discente de enfermagem acerca da educação inclusiva na graduação.

METODOLOGIA

Estudo do tipo descritivo com abordagem qualitativa, realizado em um Curso de Graduação em Enfermagem de uma universidade pública de uma capital nordestina do Brasil.

O estudo é proveniente da dissertação de mestrado intitulada “Formação para atuar na atenção básica: percepção de discentes de enfermagem” (SOBRAL, 2018). Na referida dissertação, ao total, participaram 14 discentes de enfermagem, os quais, em sua totalidade, preencheram aos critérios de inclusão: discentes de ambos os sexos matriculados no 10º período e que estivessem realizando Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na Atenção Básica (AB).

Considerando esta totalidade e para a construção do presente estudo, foram utilizados os depoimentos de um discente, pois foi o único da sua turma que fez ponderações relevantes sobre a educação inclusiva no Curso de Graduação em Enfermagem, prioritariamente com relação a Libras. Ressalta-se que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não houve preocupação em abordar os depoimentos de um único participante, pois foi considerada a sua representatividade, subjetividade, compreensão e explicação sobre o objeto estudado (MINAYO, 2014). Assim, a “amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2004, p.102).

O currículo do curso é ordenado por disciplinas, dividindo-se em ciclo básico e profissionalizante, sendo o ano letivo composto por dois períodos. A duração total do curso é de cinco anos, tendo carga horária total de 4.680 horas, sendo 3.420 destinadas para o conteúdo

teórico (disciplinas obrigatórias). Os últimos dois períodos do curso é reservado para o ECS, que possui carga horária de 1.000 horas, das quais 500 horas são direcionadas para o nível hospitalar e as outras 500 horas para a AB, em Unidades Básicas de Saúde (UBS) com o modelo de Estratégia Saúde da Família (ESF) implantado; e para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com carga horária de 40 horas. Para as disciplinas eletivas é requerida uma carga horária de 220 horas, não sendo observado no ordenamento curricular disciplina que aborde a Libras (UFAL, 2007).

A aproximação com o campo de pesquisa se deu por meio do coordenador do curso de graduação em enfermagem para solicitar a autorização da realização do estudo. Quando autorizado, pelo curso e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), solicitou-se a relação nominal e contatos telefônicos/eletrônicos dos discentes a fim de convidá-los para participar da pesquisa.

Todas as informações sobre o estudo foram fornecidas e foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foram devidamente assinadas.

Para a produção de informações foi realizada entrevista semiestruturada, que ocorreu no local de estudo do participante, sendo guiada por um roteiro contendo duas partes, a primeira com dados de caracterização dos participantes (sexo, idade, situação conjugal, vínculo de emprego e formação anterior) e a segunda com questões disparadoras. A entrevista foi realizada com o auxílio de um *Smartphone* com o gravador de áudio, em outubro de 2017, sendo transcrita na íntegra após a sua finalização.

Analisou-se as informações obtidas por meio da técnica Análise de Conteúdo na modalidade Análise Temática. Nesta técnica, o pesquisador procura desvelar os núcleos de sentido de uma conversação, a fim de dar significado ao objeto pesquisado, sendo classificada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 2014).

Com a análise das informações obtidas por meio das entrevistas, foram produzidos três (3) temas e oito (8) subtemas, escolhendo-se para exploração o subtema apresentado neste artigo: Fragmentação e lacunas no processo ensino-aprendizagem, o qual apresenta, dentre os depoimentos dos estudantes, os depoimentos do discente acerca da educação inclusiva em seu curso de graduação.

Como forma de manter o anonimato do participante, foi estabelecida sua representação pela letra “D” maiúscula, de discente, associada à números conforme a ordem que participou do estudo, sendo, portanto, nomeado de D9.

A análise e a discussão dos resultados foram ancoradas nas DCN dos Cursos de Graduação em Saúde e de Enfermagem e ainda na literatura pertinente.

O estudo buscou atender aos princípios éticos da Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012), e teve aprovação do CEP com Seres Humanos em 2017, sob nº de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 65674517.5.0000.5013.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O participante selecionado para a construção do presente estudo era do sexo feminino, possuía 25 anos, solteiro, não possuía emprego e formação anterior.

Durante a realização da entrevista, vários questionamentos foram postos sobre o tema principal do estudo maior, a participante respondendo a todos, indagou se poderia fazer pontuações sobre o ensino da Libras, já que esta temática não tinha sido contemplada inicialmente no estudo. Tal acontecimento chamou a atenção da pesquisadora, considerando que a estudante foi a única, de uma turma inteira, a expressar sua preocupação quanto ao ensino da Libras. Diante disso, oportunizou-se o diálogo, resultando nos depoimentos apresentados neste tópico.

A discente abordou acerca da não oferta da disciplina de Libras durante a graduação:

[...] um dos déficits da graduação e que eu senti falta, foi a disciplina de Libras, que eu acho muito importante e deveria ser uma matéria obrigatória desde a escola e já que não é, infelizmente, que fosse pelo menos na universidade [...]. (D9)

[...] eu senti muita falta da Libras na graduação, é uma das coisas que eu sinto mais a falta, de estar concluindo e não ter tido a disciplina de Libras [...] então eu acho que é um dos déficits da graduação. (D9)

A disciplina de Libras é enfatizada, como um importante componente do currículo, sendo constatado quando a discente expressa a ausência da disciplina em sua graduação, ponderando que deveria ser obrigatória desde o ensino básico até a universidade.

Uma investigação realizada com equipes multiprofissionais atuantes em UBS, identificou um déficit de conhecimento para prestar assistência a pessoas com surdez severa. No estudo, os profissionais alegaram que não obtiveram, durante a graduação, preparo adequado para diagnosticar problemas de saúde e interagir apropriadamente com essas pessoas (GIL DE FRANÇA, et al., 2016). Este estudo corrobora com a fala da participante pois demonstra, com a prática profissional, a necessidade do ensino de Libras durante a graduação.

Isto faz refletir que, independente do cenário que o enfermeiro irá atuar, seja em UBS, Hospitais, na área assistencial, de ensino, pesquisa ou gestão, o conhecimento da Libras pode contribuir com o processo de trabalho e com a melhor compreensão das necessidades

apresentadas pela população surda, permitindo que se expresse, transmita por meio da sua própria linguagem (os sinais) o que sente e o que precisa para que receba um atendimento integral.

A inserção da disciplina de Libras no curso de enfermagem é uma realidade próxima, tendo em vista que as novas DCN dos Cursos de Graduação em Saúde e em Enfermagem recomendam a sua inclusão nos currículos, por meio dos conteúdos transversais que possibilitam garantir uma formação com vistas a atender um dos princípios do SUS, a integralidade, e ainda a contemplar a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, valorizando as relações interpessoais (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018). Vale salientar que esta inclusão pode contribuir não apenas para a atuação do futuro profissional, como também com o relacionamento entre os estudantes, caso algum apresente deficiência auditiva.

Ademais, a depoente enfatiza sobre a divulgação da oferta da disciplina de Libras como eletiva, porém a não concretização desta:

[...] tinha uma eletiva de Libras, mas que na prática não abriu [...]. (D9)

O apontamento demonstra que apesar do PPC do curso em questão não apresentar, em sua estrutura, a disciplina de Libras, ela apareceu no elenco de eletivas, porém, ao que parece, sua oferta não ocorre de forma regular e pode depender da disponibilidade de um docente vinculado a outra unidade acadêmica, ou seja, o curso pode não ter em seu quadro de professores um profissional que tenha expertise em Libras, comprometendo a oferta regular desta disciplina.

Salienta-se que as primeiras DCN/ENF não explicitavam especificamente esta disciplina, porém orientavam que os PPC fossem construídos com o intuito de formar profissionais para o exercício das competências e habilidades gerais, destacando-se, nesse caso, a comunicação. Além disso, recomendavam que o curso deveria garantir que esta formação atendesse às necessidades sociais da saúde (BRASIL, 2001).

Considerando as novas recomendações das DCN para os Cursos de Graduação em Saúde, os PPC devem ser construídos com vistas a contemplar a formação de um profissional com capacidade de prestar um atendimento integral, por meio do trabalho em equipe, de modo colaborativo, interdisciplinar e interprofissional, considerando a intersetorialidade. A intenção é provocar uma transformação na formação dos profissionais de saúde para implicar em mudanças nos modos de produzir o cuidado (BRASIL, 2017).

Existe, ainda, uma ênfase quanto a inserção/abordagem de “temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”, citando a Libras como uma das formas de inclusão social (BRASIL, 2017, p.18).

Em revisão integrativa da literatura, realizada por Ferro, Santos e Campos (2018), identificou-se que as dificuldades dos profissionais de saúde, no atendimento a pessoa surda, foram referentes a compressão dos sintomas e anseios. Ressaltaram que os profissionais se sentem despreparados para prestar assistência a pessoa surda e com isso os autores fazem uma sugestão de que o ensino da Libras esteja presente como obrigatório no currículo.

A inserção da disciplina de Libras como obrigatória pode sanar a dificuldade do referido curso quanto a dependência da disponibilidade de um professor de outra unidade acadêmica, uma vez que pode investir na contratação de um professor que esteja disponível para a oferta regular da disciplina.

A discente expressa o seu desejo quanto a realização, durante a sua graduação, da disciplina de Libras:

[...] eu sempre quis fazer a disciplina de Libras, porque eu acho que é algo extremamente importante para qualquer pessoa, não só da nossa área [...] mas principalmente para a gente, que tanto fala que seja aquele cuidado, aquela humanização, assistência integral a qualquer pessoa, e na prática a gente está segregando [...] não é dada a língua de sinais para a gente poder atuar de uma melhor forma e para todos[...] então eu acho que estamos fazendo essa separação [...]. (D9)

A fala enfatiza sobre a segregação que pode está ocorrendo com a não oferta da disciplina de Libras durante a graduação, ponderando, ainda, que na área de enfermagem muito se fala em cuidado humanizado e integral às pessoas, mas que na realidade acontece uma separação entre cuidar das pessoas e da pessoa surda, especificamente.

Em estudo realizado com estudantes de cursos da área da saúde, incluindo de enfermagem, foi identificado que a maioria dos estudantes manifestaram interesse de estudar a Libras durante a graduação e todos os participantes consideraram importante o seu ensino. Constatou-se, ainda, que a maioria dos estudantes sinalizaram que todos os Cursos de Graduação em Saúde deveriam ter a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório (RAMOS; ALMEIDA, 2017).

Brito e Lavareda (2015), enfatizam que na formação em enfermagem e em outras áreas da saúde permeia um conceito que envolve a humanização da assistência, porém ainda é

possível notar a necessidade de uma melhor preparação durante a graduação, pois trata de uma etapa de aprendizado e treinamento para a atuação no mundo do trabalho.

Assim, capacitar os profissionais em Libras é imprescindível para possibilitar a inclusão/acesso das pessoas surdas nos estabelecimentos de saúde. Tal ação poderá proporcionar diversos ganhos para os profissionais, em termo de ampliação dos conhecimentos, para a população surda e família, bem como para a melhoria dos indicadores de saúde, podendo ainda reduzir a segregação que afeta a relação social e cultural dentro dos serviços de saúde (BRITO; LAVAREDA, 2015).

A principal barreira encontrada pela pessoa surda nos serviços de saúde com a equipe multiprofissional é a comunicacional. Segundo Oliveira, Lopes e Pinto (2009), como os surdos não conseguem utilizar a linguagem verbal, por vezes ficam ou se sentem separados ou isolados, ou muitas vezes incompreendidos por parte dos profissionais, o que pode prejudicar o conhecimento de seus problemas de saúde, culminando na fragilidade da assistência e no adiamento do correto tratamento para uma determinada doença ou agravamento.

Houve, ainda, o relato de uma situação pontual vivenciada pela participante e a necessidade de comunicação com uma pessoa surda:

Eu percebi isso no PIBIC, fazendo a coleta de dados no PIBIC, no hospital, na maternidade [...] Tinha lá uma das mães, que a gente precisava fazer a coleta de dados com o bebê dela e a mãe não falava e eu percebi que estava uma agonia dos funcionários por não saber conversar com ela. Como eu tinha feito um curso bem básico na igreja, eu tinha pouca noção [...], foi quando eu percebi que a enfermeira estava angustiada sem saber como iria falar e ninguém sabia como falar com aquela mãe [...] então me ofereci para ver aquela mãe necessitava, era uma coisa mínima, mas que ela achava importante, que fazia toda a diferença no cuidado dela e as pessoas não sabiam Libras [...]. (D9)

[...] eu vi na prática como seria importante se todos soubessem, se na formação daquela enfermeira, do técnico, do médico, detodos, tivesse esse aprendizado [...]. (D9)

Segundo o relato da participante, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) oportunizou a experiência de lidar com uma situação específica, na qual pôde auxiliar por ter um conhecimento prévio, ainda que mínimo, da Libras. A discente, por meio desta vivência reconheceu a importância do ensino da Libras para equipe multiprofissional no atendimento a população surda.

O PIBIC tem como foco principal promover a Iniciação Científica (IC) aos estudantes, por meio da concessão de bolsas, servindo de estímulo para iniciar pesquisas em quaisquer áreas de conhecimento. Os estudantes são inseridos em projetos de pesquisa que tenham qualidade acadêmica e devem ser orientados por um pesquisador que tenha qualificação (CNPq,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

2019). Com isso, a inserção dos discentes nos campos de prática, sendo oportunizado por meio de programas como este, permite conhecer as multi realidades, refletir, intervir e aprender com elas.

É importante considerar que a percepção da necessidade de aprendizagem da Libras foi desencadeada pela realidade, ou seja, pela oportunidade de vivenciar a situação na prática, ocorrendo com isso uma aprendizagem significativa, o que corrobora com a importância de programas como o PIBIC para o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante.

Com isso, Soares e Severino (2018) assinalam que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante desenvolve o significado do conhecimento e para isso, ele necessita ser motivado a participar de forma ativa, durante as suas atividades de aprendizagem, da construção e reestruturação do seu novo conhecimento. Assim, Moreira (2003) destaca que aprendizagem é significativa quando o saber adquirido previamente serve como suporte para a construção do novo conhecimento, sendo capaz de elucidar os acontecimentos com as suas próprias palavras, compreendê-los e buscar a resolução das dificuldades encontradas.

O relato da vivência da estudante corrobora com a discussão sobre a necessária e importante curricularização da extensão nos cursos da área da saúde, de modo a possibilitar que as atividades de extensão, antes postas como não curriculares ou eletivas/optativas, agora sejam inseridas como um componente curricular obrigatório, permitindo a indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão.

Neste aspecto, o Artigo 35 do Parecer Técnico nº 28/2018, aprovado pelo CNS, recomenda que a estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar que a extensão seja componente do currículo, ampliando a “vivência e o aprendizado dos estudantes nos diversos cenários de prática, permitindo maior relação e comprometimento com a realidade social e fortalecimento da articulação entre educação e trabalho nos cenários do ensino-serviço-comunidade” (BRASIL, 2018, p. 31).

A Estratégia 12.7 da Meta 12 do PNE, aborda sobre os créditos curriculares para extensão universitária e recomenda que deve ser assegurado, “no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”, sendo sua ação direcionada, principalmente, para as áreas de ampla relevância social (BRASIL, 2014, p. 11).

Curricularizar as atividades de extensão, durante a graduação, coloca o estudante como o ator principal de sua formação, deixando de “ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo” (UFRGS, 2012). Além disso, oportuniza vivenciar situações singulares que despertam o olhar crítico, trazem reflexão,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

aprendizado e o desenvolvimento de habilidades que podem contribuir para a futura atuação profissional.

Para finalizar seu depoimento sobre a citada disciplina, a discente expressou:

[...] quantos brasileiros, quantas pessoas são surdas, que não tem como se comunicar e as vezes até deixam de procurar assistência, deixam de procurar o serviço de saúde, porque sabem que podem não ser atendidos, porque os profissionais não vão entender o que está acontecendo com eles [...]. (D9)

A depoente demonstra sua sensibilidade ao falar sobre a população surda, a qual, muitas vezes, deixa de procurar o serviço de saúde por achar que não vai ter a assistência qualificada que contemple suas múltiplas necessidades.

Em estudo qualitativo realizado com 26 estudantes surdos, com diagnóstico de surdez comprovada, de uma escola pública de Vitória da Conquista-Bahia, foi indagado, com o auxílio de um intérprete de Libras, quais os meios de comunicação que utilizavam para se comunicarem com os profissionais quando procuravam assistência nos serviços de saúde e todos os participantes responderam que era por meio da escrita (PIRES; ALMEIDA, 2016).

Para o profissional ou equipe de saúde, torna-se mais fácil a identificação das necessidades da pessoa surda quando está apresentando sinais clínicos e sintomas de doença/agravo. Todavia, quando buscam o serviço de saúde como forma de prevenção, sem apresentar sinais e sintomas de doenças, em que se faz necessário uma análise ou investigação global, incluindo anamnese, em que se precisa coletar os dados sobre a história do paciente, a equipe não se encontra preparada e a situação se complica (CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, 2006).

Silva et al. (2015) salientam que muitas vezes os surdos vão para as consultas acompanhados dos pais, amigos ou parentes e a comunicação acontece por meio destes, que se tornam responsáveis em repassar, para o profissional de saúde, o motivo pelo qual a pessoa surda está buscando o serviço de saúde. Neste cenário, os profissionais enxergam a presença do acompanhante como algo positivo para o atendimento e, muitas vezes, alguns até fazem uso da comunicação não verbal (gestos, mímicas, desenhos, expressões faciais, entre outras) para tentar entender a necessidade da pessoa surda.

Todavia, o estudo de Pires e Almeida (2016), evidencia que os surdos sentem insegurança e indignação quando comparecem a consulta, seja médica ou de enfermagem/outros profissionais de nível superior, acompanhados por conhecidos/parentes e os profissionais direcionam as perguntas a estes, proporcionando para a pessoa surda um

entendimento de que estão ignorando a presença dela, o que pode prejudicar a interação entre o profissional e a verdadeira pessoa que necessita do atendimento/cuidado/atenção.

Outras pesquisas, realizadas com este público, demonstram que a presença do acompanhante, que se torna responsável pela comunicação com os profissionais, retira a individualidade e expõe o paciente, causando angústia e descontentamento em procurar o serviço de saúde por não poderem expressar completamente o que sentem, por não sentir que há um sigilo ou privacidade com a equipe multiprofissional. Reiteram a necessidade de que todos os profissionais de saúde sejam capacitados/treinados para ofertar uma assistência humanizada a pessoa surda (SANTOS; SHIRATORI, 2004; GOMES et al., 2009).

Pires e Almeida (2016), sinalizam, ainda, que os surdos quando não compreendidos pelos profissionais nos serviços de saúde sentem um misto de sentimentos tais como: tristeza, raiva e decepção. Os autores enfatizam, com base nas falas dos participantes, que estes sentimentos não estão apenas relacionados a barreira comunicacional, mas também estão associados ao desinteresse do profissional com o próprio paciente surdo, fazendo com que se sintam discriminados.

Além disso, mesmo quando acompanhados, nas consultas médicas ou de enfermagem, as pessoas surdas saem com muitas dúvidas, pois suas verdadeiras queixas não foram consideradas devido a atenção, daquele determinado profissional, estar direcionada para o acompanhante (PIRES; ALMEIDA, 2016).

Esta realidade aponta para a necessidade urgente das universidades/cursos inserirem, em seus PPC/currículos, a disciplina de Libras durante a graduação. Ademais, sugere-se, para os profissionais que já concluíram a graduação, que haja a/o procura/interesse por cursos de capacitação em Libras, que possam provocar as instituições empregadoras a ofertarem este treinamento, objetivando minimizar os transtornos causados a população surda pela falta de conhecimento e, com isso, proporcionarem uma assistência concretamente holística, integral e equânime.

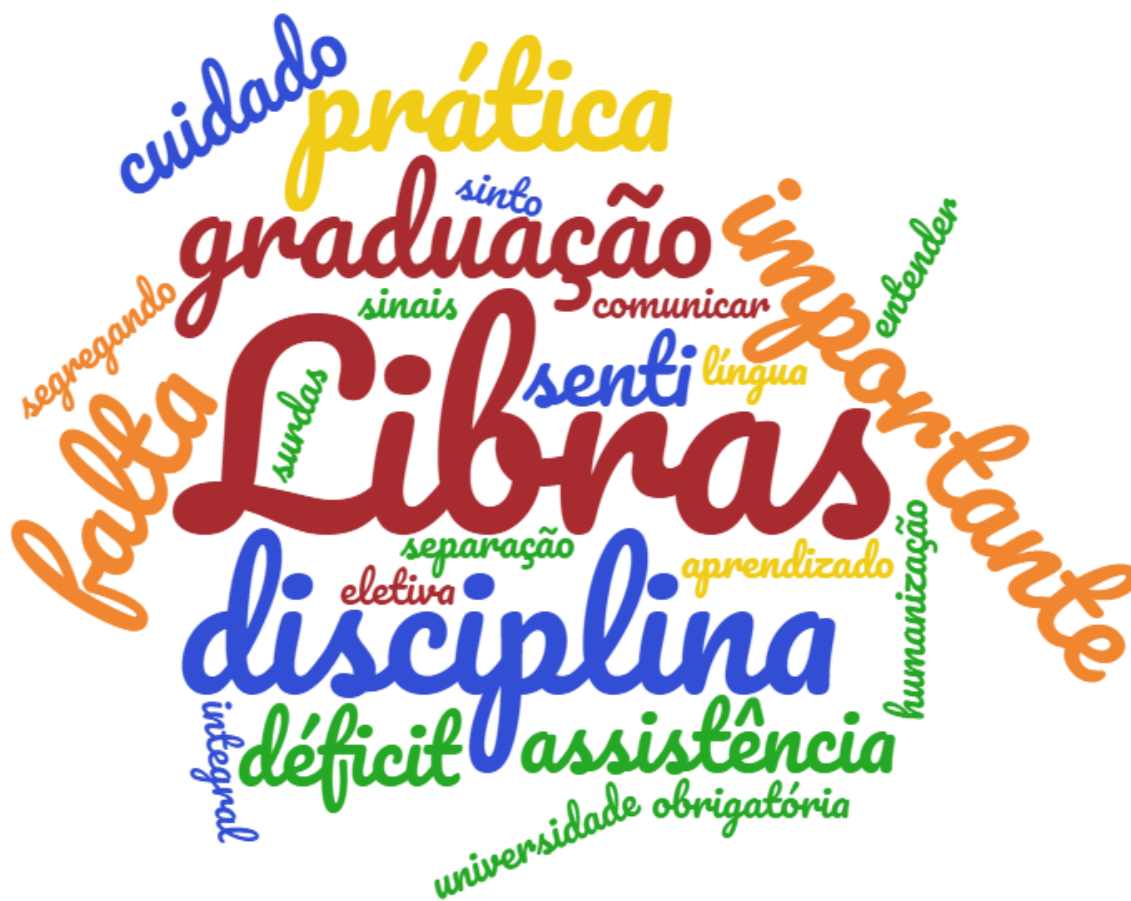
Diante de toda a discussão, com base nas falas da participante, selecionou-se algumas nas quais foram observadas a sua compreensão acerca da inclusão da Libras como disciplina no currículo do Curso de Graduação em Enfermagem. Potanto, considerou-se a conversão dessas falas em uma figura e foi montada uma “nuvem de palavras”, por meio do programa *Word Clouds* (Figura 1).

A nuvem é uma imagem gerada com palavras hierarquizadas, sendo diferenciadas automaticamente pelo seu tamanho e variedade de fontes e cores. Assim, o tamanho da palavra

é determinado pela quantidade de vezes que ela é inserida em uma *Word Clouds*, ou seja, quanto mais vezes uma palavra for inserida, maior será a sua proporção dentro da imagem.

Na figura 1, será possível notar as palavras mais mencionadas pela participante, quanto às interpretações, os sentimentos e as emoções acerca do ensino e inclusão da Libras como disciplina no seu Curso de Graduação em Enfermagem.

Figura 1 – Nuvem de palavras: interpretações acerca da inclusão da Libras como disciplina no curso de graduação em enfermagem. Maceió, Alagoas, 2017.



Fonte: Primeira autora. Dados da pesquisa, 2017.

Nesta nuvem de palavras, surgiram 24 (vinte e quatro) palavras, com evidência para: Libras, disciplina, importante, graduação, prática e falta. Cada palavra possui um contexto próprio, porém é possível dizer que existe uma conexão entre elas. As palavras que se destacaram foram: “Libras”, aparecendo seis vezes, determinando o maior tamanho, “disciplina”, apresentando-se por quatro vezes e a palavra “falta” por três vezes. Foram colocadas pela participante para indicar a ausência da disciplina obrigatória de Libras e com o intuito de sugerir a sua inclusão no Curso de Graduação em Enfermagem.

A palavra “importante” surgiu três vezes e foi expressada para demonstrar a opinião da discente acerca da relevância do ensino de Libras para a futura atuação profissional. O termo “graduação” se apresenta por três vezes e traz consigo a necessidade do aprendizado da Libras neste nível de ensino. A palavra “prática” é expressada por três vezes com sentidos diferentes: como uma observação referente a não oferta concreta da disciplina eletiva de Libras; como a expressão de uma opinião acerca da ausência do ensino de Libras, implicando numa assistência segregativa; e, por fim, como uma manifestação de uma vivência em que enxergou a real necessidade do ensino de Libras para o atendimento integral às pessoas surdas, configurando uma aprendizagem significativa.

Diante de todas as colocações postas pela discente, é possível suscitar uma reflexão acerca da necessidade de inserir, nos PPC, disciplinas/conteúdos/práticas que contemplem a inclusão social, com foco nas pessoas surdas. Contudo, despertam, ainda, o olhar para outras necessidades que devem ser consideradas nos currículos dos cursos de graduação, como a multi/interculturalidade, as ações afirmativas, para que os PPC também abordem as políticas públicas pensadas e elaboradas para populações com necessidades específicas, como para pessoas negras, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT), pessoas com outras deficiências, pessoas do campo e da floresta, entre outras (SOBRAL, 2018).

A inserção desses conteúdos pode contribuir com melhorias nos currículos dos cursos, especialmente do curso estudado, visto que durante a graduação o estudante deve ter um processo de ensino-aprendizagem que considere os princípios do SUS, as diretrizes do PNE, as recomendações das DCN e a diversidade sociocultural da população brasileira, para que assim o profissional formado tenha a qualificação necessária para ofertar um cuidado integral e equânime em todo o território brasileiro.

Salienta-se que as DCN dos Cursos de Graduação em Saúde recomendam que os PPC sejam elaborados conjuntamente, oportunizando a “participação ativa de representações de trabalhadores, discentes, usuários e gestores municipais/estaduais do SUS” (BRASIL, 2017, p. 5). Com isso, constata-se que os depoimentos da participante deste estudo devem ser considerados, pois trazem ricas contribuições para a construção dos PPC dos cursos de enfermagem, especialmente para a (re) adequação do PPC do seu curso de graduação.

A inclusão dessas temáticas vai além da inserção nos PPC, trata-se de discutir as diversas políticas públicas em sala de aula, coletivamente, com estudantes que se veem ou fazem parte de um desses grupos, considerando que o PNE vigente tem como uma de suas estratégias “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”

(BRASIL, 2014, p. 11). Outro aspecto a ser considerado é que os estudantes podem se deparar com esses grupos específicos durante as atividades práticas no decorrer do curso ou enquanto enfermeiros e saberão como prestar uma assistência qualificada (SOBRAL, 2018).

Nesta perspectiva, pensa-se que inserir essas novas realidades e necessidades da população no ambiente universitário é considerar que “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 22).

Considerando que a percepção de um único estudante foi analisada, é importante dizer que tal fato evidenciou a riqueza deste estudo em ter o potencial de despertar a reflexão sobre o impacto do ensino da Libras na formação dos profissionais de saúde/enfermeiros e sua relação com o que ocorre na sociedade em geral, o que permite questionar: O que os estudantes de outros cursos, da área da saúde e/ou de outras áreas, pensam acerca da inclusão do ensino da Libras na sua graduação? Qual a compreensão dos profissionais atuantes nos serviços sobre o aprendizado da Libras? Qual a percepção da população surda sobre a inclusão do ensino da Libras e sobre a situação comunicacional com os outros (profissionais dos serviços, professores, estudantes e outros)? Tais questionamentos podem suscitar debates e promover a elaboração de novos estudos na busca de respostas e soluções a fim de ampliar o acesso ao ensino, a comunicação efetiva e ao atendimento nos serviços de saúde.

As limitações do estudo se concentram em não contemplar outros olhares, dos demais atores envolvidos no processo educativo dentro das IES (professores, coordenadores, entre outros) e dos serviços de saúde (equipe multiprofissional, gestores e usuários).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em uma Educação que seja inclusiva, é possibilitar o acesso a disciplinas que contemplem a inclusão social desde o ensino básico até o ensino superior, é oportunizar aos estudantes meios para que construam um novo conhecimento e possam, por meio deste, contribuir para minimizar as desigualdades sociais, e, na saúde, a busca pela integralidade do cuidado e humanização no atendimento.

O déficit identificado no presente estudo foi referente a inclusão da disciplina de Libras no Curso de Graduação em Enfermagem estudado. Foram expressadas opiniões quanto a sua ausência na grade curricular, inclusive com ponderações quanto a divulgação da disciplina como eletiva, porém a sua não oferta.

O desejo de aprender a Libras foi enfático na fala da discente, levando a compreender a importância da inserção dessa temática nos PPC, considerando as novas realidades (sejam sociais, sanitárias, educacionais e comunicacionais) e objetivando melhorar o processo de ensino-aprendizagem para um atendimento qualificado durante as atividades práticas na graduação e no exercício profissional, bem como ampliar o acesso para essas pessoas nos serviços de saúde.

Assim, notou-se a importância e necessidade urgente do ensino da Libras no curso de graduação em enfermagem, corroborando com a formação de profissionais enfermeiros preparados para lidar em seu cotidiano/processo de trabalho com as populações que apresentam necessidades específicas, prestando uma assistência inclusiva, integral e humanizada.

Ainda que os resultados obtidos tenham surgido de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma IES pública, sendo em um contexto particular com as suas especificidades, pode-se sugerir proposições de caráter global que podem contribuir com a formação de enfermeiros em qualquer cenário/contexto de atuação, tais como: reavaliação da proposta do PPC, com a inclusão da disciplina de Libras como obrigatória, sendo considerado o olhar dos envolvidos no processo educacional (professor, estudante, usuário, profissional do serviço); e, tendo a universidade um compromisso de desempenhar um papel social, sugere-se o planejamento de estratégias objetivando capacitar aos profissionais formados dos diferentes serviços para atender integralmente a pessoa surda.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E.G.; MEDEIROS NETA, O.M.; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 231-248, abr. 2016. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000/1445>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ARAGÃO, J.S. et al. Um estudo da validade de conteúdo de sinais, sintomas e doenças/agravos em saúde expressos em LIBRAS. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.**, v. 23, n. 6, p. 1014-1023, nov./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n6/pt_0104-1169-rlae-23-06-01014.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional De Saúde. Aprova Princípios Gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Área da Saúde. Resolução n. 569, de 08 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 fev. 2018. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução n. 3, de 7 de novembro de 2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Aprova Parecer Técnico nº 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem, conforme anexo.. Resolução n. 573, de 31 de janeiro de 2018. **Diário Oficial de União**, 06 nov. 2018. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_18.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial de União**, Brasília: Ministério da Justiça, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 04 ago. 2019

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.. **Diário Oficial de União**, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRITO, L.M.; LAVAREDA, W.D.C. O enfermeiro e os desafios da inclusão: outros “entrelugares” da formação e da prática profissional. **Com. Ciências Saúde**, [S.l.], v. 26, n. 01/02, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.esccs.edu.br/revistaccs/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/185>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CARDOSO, A.H.; RODRIGUES, K.G.; BACHION, M.M. Perception of persons with severe or profound deafness about the communication process during health care. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 553-560, aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, 2019. Disponível: <<http://memoria.cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 04 ago. 2019, 22:46:40.

DANTAS, T.R.A. et al. Comunicação entre a equipe de enfermagem e pessoas com deficiência auditiva. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 169-174, mar./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 04 ago. 2019.

FERRO, C.C.; SANTOS, C.M.; CAMPOS, L.P.F. Desafios da equipe de enfermagem no atendimento humanizado ao paciente surdo. **Biológicas & Saúde**, [S.l.], v. 8, n. 27, nov. 2018. Disponível em:

<https://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/biologicas_e_saude/article/view/1443>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GIL DE FRANÇA, E. et al. Dificuldades de profissionais na atenção à saúde da pessoa com surdez severa. **Cienc. Enferm.**, Concepción, v. 22, n. 3, p. 107-116, set. 2016. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532016000300107&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 03 de ago. 2019.

GOMES, V. et al. Vivência do enfermeiro ao cuidar surdos e/ou portadores de deficiência auditiva. **Enferm. Glob.**, [S.l.], v. 1, n. 17, p. 20-30, 2009. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n17/pt_17c01.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

LIMA, V.V. et al. Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 279-288, jan. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000100279&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 de ago. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 185 p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

MOREIRA, M. A. Linguagem e Aprendizagem Significativa. Instituto de Física da UFRGS. In: CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DO IV ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 2., 2003, Maragogi. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>>. Acesso em: 08 de ago. 2019.

OLIVEIRA, H.R.; LOPES, K.S.; PINTO, N.M.M. Percepção da Equipe de Enfermagem acerca da assistência prestada ao Deficiente Auditivo. **Rev. Enf. Integrada**, Ipatinga, v. 2, n. 1, p. 165-75, jul./ago. 2009. Disponível em: <https://www.unileste.edu.br/enfermagemintegrada/artigo/v2/Herina_oliveira_Keylla_lopes_e_Neila_pinto.pdf>. Acesso em: 03 de ago. 2019.

PIRES, H.F.; ALMEIDA, M.A.P.T. A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde. **Revista Enfermagem Contemporânea**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 68-77, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/912>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

RAMOS, T.S.; ALMEIDA, M.A.P.T. A Importância do ensino de Libras: Relevância para Profissionais de Saúde. **Id on Line Rev. Psic.**, [S.l.], v. 10, n. 33, p. 116-126, jan. 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/606/0>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SANTOS, E.M.; SHIRATORI, K. As necessidades de saúde no mundo do silêncio: um diálogo com os surdos. **Rev. Eletr. Enf.**, [S.l.], v. 06, n. 01, p. 68-76, 2004. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/revista/revista6_1/pdf/f7_surdos.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, R.N.A. et al. Assistência ao Surdo na Atenção Primária: concepções de profissionais. **J Manag Prim Heal Care**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 189-204, 2015. Disponível em: <<http://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/266>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SOARES, M.; SEVERINO, A.J. A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 372-390, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000200372&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SOBRAL, J.P.C.P. **Formação para atuar na atenção básica**: percepção de discentes de enfermagem. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem e Farmácia, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3776>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Escola de Enfermagem e Farmácia. **Projeto Político Pedagógico**, Colegiado do Curso de Enfermagem. 2007, p. 01-74. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/esenfar/graduacao/enfermagem/documentos/ppc-enfermagem.pdf/view>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Política Nacional de Extensão Universitária**, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. 74 p. Disponível: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019, 22:40:10.

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: AÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO IFCE-CAMPUS FORTALEZA

Júlio César Ferreira Lima¹

RESUMO

As ações sociais orientadas pela Diretoria de Extensão do IFCE-*Campus* Fortaleza fazem parte de uma educação inovadora, apoiada por projetos de extensão que visam modificar de forma positiva a sociedade onde se vive, objetivando principalmente a utilização dos direitos por todos os cidadãos. O objetivo geral desse estudo foi descrever ações de responsabilidade social desenvolvidas pelo IFCE-*Campus* Fortaleza. Para tanto, foi necessário determinar ações da Instituição envolvendo público interno e externo; especificar os públicos atendidos; e detalhar os trabalhos desenvolvidos. O trabalho se caracterizou como uma pesquisa descritiva com técnicas bibliográficas e documentais por meio do método indutivo. O universo foi estabelecido por 11 projetos de extensão aplicados pelo IFCE-*Campus* Fortaleza. A descrição dos projetos revelou diversidade de áreas de aplicação, objetivos e públicos, demonstrando comprometimento da Instituição com a responsabilidade social, auxiliando assim a construção de cidadania dos envolvidos.

Palavras-chave: Educação cidadã. Projetos de extensão. Responsabilidade social. IFCE – *Campus* Fortaleza.

1 INTRODUÇÃO

Vários países classificados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, caso do Brasil, apresentam um grande número de habitantes à margem da sociedade. Os fatores que os colocam nessa posição são variados como analfabetismo, desemprego, falta de acesso a serviço de saúde e a saneamento, entre outros. Toda essa problemática poderia ser minimizada com a aplicação de políticas públicas voltadas para essa parcela da população.

É comum que a realidade apresentada entre contraponha os anseios de uma sociedade justa e igualitária. Contudo, algumas instituições públicas e privadas já desenvolvem ações voltadas ao bem-estar coletivo. Esses tipos de ações são um exercício de cidadania, uma vez que transportam os implementadores para além do seu campo usual de vivência, possibilitando a transposição de preconceitos em proveito do outro e, primordialmente, a minimização de uma problemática social; todo o processo embasado em ações práticas.

Justifica-se esse trabalho a partir do momento que o Instituto Federal do Ceará (IFCE) tem na responsabilidade social um dos aspectos mais marcantes de sua atuação. É parte da filosofia da Instituição, a preocupação com o desenvolvimento de projetos que beneficiem, de modo prático e imediato, indivíduos desfavorecidos.

¹ Doutor em Ciência da Educação pela *Universidad de la Integración de las Américas* – PY, juliocesar@ifce.edu.br

Servindo como orientação para esse artigo foi levantada a seguinte indagação: como o IFCE – *Campus* Fortaleza apresenta seu trabalho em nível de responsabilidade social?

A partir de então, o objetivo geral foi descrever ações de responsabilidade social desenvolvidas pelo IFCE-*Campus* Fortaleza. Buscou-se, pois, determinar ações da Instituição envolvendo público interno e externo; especificar os públicos atendidos; e detalhar os trabalhos desenvolvidos.

O IFCE tem procurado ter uma visão otimista de educação por meio de uma integração mais significativa com a sociedade. A integração se realiza por meio de trabalho solidário executado por várias ações de responsabilidade social, tema central desse artigo, e com a disciplina de Projeto Social², inserida nas matrizes dos cursos de nível superior.

É inegável a relação através da história da humanidade entre cidadania, educação e, chegando à contemporaneidade, responsabilidade social. Esse último termo se apresenta fortemente enraizado nas sociedades atuais onde se vive diariamente com a dicotomia de avanços científicos e retrocessos sociais. Já os dois primeiros eram, desde a Grécia antiga, interligados, por ser a educação uma condição indispensável para uma pessoa ser considerada cidadã, logo detentora de direitos políticos.

Alfred Marshall (apud VAIDERGORN, 2000, p. 11) vai mais longe ao ligar intrinsecamente os dois primeiros termos, quando defende que “o único direito incontestável da cidadania era o de se educarem as crianças, visando à igualdade básica de participação.” Para ele, a consciência da cidadania vem individualmente e de dentro para fora. Por isso mesmo, a preparação para o correto uso da cidadania deve ser iniciada na infância.

Considerado o pai da cidadania moderna, o sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall (1967, p. 76) definiu cidadania como “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*”. Outro pensamento dele era que “a desigualdade do sistema de classes sociais seria aceitável sempre que fosse reconhecida a igualdade da cidadania” (MARSHALL, 1967, p. 94). Assim, o conceito de cidadania transcenderia a definição de classe social. Para a cidadania acontecer, ele associava o trabalho digno, através do qual um indivíduo consegue meios para viver, ao pertencimento pleno a uma comunidade cívica.

² Essa disciplina já foi explorada em trabalhos do autor desse artigo, a saber: apresentações de banner no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (Recife, 2015) e no IV Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores (Fortaleza, 2015); artigo publicado na Revista Conexões: ciência e tecnologia, v. 11, n.3, nov., 2017 (Nota do autor).

Na teoria marshalliana, cidadania está dividida em três dimensões distintas, mas complementares. As dimensões pensadas por Marshall contemplam os elementos dispostos na figura a seguir, onde se encontram também momentos da implantação da cidadania no Brasil. Curioso é notar que a trajetória da cidadania brasileira não seguiu a sequência dos direitos na Inglaterra, local base do trabalho de Marshall. No Brasil, os direitos sociais foram percebidos, ou ampliados, antes dos direitos civis e dos políticos.

Dimensões	Direito ao/à	Instalação na Inglaterra	Instalação no Brasil
Direitos civis	Liberdade individual, sigilo de correspondência e justiça.	Entre séculos XVII e XVIII	Constituição de 1988 – direitos políticos e civis foram firmados na condição de valores universais e utilizados por uma comunidade cívica.
Direitos políticos	Voto e participações em organizações governamentais.	Século XX	Essa constituição fica conhecida como “Constituição Cidadã”.
Direitos sociais	Educação, serviço de saúde, trabalho e segurança pública.	Século XX	A Era Vargas (1930-1964) reconhece os direitos sociais dos trabalhadores urbanos, por meio de leis trabalhistas e previdenciárias, além do sindicalismo. O Governo Médici (1969-1974) – amplia os direitos sociais aos trabalhadores rurais.

Figura 1: Dimensões de cidadania

Fonte: Autor (2018)

Deve-se entender a obra de Marshall como um caso empírico específico que pode ser utilizado como um instrumento para estudos comparativos do desenvolvimento da cidadania em outros países, incluindo-se o Brasil. A cidadania tratada por ele era pontual, logo inglesa. Esse fato, porém, não diminui a aplicabilidade de seus preceitos em outros países, mantendo-se as necessárias adaptações para a realidade de cada povo e de seu momento histórico.

Mesmo depois de exaustivos estudos sobre o tema, autores ainda defendem a ideia de não haver uma definição estanque sobre o termo cidadania. Na visão de Souki (2006), deve-se trabalhar com um conceito aberto de cidadania, trazendo seus elementos em contínua construção. Definições sobre esse tema, como tantas outras dentro das ciências sociais, devem ser analisadas e adaptadas quantas vezes seja necessário, para melhor aplicabilidade dentro de contextos geográficos, culturais e temporais específicos. Porém, aponta-se aqui também um

pensamento apresentado por Libânio. O autor define cidadania como “a ação pela qual alguém se torna civil, habitante de uma cidade, e passa a fazer parte de uma *civilização*.” (LIBÂNIO, 1995, p. 16).

O vocábulo cidadania se origina do termo latino *civitas* (escrito originalmente *ciuitas*), trazendo a ideia de liberdade em seu núcleo, uma vez que é derivada da palavra *ciuis*, significando homem livre. Juntamente com essa conotação de cidadania, *civitas* expressa ideia de “cidade” e “Estado”. Contudo, as origens intelectuais de cidadania apontam para as religiões da antiguidade e para as civilizações greco-romanas.

A Grécia antiga é aceita como responsável pelos primeiros passos da cidadania e Roma pelas primeiras e importantes experiências da fase de maturação posterior. Essa transformação coloca a capital italiana como o farol que guiou a concepção e compreensão da cidadania no mundo contemporâneo, principalmente pela criação do voto secreto, pelo destaque da figura feminina na sociedade da época e pela elaboração de leis mais inclusivas, no que diz respeito às camadas mais baixas da população.

Ademais das civilizações antigas apontadas anteriormente, movimentos revolucionários em várias partes do mundo impactaram o conceito e o estabelecimento da cidadania. Um resumo é apresentado na figura a seguir.

Momentos históricos	Consequências
Revolução Inglesa (1640-1688)	<ul style="list-style-type: none"> • Origem do primeiro país capitalista do mundo. • A percepção teológica imposta pela Igreja Católica Romana, legitimando uma sociedade hierarquizada, inicia seu declínio.
Revolução Industrial (1760 - algum momento entre 1820 e 1840)	<ul style="list-style-type: none"> • A valorização do trabalhador faz surgir os primeiros sindicatos. • Trabalhadores começam a ter direitos trabalhistas, como férias e décimo terceiro salário.
Revolução Americana (1775-1783)	<ul style="list-style-type: none"> • Peregrinos não aceitam regras impostas pela Coroa Britânica. • Thomas Jefferson publica a Declaração da Independência dos Estados Unidos em 1776. • 13 colônias inglesas na América do Norte se libertam da Inglaterra. • Peregrinos ingleses a bordo de navio rumo à América elaboram o <i>Mayflower Compact</i>, documento que se preocupava com justiça e igualdade aos habitantes da nova terra.
Revolução Francesa (1789-1799)	<ul style="list-style-type: none"> • Apontado como o fundador dos direitos civis, devido principalmente às ideias dos iluministas que estimulavam a luta da razão contra a autoridade. • Em 1789 é publicada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Figura 2: Fatos importantes para o desenvolvimento de cidadania

Fonte: Autor (2018)

Mesmo se apresentando como um conceito utópico, o objetivo primordial de cada indivíduo politicamente consciente é a busca de uma sociedade justa, solidária e comprometida com a redução das desigualdades e com a extinção da pobreza e da marginalidade. Para isso, parte-se do reconhecimento de direitos civis, políticos e sociais como direitos fundamentais³ e indutores do desenvolvimento de políticas públicas destinadas à sua concretização.

Vaidergorn (2000, p. 1) afirma que “a sociedade brasileira, no entanto, ainda está distante desse modelo.” Isso porque o acesso à educação escolar ainda é limitado, excluindo várias pessoas da legitimidade dos direitos de cidadão. Tudo isso entra em confronto com o que é estabelecido em diversos documentos legais como a Constituição Federal e as Estaduais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros. Essa não obediência às leis leva comumente a um estado de ignorância dos direitos individuais e grupais, tolhendo as pessoas do poder de liberdade natural, que é o direito que o ser humano possui por natureza de agir sem qualquer constrangimento externo.

Independentemente do cumprimento ou não de alguns direitos básicos dos indivíduos, não se pode negar a inter-relação entre educação, cidadania e responsabilidade social, como forma de se chegar a um estado de liberdade individual e social. Com essa tríade, cada ser humano está apto a lutar conscientemente por seus direitos, que porventura possam ser violados, e na sequência ser uma peça transformadora da sociedade como um todo, ainda que a maior expressão sejam as mudanças ocasionadas em sua própria vida. A cadeia transformadora ocorre porque a sociedade é formada de pessoas e uma vez que cada qual é um consciente ativista na sua vida, as ações empreendidas por cada indivíduo passam a impactar na sociedade como um todo.

Para muitos, a solução está na escola, que deveria “fazer seu trabalho” e preparar as novas gerações, tornando-as conscientes e responsáveis pela perpetuação da espécie em um ambiente saudável e justo. Essa instituição, como qualquer outra, não pode levar sozinha o fardo de tamanha responsabilidade. Ela é formada por componentes da sociedade e por isso é diretamente um reflexo da mesma. Miranda e Aiexe (2008) acreditam que educação é um elemento essencial tanto do indivíduo quanto da sociedade, logo como uma ação intencionada é ao mesmo tempo pessoal e comunitária, existindo, pois, nas relações humanas da vida cotidiana, nas práticas e vivências sociais. Não há como distanciar a figura do ser humano da

³ “A expressão direitos fundamentais deve ser reservada para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional estatal [...]” (SHÄFER, 2001, p. 26).

figura institucional “escola”. A última não existe sem a primeira, ou ao menos, não funciona. E como diz muito bem o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2005, p. 10) para acabar com essa cobrança errônea sobre a escola, “um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos.”

A escola não é o único espaço físico para aprender e muito menos a figura do professor não é a única responsável pela tarefa de educar. Toda a sociedade tem como responsabilidade criar os mais variados espaços físicos para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. De acordo com Émile Durkheim (2011), a educação e todas as instituições representativas do processo educacional pertencem a uma rede de integração dos indivíduos com o entorno social, e por isso, sofre influência do tempo e do meio. Além disso, proporciona uma maior capacidade de autonomia do indivíduo, corroborando a ideia que educação tem uma importância eminentemente social. Sendo assim, o lar, a escola e a comunidade devem trabalhar em perfeita harmonia para que as necessidades do educando sejam atendidas. A escola é somente o lado mais concreto do caráter institucional do ensino. Lógico que há quase uma unanimidade sobre o tamanho da responsabilidade social da escola, fazendo com que ela não fique isenta de uma contribuição significativa, em busca da superação do quadro de desigualdade e violência vivido nos tempos atuais.

Todavia, é sabido que principalmente por meio de uma educação formal de qualidade que se solidifica a apropriação do pensamento funcional, da tecnologia, do viver social, das manifestações culturais e do saber viver dignamente. Uma sociedade que adere e prioriza a educação é uma sociedade que tende a pensar e analisar os fatos e não os julga prematuramente, ocasionando assim problemas sociais.

Distinguindo ensino de educação, termos muitas vezes utilizados como sinônimos, tem-se o primeiro termo como uma transferência de informação ao educando. Para Libâneo (1993, p. 89), “o processo de ensino é uma atividade de mediação onde são oferecidos os meios e as condições para que o aluno se torne o sujeito ativo na assimilação de conhecimentos”.

Para se chegar ao conceito amplo de educação é necessário somar ao ensino, outros dois elementos (Fig. 3). O primeiro é a aprendizagem, processo contínuo de aquisição de conhecimento informal e formal, pois ocorre desde o nascimento e é, normalmente, melhor estimulada em ambiente escolar. O segundo elemento é um conjunto formado por convicções sociais, políticas, econômicas e culturais, norteadoras da formação do caráter humano. Como a aprendizagem, esses valores são conseguidos não somente em instituições de ensino, mas por meio de convívio social.

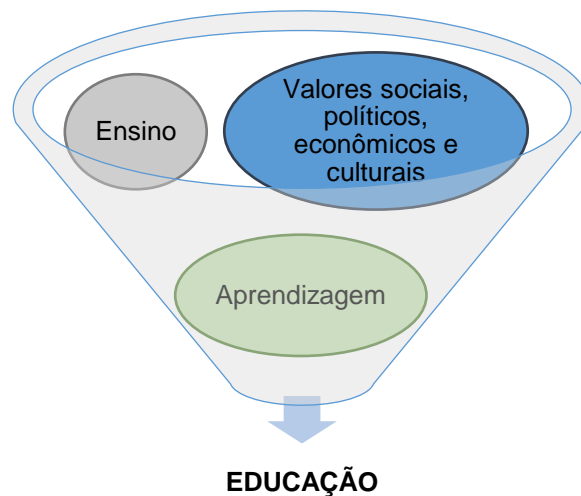


Figura 3: Elementos da educação

Fonte: Autor (2018)

Como resultado da união desses elementos, educação fornece mecanismos subjetivos e técnicas capazes de induzir os indivíduos a prática de ações plenamente integradas ao momento e ao ambiente, objetivando o funcionamento das relações humanas em clima de responsabilidade, de respeito e de igualdade. Na verdade, ela representa uma ação humana consciente, voluntária e intelectual, que deve obrigatoriamente envolver agentes qualificados encarregados de sua realização, para que se possa assim alcançar a melhoria da sociedade de forma generalizada.

As inovações tecnológicas, os modernos processos de produção, as atitudes de relacionamento das empresas com seus funcionários e com a comunidade, a preocupação com o lado social e ambiental e as novas políticas educacionais dizem respeito a um tema que não é novo, mas que a partir do século XX, apresentou interesse crescente: a responsabilidade social. De acordo com Ashley (2003, p.56), responsabilidade social pode ser entendida como:

O compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e na prestação de contas para com ela.

Atualmente, um maior número de empresas e instituições de ensino privadas e públicas reconhece na responsabilidade social uma ferramenta para o aumento de seus lucros, mesmo que de forma indireta, possibilidade para seu desenvolvimento e de seus funcionários

ou alunos e às vezes, extrapolando os muros desses locais e numa perspectiva mais ampla, potencial para o desenvolvimento da(s) comunidade(s) do entorno. Instituições, especialmente as empresas privadas, utilizam agora essas ações como um recurso para minorar a premissa empresarial de que “o desejo de lucro impera sobre os interesses da sociedade”, é o que afirma Lima (2005, p. 22).

Várias das ações de responsabilidade social exercidas por empresas estão ligadas à educação. Dentre essas ações estão a instituição de prêmios para melhores práticas educacionais, a difusão de experiências exitosas ou desenvolvimento de programas especiais de leitura e o treinamento de professores e gestores. Consegue-se com essa parceria uma influência mais generalizada no conjunto dos sistemas públicos de ensino. Souza (1996) declara que pesquisas demonstram que o trabalho em conjunto dos setores público e privado trouxe resultados significantes para países latino-americanos e assinalam um possível caminho para a efetividade nas ações de responsabilidade social das empresas.

Resultados conseguidos no âmbito educacional, na atualidade, talvez sejam efeitos de teorias de dois grandes educadores, a saber: John Dewey (1859-1952) e Paulo Freire (1921-1997). O primeiro já apontava para uma “educação para a vida”, defendendo a experiência como elemento fundamental para a formação educacional do indivíduo (DEWEY, 1959). Assim, era desvinculada do conceito de educação a ideia de que a escola era somente ambiente para transferência de conteúdo. Por sua vez, o educador brasileiro Paulo Freire (1997) afirma que os educandos não podem viver apenas de constatação, têm que participar, através de uma prática solidária, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva, humanizada, política e crítica.

Autores como Durkheim (2011), Moran (2007) e Cavalcanti (1989) corroboram com a ideia integralizada de educação de Freire (1997) para a construção de uma sociedade melhor através da formação de cidadãos. Durkheim (2011) acredita que todas as instituições pertencentes ao processo de educação integram uma única rede agregadora dos indivíduos com o entorno social. Para Moran (2007, p.69), “a escola não pode apenas ensinar a aprender, preparar só para a vida profissional. A educação social é importante, para compreender as raízes da desigualdade e para encontrar meio de diminuí-la”. Cavalcanti (1989) também vislumbra a educação para além dos limites das instituições educacionais, atingindo o ambiente social como um todo único. Sendo assim, os autores defendem uma educação formadora direta da cidadania dos indivíduos.

Programas que tragam maior participação do setor privado e do setor público para a sociedade civil impulsionam o desenvolvimento humano, ajudando na melhoria da qualidade

de vida. É evidente a crescente tendência de participação empresarial e da ação voluntária de indivíduos em questões sociais em todo o mundo. Com isso, todos saem ganhando, uma vez que empresas investem em suas imagens, instituições de ensino trabalham o desenvolvimento do educando de forma global e o povo tem minimizadas algumas das mazelas sociais, através do acesso a programas de qualidade.

2 METODOLOGIA

Esse artigo possui um enfoque sociológico e foi desenvolvido através do método de abordagem indutivo, tomando os resultados aqui obtidos como generalizantes, mas reconhecendo o caráter temporal e particular do objeto pesquisado.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Segundo Hurtado de Barrera (2000), esse tipo de pesquisa científica está no nível perceptivo por apresentar conhecimento externo e evidente do fenômeno a estudar.

As técnicas que auxiliaram na elaboração da pesquisa foram bibliográficas e documentais. O material bibliográfico foi composto fundamentalmente de livros com os temas centrais da pesquisa e apresentando Marshall, Freire e Libânio como os principais autores. A documentação indireta foi representada pelos projetos das ações desenvolvidas pelo IFCE-*Campus* Fortaleza.

O universo do material pesquisado para levantamento de informações específicas e apresentação nesse artigo se confunde com a documentação indireta, pois abrangeu os projetos das extensões. As informações dos referidos projetos foram fornecidas pela Diretoria de Extensão e pelo coordenador do curso de Gestão Desportiva e de Lazer da Instituição.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: IFCE-CAMPUS FORTALEZA E SEUS TRABALHOS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) se originou das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 23 de setembro de 1909, através da promulgação do Decreto nº 7.566, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha. O IFCE faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, mais de 500 municípios do País são servidos com ao menos uma unidade educacional da Rede.

Para o Ministério de Educação (MEC)⁴, “a rede federal presta um serviço à nação, por cobrir todo o território nacional, dando continuidade a sua missão de qualificar profissionais para os variados setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços juntamente com o setor produtivo.” Setor esse que se mantém interessado em firmar parcerias com as instituições da Rede, por absorver grande parte dos egressos das instituições profissionalizantes.

Os projetos descritos a partir desse ponto objetivam o ensinamento de que a sociedade é um organismo vivo, do qual todo e qualquer indivíduo faz parte. Portanto, por meio deles experimentam-se as consequências do que “funciona” ou do que “não funciona”, possibilitando a melhoria de algumas ações para aplicação em trabalhos futuros. Com essa prática busca-se alcançar um nível de excelência educacional, que se preocupa com o indivíduo de uma maneira mais holística e positiva, pois se acredita e se estimula a força transformadora do ser humano.

Na área de cursos preparatórios, a Instituição desenvolve dois cursos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são eles o Pré- ENEM Fortaleza e o Pré-ENEM Pirambu (PEPI). A distinção entre os dois cursos é que as aulas do primeiro preparatório ocorrem no *campus* Fortaleza do IFCE e são abertas a qualquer interessado, enquanto o PEPI destina-se especificamente à comunidade do bairro Pirambu e adjacências, contando também com o apoio do Movimento Emaús⁵, por isso as aulas acontecem no próprio bairro do Pirambu. Os cursos foram desenhados para alunos do ensino médio da rede pública municipal e estadual que desejam ingressar em universidades ou no IFCE, que oferece tanto cursos em nível médio técnico quanto cursos de graduação em nível de licenciatura, bacharelado e tecnológico. Todas as aulas são ministradas por estudantes do ensino superior do IFCE, com a supervisão da Diretoria de Extensão (Direx). Os preparatórios são cursos extensivos com início entre fevereiro e março e término em dezembro, após a realização de todos os processos seletivos.

Trabalhando com portadores de necessidades especiais, o projeto Rainha da Paz ajuda na educação de jovens que frequentam a Escola Regina Pacis, situada no bairro Montese, em Fortaleza. Os inscritos no programa participam de aulas de noções básicas de informática e de

⁴ Informação obtida no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Acesso em: 29 jun. 2018.

⁵ O movimento Emaús nasceu na França idealizado por Abbé Pierre em 1949 e vive uma proposta de solidariedade entre os pobres. Grupos comunitários recolhem, consertam e reciclam objetos para serem vendidos a pessoas carentes por preços simbólicos (Nota do autor).

práticas desportivas e atividades artísticas como música, teatro e escultura, sob a orientação de professores da própria Escola e de alunos do IFCE.

O Parque de Formação Integral do Tapuio está localizado no limite dos municípios de Eusébio e Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza, e tem por objetivo desenvolver atividades socioeducativas, desportivas e culturais junto aos moradores daquela comunidade. A iniciativa é apoiada pelo IFCE-*Campus* Fortaleza, por meio da oferta de formação profissionalizante. Um professor e um aluno monitor ministram cursos de Comandos Elétricos Industriais e Instalações Elétricas Prediais na própria comunidade aos sábados.

A terceira idade tem sua qualidade de vida impulsionada através do antigo projeto Raízes da Vida, hoje uma organização não governamental (ONG). Idosos recebem um atendimento qualificado para a promoção da saúde física e mental. São oferecidas turmas de ginástica gerontológica, hidroginástica e programação sociocultural, incluindo festas comemorativas, passeios turísticos e palestras sobre temas de interesses dos participantes.

Numa iniciativa social ligada à saúde, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) realiza ações preventivas contra a AIDS⁶, uso indevido de drogas e gravidez precoce. O Projeto conta com a parceria das Secretarias de Saúde e de Educação do Estado e do Município. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se: a capacitação de alunos multiplicadores de prevenção; carnaval da vida, com distribuição de preservativos durante o período momesco, eventos culturais com apresentação de peças teatrais e vídeos produzidos pelos alunos do SPE; comemoração do Dia Mundial de combate à AIDS (1º de dezembro) e, ainda, distribuição mensal de preservativos para alunos cadastrados.

A figura da mulher é destacada pela Associação Maria Mãe da Vida (AMMV). Essa associação é uma instituição sem fins lucrativos, que desenvolve sua missão nas cidades cearenses de Fortaleza, Quixadá e Juazeiro do Norte, atuando na promoção da cidadania, especificamente com mulheres em situação de vulnerabilidade social, causada por exploração sexual, maus tratos, drogas, abandono familiar e prostituição. Para isso, a AMMV oferece a mulheres jovens entre 8 e 21 anos de idade assistência a saúde, cursos profissionalizantes e acompanhamento pedagógico, psicossocial e espiritual. O IFCE apoia a causa por meio de convênio de cooperação didático-pedagógica para realização de cursos de Iniciação ao Teatro e de Informática Básica. Os monitores são alunos bolsistas de cursos pertencentes ao IFCE-*Campus* Fortaleza.

⁶ Sigla em inglês utilizada no Brasil para a síndrome da imunodeficiência adquirida.

Na área do lazer, 4 projetos integram alunos e comunidades interna e externa. São eles: Projeto Esporte Orientação – IFCE, Escola de Gestão Desportiva e de Lazer, Lazer Acadêmico – PLAC BOOM; e Dançar é Lazer. Os três primeiros projetos são vinculados ao curso e a coordenação de Gestão Desportiva e de Lazer do IFCE-*Campus* Fortaleza, enquanto o último está vinculado a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão.

O primeiro projeto está diretamente ligado a atividades de orientação como esporte. Há uma parceria com o Clube de Orientação Desporto e Lazer (CODL) para organizar e realizar os eventos das etapas do Campeonato Cearense de Orientação (CCO), oferecendo também atividades extras para os participantes e seus familiares. Dentro do IFCE, o Projeto realiza atividades junto aos alunos para apresentar e despertar o interesse de novos atletas pela modalidade. O projeto é composto por dois alunos do curso de Gestão Desportiva e de Lazer e atletas do CODL.

O projeto Escola de Gestão Desportiva e de Lazer tem foco na intervenção profissional de entidades esportivas do município de Fortaleza e em outros municípios do estado do Ceará. O projeto objetiva o assessoramento e apoio na gestão de entidades e eventos na área do esporte e do lazer, buscando o desenvolvimento profissional e regional do esporte. Este projeto também contribui com a formação dos estudantes do referido curso, por meio da aproximação e desempenho da prática profissional supervisionada pelos professores do projeto.

O projeto Lazer Acadêmico – PLAC BOOM abrange atividades recreativas para crianças e adolescentes, adultos e idosos de diferentes faixas de idade, atuando dentro e principalmente fora do IFCE-*Campus* Fortaleza, especialmente em datas comemorativas do próprio Instituto. São realizadas também atividades de extensão em eventos de entidades parceiras. Atualmente o projeto está composto por 4 bolsistas do curso de Gestão Desportiva e de Lazer que são alunos de diferentes semestres do curso.

O projeto Dançar é Lazer tem por foco disponibilizar gratuitamente o acesso à dança de salão, bem como oferecer todos os benefícios proporcionados por esta como melhoramento da orientação espacial; da capacidade cognitiva; da expressão corporal; dos reflexos e, por conseguinte, aumento da autoestima. Atualmente ele é aplicado por 5 monitores, havendo aulas às sextas-feiras das 19:00 às 21:00 horas no *Campus* Fortaleza do IFCE.

Ainda que de forma compactada, foi demonstrada aqui a atuação do IFCE-*Campus* Fortaleza por meio de ações sociais incentivadoras da formação do cidadão e de uma sociedade mais inclusiva. É um *know-how* conseguido pelo Instituto ao longo de mais duas

décadas⁷ de aplicação de práticas de responsabilidade social, qualificando funcionários e alunos para atuarem como modificadores das desigualdades sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente, escolas e universidades são espaços institucionais legitimados para a formação cidadã através de educação formal. Contudo o processo educacional é muito mais abrangente e pertence a toda a sociedade, incluindo pessoas, tempo e situações variadas. Dentre essa variedade de fatores há a transmissão de valores como formadora de caráter dos indivíduos. Essa formação do caráter humano é conseguida também com o auxílio de processos de educação não-formal. A aplicação de projetos de extensão que objetivam a melhoria social é um bom exemplo de requisito informal aplicado pelo IFCE-*Campus* Fortaleza.

Diante do exposto na seção anterior, o problema foi respondido quando se verificou que o trabalho ativo e atual de responsabilidade social do IFCE-*Campus* Fortaleza mostra uma consciência de sua importância no cenário educacional local e da amplitude de poder de suas ações dentro da sociedade, transpondo os limites de seus muros. A Instituição busca complementar a educação profissional oferecida em seus cursos. Para isso, preocupa-se com a formação humanística social de seus técnico-administrativos, docentes e discentes através de ações sociais desenvolvidas em variadas instâncias e por diversos sujeitos. Essas ações tencionam exemplificar e provar que a educação pode ser uma aliada direta na redução das desigualdades sociais, devido principalmente à mudança comportamental dos cidadãos, que retribuem seus direitos com o dever cívico de solidariedade, lutando com responsabilidade por mais inclusão social.

Sendo assim, o objetivo central do trabalho foi alcançado com a descrição de 11 projetos de extensão. Como demonstrado, há variedade nas áreas dos projetos como informática, arte, saúde, educação e lazer, por meio de trabalhos educacionais e profissionalizantes, de atividades físicas, culturais e artísticas, e de serviços ligados à saúde física e mental dos participantes. Os projetos atingem indivíduos de diferentes faixas etárias, gêneros e classes sociais. Algumas ações são desenvolvidas dentro do IFCE-*Campus* Fortaleza e outros em comunidades variadas, contando às vezes com monitores e participantes da Instituição, como também com trabalho em parceria.

⁷ O primeiro projeto foi a “Escolinha Santa Elisa”, criado em 1993 em parceria com o Movimento Emaús e a Escola de Aprendizizes Marinheiros do Ceará.

Espera-se, pois, que um país democrático, a exemplo do Brasil, forme cidadãos ativos nos mais variados ambientes, como o escolar e o comunitário, trazendo assim melhorias para a sociedade como um todo. Os resultados se construirão por uma educação consciente do seu verdadeiro papel, como ferramenta formadora de indivíduos prontos a lutarem por igualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ASHLEY, Patrícia Almeida (Coord.). **Ética e responsabilidade social**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CAVALCANTI, R. M. N. T. **Conceito de cidadania**: sua evolução na educação brasileira a partir da república. Rio de Janeiro: SENAI, 1989. p. 15-52.

DEWEY. John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 70 ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HURTADO DE BARRERA, J. **Metodología de la investigación holística**. 3 ed. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito y Servicio y Proyecciones para América Latina. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNIO, João Batista. **Ideologia e cidadania**. São Paulo (SP): Moderna, 1995.

LIMA, P. R. dos S. **Responsabilidade social**: a experiência do selo empresa cidadã na cidade de São Paulo – 1999. São Paulo: Educ, 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIRANDA, Nilmário; AIEXE, Egidia Maria de Almeida. Educação em direitos humanos: um plano, muitos desafios e uma missão. IN: PEREIRA, Flávio Henrique Unes; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Org.). **Cidadania e inclusão social**: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin. Belo Horizonte: Fórum, 2008, p. 523-535.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007. (Papirus Educação).

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHÄFER, J. G. **Direitos Fundamentais: Proteção e Restrições**. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2001.

SOUKI, L. G. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 39-58, jan.-jun. 2006.

SOUZA, P. R. Educação e responsabilidade social. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 jun. 1996. Caderno Tendências e Debates.

VAIDERGORN, J. (Org.) **O direito a ter direitos**. S.l.: Autores Associados, 2000. 120 p., (Polêmicas do Nosso Tempo).

EDUCAÇÃO SEXUAL, DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE¹

Renata Orlandi²
Maria Gabriela Prada de Souza³
Emerson Martins⁴
Graciela Alana Brick Grodowski⁵

RESUMO

A efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos é um tema que demanda atenção, sobretudo, quando se trata do exercício da sexualidade por um público historicamente estigmatizado, como é o caso das pessoas com deficiência. O objetivo deste estudo é compreender os sentidos atribuídos por docentes da rede pública de ensino de um município catarinense à Educação Sexual voltada ao público alvo da Educação Especial. Para isso, foram realizadas entrevistas com 19 profissionais da educação que atuam em distintas áreas do conhecimento. Os dados coletados foram organizados e sistematizados em categorias, conforme a análise de conteúdo de Bardin (1977), sendo estas: processo de significação da Educação Sexual; trajetória pessoal e formação no campo da Educação Sexual; processo de significação da sexualidade de jovens com deficiência; e experiências docentes na esfera da Educação Sexual. Além disso, foi observado que, raramente, atividades pedagógicas no campo da Educação Sexual são realizadas com uma perspectiva inclusiva e transversal. Sendo assim, destaca-se a urgência na promoção de reflexões concernentes à Educação Sexual durante a formação inicial e continuada de professores(as) para que estes(as) tomem consciência de seu compromisso enquanto educadores(as) sexuais e, conseqüentemente, da importância de seu engajamento na efetivação dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação Sexual, Deficiência, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) está alinhada à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), garantindo o direito básico à educação e o acesso à escola a todos os cidadãos sem nenhuma distinção. Com o intuito de construir uma sociedade comprometida com a efetivação de avanços no campo da Educação

¹ Este capítulo é um recorte da pesquisa intitulada “Educação Sexual e Deficiência Intelectual: Atribuição de Sentidos por Docentes”, desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);

² Pós-doutora em Educação, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade autônoma de Barcelona, renata.orlandi@ufsc.br;

³ Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, mariagabriela.prada@gmail.com;

⁴ Doutor em Psicologia e Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, emerson.martins@uffs.edu.br;

⁵ Especialista em Educação Escolar Contemporânea pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, gracibanza@gmail.com.

Inclusiva⁶ e da igualdade de gênero, étnica, geracional, geográfica, social, institucional, entre outras, destaca-se neste capítulo a interseccionalidade entre sexualidade e deficiência, haja vista, como demonstra a literatura, ser recente a dedicação de cientistas à reflexão sobre aspectos concernentes à sexualidade ao longo do processo de subjetivação da pessoa com deficiência (MAIA, 2010; GESSER; NUERNBERG, 2014).

A relação entre sexualidade e Educação Inclusiva é um tema que demanda atenção, sobretudo, quando se trata de avanços civilizatórios na perspectiva dos Direitos Humanos⁷ (MAIA, 2010). A literatura especializada indica que a sexualidade configura-se como um assunto desconfortável para um número expressivo de pais ou responsáveis e professores(as) (SILVA; SANTOS; LICCIARDI; PAIVA, 2008). Dessa forma, familiares, não raro, passam a delegar tal função à escola, que também pode não dispor de estratégias pedagógicas adequadas ou disposição para lidar cientificamente com tais temas (PINHEIRO, 2004; FRIGOTTO, 2017). Dantas, Silva e Carvalho (2014) sugerem que a concepção simplista sobre a pessoa com deficiência traz como consequência vê-la apenas como “eterna criança” que precisa de cuidados, mesmo quando se trata de uma pessoa adulta, o que gera dependência familiar e o controle das escolhas desses sujeitos, restringindo a sua história de vida à voz de autorização de seus responsáveis. Fato é que a sexualidade é tabu também para as pessoas sem deficiência, no entanto, estas têm outras possibilidades, inclusive culturais, de se expressarem e experimentarem suas sexualidades. Neste contexto, a escola necessita reconhecer a sexualidade, as possibilidades de desenvolvimento integral e a autonomia das pessoas com deficiência como horizonte, compromisso e estratégia político-pedagógica, deixando de ser mais um obstáculo e tornando-se um legítimo espaço promotor do protagonismo e do empoderamento no que tange às escolhas em todos os âmbitos da vida das

⁶ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Inclusiva é definida como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1). Neste sentido, a UNESCO (1994) preconiza que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (UNESCO, 1994, p. 5).

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos delinea os Direitos Humanos básicos, inerentes a todos os seres humanos, independente de sexo, racionalidade, idioma ou qualquer outra condição e passou a ser adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

peças com deficiência, particularmente, em seus relacionamentos afetivos e na relação potente e emancipada com seus corpos.

A Educação Sexual nas instituições de ensino, quando ocorre, tem fragilidades ou sofre consideráveis ameaças. Estas últimas têm ganhado voz e vez de maneira contundente e, inclusive, institucionalizada, a partir do ano de 2004, no qual foi lançado, oficialmente, o ‘programa escola sem partido’⁸. Tal programa é marcadamente conservador - no sentido de desprezar o papel laico da escola e impor visões ideológicas-religiosas, sexistas, heteronormativas e cisgêneras - e configura-se como uma tentativa de boicote às iniciativas pedagógicas relevantes, derivadas de pesquisas científicas e pautadas no respeito aos Direitos Humanos, cujas reflexões são responsáveis pela efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos de todos(as) os(as) estudantes, inclusive, aqueles(as) que recentemente passaram a ocupar a escola na perspectiva da inclusão. Importante destacar que visões como a do “Escola sem Partido” sobre a Educação Sexual tratam-se de uma violação de acordos internacionais previstos em documentos que norteiam a educação brasileira e que deixar de abordar conceitos concernentes ao campo da sexualidade fere a Declaração dos Direitos Humanos da qual o Brasil é signatário (ONU, 1948).

A negligência na efetivação do direito a esta dimensão educativa está fortemente atrelada à lacuna no acesso à Educação Sexual sofrida pelos próprios pais ou responsáveis e à formação especializada deficitária de professores(as), que contribui para se criar um senso comum, o qual tem favorecido a naturalização de mitos, tais como, o de que pessoas com deficiência são assexuadas (MAIA; CAMOSSA, 2003), sendo tais cidadãos(ãs) comparados(as) a anjos ou feras (GIAMI, 2004) ou ainda sujeitos de segunda categoria que não exercem sua sexualidade por não a ter. Segundo Gesser e Nuernberg (2014, p. 2),

também está presente o mito de que pessoas com deficiência são estéreis, geram filhos com deficiência ou não têm condições de cuidar deles; outro é o de que pessoas com deficiência são pouco atraentes, indesejáveis e incapazes de manter um relacionamento amoroso e sexual.

⁸ Gaudêncio Frigotto, em seu livro “*Escola sem Partido*” (2017), faz reflexões sobre esse movimento, deixando claro que modificará a forma de ensinar, pois o jeito que se ensina hoje é pautado nos confrontos de visões de mundo, concepções científicas e metodológicas. O Escola sem Partido tenta inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual dentro da escola e na sociedade, o combate ao preconceito e ao sexismo. Portanto, um projeto que ameaça os fundamentos da liberdade e do conhecimento.

A privação da Educação Sexual para jovens com deficiência pode trazer riscos para esses(as) jovens que estão, na maioria das vezes, vulneráveis ao abuso sexual. Tal violência, frequentemente, é perpetrada por pessoas próximas das vítimas, os quais tem a confiança da vítima e/ou de seus familiares/responsáveis, inclusive pessoas que prestam “assistência” a pessoas com deficiência, intimidando uma possível denúncia, também obstaculizada pela dificuldade para identificar o crime, em virtude da falta de conhecimento sobre o incidente (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014). A importância do papel da escola para o esclarecimento de dúvidas de mulheres e homens com deficiência é destacada para as autoras, em virtude de que:

Quando mulheres/homens com deficiência assumem sua vida sexual, geralmente as pessoas reagem com surpresa ou medo, uma vez que, principalmente mulheres com deficiência, são vistas como pessoas fragilizadas, sendo julgadas como abusadas sexualmente mesmo quando o sexo é desejado e consentido. Envolver a escola e a comunidade nas questões de gênero e sexualidade das pessoas com deficiência significa quebrar estereótipos e mitos quanto à identidade de homens e mulheres com deficiência e sua vida sexual, assim como esclarecer para a sociedade e para as próprias pessoas com deficiência os sinais de abuso sexual, para a prevenção, identificação, denúncia e busca por punição dos/as acusados/as (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 5).

No contexto deste estudo, a Educação Sexual é pensada como um conjunto de ações, programas e projetos voltados ao favorecimento do acesso a informações acerca da sexualidade, acompanhadas de discussões e questionamentos sobre a temática (MENEZES; SANTOS, 2001). A Educação Sexual engloba toda a complexidade de manifestações da sexualidade tanto no que diz respeito às relações do sujeito com o prazer, o cuidado e a proteção de seu próprio corpo, como a dimensão ética e estética de seus encontros e negociações com os corpos dos outros, considerando-se todos os desdobramentos históricos, psicológicos, culturais, antropológicos, políticos, econômicos, jurídicos, biológicos, entre outros saberes, aspectos e categorias que dão sentido a essas experiências.

Sendo assim, a sexualidade tem sido compreendida como um conceito amplo que abrange práticas sexuais, afetos e subjetivações, os quais dialogam com processos históricos e sociais. A sexualidade humana refere-se aos sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva das pessoas; implica expressões de valores, gênero, afetos e práticas sexuais, as quais têm centralidade tanto histórica como cultural (MAIA; RIBEIRO, 2010). Neste cenário, o estudo da sexualidade em Foucault (1988) contempla uma reflexão sobre a forma pela qual a sexualidade veio a ser compreendida e de como os sujeitos se subjetivam em sua dimensão sexual. Para o autor:

[...] O importante nessa história [...] é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento. O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e de falsidade [...]; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade [...] (FOUCAULT, 1988, p. 56).

Pode-se dizer que a sexualidade tem uma íntima relação com a vontade e a verdade. Assim, na sociedade, a sexualidade constitui-se, de um lado, pela atuação de instituições, sejam escolares, familiares ou religiosas, e de outro, pelos lugares de veiculação acadêmica e produtiva, todos sendo co-responsáveis pela produção dos saberes e práticas vivenciados historicamente (LOURO, 2013).

Quanto ao entendimento acerca da deficiência, o presente capítulo utiliza o conceito utilizado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência - lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, artigo 2º que assim define:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Uma pessoa com deficiência apresenta um prejuízo no processo de adaptação, por uma perda permanente de certas capacidades, configurando-se em diferentes características que podem ser consideradas, em certos casos, como congênitas ou adquiridas. De acordo com Silva e Albertini (2007), a deficiência é congênita quando se apresenta desde o nascimento do indivíduo, e é adquirida quando, no desenvolvimento, a pessoa sofre alguma lesão de origem cerebral, medular, muscular, entre outras. Quando necessária uma avaliação da deficiência, essa deve ser feita de forma biopsicossocial considerando os fatores socioambientais, psicológicos e sociais (BRASIL, 2015).

Tendo em vista visualizar o cenário da produção relativa à temática deste estudo, realizou-se um levantamento no período de 1994 a 2018, utilizando como fontes o banco de dados *Scielo.br* e a Revista de Educação Especial - Periódicos da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, da região Sul do Brasil, sendo mapeados somente artigos. Neste processo de busca, encontrou-se 45 trabalhos científicos relacionadas, dos quais apenas 23 publicações tratavam de temas concernentes à intersecção entre a esfera da sexualidade e da deficiência, de modo a evidenciar a escassez de estudos que contemplam a temática.

Nesse contexto, o presente capítulo teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos à Educação Sexual voltada para pessoas com deficiência por professores(as) da rede básica de ensino que atendem esta população em um município localizado na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Para isso, como será visto mais detalhadamente a seguir, foram realizadas 19 entrevistas com docentes de distintas áreas do conhecimento.

METODOLOGIA

O presente estudo é do tipo qualitativo, exploratório e descritivo. Partindo-se do pressuposto que a realidade é engendrada pelo meio social, sendo os sujeitos nela inseridos produtores e produto das relações nela entabuladas, considera-se a investigação qualitativa adequada à compreensão de fenômenos cujos dados são coletados a partir da perspectiva dos(as) participantes do estudo (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005). A pesquisa qualitativa leva em conta a singularidade e particularidade de cada ponto de vista, buscando o entendimento dos acontecimentos e interações considerando-se todos os seus aspectos, em uma perspectiva complexa e sistêmica, já que para analisar o processo de subjetivação faz-se necessária a compreensão do quadro referencial a partir do qual cada sujeito interpreta seus pensamentos, sentimentos e ações (GODDOY, 1995).

O estudo contou com a participação livre, espontânea e voluntária de 19 docentes, dos(as) quais 13 são mulheres e seis são homens, os(as) quais atuam ou já atuaram na rede pública de ensino em escolas de educação básica de um município localizado na região do Vale do Itajaí em Santa Catarina. A fim de preservar o sigilo e o anonimato das informações, as identidades dos(as) participantes do estudo não serão reveladas e estes(as) serão nomeados, a partir daqui, por seus respectivos pseudônimos. A faixa etária dos(as) participantes varia entre 35 e 55 anos. Todos(as) possuem, no mínimo, graduação completa. Quanto à escolarização máxima, uma está cursando doutorado, dois(uas) possuem mestrado completo, uma está cursando mestrado, 13 possuem uma (ou mais) especialização(ões). No que tange à área de atuação, 16 participantes são professores(as) regentes - que ministram Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Artes, Biologia, Matemática, Educação Física e/ou Química - e três atuam como professoras de apoio de jovens com deficiência. Com relação à religiosidade, oito professores(as) são católicos(as) (sendo que 3 destes(as) consideram-se não praticantes); cinco não possuem religião; dois(uas) são evangélicos(as) luteranos(as); duas são espíritas e um é testemunha de Jeová.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas individuais e semi-estruturadas, com o intuito de favorecer a verbalização livre do entrevistado acerca da temática investigada. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com a anuência dos(as) participantes, utilizou-se um gravador de voz, para registrar e, posteriormente, transcrever as entrevistas. O gravador, por sua vez, permaneceu situado em local visível ao longo das entrevistas. O conjunto de dados coletado foi organizado, categorizado e sistematizado conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977).

No que diz respeito aos aspectos éticos, ressalta-se que foram tomadas todas as medidas cabíveis, sendo que o projeto só teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC⁹.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo quando não abordam a Educação Sexual de maneira sistematizada e planejada, os(as) professores(as) atuam como educadores(as) sexuais (ALBURQUERQUE; ALMEIDA, 2010). Dessa forma, pensar a Educação Sexual a partir do contexto da escola inclusiva é imprescindível para garantir os direitos sexuais e reprodutivos de todas as pessoas, transcendendo o forte capacitismo que ainda vigora em nossa sociedade. Neste sentido, o presente estudo busca compreender os sentidos atribuídos por professores(as) da rede básica de ensino que atuam em um município catarinense localizado na região do Vale do Itajaí à Educação Sexual voltada para estudantes com deficiência.

Para isso, elaborou-se, *a posteriori*, quatro categorias de análise a partir da fala dos(as) participantes, sendo estas: processo de significação da Educação Sexual; trajetória pessoal e formação no campo da Educação Sexual; processo de significação da sexualidade de jovens com deficiência; e, experiências docentes na esfera da Educação Sexual.

A primeira categoria, processo de significação da Educação Sexual, originou duas subcategorias que englobaram a Educação Sexual sob as vertentes biológica e a biopsicosocial. Esta categoria é de suma importância, uma vez que as concepções atribuídas pelo(a) professor(a) acerca deste fenômeno afeta diretamente a sua prática docente no que se refere à Educação Sexual (VIEIRA; MATSUKURA, 2017).

Ao serem questionados(as) sobre o que significa o processo de Educação Sexual, 11 entrevistados(as) atribuíram um sentido predominantemente biológico. Neste ponto de vista, a

⁹ Cujo número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é o seguinte: 02800018.5.0000.0121.

compreensão sobre a Educação Sexual é restrita aos aspectos fisiológicos e/ou patológicos do corpo humano, aos métodos contraceptivos e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Conforme elucidou Jasmin, professora de Biologia,

acho que Educação Sexual é esclarecimento, especialmente dos aspectos de... é... conhecer o seu próprio corpo, (...) a anatomia do teu aparato reprodutor, tanto feminino quanto masculino (...) as consequências da utilização do seu órgão reprodutor e não tomar o cuidado de usar algum tipo de método contraceptivo que evita transmissão de doença, a evolução de uma gravidez (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Observou-se nas entrevistas o que o modelo biológico é o mais comumente abordado nas escolas, nele os aspectos subjetivos e socioculturais da sexualidade são negligenciados, podendo engendrar uma abordagem simplista e superficial, uma vez que não contempla a sexualidade como o fenômeno complexo e multifacetado que é. Esses aspectos são corroborados também pela literatura (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015).

A maioria dos que significam a Educação Sexual a partir de aspectos biológicos abordou o tema sob uma perspectiva de conscientização, ganhando destaque a ênfase no ato sexual propriamente dito, o qual é fortemente representado como algo negativo, degenerado, sujo e nefando. Pinho (professor de Biologia), quando abordou infecções sexualmente transmissíveis, disse que “são doenças que você pegou, que você nunca mais vai se curar, então acho que o papel da Biologia é alertar a pessoa do risco que ela corre de ela ser... de repente... promíscua” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Há uma confusão generalizada na fala do referido entrevistado, note-se que a generalização de que todas as doenças, infecções sexuais transmissíveis na realidade, são incuráveis. Outro desserviço que se percebe é a perpetuação de que tais contaminações ocorrem apenas com as pessoas supostamente “promíscuas”, julgamento moral este que afeta sobremaneira um processo comunicacional honesto, pautado nos bens culturais ancorados na ciência e livre de preconceitos e, portanto, prejudica a consecução do objetivo do próprio entrevistado, a prevenção às doenças.

Destes(as) que perceberam a sexualidade perante um viés biológico, outros três participantes também atuaram de acordo com a sua moral. Para Camélia (professora de Educação Especial) abordar Educação Sexual “é uma conversa mais de mãe para filho, de conselho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). O discurso da Educação Sexual pela família tem sido eficiente em manter as questões desta ordem distantes das salas de aula. Entretanto, sabe-se que há tabus enormes para tratar-se da sexualidade em casa, que em geral remete-se ao não dito ou a restrições autoritárias. Tem-se então a manutenção deste vazio teórico e, quiçá, político das questões da sexualidade.

Camélia (professora de Educação Especial), também afirmou que algumas vezes orienta seus(as) estudantes de acordo com seus valores, como aconteceu quando instruiu sua aluna com deficiência intelectual:

essa menina, de 17 anos, ela conhece todas as letras de funk, sabe descer rebolando até o chão, mas não sabia as consequências disso. De postar uma foto 'ai como eu sou gostosa'. Eu perguntei pra ela 'o que é uma gostosa?' (...) Gostosa é aquela menina de quem eles querem se aproveitar, abusar, tocar você, sem te respeitar e sem gostar de você (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Dessa forma, correu-se o risco de culpabilizar a garota e a dança por possíveis assédios sexuais, sem refletir criticamente o papel da mulher na sociedade e as relações de abuso, perpetuando, condições favoráveis a este último, haja vista que a estudante não teria sido instruída sobre como o abuso pode acontecer a partir da publicação realizada em uma rede social. Ademais, ressalta uma lógica castradora, pois, não consegue ultrapassar a linha da proteção e vislumbrar as possibilidades do prazer, do sentir-se bem com o corpo, de questões de auto-estima e bem estar. As questões envoltas na infantilização, particularmente, das pessoas com deficiência intelectual, aqui ficam presentes, pois, a entrevistada não vislumbra possibilidades de autonomia e principalmente de garantia e exercício dos direitos sexuais e reprodutivos.

Outros(as) dois(uas) entrevistados(as), categorizados com sentidos sob uma perspectiva biológica e moralizante da Educação Sexual, evitam abordar a temática em sala, pois, segundo elucidou Acácia (professora de Matemática), se faz necessário “entender o que cada aluno tem como conceito na família” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019) e, complementou Nogueira (professor de Educação Física), “eu sempre falo que este assunto é da família (...) eu posso ter uma opinião, a outra professora ter outra, a gente tem que ser bem cuidadoso naquilo que vai falar para uma criança (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Vale ressaltar que nem todas as crianças e jovens dialogam abertamente com os pais acerca deste assunto e a Educação Sexual na escola pode ser um meio de proteção de abusos, incluindo casos em que o(a) agressor(a) possui grau de parentesco ou intimidade com a vítima e/ou sua família. Além do que, não falar sobre a sexualidade no espaço escolar também é uma forma de educar, afinal de contas, o silêncio ensina que este assunto é um tabu (FIGUEIRÓ, 2004). Todavia, os sentidos atribuídos por esses(as) entrevistados(as) destacam o caráter histórico e cultural da sexualidade, ainda que não avancem em termos político-pedagógicos, extrapola-se a concepção de uma sexualidade generalizada, unívoca e única.

Por outro lado, os(as) outros(as) oito entrevistados(as) compreendem a sexualidade na sua perspectiva biopsicossocial, levando em considerando suas dimensões sociais, culturais, políticas e biológicas. Conforme Pereira (professor de História) entende-se por Educação Sexual a compreensão do

contexto à sua volta, né? Do ponto de vista histórico-geográfico, biológico, da Biologia também, aquela questão de saber das relações de abuso, relações de estupro, né? De assédio? Saber reconhecer esse processo, saber se proteger dele. Isso é uma função social da educação em torno da ideia da sexualidade (...) Não é dizer que é certo fazer isso ou errado fazer aquilo, é questionar. (...) Saber que todo esse processo, em volta da sexualidade é muito mais que o ato sexual em si... aí talvez a função da educação de... como um todo... das disciplinas específicas, cada uma contribuir da sua forma para dialogar, construir esse diálogo com o estudante, com suas famílias, com a sociedade, como um todo. Acho que a escola tem um papel fundamental nesse sentido (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Este fragmento demonstra um avanço substancial em relação à subcategoria da Educação Sexual voltada para o biológico. Observe-se que o professor destacou questões importantes na compreensão da sexualidade e de sua interseccionalidade. Primeiramente, o entrevistado evidenciou o caráter interdisciplinar da Educação Sexual, ressaltando sua importância para o combate a diversas violências sexuais. Não obstante, sublinhou que a sexualidade não se circunscreve apenas ao ato sexual, consentido ou não, mas algo que está no nível do pedagógico, do diálogo com as famílias e comunidades. Isto é, o entrevistado apostou em uma Educação Sexual ampla e não individualizante. Vale ressaltar que reconhecer a Educação Sexual por meio da vertente biopsicossocial é fundamental para que a abordagem da temática na escola ocorra transversalmente, ou seja, de modo a perpassar as distintas áreas do conhecimento (FIGUEIRÓ, 2004).

Curiosamente, ao analisar as duas subcategorias citadas, foi visto que todos(as) os(as) oito professores(as) que vislumbraram a Educação Sexual perante o ponto de vista biopsicossocial atuam nas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e/ou Sociologia. Enquanto os(as) outros(as) 11 entrevistados(as), isto é, aqueles(as) que atribuem sentido biológico à Educação Sexual, atuam como professores(as) de Artes, Biologia, Educação Especial, Educação Física, Matemática ou Química. Tal distinção indica uma diferença significativa em como os(as) docentes dessas disciplinas específicas refletem acerca de suas práticas docentes quando comparados aos demais. Tal frequência destaca também as especificidades e desafios relativos à questão da formação de professores(as) em Educação Sexual.

Neste sentido, a segunda categoria deste estudo contemplou elementos de análise concernentes ao processo formativo dos(as) entrevistados(as) no que tange à temática, tanto no que se refere à trajetória acadêmica quanto pessoal. Quando questionados(as) sobre as suas respectivas infâncias, no que se refere à Educação Sexual, apenas oito entrevistados(as) tiveram algum tipo de diálogo relacionado na família. Os(as) outros 11 participantes normalmente atribuem a ausência de Educação Sexual na família aos tabus da época e afirmaram que o que aprenderam foi, sobretudo, com os amigos. Conforme Camélia (professora de Educação Especial),

eu nunca tive essa orientação dos meus pais. É... mas eu, como a maioria dos adolescentes, eu tinha amigas, e a gente trocava figurinha (...) Então eu não tive nenhum tipo de orientação, o que dificultou muito a minha vida, né? E talvez foi o que me... me deixou tanto tempo calada diante dos alunos também, quando eu deveria abordar esse assunto (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Neste mesmo contexto, Aurora (professora de biologia) afirmou que “Em casa a gente tinha um certo tabu, um certo limite com algumas coisas, mas por quê? Porque a geração era outra, né? Meus pais eram de outra geração, então tinha muito tabu, mas era porque eles já vinham criados nesse meio” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Cabe aqui refletir se estes tabus realmente ficaram no passado ou se ainda se fazem presentes. Em geral, muitos(as) docentes utilizam suas experiências de vidas individuais para marcar seus territórios de atuação. A visão de que eles conseguiram superar suas questões de sexualidade de maneira satisfatória para si, seja com a ajuda de amigos ou com o passar do tempo, apesar de ou juntamente a seus dilemas, leva-os(as) a perpetuar esta lógica, não produzindo Educação Sexual em seus componentes curriculares e científicos ou tornando esta presença de forma estritamente biológica, reduzida às questões de prevenção de infecções ou da gravidez, perdendo de vista a complexidade dos fenômenos atrelados ao campo da sexualidade.

Na educação básica, 11 entrevistados(as) tiveram algum tipo de discussão envolvendo Educação Sexual, ainda que algumas vezes de forma superficial e rasa. Conforme Violeta (professora de Sociologia), “na escola, eu me lembro das aulas de Educação Sexual que rolava, (...) tanto na aula de Biologia, ciências, quanto Ensino Religioso, era uma coisa meio que (...) com fundo moral” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019) e, conforme explicitou Margarida (professora de Sociologia), “no meu ensino médio, foi falado, mas era pra botar medo. Porque tu ia pegar uma doença venérea, porque... tu ia pegar sífilis, porque tu ia... no sentido de tu não transar, entendesse? Que tu ia ficar mal” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Por outro lado, houve entrevistados(as) que consideraram a abordagem que tiveram na sua formação básica

adequada. A exemplo disso, Aurora (professora de Biologia) afirmou: “Eu penso que tinha bastante promoções das discussões na escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Por sua vez, Açucena (professora de Química) sinalizou: “Foi algo bem assim, sabe? Como tem que ser. O sistema reprodutor, os órgãos, sabe? (...) Aquele conhecimento e pronto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Os(as) demais entrevistados(as) não tiveram a Educação Sexual abordada no ensino básico e Acácia (professora de Matemática) relatou que “a minha família jogava pra escola e a escola jogava pra família” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Observe-se que, novamente, há uma compreensão maior a respeito da Educação Sexual por parte dos(as) professores(as) da área de humanas, enquanto, os das áreas naturais reafirmam uma educação biologicista ou naturalizam a não existência de Educação Sexual na escola.

No que diz respeito à formação inicial e continuada, os números são ainda mais preocupantes. Apenas seis entrevistados(as) tiveram alguma abordagem relacionada à Educação Sexual na primeira graduação e cinco na formação continuada. Neste sentido, Margarida (professora de Sociologia) atribuiu ao curso de pós-graduação em sexualidade o olhar diferenciado que tem acerca do tema.

Ainda na segunda categoria, observou-se que apenas três entrevistadas consideraram que tiveram a oportunidade de acessar saberes a algo relacionado com a temática deficiência/sexualidade durante sua formação, o que deixa evidente a falta de capacitação docente neste âmbito. Margarida (professora de Sociologia), durante sua especialização em sexualidade, teve o tema abordado, pois a irmã da sua professora, que possuía síndrome de Down, engravidou. Rosa (professora de Educação Especial), relatou que durante a graduação teve acesso a testemunhos de colegas que já trabalhavam na área. Enquanto Camélia (professora de Educação Especial) considerou que foi durante a pós-graduação que aprendeu sobre a sexualidade na perspectiva de uma pessoa com deficiência. Com relação à terceira categoria, processo de significação da sexualidade de jovens com deficiência, esta mesma professora relatou:

a gente viu ali que é... essa parte sexual, ela começa desde a infância, pelo toque, por achar bonito, por gostar de ouvir a voz do pai, da mãe. A pessoa já vai criando uma referência. E, foi ali no curso de pós graduação que... eu compreendi o amor do adolescente, a parte da sexualidade dele é ter alguém para dar carinho. Não necessariamente interesse sexual da pessoa. O amor pra eles (pessoas com deficiência) é... é livre, e... só que claro, a gente tem essa parte de preparar eles, essa parte do momento que eles vão ter intimidade física com alguém, né? Um dia vai acontecer (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A entrevistada afirmou que a sexualidade tem a ver com carinho, afeto, amor e relação sexual, denotando que compreende que a sexualidade é algo pertencente a todos(as). Mas observa-se que isto não se liga ao seu posicionamento de uma Educação Sexual biologicista. Percebeu-se aqui também uma certa dificuldade entre os(as) entrevistados(as) de conectar o teórico às suas práticas. Muitos deles(as) narram a sexualidade de maneira ampla e interseccional, mas quando refere-se às suas práticas, ficou evidente que tal narrativa não se torna estratégia de acolhimento, defesa dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência ou sem.

Para Azaléia (professora de Geografia), as pessoas com deficiência também “são seres humanos, eles têm desejos, eles têm vontades, né? Eles estão na sociedade, eles precisam viver a vida deles de forma plena. E a sexualidade é um elemento de trazer plenitude para as pessoas, né?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). A constatação de que eles também são seres humanos é bastante complexa, ou seja, não é óbvia a humanidade nas pessoas com deficiência? As falas dos(as) entrevistados(as) denotam que não. E justamente por isso a dificuldade em compreender a sexualidade como algo próprio da condição humana, dimensão esta que, quando aniquilada, implica no aniquilamento do ser. Importante lembrar que, se já é difícil para uma parcela da população enxergar humanidade nas pessoas com deficiência, imagine-se outorgar-lhes direitos de autonomia sexual, de identidade de gênero, de orientação sexual, de minimamente poderem viver seus afetos para além da família.

Unanimemente, os(as) entrevistados(as) reconheceram a sexualidade em pessoas com deficiência. Chama a atenção, contudo, que 16 destes(as) apontam que a mesma se manifesta mais acentuadamente nessas pessoas. De acordo com Rosa (professora de Educação Especial), “para eles, como é uma coisa natural, eles também deixam isso aparecer de maneira natural, né? (...) Então, às vezes, eles são mais sensíveis a esta questão do que os ditos normais, que seguem as regras da sociedade direitinho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Neste sentido, Maia e Aranha (2005) sintetizam que a conduta conflitante com as regras sociais das pessoas com deficiência não se deve a um atributo imutável provindo da deficiência, mas sim, pode ter origem na falta de oportunidades de aprendizado acerca da própria sexualidade somada às restritivas interações de socialização. Isto é também confirmado pelas autoras Albuquerque e Almeida (2010, p. 410):

o que muitas vezes falta aos jovens com deficiência intelectual é um processo efetivo de educação/orientação sexual. Se eles não recebem essas orientações adequadas, acabam tendo poucas oportunidades para aprendê-las de fontes usuais, pois as pessoas com deficiência geralmente não têm as mesmas chances para descobrir sobre sexualidade com seus pares, falar

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

livremente com os amigos sobre sexo e acabam não podendo aprender sobre um aspecto vital do desenvolvimento.

Apesar de concordarem com a presença da sexualidade entre as pessoas com deficiência, dois(uas) professores(as) questionaram se estas mesmas pessoas podem constituir uma família. Pinho (professor de Biologia) mencionou o caso de um aluno que “era cadeirante, deficiente mental, tinha problema motor. Então, ele vai casar? Aquele cara? Será? Ele não consegue nem se comunicar direito” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Aqui, novamente, a sexualidade recai sobre uma estrutura patrimonialista e matrimonialista. Primeiramente, porque é importante ressaltar que há muitos casamentos heterossexuais que não tem filhos e, por outro lado, em casamentos homossexuais nos quais há o projeto e/ou a vivência da parentalidade. Outras pessoas jamais se casam, outras casam muitas vezes. Ou seja, há muitas formas de se viver a sexualidade, com ou sem conjugalidade. Não obstante, como versa a constituição brasileira, vivenciar a sexualidade plena, bem como casar e ter filhos é direito de todas as pessoas, sem nenhuma distinção (GESSER; NUERNBERG, 2014). Então, no caso, se for desejo do estudante cadeirante, ele pode sim constituir uma família e ter filhos, e falhar, como tantas outras pessoas sem deficiência. As pessoas com deficiência devem possuir, irrestritamente, acesso aos meios necessários para exercer tais direitos (GESSER; NUERNBERG, 2014). Apesar disso, como foi visto anteriormente, estas pessoas são frequentemente privadas de informações concernentes à reprodução e ao planejamento familiar (ALBURQUERQUE; ALMEIDA 2010).

A quarta categoria, intitulada experiências docentes na esfera da Educação Sexual, foi dividida em duas subcategorias: diálogo entre escola e família e ações promovidas pelo(a) professor(a) participante da pesquisa. A família e a escola são duas importantes esferas no processo de constituição do sujeito. O diálogo entre estas duas instâncias, escola e família, se faz imprescindível para que a Educação Sexual dê-se de maneira coerente, profunda, potente e efetiva. Contudo, apenas uma entrevistada considerou que a Educação Sexual é comumente abordada entre os familiares dos estudantes e a escola onde atua; outros(as) quatro entrevistados(as) relataram que este tema só é abordado quando há algum acontecimento específico, normalmente, considerado problemático pela escola, como manifestações supostamente excessivas da sexualidade no espaço escolar e vazamento de fotos com nudez; uma entrevistada nunca pensou acerca disto e uma entrevistada presenciou, apenas uma única vez na escola, uma palestra para pais, ministrada por uma psicóloga, a qual abordou o assunto. Todos(as) os(as) demais, isto é, 12 entrevistados(as) acreditam não haver esse diálogo.

Estes(as) últimos atribuem à ausência do diálogo fatores como: tabu (mencionada cinco vezes), religião (mencionada três vezes), falta de interesse dos envolvidos (mencionada três vezes), falta de políticas públicas (mencionada três vezes), preconceito (mencionado duas vezes), pobreza, violência doméstica, tempo, formação dos(as) professores(as), pudor, falta de oportunidade, doutrinação do corpo pela sociedade e pelo modo de produção vigente, ausência dos pais, cultural, moral, social, financeiro, vergonha e conflito de geração.

Na subcategoria que envolve ações promovidas pelos(as) docentes, 11 professores(as) nunca promoveram uma atividade extraclasse que envolva Educação Sexual. Peônia, Florêncio, Lírio e Pinho (professores(as) de Biologia, Sociologia, Geografia e Biologia, respectivamente) abordaram o tema apenas em aulas expositivas-dialogadas. Hortênsia e Nogueira se sentem constrangidos(as) em abordar o assunto. Acácia, Açucena e Gandênia (professoras de Matemática, Química e Química, respectivamente) consideram que, na escola, a temática fica por conta da disciplina de Biologia. Rosa (professora de Educação Especial) afirmou que nunca se atreveu em realizar uma ação com os(as) seus(as) estudantes devido ao preconceito das pessoas acerca da sexualidade das crianças e adolescentes com deficiência. Camélia (professora de Educação Especial), por sua vez, desenvolveu um projeto envolvendo o tema, o qual não foi aplicado devido à falta de espaço na agenda escolar.

Os(as) demais professores(as) realizaram atividades diversas envolvendo Educação Sexual, como é o caso de Margarida (professora de Sociologia), que realizou uma exposição numa praça envolvendo assédio na internet e abuso sexual; Violeta (professora de Sociologia) promoveu murais acerca das relações de gênero, feminismo e diversidade; Pereira (professor de História) organizou um festival de cinema, que envolvia produção de vídeos, exposições de filmes, palestras, produção de cartaz, música e dissertações em que foram problematizados temas como diversidade de gênero; Azaléia (professora de Geografia) promoveu projetos envolvendo reflexões sobre fecundidade, fertilidade e métodos contraceptivos; Oliveira (professor de Filosofia) realizou atividades envolvendo análises de notícias que contemplavam a temática; Aurora e Liz (professoras de Biologia e de Educação Especial, respectivamente), promoveram eventos na escola com psicólogos e profissionais da saúde os quais ministraram palestras; enquanto Jasmin (professora de Biologia) promoveu uma semana da conscientização, no qual debateu-se sobre o vírus HIV. Contudo, em apenas três destas oito atividades mencionadas, os(as) jovens com deficiência se fizeram presentes, ainda que, em somente um caso tenha ocorrido a participação ativa deste público. Neste sentido, fica explícito como é frequente a restrição ao acesso de informações e reflexões acerca da sexualidade, sobretudo, pelas pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto no transcorrer deste capítulo, as pessoas com deficiência são frequentemente marcadas por estereótipos, estigmas e preconceitos no campo da sexualidade. Nesse cenário, práticas pedagógicas que busquem a efetivação dos Direitos Sexuais e Reprodutivos são essenciais para extrapolar os limites impostos a esses(as) jovens. Contudo, foi observado que, em sua maioria, os(as) professores(as) participantes do estudo restringem a educação sexual a uma perspectiva predominantemente biológica, isto é, desprezando sua complexidade e abrangência. Correndo assim, o risco da temática não ser abordada de maneira transversal, ou seja, não perpassando as várias áreas do conhecimento (FIGUEIRÓ, 2004).

Esta visão reducionista em torno da temática tem estreita relação com o processo formativo dos(as) professores(as) no que tange à Educação Sexual o qual, conforme foi exposto, se deu majoritariamente de maneira rasa e superficial, também guardando conexão com as profundas marcas do sexismo, do machismo, do patriarcado e dos dogmas em torno da sexualidade e do sexo. A Educação Sexual recebida ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional é peça-chave na prática docente, todavia, nem sempre os(as) professores(as) apresentam um repertório conceitual e afetivo necessário para atuarem no campo da sexualidade humana (ALBURQUERQUE; ALMEIDA, 2010), ou, como as entrevistas demonstraram, não desejam, não sentem necessidade ou não consideram ser sua responsabilidade. Quando referem-se à sexualidade da pessoa com deficiência, o problema é ainda mais agravado, em virtude de as mesmas questões estarem presentes, somado o fato de essas pessoas serem consideradas incompletas e inaptas à sexualidade.

Não raro, os(as) professores(as) entrevistados(as) atribuíram à pessoa com deficiência um apetite sexual exacerbado e, alguns, manifestaram temor de que este público pode ser incapaz de constituir uma família. Neste sentido, manifestações da sexualidade consideradas pela sociedade como patológicas ou inadequadas que, por vezes, são apresentadas por pessoas com deficiência, podem ter relação com a falta de aprendizado no que concerne à Educação Sexual e com o isolamento social destes sujeitos (MAIA; ARANHA, 2005). Considerando-se os dados coletados e analisados na presente investigação, nas raras vezes em que são promovidas ações inerentes à Educação Sexual na escola, as pessoas com deficiência são comumente excluídas ou, quando presentes, não costumam participar ativamente da atividade.

Dessa forma, fica como reflexão a necessidade de repensar a Educação Sexual a partir do contexto da educação inclusiva e também na relação escola-família.

Os familiares possuem papel fundamental na construção da sexualidade dos seus membros. Contudo, o diálogo sobre estas questões demonstrou-se praticamente ausente entre as instituições familiar e escolar. Pouco efeito tem uma Educação Sexual emancipadora e integradora na escola, quando em casa vive-se em contexto de silêncio e opressão. Isto se demonstra ainda mais acentuado quando se trata da sexualidade de pessoas com deficiência que, como foi visto, é, frequentemente, percebida com preconceitos e cerceamentos da liberdade destes sujeitos. Isto destaca a importância do tratamento transversal da temática da Educação Sexual, do investimento na formação inicial e continuada dos(as) professores(as), como também, particularmente, de uma educação que dialogue fortemente com essas famílias e dê condições de possibilidade para que a famílias e comunidades tenham acesso a tais saberes.

Em virtude disso, se demonstra urgente que os(as) profissionais da educação tomem consciência de sua responsabilidade como educadores(as) sexuais. Para tanto, cabe o fomento às políticas públicas que garantam que este tema seja abordado em cursos de formação e capacitação de professores(as) e que reflexões acerca da sexualidade comprometidas com os Direitos Humanos se façam presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; ALMEIDA, Maria Amélia. **Sexualidade e deficiência intelectual**: um curso de capacitação para professores. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 408-423. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina **Pessoa de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência**: uma História feminina de rupturas e empoderamento. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2014, v.20, n.4, p.555-568. ISSN 1413-6538.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** como ensinar no espaço da escola. São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I:** a vontade de saber. 13ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Psicologia, Sexualidade e Deficiência:** Novas Perspectivas em Direitos Humanos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 34, n. 4, p. 850-863, dez. 2014.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicol. Soc.* 2015, vol.27, n.3, pp.558-568. ISSN 0102-7182.

GIAMI, Alain. **O anjo e a fera:** sexualidade, deficiência mental, instituição. Tradução Lydia Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GODDOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; CAMOSSA, Denise do Amaral. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, ago. 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Educação Sexual. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira. **Sexualidade e deficiência mental:** revisando pesquisas. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Dez 2004, vol.8, no.2, p.199-206. ISSN 1413-8557.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; SANTOS, Alessandro Oliveira; LICCIARDI, Daniele Carli; PAIVA, Vera. **Religiosidade, juventude e sexualidade:** entre a autonomia e a rigidez. *Psicol. estud.* vol.13, n.4, 2008. ISSN 1413-7372.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa:** descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Luiz Carlos Avelino da; ALBERTINI, Paulo. A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia adquirida. **Rev. Dep. Psicol**, UFF, 2007, vol.19, no.1, p.37-48. ISSN 0104-8023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. **Modelos de Educação Sexual na escola:** concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Rev. Bras. Educ.* v 22, n 69, p. 453-474, 2017. ISSN 1413-2478.

EDUCAÇÃO, ESCOLA DO CAMPO E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS?

Isaias da Silva ¹

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC/ UFPE/CAA, que tenciona compreender as expectativas da comunidade campestre sobre a Escola e Turmas Multisseriadas do Campo e suas relações com Currículo Escolar. Este referido trabalho, constitui-se a partir do seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e b) analisar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo. A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008). Metodologicamente este estudo constitui-se enquanto uma Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007), tomando como fontes de análises: I) O Parecer CNE/CEB Nº 36, de 4/12/2001; e II) A Resolução CEE/PE Nº 02, de 32/03/2009. Fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 1997; VALA, 1999). As análises evidenciam que o referido dispositivo legal concebe a Educação, a Escola do Campo e Avaliação enquanto espaços-tempos específicos e diferenciados, centrados no viés da inclusão, no trato das diferenças e referenciados em seus sujeitos e territórios.

Palavras-chave: Educação, Escola do Campo, Avaliação, dispositivos legais, Estudos Pós-coloniais.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada a Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e faz parte do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Este estudo versa sobre as expectativas da comunidade campestre para as Escolas e Turmas Multisseriadas do Campo e suas relações com o Currículo Escolar.

¹ Mestrando do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA, isaiassilva@hotmail.com

Neste texto, estabelecemos interlocuções entre Educação, Escola do Campo e Avaliação, centrados no processo lutas por direitos, no contexto das políticas públicas que podem ser “entendidas como respostas do Estado a demandas sociais de interesse da coletividade” (FARIAS, 2003, p. 75). Assim, evidenciamos que a força dos Movimentos Sociais do Campo na luta coletiva por políticas públicas que garantam seus direitos é a mola motriz para sua elaboração e implementação no contexto social.

Nesse sentido, a partir de reflexões sobre as políticas públicas para Educação do Campo, este trabalho apresenta o seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e b) analisar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo.

A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008), por compreendermos que esses Estudos emergem das lutas dos povos que foram/são historicamente silenciados e subjugados pela Modernidade/Colonialidade. Esta perspectiva nos possibilita evidenciar a necessidade de dispositivos legais que tratem a Educação, Escola do campo e os Processos Avaliativos de forma específica e diferenciada. Nesse sentido, pontuamos o protagonismo do Movimento Social do Campo frente ao cenário educativo que se articula a nível nacional, reivindicando uma Educação do Campo que contemple as especificidades dos povos do campo. Essas lutas e enfrentamentos também são gestados na constituição dos mecanismos legais vigentes. Pois compreendemos que no

decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses (MOLINA, 2012, p. 451).

É nesse contexto de tensões e lutas que os sujeitos e os territórios camponeses vão conquistando sua visibilidade e a oportunidade de se dizer, frente a uma perspectiva urbanocêntrica (SILVA, 2014), em que as concepções de educação, de escola e de avaliação têm como referência o território urbano. Assim, compreender o território camponês como espaço-tempo material e imaterial epistêmico (FERNANDES, 2004) é romper a cosmovisão

construída sobre esse território, como inferior, atrasado, sem epistemologias válidas. Os movimentos sociais que lutam por uma Educação do/no Campo, em que os seus sujeitos sejam protagonistas de suas histórias e tenham seus saberes reconhecidos, evidenciam a importância das(os) professoras(es) que atuem no campo “sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.28).

Nesse sentido, os Movimentos Sociais do Campo, ao reivindicarem uma legislação própria para Educação e Escola que tenha a concepção de Campo enquanto um

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES, 2004, p. 137).

Assim, o movimento de luta e resistência dos povos do campo é fundante para que possam cada vez mais se afirmar no cenário nacional enquanto sujeitos de direitos. Desse modo, refletirmos sobre a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do Campo e Avaliação, presente nos dispositivos legais da Educação do Campo, nos possibilitam termos olhares outros na formação identitária dos povos do campo e de seus territórios.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) Lentes Teóricas; b) Metodologia; c) Resultados e Discussão; d) Considerações Finais e, e) Referências.

LENTEs TEÓRICAS:

As lentes teóricas que alicerçam essa pesquisa constituem-se a partir a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais enfocando os conceitos de Colonialização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), estabelecendo uma relação com as categorias: Educação, Escola do Campo (ARROYO 2010; CALDART, 2012; SILVA; 2014; MUNARIM, 2008; SILVA, TORRES, LEMOS, 2012) e Avaliação (HOFFMANN, 2009a, 2009b, LUCKESI, 2003; MÉNDEZ, 2002).

A referente Abordagem Teórica apresenta contribuições no processo que visa romper o silenciamento e visibilizar aos povos que tiveram suas culturas e identidades negadas. Nesse

sentido, esses Estudos nascem e se fortalecem mediante aos Movimentos Sociais da América Latina, formados em especial pelos Indígenas, Negros, Feministas e Campesinos, que foram/são subalternizados pelo processo do Colonialismo e da Colonialidade.

Assim, apoiamo-nos nesta perspectiva que possibilita aos povos subjugados se dizerem, rompendo a visão eurocêntrica, pois “questionam a naturalidade imposta dos lócus e dos sujeitos eurocêtricos enquanto posição de enunciação, como também contestam a geopolítica do conhecimento e a geopolítica do conhecimento moderna” (SILVA, 2014, p. 205).

Pautado na lógica da Colonização/ Colonialismo que ocorre por meio da invasão da Abya Yala², dois processos históricos associaram-se para construir e implementar uma nova ordem de poder, são eles, a Racialização e a Racionalização que juntos servem de estratégias para instituir os povos superiores e produtores das epistemologias válidas- o europeu, sobre os povos inferiores, incapazes de produzir saberes- o não europeu.

O processo de Racialização se forja na construção da ideia de raça, como construção mental e social. Pautado em elementos biológicos se constrói o novo padrão mundial de poder, que se institui o modelo de sujeito superior, apresentando as seguintes características; homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (QUIJANO, 2005).

Nessa lógica, os povos localizados nos territórios campesinos são considerados inferiores, por não pertencerem ao território urbano, lócus do avanço, da produção do conhecimento. Nesse sentido, não se faz necessário pensar em um processo educativo, que evidencia a necessidade de pensarmos a Educação, a Escola e a Avaliação dos/nos territórios campesinos levando em consideração sua realidade, já que os povos do campo nesta direção, ocupam o não-lugar e são os não-sujeitos. Assim, “a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica. Conseqüentemente, a questão da educação dos povos do campo recebe menos atenção” (MUNARIM, 2008, p. 58).

Atrelada diretamente a Racialização, o processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva que para consolidar o novo padrão de poder, passa a determinar uma única epistemologia válida. Assim, os povos europeus passam a serem os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos. No contexto da Racialização, foram instituídos os territórios e sujeitos produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação,

² Abya Yala é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. Abya Yala é da língua kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

también, ya formalmente, *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado *racional*, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de *la modernidad* (QUIJANO, 2007,p.343).

O território campesino e seus sujeitos não são considerados como referências nem sujeitos produtores de epistemologias válidas (CALDART, 2012) e quando estes chegam a ter acesso à escola se depara a uma realidade distinta a sua, por ter como referência a cultura urbana. No entanto, evidenciando as várias formas que as dominações vão se configurado, destacamos que o Colonialismo não acabou no momento que as colônias ficaram independentes de seus colonizadores, manifestando-se através da Colonialidade, quando hierarquiza, subalterniza e dita os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeu). Nesse sentido, Quijano (2005, p.342) concebe a Colonialidade como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

Dessa maneira, o Colonialismo constituído pelos pilares da Racialização e Racionalização deixa como herança, a Colonialidade como processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social na dimensão material, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Para Quijano (2005) esse processo desdobra-se em três eixos: Poder, Saber, Ser e ampliando essa discussão Walsh (2008), pontua um quarto eixo a Colonialidade da Natureza.

O eixo da Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores, “impondo ao camponês o modo de existir e manipulando as suas tomadas de decisão” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 426), contexto esse que os povos do território urbano passam serem os superiores. Arelado a esta hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Nessa relação colonial, o único conhecimento válido é o produzido no território urbano e o território campesino não-válido. Nessa lógica, nos é possível enxergar a educação, a escola e os processos avaliativos na perspectiva classificatória, à

medida que “se resume unicamente a dar notas, fazer provas e registrar as notas, fazendo um ‘julgamento de valor’ dos resultados alcançados” (HOFFMANN, 2009b, p.14).

No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador, tal dimensão consolida a condição dos povos camponeses como sujeitos inferiores, não epistêmicos, o não-urbano, a não-referência para pensar a Educação, a Escola e os Processos Avaliativos. Nessa abordagem, Walsh (2008) ao discutir a Colonialidade da Natureza, anuncia uma nova dimensão que coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza, no contexto que o homem concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração, alicerçada a concepção mercantilista, oriunda do capitalismo, contribuindo assim para o desenvolvimento do território do agronegócio.

Nesse viés, pontuamos que por intermédio da Colonialidade, a Educação do Campo foi sendo silenciada, e quando é abordada se configura na perspectiva de uma educação assistencialista, higienizadora (ARROYO, 2010). Assim, a Educação do Campo, no que constituem, por exemplo, a escola e os processos avaliativos, passam a serem pensados e vividos tendo como referência o território urbano. Nessa lógica, inserisse a perspectiva da avaliação tradicional, que segundo Luckesi (2003, p.16) “tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado”. Essa compreensão de avaliação nega os saberes e as formas outras de aprender e ensinar dos sujeitos e os coloca enquanto meros receptores e reprodutores.

No entanto, na contramão da Colonialidade, os povos que foram historicamente silenciados, lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio da Decolonialidade. Mignolo (2008, p. 304) ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que “descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

A tensão existente entre os povos que se autodenominam superiores e os que são considerados por esses como povos inferiores, resultam na construção da Diferença Colonial, que colocam em questão os valores culturais e as epistemologias que outrora foram sonhadas (MIGNOLO, 2008), e invalidadas pela cultura hegemônica. Assim, os Movimentos Sociais Camponeses constituem-se em quanto uma força impulsionadora, desse processo decolonial quando, por exemplo, reconhece a Educação do/no Campo como

prática social ainda em processo de constituição histórica [...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (CALDART, 2012, p.261).

Desse modo, é possível compreender que a Educação do Campo é tecida no bojo da Decolonialidade configurando-se como um revide epistêmico desenvolvido pelos povos subjugados. Assim, a Avaliação assume a perspectiva formativa que “[...] é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender.” (MÉNDEZ, 2002, p.62). Assim, a luta dos Movimentos Sociais do Campo e de seus povos, na busca de políticas públicas reafirma a importância de seu coletivamente, na construção de suas identidades e de suas especificidades.

Na dimensão de uma educação, escola e avaliação que considere o protagonismo dos seus sujeitos é uma das bandeiras de lutas dos povos do campo, que advogam uma educação escolar campesina que considere suas especificidades. Desse modo, consideramos que

o processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores (HOFFMANN, 2009a, p. 41).

Nesse viés, a Avaliação da Aprendizagem passa a considerar o processo e não apenas os resultados, considerando assim às especificidades e às diferenças que constituem os(as) estudantes e professores(as). Esse processo avaliativo sustenta-se na relação dialógica entre sujeitos e o espaço-tempo que coexistem, com a finalidade de corroborar na formação humana dos sujeitos de forma crítica.

METODOLOGIA

A partir da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Nesse sentido, evidenciamos que os dispositivos legais constituem-se enquanto um desses documentos passivos à análise.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, utilizamos: I) O Parecer CNE/CEB N° 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e II) A Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p. 104)

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

A Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977) ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa (o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, focando a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do Campo e a Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco).

A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e A Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco) esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para inferirmos significados.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas com base na abordagem teórico-

metodológica dos Estudos Pós-coloniais, levando em consideração o contexto que o referido marco normativo foi elaborado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de atendermos nossos objetivos, nos debruçamos no Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco. Nessa direção, intencionamos identificar, caracterizar e analisar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do Campo e Avaliação.

Nesse sentido, consideramos que os dispositivos legais representam a força social, política e ideológica de um grupo social que reivindicam por direitos. Assim os povos do campo em suas especificidades, advogam por um conjunto de normatizações que garantam o seu direito de ser.

A partir dos dados coletados identificamos e caracterizamos que a Educação, a Escola do Campo, e a Avaliação nesses dispositivos legais assumem as seguintes concepções: **a) Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão; b) Educação e Escola do Campo específica e diferenciada; c) Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania; e d) Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo.**

Faz-se necessário pontuar que as referidas diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal, aqui em análise, teve como relatora a professora Edla de Araújo Lira Soares, e foi elaborada pela Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei n° 9131/95 e na Lei n° 9394/96 – LDB (PARECER CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001) e as diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do

Estado de Pernambuco (RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009)³, foram instituídas pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

A concepção de **Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão** é evidenciada quando as diretrizes evidenciam que

no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Desse modo, consideramos que a Educação e Escola do Campo centrado no viés da inclusão, caminha na contramão da colonialidade (QUIJANO, 2005), pois reconhece que o campo e seus sujeitos são sujeitos de direitos e necessitam serem levados em consideração para pensar-viver seus processos educativos.

Atrelada a esta concepção, identificamos e caracterizamos a concepção de **Educação e Escola do Campo específica e diferenciada**, à medida que vão reconhecendo que os povos do campo são diversos, pois como evidencia o referido parecer aqui em análise, “[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (BRASIL, 2001, p.18).

Assim, compreendemos que se faz necessário pensar em diretrizes curriculares que reconheçam essas diferenças. Pensar em uma Educação do/no campo é, sobretudo, considerar que o campo é um espaço-tempo dinâmico em constante formação e seus sujeitos têm o direito de construir seus processos educativos, centrados em suas especificidades. Essa concepção é também reafirmada no parágrafo único desse parecer, ao evidenciar que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência

³ Publicada no DOE em 14/07/2009, Homologada pela Portaria SE nº 5920 de 13/07/2009 página 13 e republicada no DOE em 25/09/2009, páginas 1, 2 e 3. (BRASIL, 2009).

e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p.22).

Nessa direção, a concepção de escola do campo, emerge no contexto de luta e resistência do Movimento da educação do Campo, na conquista de direitos. Molina e Sá (2012, p.326) pontuam que “[...] Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo”. Assim, a escola passa a assumir um papel importante na formação humana, política e identitária dos(as) estudantes, centrada em suas diferenças e especificidades.

A concepção de **Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania** esta evidenciada no artigo Art. 3º do referido parecer,

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa concepção considera que a Educação e Escola do Campo dentre suas funções necessitam formar o cidadão. Frente essa consideração, pontuamos que os povos do campo, foram/são sujeitos vítimas de violações de direitos que a todo o momento, advogam pelo direito de fala e pelo locus de enunciação em uma sociedade que centrada na colonialidade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008) foram sendo inferiorizados e negados. Assim, pontuamos que os povos do campo têm o direito a uma educação escolar que reconheçam seus saberes e territórios, enquanto epistemes válidas.

Nesse sentido, consideramos que a Educação do Campo é fruto de mobilizações dos povos do campo que se organizam em coletivos e advogam por políticas educacionais, que tomem “[...] posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2008, p. 72), considerando assim as identidades de cada povo e os territórios campestres, para pensar suas ações políticas e pedagógicas.

No tocante a concepção de **Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo**, os dispositivos legais, em específico a Resolução

CEE/PE Nº 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, nos possibilita refletir os sobre os processos avaliativos, ao determinar em seu artigo 10, que

Os níveis de aprendizagem conferidos nas escolas multisseriadas, através do sistema de avaliação, deverão assegurar diretrizes que contribuam para atingir, respeitadas as especificidades da vida das comunidades para atingir padrões de qualidade definidos nacionalmente, respeitadas as especificidades da vida das comunidades (BRASIL, 2009).

Nessa direção, consideramos que os processos avaliativos ao consideraram as especificidades que constituem os povos do campo e seus territórios, colocam em questão formas outras para os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a Educação do Campo, em seus espaços escolares, passa constituir-se enquanto lócus de produção de conhecimentos referenciados nos seus sujeitos.

No contexto das escolas multisseriadas do campo, os processos avaliativos, necessitam considerar as peculiaridades que as constituem. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas multisseriadas centra-se na heterogeneidade, “ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”. Assim, pensar-viver uma proposta avaliativa centrada no paradigma da multissérie que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados.

Assim, é a partir da relação entre Educação, Escola do Campo e Avaliação que buscamos advogar em uma Educação do Campo (CALDART, 2012) específica e diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos povos e territórios do campo, rompendo a lógica hegemônica que

trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o **modelo de educação básica** queira **impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos**, como se o **campo e sua cultura** pertencessem a um **passado a ser esquecido e superado**. [grifo nosso] (ARROYO, 2004, p. 72).

Desse modo, consideramos que a Educação do Campo inscreve-se no contexto de lutas dos povos do campo que historicamente foram/são inferiorizados, quando tiveram/têm seus saberes, culturas e identidades silenciados/negados. Assim, destacarmos a relevância de

reivindicarmos políticas públicas que assegurem propostas educacionais dialógicas e humanizadoras que se materializam nas escolas tomando como referência os/as discentes do campo e seus contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Consideramos que os dispositivos legais, a exemplo, do Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, são documentos passivos a análise e a Resolução CEE/PE Nº 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco, são frutos dos processos de luta e resistência dos Movimentos Sociais Campesinos.

Desse modo, objetivando compreender a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do Campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do campo, identificamos e caracterizamos, as seguintes concepções: **a) Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão; b) Educação e Escola do Campo específica e diferenciada; c) Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania; e d) Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo.**

A partir da análise dessas concepções, evidenciamos que a Educação do Campo vem se constituindo no cenário das políticas públicas enquanto espaço-tempo de tensão e discussões por direitos, onde os povos do campo estão advogando por propostas que se desenhem no cenário nacional, a partir de suas especificidades. A Educação e Escola do campo pensada de forma específica e diferenciada tencionam a colonialidade do poder, do ser, do saber (QUIJANO, 2005) e a da Natureza (WALSH, 2008) à medida que vai tomando como matriz referencial os povos e seus territórios para pensar-viver suas práticas curriculares.

No que se refere à Avaliação, consideramos que se configura enquanto um procedimento intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, que perpassa as experiências no cenário educacional. Nesta direção, a escola constitui-se enquanto um espaço-tempo permeado de potencialidades, que a partir da lógica decolonial (QUIJANO, 2005) os sujeitos e seus territórios são referências para pensar e materializar suas práticas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. pp. 67-86.

_____. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. **Revista Marco Social, Educação do Campo**, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz; Rio de Janeiro, RJ. v. 12, n. 12, jan. 2010, pp.12-15. Disponível em: http://www.marcosocial.com.br/sites/default/files/revista_marco_social_12.pdf
Acesso em: 25 Fev. 2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL, CNE/CEB Parecer Nº. 36 de 4 de 12 de 2001. Propõe a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.257-265.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

FARIAS, Maria Eliane Menezes de. Políticas Públicas e Controle Social. **Boletim científico**, ESMPU, a. 2, n. 7, abr./jun., Brasília, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 133-145.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009b.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008, pp. 287-324.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012, pp.451-457.

_____; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.326-333.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org). **Educação do Campo em Aberto**, Brasília, v. 24, abr. n. 85, 2011, pp. 1-177.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação: Dossiê Educação no Campo**. Vol. 33, n.01. 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, nº 20. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005.

_____.Colonialidad del Poder y Clasificación Social. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Dossiê: Educação e Interculturalidade, Chapecó, SC: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, v. 14, n. 28, jan./jun.2012.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. IN: MARTINS, Paulo Henrique *et.al.* **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014. Disponível em: <http://estudiosociologicos.org/portal/guia-sobre-post-desarrollo-y-nuevos-horizontes-utopicos>. Acesso em 28 Fev. 2019.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; n. 9, jul./dez. 2008 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 10 fev. 2019.

EDUCAR PARA O CONSENSO EM QUAL PROJETO SOCIETÁRIO: A (DES)CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA FREIREANO NO BRASIL

Deyvid Braga Ferreira ¹
Geisa Carla Gonçalves Ferreira ²
Vanessa Sátiro dos Santos ³
Javan Sami Araújo dos Santos ⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o discurso do atual presidente do Brasil, mais especificamente algumas postagens do twitter, sua assincronia acerca da concepção de educação freireana expressa na obra “pedagogia do oprimido” e os possíveis reflexos na formação dos agentes de segurança pública. A metodologia utilizada para o desvelar tal problemática, foi a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica. Nossa perspectiva teórica foi a da Análise do Discurso de vertente francesa, que trabalha a relação língua, ideologia e história. Nossa categoria de análise foi a Formação Discursiva (FD), presente nos recortes da materialidade selecionada. Os resultados desta pesquisa mostraram que o conceito de educação proposto pelo projeto societário no poder, é díspar dos ensinamentos freireanos e dialoga com os anseios do capital, de forma a perpetuar o seu projeto de sociabilidade.

Palavras-chave: Discurso. Sociabilidade. Educação.

INTRODUÇÃO

O ano de 2018 foi significativo na história da democracia brasileira.

Houve uma enorme polarização na política, de dois projetos societários, visivelmente identificáveis nas falas de seus candidatos, que foram para o segundo turno das eleições presidenciais.

Ao analisarmos os planos de governo de cada presidencial à época, percebia-se a forma como seriam propostas não só as políticas educacionais mas, a partir daí, como a instrução dos servidores policiais seria tratada e, com isso, que forma de sociedade seria gestada... que projeto societário prevaleceria

Outra característica que merece menção é o fato da utilização massiva desde a campanha eleitoral, passando pelo segundo turno e imprimindo “valor” até a presente data, de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxeram uma nova forma de

¹ Mestre em Educação pela UFAL, Professor da FAT/AL, Professor da FRM/AL, deyvidbrafe@bol.com.br;

² Doutoranda em Educação pela UFAL, Professora da Mauricio de Nassau/AL, geisacarla2420@gmail.com;

³ Doutoranda em Educação pela UFAL, Professora da Uninassau/AL, vanessasatiro82@gmail.com;

⁴ Doutorando em Educação pela UFAL, Professora da SEMEDRL/AL, l: javansami@hotmail.com;

“divulgação de informação”, que desde o começo deste século quebrou paradigmas e mudou a forma de comunicação e instrução da sociedade.

Como exemplo, podemos citar o fato de que em algumas famílias, seus membros se comunicarem através das redes sociais, mesmo a poucos centímetros uns dos outros. Esse sentido de evidência ocorre em virtude dos avanços tecnológicos, e da disponibilização tanto de informação, quanto de instrução.

Segundo Bauman (2007), este cenário atual de “modernidade líquida” traz à tona um profissional que deve qualificar-se diuturnamente, independente de sua extenuante jornada de trabalho, pois vivemos em constantes transformações, nas quais a vida e a sociedade não conseguem manter sua forma ou seus padrões por muito tempo, precisando serem continuamente reinventados.

Através deste projeto societário, será nodal o remodelamento do projeto educacional, para que estes em conjunto, possam promover uma nova educação, um novo modelo educacional que coadune com os novos valores do projeto societário.

Nosso objetivo será analisar o discurso do projeto societário que logrou-se vencedor nas eleições, através de suas comunicações pelo twitter, canal oficial adotado pelo atual governo. Nessa perspectiva, elegemos 03 (três) materialidades discursivas, analisando seu embricamento: sociabilidade, educação e segurança.

Para desvelar como estas Formações Discursivas “oficiais do governo” demonstram seu projeto societário instrucional aos agentes de segurança por meio de seus discursos, buscaremos respaldo na Análise de Discurso, que desenvolveremos no próximo tópico.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica, tendo em vista buscarmos subsídios teórico – doutrinários para tratarmos da temática: Educação e relações de gênero, conforme FLICK (2008). Nossa perspectiva teórica será a da Análise do Discurso de vertente francesa, onde a categoria de estudos será a Formação Discursiva (FD).

Nessa perspectiva, analisaremos o discurso do atual presidente do Brasil, mais especificamente 03 (três) postagens do aplicativo chamado “twitter” com “suas mensagens” assíncronas acerca da concepção sobre educação, em especial daquela defendida por Paulo Freire expressa na obra “pedagogia do oprimido” e os possíveis reflexos na formação dos agentes de segurança pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A (DES)CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA FREIREANO NO BRASIL

Paulo Freire é um dos maiores e mais importante pensador e filósofo da educação no Brasil (CREI, 2007).

Não é propósito deste artigo discutir sua vasta obra, até pelo curto espaço destinado. Nos ateremos a apresentar a consonância da temática, com o livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), visto que nele discutem as trilhas, os caminhos de uma pedagogia que transforme o oprimido, a “classe sem voz”, em autor de sua própria história, transformando-se em sujeito cognoscente.

O que iremos observar nas formações discursivas que selecionamos, é a tentativa do projeto societário de lograr-se hegemônico acerca do projeto freireano que busca na dialética marxista um respaldo na tentativa de emancipação dos homens, construindo uma consciência crítica, capaz de inseri-lo no mundo como agente de transformação, como um “sujeito em si”.

Para isso, nos mostra Freire (1987) que antes de mais nada, o homem deverá pensar, sentir-se parte e sujeito de seus atos elocubrativos, discutir e refletir acerca de sua própria visão de mundo, mediado por ele e por seus pares. Antes de mais nada, estas reflexões deverão ser discutidas e forjada com ele, e não para ele, superando a situação opressora e abrindo caminho para a libertação.

Sabemos que este percurso é longo e acrimonioso, chegando Freire (1987, pp.35) a compará-lo a um “parto doloroso” e, ao reconhecerem/ perceberem os limites desta realidade opressora, utilizem-se dela como motor de sua ação.

Mas esta não é tarefa das mais fáceis, pois

Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de seu tempo. (Marx e Engels 2007, pp. 78)

E para as elites dominantes, uma vez que dominam como classe, não possuem interesse nessa tomada de consciência das classes oprimidas, dessa rebeldia, pois além de estarem comprometendo a classe que domina, também estão desestabilizando a a ordem a harmonia presente na sociedade, dizem.

Só que esta harmonia, necessita-se de inculcar nos oprimidos a sua dominação enquanto classe, utilizando-se da educação para “indoltriná-los”, acomodando-os e domesticando-os de forma imperceptível, admoestando-o ao mundo da opressão, como “única realidade possível”.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire: 1987, pp.67)

São por tais pressupostos, que corroboramos com Freire em detrimento das Sequencias discursivas colacionadas a diante, pois não entendemos esta dissociação do saber, esta mera “tábula rasa”, mero deposito de informação, mas uma educação apta a despertar um senso crítico e capaz de problematizar e conscientizar-se historicamente.

E tais pressupostos são aplicáveis a quaisquer materialidade discursiva, inclusive aquelas veiculadas com o suporte das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), pois neste “novo cenário”, as maneiras de se comunicar, de ensinar ou de aprender já apresentam novos contornos, novos processos e novos recursos (Harasim, 2005, pp. 340), que serão moldados de acordo com as necessidades dos sujeitos do discurso.

Será isto que buscaremos mostrar nas próximas sessões.

ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE FRANCESA

O nascimento e desenvolvimento da Análise do Discurso da qual somos tributários, nasce na França, das décadas de sessenta e setenta do século passado (Orlandi, 1993). Na Europa de 1960, o momento político é marcado pelo que se denomina de “guerra fria”. Os Estados Unidos (EUA) defendendo um projeto de sociabilidade capitalista estavam de um lado, enquanto a União Soviética (URSS) defendendo um projeto de sociabilidade socialista encontrava-se diametralmente no lado oposto.

A Análise de Discurso fundada por Pêcheux está ligada à compreensão de como as filiações históricas no mundo, e em especial no continente europeu, estavam produzindo seus efeitos. O que se buscava estudar na época, não era qualquer tipo de discurso: mas aquele de cunho político, que é perpassado pelas questões de luta de classes, movimentos sociais e a história. Com isto, coloca-se em evidencia questões ligadas a política e ao marxismo.

Pêcheux, então, propõe que o analista procure: o “real sentido do ato discursivo”, desvelando de que forma: sujeito, história e ideologia produzem sentido, pois o ser humano, em suas relações/ comunicações, pode “utilizar palavras que mudem de contexto quando

utilizadas em diferentes ambientes/ situações” , pois elas (as palavras) podem conter significados que se “sobrepõem ao momento do “dito”, podendo ou não assumir outros contextos no decorrer da comunicação” (Orlandi, 2005).

Nesse sentido, este discurso será efetivado pela história na qual se produziu, que se utilizou da linguagem para ser externado, considerando a ideologia como o caminho de sua constituição/ materialização, que “possui o poder de (re) significar o já dito é instituir uma nova memória discursiva” uma vez que não é concebível sua neutralidade ou pureza, pois não existe um novo (o discurso “inédito”). Todo discurso é constituído sob a base de outros já existentes, sendo atravessado por outros que já existiram ou que virão a ser externados.

Para que possamos adentrar em nosso objeto de análise, ou seja, de que modo o discurso oficial do governo gera/prodiz significação, precisaremos desenvolver uma das categorias da Análise de Discurso, que será a Formação Discursiva.

FORMAÇÕES DISCURSIVAS

As Formações Discursivas tiveram seu conceito extraído da Arqueologia do Saber, de Foucault, servindo-se dela a AD, para designar

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (...) Diremos que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Pêcheux, 1995, pp. 160 - 161).

É por esse motivo que a Formação Discursiva constitui-se como uma matriz de sentidos, comum a um conjunto de discursos que vem a expressar a posição assumida pelos sujeitos falantes, determinando o que se pode dizer e o que não se pode dizer dentro de um enunciado.

Não devemos pensar que uma formação discursiva seja um dispositivo estrutural fechado e o discurso um bloco uniforme. São as várias formações discursivas, que atravessadas por diferentes vozes vindas de outros locutores que movimentam as filiações de sentido, criam possibilidades de modificações recíprocas, com o fito de se auto manter ou de se auto romper.

Com tal reciprocidade de informações nas materialidades discursivas, os sujeitos enunciantes não são:

Totalmente assujeitados às determinações sociais. Também rejeitamos a noção de sujeito livre, fonte de seu dizer. Defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de intervir, de provocar mudanças, uma vez que sendo a realidade social heterogênea e conflitiva,

portanto descontínua, o processo de determinação nunca é linear, homogêneo, contínuo (Cavalcante, 2007, pp. 47).

O discurso produz –se e reproduz – se na humanidade para atender uma demanda específica, a possibilidade de produção e reprodução da espécie, através de sua forma material, que é a linguagem.

Segundo Orlandi, (2005, pp. 15).

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando. (...) Procura-se (com isso), compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.

Todo discurso dialoga com outros discursos que o antecederam e o preconizam, cooptando elementos já produzidos. Ou seja, é produzido a partir de outros discursos, com os quais concorda ou dos quais discorda de modo a repetir ou modificar sua tessitura. Isso se dá graças a um movimento de retomada de elementos já ditos que constituem uma memória discursiva.

Assim, é possível ressignificar o que já se disse, promovendo deslocamentos de forma que “se citem, se afirmem, se refutem”, possibilitando novos dizeres através do que já foi dito é que se denomina de interdiscurso. Segundo Orlandi (2005, pp. 31).

O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o (...) saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

Outra categoria da AD é o intradiscurso definido por Orlandi (2005) como aquilo que o enunciador formula, num dado momento, ante a determinada conjuntura e seus significados de forma apresentar sempre novos sentidos ao que já fora dito. Isso é possível graças à memória discursiva. É ela que disponibiliza para o sujeito os elementos que comporão o seu discurso.

É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o interdiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes à FD historicamente contíguas. Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que se supões o (seu) enunciado inscrito na história (Brandão, 2004, pp. 76 - 77).

Até agora falamos de nossas opções teóricas, sempre dentro do dizível, quer dizer, sempre buscando refletir acerca do dito, do posto. Entretanto, é de bom alvitre refletirmos que o não-dito, o pressuposto, o silenciado, também produzem sentido.

Acredito que o mais importante é compreender que: 1. Há um modo de estar em silêncio, que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br
www.conedu.com.br

próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. O estudo do “silenciamento” (que já não é mais silêncio, mas “por em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados, que nos faz entender uma dimensão do não-dito. (Orlandi, 1997, pp. 11 - 12).

Ora, o silêncio não é um vazio, um mero coadjuvante da linguagem, uma perspectiva a-histórica. O silêncio relaciona o discurso sempre a outros discursos, complementa-se através das formações discursivas que o sustentam e o atravessam, fazendo sempre significar.

Por isto, a opção do sujeito em significar pelo dito ou pelo não-dito levará em consideração no seio social, marcado pela história e pela ideologia que perpassam o léxico enquanto agente de interação social.

E em relação as TIC's?

Podemos dizer, que com o surgimento e difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação, a economia mundial x relações de mercado x relações pessoais, estão profundamente marcadas, por conta de uma nova era, chamada de “sociedade da informação”.

Alinhado a esta política de Estado, a educação geral e a educação dos profissionais de segurança pública recebe uma nova significação. Tanto a sociedade quanto seus guardiões agora devem ter novos nortes, novos paradigmas, alinhados ao projeto societário tanto capitalista quanto neoliberal.

Partindo deste norte, destes pressupostos teóricos, que pretendemos analisar as materialidades discursivas inscritas em meio midiático pelo projeto societário que logrou-se vencedor. Neles, existe um forte apelo ao capital, como se este pudesse ser tomado em sua plenitude, como a luz no fim do túnel; como uma trilha inequívoca capaz de se auto superar, evoluindo e tornando-se apto a modificar de forma benéfica a própria sociedade.

OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO SOCIETÁRIO

Ao analisarmos os séculos XX e XXI podemos perceber que em virtude das correlações de força envolvidas em cada momento histórico desses séculos, a história nos mostra de que forma e sob quais condições, as classes sociais em disputa demonstrarão como será realizada a articulação entre política e economia, atendendo aos seus próprios interesses (o do capital dominante).

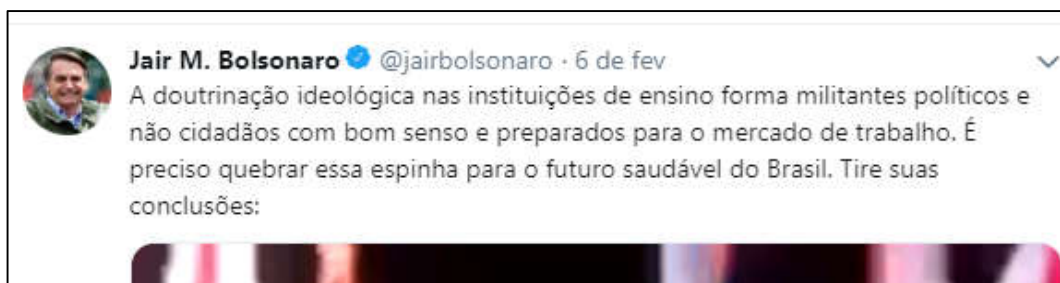
Mesmo tendo havido no Brasil um rosário de movimentos que lutassem pelo acesso indistinto das classes menos favorecidas a uma educação de qualidade, inclusive a das forças de segurança pública, estas sempre foram manobradas e atenderam aos anseios burgueses.

Nesse período, é assente a politização da sociedade civil organizada, na qual os grupos de poder que a compõe, de forma mais incisiva, buscam formas não só de perpetuação de seus múltiplos interesses, mas de implementação dos seus projetos de sociabilidade, incidindo diretamente nas decisões estatais. Buscam obter, nesse sentido, consentimento, quer ativo ou passivo, para a aplicabilidade de seus projetos sociabilísticos e antagônicos, com o fito de consolidação de direitos previstos não só nas constituições vigentes, mas na criação ou ampliação de outros que porventura possuam interesse.

Para que se logre êxito em sua empreitada, o Estado enquanto elemento garantidor/reprodutor dos anseios das classes dominantes deverá criar políticas orientadas a manutenção de uma “pedagogia de hegemonia”, adaptando no seio social, peculiaridades no desenvolvimento da: cultura, moral e ética, ou seja, nos valores basilares do cotidiano que regulam as práticas de convívio/convivência entre os membros da sociedade. Tudo na finalidade de reformular, a bem de seu interesse, as práticas educativas aos “novos interesses” do capitalismo.

Vejamos estes reflexos nas duas primeiras materialidades discursivas.

Figura 01



Informação disponível em:
https://twitter.com/jairbolsonaro?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
Acessada em 01/05/2019

Figura 02



Informação disponível em:

https://twitter.com/jairbolsonaro?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.

Acessada em 01/05/2019

Nestes dois recortes, podemos observar que há um chamamento a determinada classe de pessoas, com quem se busca manter um diálogo, um “diálogo aberto” que lhe mostra um “sentido”: direcionar esforços para que os “jovens” “cidadãos(ões)” consigam um emprego que lhes de retorno de forma a melhorar a sociedade a sua volta...

Ora, mas que é o cidadão aqui delineado? Quais marcas linguísticas podemos observar nesse texto? Qual o papel da educação e da Segurança Pública?

Segundo Gentili *apud* Cavalcante (2007, p. 110), é na conjuntura da sociedade global que se reconceitualiza a noção de cidadania,

Através de uma revalorização do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole. [...] O modelo de cidadão neoliberal é o cidadão privatizado, [...] o consumidor.

Logo, são cidadãos aquelas pessoas com condições econômicas, capazes de se fazer presente na sociedade, sendo útil e consumindo produtos.

E qual a relevância deste discurso proferido pelo nosso presidente?

As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercerem uma influencia no ambiente em que realizam seus atos [...] O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante [...] Uma

variedade linguística vale o que vale na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles tem nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 1991, p. 05 - 06)

Vejamos, conforme colacionada acima, não é qualquer pessoa que fala. Quem fala é nosso presidente, o chefe maior da nação, capaz de mobilizar sentido, que nenhuma outra autoridade pública poderia fazer, pois ele galgou o maior patamar político de nosso país.

Sua palavras dialogam com preceitos mais caros ao capitalismo, apontando um norte a ser seguido, uma trilha a ser caminhada para a “melhoria de nosso país”, onde fora deste caminho pré-estabelecido, não haveria volta.

Ao analisarmos o Estado brasileiro dentro de uma perspectiva marxista (Meszáros, 2008), tal discurso, tanto do nosso presidente quanto tantos outros presentes em outros discursos de chefe de países capitalistas, foram gestados para proteger a propriedade privada, para atender aos anseios das classes politicamente dominantes, e, sendo a Segurança Pública, um aparelho de Estado, cabe-lhe a função de manutenção dos interesses do mesmo.

Ao se buscar alinhar a educação ao capital, afirmando que esta cria militantes políticos e não cidadãos com bom senso preparados para o mercado de trabalho, deixa-se perceber o implícito de que em suas atividades cotidianas, basta seguir os preceitos de retidão e honestidades do capital, para que tudo mude, tudo seja diferente. Ledo engano, pois tais práticas, as práticas de cidadania, somente atingem a determinado percentual da população, pois as regras do mercado, de um mundo cosmopolita, palco da transnacionalização do capital, sem fronteiras ou quaisquer tipos de barreiras culturais só poderão ser atingidas por aqueles cidadãos-proprietários.

Para nós, fica evidente que o sujeito enunciante do discurso fala do lugar da Formação Ideológica do capital. Suas palavras, convocam outros discursos para com ele dialogarem e conferir-lhes sua autenticidade.

Eis que aqui pode parecer contraditório, como estas ideias aparentemente “neutras” possam significar de forma diferente. Dizendo de outra forma: como seria possível que as ideias, posições, alianças ou, simplesmente, a subserviência de palavra a outra aconteçam? Como é possível afirmar que existe um antagonismo entre os grupos semânticos, nos quais termos como cidadania, patriotismo, segurança pública, estão significando de forma diferente?

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo, (...) mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir, essa tese, dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência (...) as formações ideológicas (...) nas quais estas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Por isso, podemos afirmar que são cidadãos aquelas pessoas com condições econômicas, capazes de se fazer presente na sociedade, sendo útil e consumindo produtos.

Imaginemos uma desocupação de terras invadidas pelo MST. Ora, o “cidadão-proprietário” recorre ao poder judiciário que lhe concede uma ordem de reintegração em sua posse, e, conseqüentemente, a desocupação imediata de suas terras, que na maioria dos casos, são grandes glebas de terras improdutivas. Se forem improdutivas, não deveriam possuir uma “destinação social”? Seus ocupantes, por não terem condições de estar em outro lugar, são menos “cidadãos” que os proprietários?

Nesse cenário, a educação advogada que privilegia a doutrina da política neoliberal e do capitalismo fará com que os Agentes de Segurança Pública adotem valores e posturas de: “justiça, cooperação, respeito à lei, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância” historicamente marcada.

O sentido de termos como justiça, cidadania, cooperação varia de acordo com o lugar social a partir do qual é enunciado. O que é fazer justiça diante de um pai de família, desempregado que entra em um supermercado rouba uma cesta básica para alimentar sua família?

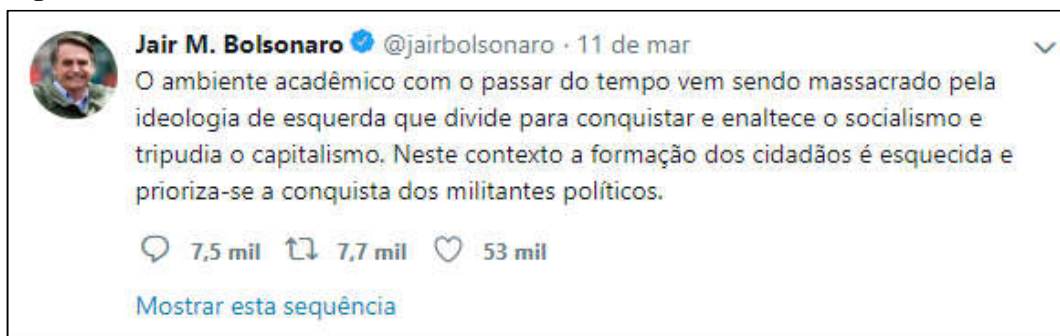
Na perspectiva positivista a lei, ele deve pagar pelo “crime” de apropriação do que não lhe pertence. Na perspectiva do desempregado é injusto deixá-lo passar fome, junto com sua família, enquanto uma minoria come até passar mal. No entanto, na perspectiva dos operadores da Lei a atitude “justa” de “respeito à lei” do agente de segurança, deverá ser a de punir o infrator, para proteger a propriedade privada. Igual reflexão deve ser feita com relação à “cooperação”. Cooperação com quem? Com o Estado, com a classe dominante ou com a classe trabalhadora? Como se pode ser cooperativo numa sociedade competitiva?

Para responder essas questões, recorreremos a Cavalcante (2007, p. 127), que assim se expressa.

Vale à pena lembrar que essa cooperação não é a cooperação de classes, geradora de conflitos, mas a cooperação justificadora do modo de produção capitalista, que dissimula/apaga a luta de classes, visando à integração e à coesão social entre as diferentes classes e grupos, independentemente das desigualdades existentes, pois, na perspectiva do capitalismo, a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual

Quando se coloca como valores mais a cidadania com bom senso, preparação para o mercado de trabalho e a educação, se está umbilicalmente ligada aos valores mais caros ao capital e, na perspectiva do neoliberalismo ser cidadão é ser proprietário/consumidor, a atividade de Segurança Pública deve ser de proteção aos interesses desse “cidadão” – proprietário/consumido.

Figura 03



Informação disponível em:
https://twitter.com/jairbolsonaro?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
Acessada em 01/05/2019

O que observamos nesta materialidade?

A tentativa de defesa do capital, do capitalismo como última e única alternativa societária e econômica viável para a humanidade. Conforme se faz narrado, será que existiria uma outra alternativa? Dentro do atual cenário global, que mostra o agravamento ou agudização das tensões sociais, o agravamento ou agudização das lutas de classe e o crescimento vertiginoso do desemprego que não fora “ainda” solucionado pelo capitalismo, ainda assim, é possível admitir que em pleno XXI século da era cristã, seja justificável a exploração do homem pelo próprio homem?

Segundo Lessa e Tonet (2011, pp. 13-14), existem duas formas possíveis de se pensar acerca deste dilema:

A primeira resposta, conservadora, (grifo nosso) afirma que há uma essência dos indivíduos humanos que os torna individualistas; e que essa essência, justamente por ser imutável, não poderia ser alterada pela história. [...] Por isso, segundo eles, o

máximo que se pode almejar é desenvolver o mercado e a democracia que, para eles, são as melhores e mais civilizadas formas de disputa entre os indivíduos, não passando de um mero sonho a proposta de Marx de uma sociedade sem classes. Como poderia ser abolida a sociedade de classes, perguntam eles, se os homens são essencialmente marcados pela propriedade privada, se são individualistas, mesquinhos e egoístas?

A segunda resposta, radical, (grifo nosso) à nossa pergunta é a dos revolucionários. Afirmam eles que não só é possível, mas também necessário, que a humanidade se emancipe da exploração e da opressão. A evolução da sociedade contemporânea não nos conduzirá a formas cada vez mais civilizadas de opressão, como afirmam os conservadores, mas sim a uma barbárie crescente ou à própria extinção da humanidade. E a única forma de evitá-la é superar as desumanidades da sociedade capitalista. Para escapar a isso, afirma Marx, não há outra alternativa senão a emancipação humana da opressão dos homens pelos homens.

Conforme podemos observar na materialidade discursiva, nossa sociedade optou pelo neoliberalismo; que é um corpo teórico de ordem político-econômica, capitalista, que defende a não ingerência Estatal na economia, pregando que “a mão invisível do mercado” é auto regulatória, e que quanto maior for à liberdade do mercado, maior será o desenvolvimento econômico-social do País. Seu corpo teórico vem pregar um Estado mínimo, enxuto e competitivo; pouca ou nenhuma intervenção governamental na economia e no mercado de trabalho; globalização dos capitais transnacionais e privatização das empresas públicas do estado, além de flagrante oposição à tributação dos capitais.

Sua implementação ocorre durante a crise que assolou o mundo na década de setenta do século passado, quando pode ser sentido por todos os países capitalistas um longo e profundo período de recessão, que trouxe, para a economia mundial, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Era preciso eleger um culpado, e eis que o Estado de Bem-Estar Social (WelfareState), com suas políticas de implementação de direitos/ conquistas sociais fora eleito o responsável.

No âmbito dessa escolha, a culpabilização incidiu sobre os direitos conquistados pelos trabalhadores que organizados em sindicatos, vinham obtendo, nas mesas/rodadas de negociação com seus patrões burgueses, sensíveis avanços trabalhistas. Quem melhor que um movimento proletário, para assumir a reponsabilidade pela sangria dos recursos atinentes ao Estado, que, na perspectiva desse modo de acumulação capitalista, consumia seus preciosos recursos com “infundados gastos sociais”?.

Será que isto nos lembra de algo?

Logo depois da primeira guerra mundial, os países capitalistas experimentavam um crescimento econômico que perdurou após a segunda guerra mundial. Os Países industrializados adotaram formas de expansão dos direitos sociais, através da cobrança de uma elevada e progressiva carga tributária, de forma a assegurar a manutenção do emprego e da renda dos trabalhadores.

Segundo Bobbio, (1998, p. 417),

Não obstante haverem melhorado os instrumentos técnicos de previsão e controle do andamento das despesas públicas, nos países onde é mais ampla a cobertura do seguro social (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Suécia.), em fins da década de 60, as despesas governamentais tendiam a aumentar mais rapidamente que as entradas, provocando a crise fiscal do Estado. O aumento do déficit público provoca instabilidade econômica, inflação, instabilidade social, reduzindo consideravelmente as possibilidades da utilização do Welfare em função do assentimento ao sistema político.

Essa crise no Estado de Bem Estar Social, na visão neoliberal, está representada pela elevada carga tributária cobrada para sustentar os direitos sociais dos trabalhadores, que agora são vistos como um fardo para o desenvolvimento e manutenção da própria nação. Corroborando para a criação de um Estado mínimo, argumenta-se, segundo Bobbio, (1998, p. 405), que

As despesas públicas não conseguem prover, devido à diferença crescente entre as saídas necessárias e as entradas insuficientes, a distribuição de recursos que satisfaçam às aspirações de uma área cada vez mais vasta de indivíduos, cuja reprodução social só pode ser esperada da expansão das despesas sociais por parte do Estado.

Para resgatar o Estado que se achava à beira da insustentabilidade, eis que surge a adoção de medidas neoliberais pelos principais países capitalistas. Em 1979, na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher e, logo em seguida, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos.

Seus maiores méritos (governo de R. Reagan e M. Thatcher) foram tornar o movimento operário, em seus países, sem credibilidade, decrescer o sistema de redistribuição de renda, elevar sensivelmente as taxas de juros, quase que extinguir os impostos sobre grandes fortunas e das vultuosas movimentações financeiras, criar expressivos níveis de

desemprego, além de forte repressão aos trabalhadores, às leis que lhes garantiam direitos trabalhistas, perseguição aos sindicatos e sensíveis cortes nos gastos sociais.

Esse quadro irá refletir diretamente sobre os direitos fundamentais adquiridos principalmente pelos trabalhadores e pelas classes menos favorecidas. Como as Constituições estavam “impregnadas” de direitos e garantias para as classes proletárias e a “pequena burguesia”, necessário se fazia um “enxugamento” de tais direitos, devendo cada um se prover por seus próprios meios. Por que o Estado deveria manter os direitos sociais, se a livre concorrência poderia “solucionar”, de forma espontânea e eficaz, “esse inconveniente”.

Para isto, se fazia necessário “higienizar” os diplomas constitucionais, reduzindo a intervenção do Estado na economia. Essa intervenção só deveria ocorrer, quando, e somente quando, fosse necessária, a manutenção dos lucros pela classe dominante.

Escreve Bonavides, (2001, p. 40).

A crise das constituições [...] continua sendo a crise da substituição, cada vez mais acentuada, do modelo impossível de uma espécie de constitucionalismo jurídico por outro de constitucionalismo político. O constitucionalismo do Estado de Direito (bem entendido: o Estado de direito da sociedade liberal) cede lugar ao constitucionalismo político e social. Um constitucionalismo, não raro, amputador da ordem jurídica nas garantias fundamentais do cidadão, em proveito daquela segurança que a razão de Estado comanda, legisla e impõe, fazendo, todavia inseguros, em termos de aferição de direitos, o cidadão e a sociedade.

Esse quadro perdurará com maior ênfase a partir da década de setenta do século passado, devido à grave crise inflacionária que assolava o mundo, além da crise do petróleo que eclodiu em 1973. É aí que as ideias neoliberais começam a difundir-se pelo mundo, e, em especial, pelos países de capitalismo desenvolvido, tais como Inglaterra e Estados Unidos.

Isso afetará sensivelmente os direitos fundamentais adquiridos por todos, em especial dos trabalhadores, que viram direitos conquistados a sangue e suor serem paulatinamente aliados em prol dos ajustes fiscais. Este cenário mundial perdura até os dias atuais.

No Brasil, a adoção do neoliberalismo surge na década de 1990, com o governo presidencialista de Fernando Collor de Melo, que lança mão de uma política de abertura do mercado para concorrência, a planificação da economia (tentativa de diminuir a inflação galopante), venda das empresas públicas. Ocorrem, também, negociações para captação de verbas nas instituições internacionais, em especial com o FMI.

Em virtude de sua saída do governo “por pressões populares”, assume seu vice Itamar Franco, que freia os processos modernizatórios e de enxugamento estatais promovidos por Collor.

Logo em seguida, assume Fernando Henrique Cardoso que dá continuidade ao processo de enxugamento estatal, para que este seja mais célere, ágil, moderno. A justificativa para as mudanças é que o Brasil necessita ser ágil para prosperar e poder gerar emprego e renda, mas para isso torna-se necessário que sejam privatizadas as empresas estatais brasileiras, pois elas são um óbice ao desenvolvimento estatal.

É nessa conjuntura, de dismantelamento dos direitos sociais e dos trabalhadores, além da precarização e expurgo de empresas estatais para o capital internacional, que a violência no Brasil agudiza-se e mostra a sua face mais perniciosa - uma grande massa de pessoas, principalmente jovens que residem nos bairros periféricos, não possui: estudo, qualificação ou quaisquer perspectivas de futuro. Junte-se a tudo isto o dissabor da incompletude humana, que na ótica do liberalismo econômico só seria sanada através dos hábitos consumistas e está formado o não-estado, estado paralelo ou crime organizado, com as graves repercussões sentidas até hoje.

Serão estes os valores mais caros do capital, apregoados pelo projeto societário dominante, e que devem coadunar com “a educação” e o novo projeto de sociabilidade, que pretende “educar para o consenso”....

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discorremos ao longo do trabalho, existe uma luta na sociedade entre duas classes antagônicas entre si: aqueles que vendem sua força de trabalho e aqueles que a exploram. Nesse projeto de sociabilidade, o capitalismo transformou a cotidianidade numa luta pelo enriquecimento, pela busca cada vez maior de juntar, acumular....

Nesse sentido, o poder político ao buscar a unicidade em torno de seu projeto de sociabilidade, utiliza-se dos meios de transmissão de informações, sejam: impressas, televisivas, radiofônicas e digitais para propagar e dar sustentação ao seu dizer, serão corolário de uma ideologia alienante da própria população que é ideologicamente instigada a revoltar-se contra aqueles que “distoam de seus pensamentos”. Estas formações ideológicas que atribuem todo o problema econômico e social de nosso país aos seus atores/atrizes

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

contrários, camufla os conflitos de classe que são gritantes em nossa sociedade, procurando passar a falaciosa ideia em que vivemos num “mundo” sem contradições de classe, tão pouco de contradições sócias e de distribuição da renda produzida.

Com isto, busca-se passar à falsa ideia de que todos os problemas serão resolvidos, com a educação para o consenso, com a educação para o capital e seus valores mais caros. Não se fala que a cada dia há recrudescimento das “democracias capitalistas” sob o *Welfare States* conquistados com muito suor e sangue pelo proletariado, além do acirramento das questões sociais, um desemprego galopante que transforma os desempregados num “exército de mão de obra sobressalente” e sem perspectivas de empregabilidade apontam para uma série de crises cíclicas cada vez mais presentes no cotidiano; crises estas socorridas com o dinheiro público, que de público não se sabe bem o que é!

Em Meszáros encontraremos a solução para a questão atinente a elaboração de modelo educacional, que se propusesse a “educar para além do capital”, rompendo com sua lógica perversa.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas auto servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2007, p. 25)

É preciso que se vença esta lógica perniciososa de formar, pois somente assim teremos um quadro diferenciado, pois é ilógico uma solução dentro das bases do próprio sistema capitalista ou dentro de uma tentativa vã de reformulação do próprio sistema, que é irreformável.

A alternativa será uma mudança profunda no sistema político e econômico vigente, perpassando por uma mudança na própria estrutura da sociedade.

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples facto os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo

de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico (MESZÁROS, 2007, p. 27).

Para Meszáros (2008), as crises enfrentadas, não só as que assolam o mercado financeiro, são a confirmação de que existe um impasse na economia global, impasse este que reside no próprio estágio do desenvolvimento capitalista. Tentando amenizar e manter este modelo hegemônico de sociedade, governos e órgãos transnacionais injetam fortunas no sistema financeiro local (com conexões ou repercussões mundiais), demonstrando um engodo que urge ser desvelado. Prova disso, é a própria economia que apenas espera a passagem da próxima “marolinha” para recomeçar seu ciclo pernicioso.

Com isto, nestas sequencias discursiva, esperamos ter demonstrado a o trinômio: educação, segurança e sociabilidade estão imbricados nestas falas e de como tenta-se apresentar um novo norte, salvador, para o publico em geral, com reflexos nos operadores da segurança pública. Tanto a sociedade quanto seus guardiões agora devem ter novos nortes, novos paradigmas, alinhados ao projeto societário tanto capitalista quanto neoliberal.

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. (Freire, 1987, pp. 123)

Felizmente, os trabalhos de K. Marx, G. Lukács e I. Meszáros (2008 e 2009) demonstram que cada vez mais, as tensões dentro do próprio capital, que em sua tessitura é irrefreável, endêmica, crônica e permanente; chamam toda a sociedade a pagar a conta das perdas contabilizadas pelos grandes investidores, pela perda de dinheiro da classe dominante e detentora dos modos de produção e reprodução da vida em sociedade.

Esta crise nada tem de nova, pelo contrário, surge dos antagonismos desenvolvidos pelo próprio capital pra que se mantenha como forma de sociabilidade presente e projeto de governança dos mais abastados, além de, é claro, proposta uníssona de rejeição ao socialismo e suas ideias de “excomungar das elites a propriedade dos meios de produção e reprodução social”, não tratando de questões como a degradação/ destruição ambiental e o desemprego crônico, que são as manifestações mais claras de que o projeto de sociabilidade vigente precisa ser modificado.

É plausível falarmos de cidadania, em uma sociedade “democrática”, que legitima e defende a prática de uma cultura de assujeitamento intelectual, que acha correto a exploração do homem pelo próprio homem?

Creemos que não.

Esperamos que o leitor compreenda que é preciso uma maior mobilidade de modo que se crie uma consciência coletiva, com o fito de combater o projeto burguês de sociabilidade, para que através da prática de uma pedagogia contra hegemônica possamos mudar as relações de dominação e subserviência impostas pela classe dominante e seu projeto de sociabilidade. Ou isso, ou manteremos inalteradas as relações de exploração e dominação, e continuaremos acreditando no projeto da terceira via intitulado de “um mundo, melhor e sem antagonismos”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. Tradução de Michel Lahud “*et all*”. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24 ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 11 ed. Brasília: Editora da UNB, 1998.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. SP: UNICAMP, 2004.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Situando a análise do discurso. In: FLORENCIO, Ana Maria Gama “*et all*”. **Análise do discurso: Fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARASIM, Linda “*et all*”. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: SENAC: 2005.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Revista temas de Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico - filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORLANDI, ENI PP. (Org). **Gestos de leitura da história no discurso**. Tradução de Bethânia S.C. Mariani. São Paulo: UNICAMP, 1993.

_____. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 4ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni PP. Orlandi *et all*. 2ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni PP. Orlandi *et all*. 2ª Edição. São Paulo: UNICAMP, 1995.

Portal do Centro de Referências em Educação Integral (CREI). **7 educadores brasileiros fundamentais para compreender a educação integral**. Publicado dia 03/01/2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/7-educadores-brasileiros-fundamentais-compreender-educacao-integral/>. Acesso em 15 setembro 2019.

TONET, Ivo & LESSA, Sérgio. **Introdução a Filosofia de Marx**. Publicado em 2011. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/.../Introducao_a_Filosofia_de_Marx.pdf> Acesso em 15 setembro 2019.

EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS PELA UFERSA

Ângelo Gustavo Mendes Costa ¹
Francisca Monteiro da Silva Perez ²
Kalyn Kegia Cardoso Bezerra ³
Ulisses de Melo Furtado ⁴

RESUMO

Mesmo com grande crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação através da modalidade de Educação a Distância (EaD), especialmente na última década em Instituições de Ensino Públicas e Privadas, o debate sobre a qualidade destes cursos e sobre a inserção dos egressos no mercado de trabalho sempre foram alvo de debates no meio acadêmico. A partir de desce crescimento, de políticas de fomento, da atualização da legislação, este trabalho busca, na visão de alunos egressos do Curso de Licenciatura em Computação e Matemática ofertados pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) através do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), aferir a qualidade destes cursos na visão daqueles que conseguiram concluí-los, bem como descobrir como foi sua inserção no mercado de trabalho, seu início de carreira, se fizeram pós-graduação, se o fato do curso ser EaD interferiu nesta inserção, entre outras questões. O objetivo é esclarecer como é realmente esta transição, entre o acadêmico da EaD e o novo profissional em um mercado de trabalho tão competitivo como é nos dias de hoje. Além disso, apresentar estes dados a alunos da EaD, sobre as perspectivas do seu futuro acadêmico e profissional e nortear futuros possíveis estudantes da EaD acerca dos preconceitos e desafios de um curso.

Palavras-chave: Egressos da EaD, realidade, inserção no mercado de trabalho;

INTRODUÇÃO

“Educação para Todos”, acordo político firmado na Tailândia nos anos 1990 com apoio financeiro de governos e organizações como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); teve seu reflexo no Brasil com políticas conhecidas como democratização de acesso ao ensino superior. Tais políticas tinham seu amparo legal em legislação nacional como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996) que exigia a qualificação de professores em âmbito

¹ Doutorando do Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, angelogustavo@ufersa.edu.br;

² Mestra pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, coautor1@email.com;

³ Mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, kalynkegia@hotmail.com;

⁴ Mestre pelo Curso de Ciência da Computação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, ulisses.nead@ufersa.edu.br;

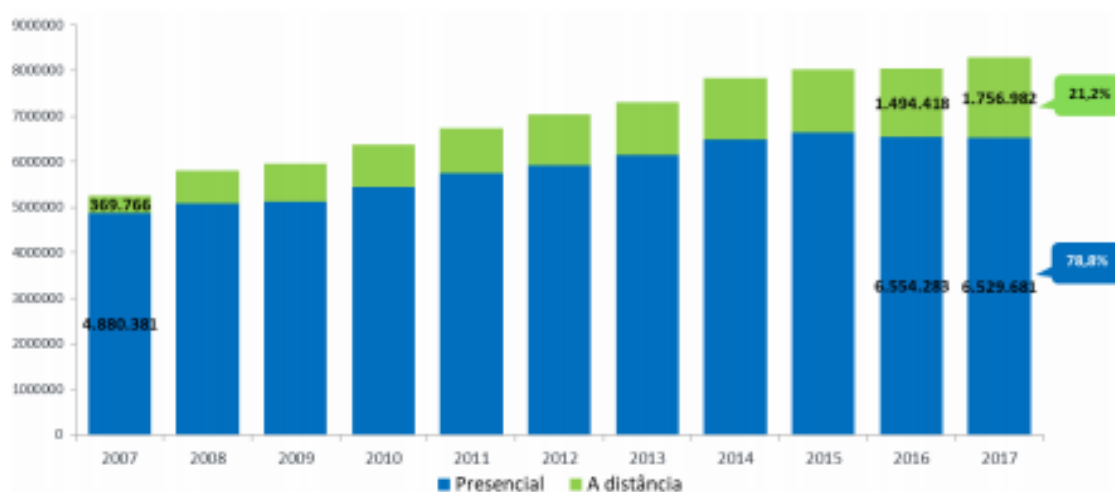
nacional e democrático (Malanchen, 2015). A autora ainda concorda que todo esse cenário de interesse (político, de políticas públicas e econômicas), contribui para a Educação a Distância (EaD) passar de uma modalidade de ensino para uma estratégia de Estado para a formação de professores, quer seja pela iniciativa pública ou privada. E, aqui, surge um dado interessante pois, quando falamos em qualidade, e, dentre essas qualidades destaca-se também o ensino, as universidades públicas despontam nas primeiras e melhores colocações do ranking nacional conforme “O Folha de São Paulo”.

Tomando por base as considerações de Saeger e Melo (2016, p. 14):

A expansão da educação superior no Brasil, notadamente na modalidade de educação a distância, fez crescer de forma significativa o número de matrículas em cursos de graduação. Considerando que a EaD ainda é um processo educativo que provoca discussões acerca de sua sistemática e metodologias de ensino, a visão dos gestores escolares sobre esse processo tem repercussão direta na contratação de profissionais formados nas instituições de ensino superior a distância.

Diante deste cenário apresentado, o crescimento da EaD no Brasil é evidente, especialmente em Instituições Privadas, mas também na Rede Pública. Se nos embasarmos no Censo da Educação Superior do ano de 2017, veremos que o crescimento da oferta de matrículas é sistemático, acompanhando o ensino presencial, mas em maior proporção em alguns anos, como explicita o Gráfico 01.

Gráfico 01 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação, Por Modalidade de Ensino–2007-2017

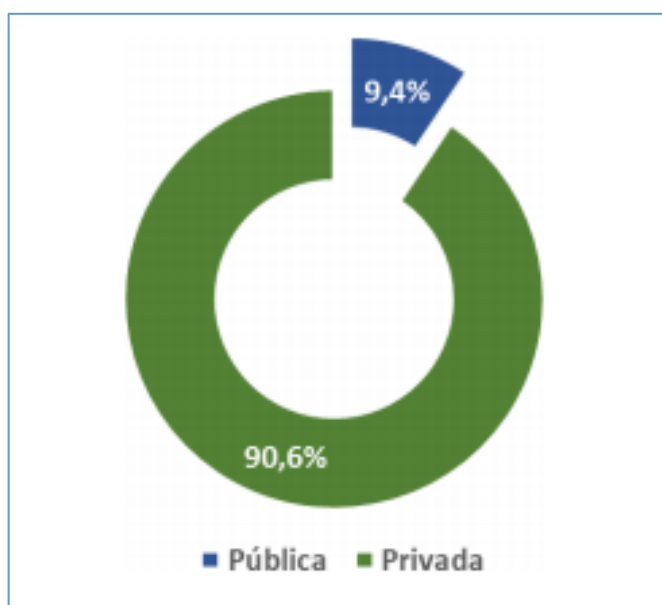


Fonte:

É evidente o crescimento das matrículas em cursos de graduação presencial, mas ao detalharmos apenas a EaD também é mantido uma curva de crescimento ao longo dos anos, em especial na Rede Privada de Ensino, que detêm mais de 90,6% das matrículas em cursos a distância, enquanto que a Rede Pública fica com apenas 9,4% como detalha o gráfico 02.

Ainda segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017 “Na modalidade a distância, o aumento é de 17,6% no mesmo período, maior percentual registrado desde 2008 e entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período.

Gráfico 02 – Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa – 2017



Fonte:

Os dados do Censo ainda apontam que “o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,8 milhão em 2017, o que já representa uma participação de 21,2% do total de matrículas de graduação”. É importante destacar ainda que na EaD a maior parte das matrículas são em cursos de licenciatura, este sendo o foco deste trabalho.

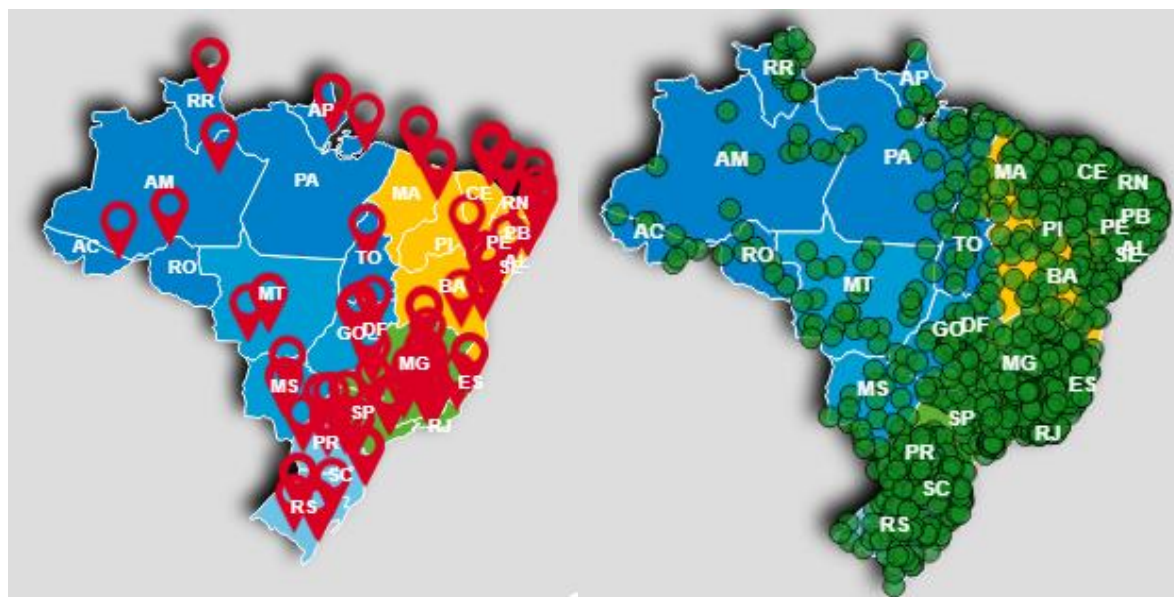
Apesar do crescimento da EaD ser em especial no Ensino Privado, é fato que na Rede Pública esse crescimento também é considerável, espalhando-se por todo o país, especialmente através de programas de fomento como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este, criado em meados de 2005 através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2016 que tem como seus principais eixos norteadores expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior a distância no país.

Segundo dados do SISUAB disponível para consulta pública no Portal oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, órgão do Ministério da Educação responsável pelo sistema UAB, temos no Brasil, instituições parceiras

⁵ Disponível para consulta em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>

em todas as regiões, envolvendo Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais como detalha a imagem 01 no mapa da esquerda. Complementando esta informação, a imagem 01 ainda apresenta, no mapa da direita os polos e apoio presencial que fazem parte do programa, servindo como extensões das instituições, possibilitando a disponibilização de infraestrutura mínima e equipe de tutoria disponível aos estudantes.

Imagem 01 – Tela SISUAB listando instituições e polos de apoio presencial em todo o Brasil



Fonte: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>

Além disso, a legislação que rege a EaD no Brasil foi atualizada, ampliando formas de credenciamentos, tipos e níveis de oferta. Tudo isso possibilitou todo esse crescimento registrado nos dados do Censo.

Analisando todos estes dados apresentados, temos que concordar com Rosa et. al. (2015, p. 18), quando afirma que há pesquisadores em diversas áreas interessados em compreender os limites e as possibilidades da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, em especial, na formação de professores tanto presenciais quanto à distância. É justamente neste último aspecto, a formação de professores a distância, que iremos focar, e, aqui reside o objetivo do nosso estudo, pois, nos interessa discutir os limites e possibilidades da Educação a Distância (EaD), em nível local, de uma instituição pública de ensino superior do interior do Estado do Rio Grande do Norte (RN) para a formação profissional e acadêmica dos egressos dos cursos em EaD de licenciatura em Matemática e Computação, daquela instituição.

Para buscar compreender os limites e possibilidades dos cursos no contexto mencionado acima, buscamos estratégias como a aplicação de questionário que visou traçar um perfil da vida acadêmica e profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura Matemática e de Licenciatura em Computação antes e após a conclusão dos cursos naquela instituição de ensino superior.

Como fundamentação teórica para discutirmos o exposto acima, buscamos apoio em autores como Malanchen; Reis; Rosa et. al. (2015) que discutem respectivamente, a condição de funcionamento da EaD no Brasil, sua importância na formação de futuros profissionais na área do magistério, além do uso da tecnologia nesse processo formativo. Foi nesse contexto e com base nos resultados obtidos que observamos indícios que demonstraram um expressivo grau de satisfação e importância que os egressos davam aos seus respectivos cursos para a sua formação profissional e acadêmica. Ficando evidente as possibilidades que aqueles vislumbravam em suas vidas acadêmica e profissional quando da conclusão dos cursos. Porém, não ficou claro por parte dos egressos quais seriam as possíveis limitações que sentiam para sua formação acadêmica e profissional sendo um aluno oriundo da modalidade do ensino em EaD.

METODOLOGIA

Optamos pela modalidade de pesquisa quali-quantitativa, pois a primeira não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão do grupo de egressos. Em contrapartida, a pesquisa quantitativa analisa estatisticamente os dados, consistindo na interrogação direta das pessoas cujo comportamento deseja-se conhecer (Gil, 2010).

Os objetivos da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa são diferentes, e os resultados obtidos em cada uma delas também são bem distintos. Mas pode-se usar a pesquisa quantitativa para complementar os resultados da qualitativa e alcançar resultados mais precisos e rápidos. Minayo (1998), afirma que o agrupamento de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Como primeira etapa elaborou-se um referencial teórico fundamentado em pesquisa bibliográfica. As bases de dados consultadas neste estudo foram de pesquisadores com experiência em EaD.

A partir daí, selecionou-se os egressos dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática EaD como objeto de pesquisa para esse estudo, o quais seriam pesquisados sobre sua vida acadêmica e profissional após a conclusão do curso.

O estudo ora proposto trata-se de uma pesquisa quantitativa/qualitativa, realizada por meio de questionários com questões objetivas e subjetivas aplicadas pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal Rural do SemiÁrido - NEaD/UFERSA aos egressos dos Cursos de Licenciatura em Computação e Matemática na modalidade de Educação a Distância - EaD, cursos estes com turmas ingressantes no ano de 2011, das quais saíram 24 alunos, 2012 saíram 09 alunos e 2014 saíram 36 alunos, totalizando 69 egressos, sendo 46 homens e 23 mulheres com idades variando na data da pesquisa entre 22 e 54 anos. Dada a diversidade da amostra no que diz respeito à faixa etária, sexo e curso concluído na modalidade EaD, enviamos a todos os egressos para que tenhamos uma maior validade estatística, pois, quanto maior o nosso número de pesquisados, maior precisão teremos com os dados obtidos.

Esta técnica de coleta de dados apresenta algumas vantagens, como citadas por Rossi e Slongo (1998), quando os elementos da amostra se encontram distanciados geograficamente, a coleta via questionário pela ferramenta de formulários Google, pode ser recomendável, uma vez que a utilização de outras técnicas de coleta de dados poderia, nesses casos, ter um custo muito elevado. Outro autor, Malhotra (2001), ressalta ainda outras vantagens neste tipo de coleta de dados em que utiliza-se tal ferramenta, que são, a redução da variabilidade de resultados causados pelas diferenças entre os entrevistadores; possibilidade de controlar o tempo da pesquisa; garantia do anonimato dos entrevistados, e baixo custo.

Primeiramente, foi feito contato com os alunos via telefone e através de redes sociais (whatsapp, facebook), para saber a disponibilidade em participar da pesquisa e informar aos egressos o compromisso de sigilo de todos os dados pessoais, oferecendo-se também a opção de total anonimato.

O estudo contou com a colaboração dos ex-alunos que foram esclarecidos a respeito da relevância desse estudo pela necessidade que a instituição tem em saber como estão sendo conduzidas a trajetória acadêmica e profissional dos egressos dos cursos de EaD e também para que possamos, a partir dos resultados da pesquisa podermos buscar estratégias com o objetivo de melhorar a condução dos cursos que são oferecidos, contribuir para o fortalecimento cada vez maior da modalidade de estudo no meio acadêmico e profissional e divulgar os resultados em eventos e congressos.

Nessa pesquisa foi aplicado um questionário via formulário Google com questões abertas e fechadas, ao universo de 68 egressos do curso de Licenciatura em Computação e Matemática da EaD da UFERSA, cuja coleta de dados foi realizada entre os dias 25 à 31 de julho de 2019, com o propósito de responder aos objetivos apresentados nesse estudo.

O questionário era composto por 22 questões assim divididas: 13 questões de múltiplas escolhas (questões do tipo “fechadas”, que apresentam um conjunto de alternativas de respostas no intuito de se obter aquela que melhor representa o ponto de vista do entrevistado), 3 justificativas de escolha e 6 questões dissertativas (que tem um caráter mais “aberto”, exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários dos entrevistados).

O referido questionário foi preparado considerando grupos de perguntas relativas aos temas: (Formação continuada) quanto à continuidade dos estudos, objetivando colher dados a respeito da formação continuada e da condução da vida acadêmica; (Inserção no mercado de trabalho) que levantou a atuação profissional do egresso no mercado de trabalho; (Preconceito sofrido), se percebeu preconceito quanto a modalidade do curso que concluiu, se há algumas ressalvas em relação aos profissionais graduados na modalidade de cursos a distância.

Após a captação das informações, via questionário individual, foi realizada a “classificação dos dados”, colocados em gráficos, para tentar compreender, por meio das respostas e com base nos fundamentos teóricos a relevância das respostas dos participantes que nos possibilitou a análise baseada nas categorias propostas: formação continuada do egresso, inserção no mercado de trabalho e preconceito quanto a modalidade EaD.

Os dados das questões abertas foram analisados por meio de uma categorização das respostas dadas pelos ex-alunos. Posteriormente, realizou-se uma análise descritiva dos dados por categoria, bem como daqueles obtidos nas questões fechadas observando as diferentes variáveis com o intuito de se chegar aos objetivos da pesquisa. Por fim, foi feita a “análise final”, momento em que se estabeleceu uma articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados envolvem egressos de dois cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância pela UFERSA: Computação e Matemática. Inicialmente foi questionado se os estudantes já possuíam uma graduação anterior: 76,2% informaram que não e 23,8% que sim

(83) 3322.3222

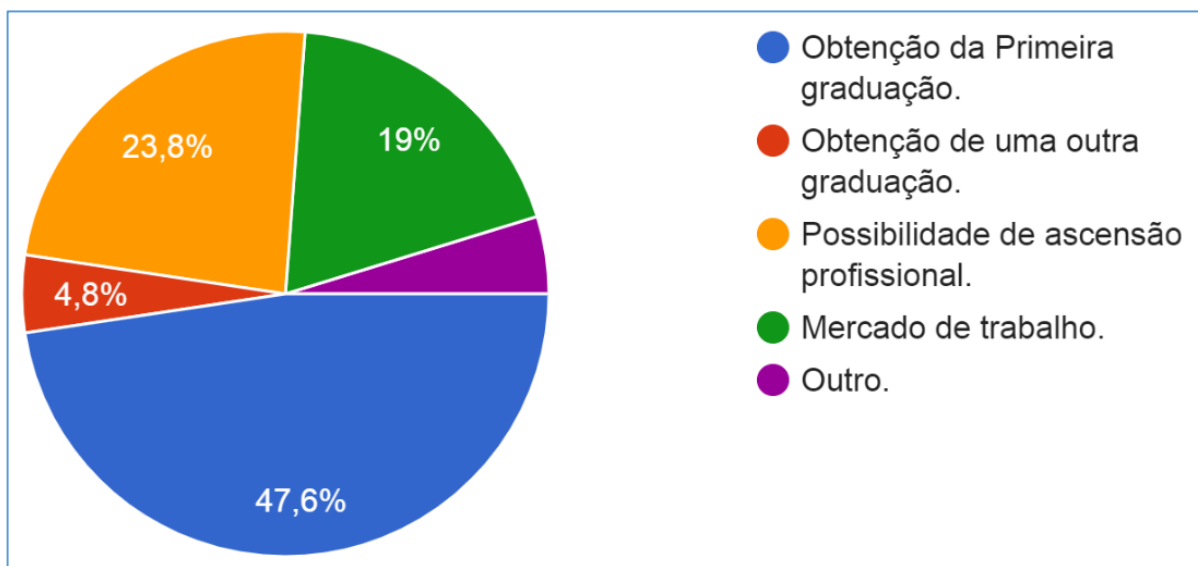
contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

em áreas diversas, envolvendo: engenharias, bacharelados e outras licenciaturas, sendo 55,6% presencial e 44,4% a distância.

Seguindo esta mesma linha, foi questionado o que o levou a buscar uma graduação a distância. Os dados são expressados no gráfico 01.

Gráfico 01 – Motivo que o levou a fazer uma graduação a distância

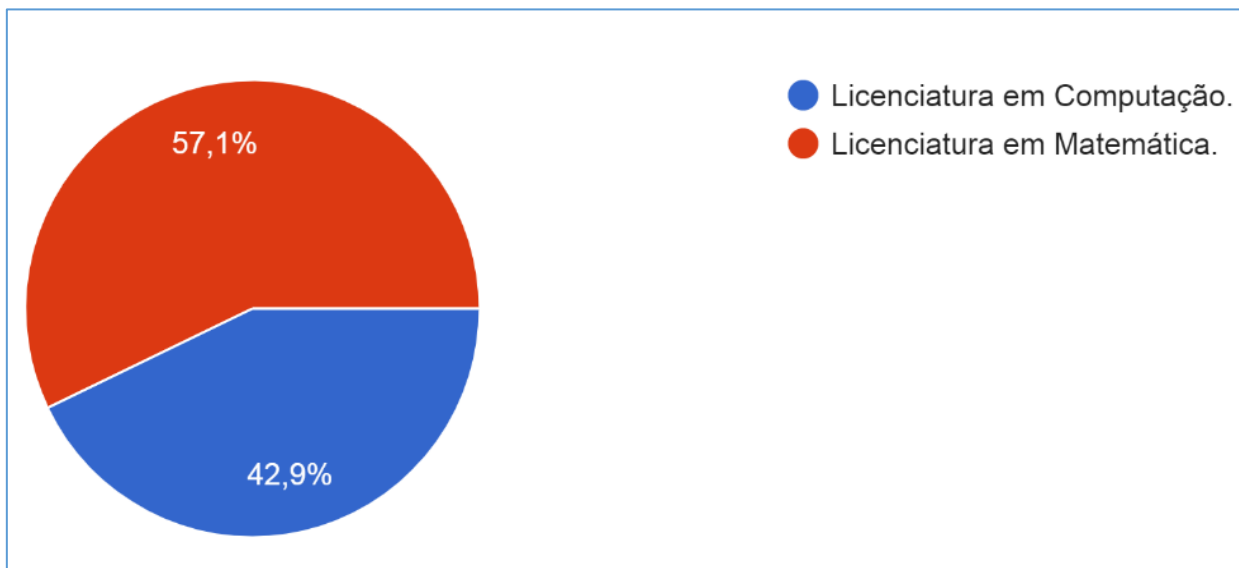


Fonte: Dados dos pesquisadores

Analisando os dados constata-se que a maioria dos entrevistados, estava em busca da primeira graduação (47,6%); seguido de possibilidade de ascensão profissional (23,8%); mercado de trabalho (19%); e apenas 4,8% em busca de uma segunda graduação. Entre as justificativas para estas alternativas destaca-se a adaptação a metodologia proposta pela EaD, possibilidades e abrangência da área.

Diante deste cenário e buscando identificar os respondentes foi perguntado inicialmente a qual grupo pertenciam. Os resultados mostram que 57,1% são egressos da Licenciatura em Matemática enquanto que 42,9% da Computação. É importante ressaltar que ambos são cursos da área das ciências exatas, os quais a execução a distância reflete um desafio ainda maior, considerando as particularidades da área, da necessidade de laboratórios e recursos adicionais, bem como, recursos para expor cálculos, formas, gráficos de forma facilitada pelos professores, tutores e estudantes.

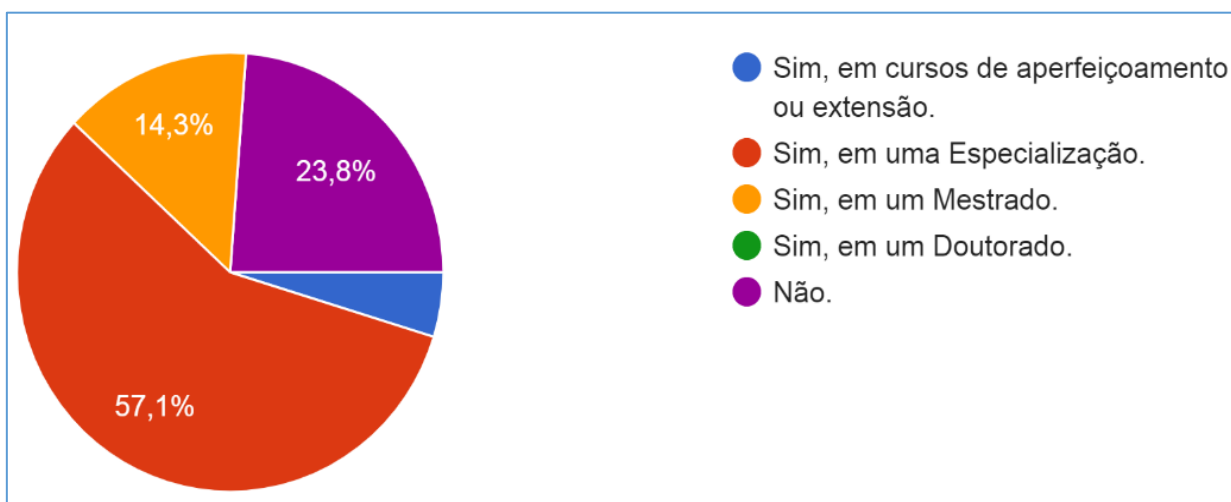
Gráfico 02 – Curso concluído



Fonte: Dados dos pesquisadores

Estes questionamentos iniciais foram na verdade as únicas perguntas que não relacionavam-se diretamente à vida acadêmica e profissional do egresso após a conclusão do curso. Todas as outras envolveram questões que poderiam ter surgido após o encerramento da sua vida como discente na UFERSA. É o que mostra o gráfico 03, quando foi questionado se o egresso havia ingressado em alguma pós-graduação, sendo que a mais de 75% dos respondentes, disseram que sim, em cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização ou mestrado. Os demais resultados seguem:

Gráfico 03 – Ingresso em pós-graduação



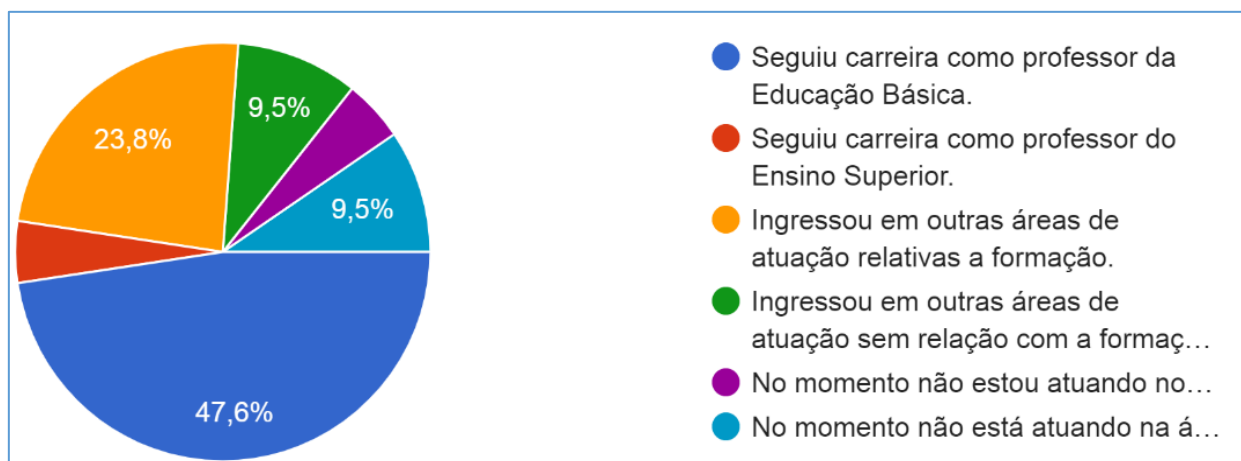
Fonte: Dados dos pesquisadores

Esses dados demonstram que os estudantes, em sua maioria, buscaram avançar em sua vida acadêmica após o curso. Foi perguntado também, se eles haviam ingressado em outro curso superior, dos quais 23,8% confirmaram que haviam iniciado outra graduação em áreas diversas e por motivos que envolvem desejo de aprender e se aperfeiçoar cada vez mais.

No tocante às pós-graduações que os estudantes ingressaram, a maioria envolve áreas da educação, relacionadas à sua formação e no uso de tecnologias; 88,2% dos respondentes informaram que o curso de pós-graduação tem relação com sua formação, o que demonstra interesse em seguir na área, se qualificando e expandindo cada vez mais seus conhecimentos.

Considerando que estamos analisando egressos de cursos de licenciatura, foi questionado como se deu a atuação profissional. Os dados apontam que 47,6% seguiram carreira como professor da educação básica, como explicita o gráfico 04:

Gráfico 04 – Atuação profissional após a conclusão do curso de graduação



Fonte: Dados dos pesquisadores

Os demais números apontam que 23,8% ingressou em outras áreas de atuação relativas à formação licenciada; 9,5% ingressou em outras áreas de atuação sem relação com a formação licenciada; e outros 9,5% não ingressou em outra área e não está atuando.

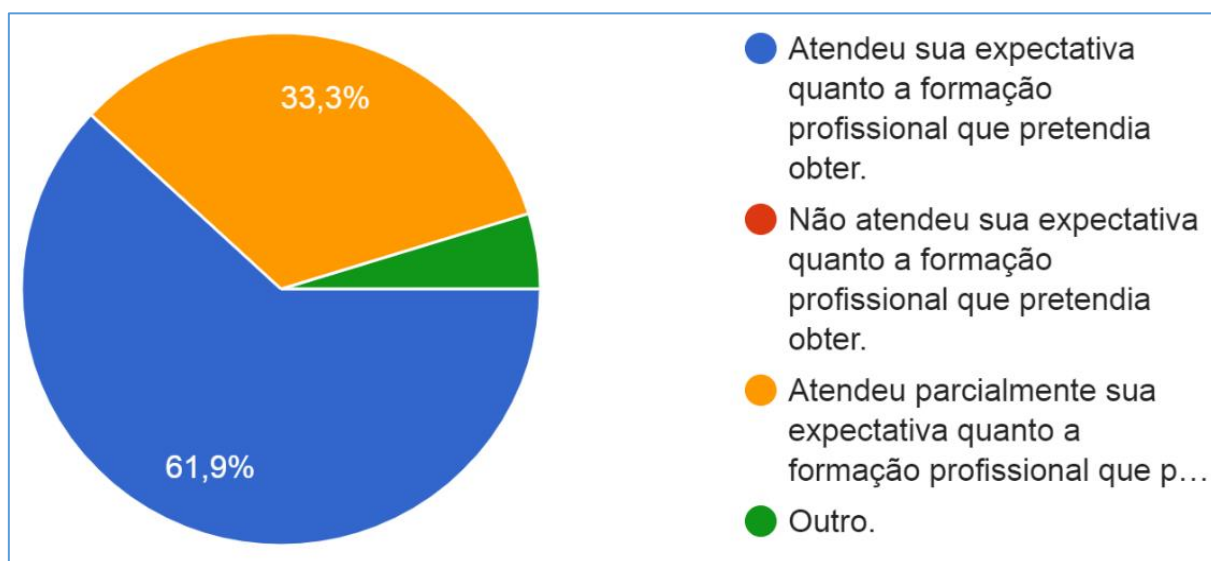
No tocante a inserção do ex-aluno no mercado de trabalho e por se tratar de licenciaturas ofertadas a distância, em que a questão do preconceito em maior ou menor grau em geral é debatida, foi questionado como o novo profissional foi absorvido pelo mercado de trabalho. A respostas foram as seguintes:

95,2%	Informaram que não sofreram nenhum tipo de preconceito
4,8%	Sofreram algum tipo de preconceito para dar continuidade a sua vida acadêmica, agora em nível de pós-graduação, por ser oriundo da EaD

Sobre o preconceito sofrido, os alunos não informaram de que tipo ou quais foram. Mesmo assim, os números da inserção natural no mercado de trabalho sem questionar a forma da graduação do estudante, consolidam a realização de uma graduação a distância, como viável e passível de atender uma demanda que não poderia cursar caso fosse presencial.

Objetivando aferir a qualidade do curso, os entrevistados foram questionados acerca das expectativas em relação aquele. O gráfico 05, sintetiza as respostas:

Gráfico 05 – Expectativa em relação a graduação na modalidade EaD



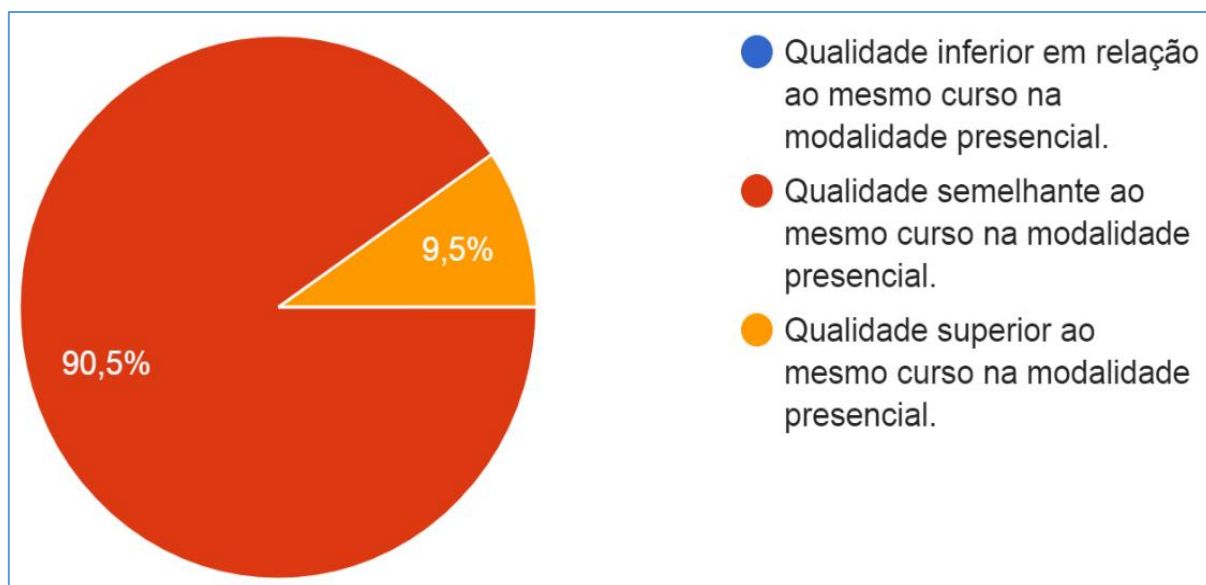
Fonte: Dados dos pesquisadores

Analisando os dados, observou-se que 61,9% informou que o curso atendeu sua expectativa quanto a formação profissional que pretendia obter; enquanto que 33,3% destacou que atendeu parcialmente e 4,8% selecionou outros motivos. Em maior ou menor grau é perceptível que os cursos realmente atendem às expectativas dos estudantes, até porque não houve marcações para a opção “não atendeu as expectativas”.

Analisando as justificativas dos estudantes para as opções descritas no gráfico 05, como pontos positivos os alunos destacam que o curso foi proveitoso tendo em vista as formas de aprender, a dinâmica de ensino e os recursos adotados. Quanto aos pontos negativos, foi destacada a diminuição de atividades presenciais em alguns momentos do curso. Concluindo

esta questão, indagou-se a respeito da visão do egresso quanto à qualidade do curso. O gráfico 06 expõe os resultados:

Gráfico 06 – Qualidade do curso de graduação a distância



Fonte: Dados dos pesquisadores

Os resultados demonstram que 90,5% dos respondentes consideram o curso com qualidade semelhante ao mesmo curso na modalidade presencial; enquanto que 9,5% destaca que a qualidade é superior. Os dados são otimistas e apontam que de fato o curso é aprovado pelo seu egresso. As justificativas citam que a autonomia do aluno é decisiva para o avanço e que a qualidade é semelhante a outro curso. Sobre a importância do curso concluído para a vida pessoal acadêmica e profissional, foram selecionados trechos das respostas de alguns egressos, que sintetizam bem os resultados acima expostos:

“Uma infinidade de possibilidades e tempo para me organizar e executar minhas demandas. Sonho realizado pela EaD”.

“Me sinto realizado como professor de matemática, uma área queria muito e hoje posso dizer que tenho um amplo conhecimento na área e tentando adquirir ainda mais com as pos-graduação e experiência profissional.”

“A minha graduação em EAD/UFERSA, possibilitou formação humana e profissional, oportunizando a inserção no mercado de trabalho...”

“Me tornei mais autônoma, senti mais qualidade do conhecimento que adquiri e dediquei a construir uma identidade profissional onde o autodidatismo me realiza.”

Esses comentários foram selecionados entre as respostas dos egressos e sintetizam de forma geral e resumida os resultados apresentados em todos os gráficos ao longo deste relato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos por meio dos dados coletados e dos comentários transcritos acima, feitos pelos egressos que participaram da pesquisa; é perceptível a importância da Educação a Distância na vida destas pessoas, como destaca Reis (2015, p. 03): “Com a EAD o acesso de diferentes pessoas, das mais variadas classes sociais ao ensino é muito maior”. Esta inserção oportuniza que a qualificação seja realizada em localidades interioranas ou rurais, sem a necessidade de deslocamento para os grandes centros urbanos, realizando assim, uma inclusão relevante para sociedade atual, permitindo que o conhecimento adquirido possa ser aplicado de forma distribuída pelas regiões, não apenas para jovens, que podem buscar sua inserção profissional em paralelo a sua formação, mas também para adultos, como destaca Reis (2015, p. 06) quando diz que “É muito comum em cursos EAD vermos pessoas que há muito pararam de estudar e voltam, como por exemplo, donas de casa, que cuidam de casa, filhos e trabalham que viram na EAD uma forma de voltarem a estudar”.

Sendo assim, a EaD mostra-se como uma alternativa viável considerando os recursos tecnológicos disponíveis atualmente, diante das dimensões continentais do nosso país e da possibilidade de inclusão social que é característica por parte desta modalidade de ensino.

Não temos a pretensão de fornecer um resultado pronto e acabado da vida acadêmica e profissional dos egressos de um curso na modalidade em EaD na instituição de ensino superior pesquisada. Mas, não podemos negar que os resultados obtidos foram muito expressivos no tocante à continuidade de sua formação acadêmica, a inserção do egresso de um curso em EaD no mercado de trabalho, além da auto avaliação do egresso quanto à qualidade de sua formação inicial, conforme podemos confirmar nos dados contabilizados nos gráficos (03, 04 e 05) respectivamente.

Além das considerações finais que chegamos, junto com elas vieram outros questionamentos que podem suscitar pesquisas futuras, tais como: os resultados obtidos junto aos egressos no tocante à formação inicial, a continuidade da vida acadêmica (pós graduação), a inserção no mercado de trabalho teriam a confirmação dos resultados apresentados aqui se a pesquisa fosse realizada junto a esses novos ambientes de atuação do egresso da EaD? Ou ainda, os bons resultados de desempenho das universidades públicas, como já citado no texto, na modalidade presencial com relação ao ensino, também é manifestado nos cursos de EaD oferecidos nessas instituições quando comparados ao desempenho dos mesmos cursos oferecidos na iniciativa privada? Essas foram algumas questões que surgiram no desenvolvimento do estudo que, ao nosso entender poderiam contribuir, além da visão do próprio egresso, para um maior esclarecimento do grau de satisfação do mercado de trabalho e da sociedade em relação a essa “nova” modalidade de formação de profissionais do magistério.

REFERÊNCIAS

Folha de São Paulo. Disponível em <<https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>>. Acesso em 16 de agosto de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Minayo, M. C. S. **Pesquisa social: teoria. Método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. (Coleção formação de professores). Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2015.

ROSA, Mauricio; BAIRRAL, Marcelo Almeida; AMARAL, Rúbia Barcelos. (Organizadores). **Educação matemática, tecnologias digitais e educação a distância: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

ROSSI, C. A. V., & SLONGO, L. A. (1998). **Pesquisa de satisfação de clientes: o estado-da-arte e proposição de um método brasileiro.** Revista de Administração Contemporânea, 2(1), 101-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-33692017000100019>. Acesso em 30 de julho 2019.

REIS, Márcia. **EAD como Instrumento de inclusão social.** Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), São Paulo – SP – 04/2015. Anais do 21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_335.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017. Notas Estatísticas 2017.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acessado em: 25 de agosto de 2019.

BRASIL, Decreto nº5.800 de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acessado em: 25 de agosto de 2019.

ELEMENTOS DO CURRÍCULO ESCOLAR E A TRANVERSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Isabela Nathália Nunes Tristão¹

Maraiane Pinto de Souza²

RESUMO

Este artigo busca discutir as dimensões que o Ensino de História pode alcançar através do uso dos Temas Transversais (ou Temas Contemporâneos Transversais³) nas ações de professores do ensino fundamental e/ ou médio, a sua relação com a construção e as mudanças no currículo escolar, além da sua real importância para os processos de construção do conhecimento, dentro e fora do ambiente escolar. Através de uma busca documental e bibliográfica, além de leituras crítico-reflexivas, pôde-se atentar para a presença de Temas Transversais e interdisciplinares em textos e documentos legais, direcionados no sentido de orientar a educação no Brasil – onde focalizaremos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente. Nesse sentido, salientamos a necessidade problematizar os conteúdos que fazem parte do currículo escolar e a suas implicações não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também na vida pessoal e/ ou profissional de docentes e discentes. Por fim, apresentamos algumas considerações reflexivas sobre as potencialidades que podem ser alcançadas no ensino de História através da implementação dos temas transversais e de “conteúdos atuais” ao currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo escolar. Temas transversais.

Introdução

A escola possui uma dinâmica própria, com saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências. Todos esses elementos fazem parte dos critérios de seleção constitutivos da chamada “cultura escola”. Ela não está limitada a fazer uma seleção entre os saberes culturais e os conteúdos disponíveis para serem estudados, ela também realiza um trabalho de reorganização, reconstrução dos saberes, uma transposição didática, conforme Chevallard (FONSECA, 2003).

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: tristaoisabela@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia Presencial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: maraiane.s@outlook.com.

³ De acordo com a apresentação feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Temas Contemporâneos Transversais estão assegurados a partir das concepções dos novos currículos – no contexto da Educação Básica.

Sabendo-se da importância de se fazer algumas reflexões sobre as ações pedagógicas⁴ direcionadas para os processos de ensino e aprendizagem, nota-se a necessidade de uma contínua discussão e alteração dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Os avanços tecnológicos e o poder de influência da mídia fazem com que, atualmente, os estudantes tenham acesso a diferentes tipos de informações e, além disso, apresentem uma grande facilidade de compartilhamento destas.

É preciso que todos(as) os(as) profissionais da educação estejam adaptados(as) às novas exigências das disciplinas escolares, mostrando para os estudantes a razão e importância de serem estudadas, quebrando algumas barreiras do senso comum e destacando suas finalidades não apenas para as demandas escolares, mas também para as contribuições que podem ter nas suas vidas, de modo geral.

No que tange à disciplina de História, especificamente, é preciso que o(a) docente saiba fazer ligações entre os conteúdos escolares e as diferentes realidades dos estudantes. De acordo com Circe Bittencourt (2008), estamos lidando com uma geração que vive o “presentismo” de forma intensa, muitas vezes deixando a História de lado devido ao julgamento que é comumente feito, onde atrelam a disciplina em questão unicamente ao passado. Esse compromisso com as questões atuais e próximas dos alunos e alunas

significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte da nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sócias, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas. (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 23 - 24)

A transversalidade pode ser analisada em um contexto de renovação pedagógica, contribuindo para o fortalecimento das finalidades políticas e sociais das disciplinas escolares, e proporcionando condições para que os estudantes possam se enxergar enquanto agentes de transformações e sujeitos históricos.

Nesse âmbito, precisamos defender uma prática de ensino História que seja adequada aos novos tempos – onde, muitas vezes, surgem questionamentos quanto a eficácia dos livros e até mesmo dos professores – para não cair nas limitações da “História dos grandes heróis”,

⁴ Entende-se por ações pedagógicas “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturada” (PIMENTA, LIMA, 2010, p. 42).

buscando, na medida do possível, um reelaboração dos nossos conteúdos e métodos para atingir uma educação de qualidade que traga valores e conceitos fundamentais para a cidadania.

Percebe-se que o papel e a atuação de um(a) professor(a) podem ser considerados bastante complexos, onde nós precisamos fazer uma análise da realidade social, ter um domínio conceitual da nossa área de conhecimento e compartilhar isso de forma crítica e criativa, respeitando a pluralidade cultural, racial e social relativa aos diversos ambientes escolares. É nesse âmbito que pretendemos, neste texto, refletir sobre como os Temas Transversais podem ser considerados como importantes (e indispensáveis) ferramentas pedagógicas na busca por uma educação eficiente, plural e contextualizada.

Inicialmente, serão exibidas algumas considerações sobre a importância do ensino de História e os desafios que vem enfrentando na atualidade, trazendo consequências não apenas para docentes como também para os discentes. Também serão apresentadas algumas potencialidades do currículo escolar e as principais questões relativas aos Temas Transversais dentro e fora dos ambientes escolares, a partir dos discursos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e das proposições apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, também destacaremos algumas das nossas reflexões sobre a inserção de questões contemporâneas e “urgentes” no currículo escolar e a sua articulação com os conteúdos pedagógicos tidos como “tradicionais”⁵.

Salientamos sobre a importância dos Temas Transversais dentro de um contexto de constante renovação e atualização pedagógica, não apenas para o ensino de História, mas para todas as disciplinas escolares e atentamos para a necessidade das discussões sobre currículo diante de um contexto de aproximação desses conteúdos com a vida dos(as) alunos(as).

Desafios para o ensino de História na contemporaneidade

Pode-se dizer que, atualmente, a maioria das escolas como um todo acabam prezando pela quantidade de acertos; pela imitação de mecanismos que possibilitem respostas corretas e pelo ato de decorar o que já foi falado pelo(a) professor(a), ou lido em algum livro.

Alunos(as) fincados em meio de reprodução e memorização do conhecimento acabam por aprender inconscientemente que a propagação acrítica de respostas tidas como corretas é a única forma de saber o assunto estudado. Um outro aspecto ainda em evidência é que tais

⁵ Neste trabalho, não buscamos discorrer sobre esses conteúdos a partir de uma dicotomia, mas reconhecemos que, de acordo com uma lógica escolar “tradicional”, os conteúdos transversais são trabalhados em tempos e espaços diferentes e, por isso, defendemos que ambos precisam estar muito bem articulados.

maneiras de fazer o exercício em sala e de fixação do conteúdo proposto quase nunca são levados em conta (de uma maneira satisfatória) no momento de fechamento de notas. Tal problema acaba fazendo com que os(as) alunos(as) se dediquem mais às provas escritas, deixando de lado outras formas de avaliação e aprendizagem. Isto ocorre mesmo em uma instituição que prima pela divisão dos conteúdos de todas as matérias em quatro temas básicos (divididas nas quatro unidades) que sempre convergem nos seminários envolvendo as turmas como um todo.

Sabendo que a disciplina de História pode estar inteiramente ligada às questões políticas, sociais e culturais, é imprescindível que os(as) estudantes saiam das escolas sem carregar algumas bagagens teóricas fundamentais para um bom convívio em sociedade. Vale lembrar que não devemos ditar a forma como os nossos alunos devem pensar, mas devemos dar condições para que os mesmos tenham autonomia suficiente para se apropriar de alguns valores básicos. É nessas perspectivas que as discussões que os Temas Transversais trazem para dentro das escolas podem ser consideradas um grande avanço dentro da estrutura escolar.

Ou seja, tanto a escola como também a educação podem ser consideradas como meios de transformações sociais, onde umas das funções sociais do(a) professor(a) é desenvolver competências para que o aluno possa inter-relacionar-se com o meio em que vive.

A escola pode ser encarregada de cumprir funções sociais distintas, variando de acordo com a sua tendência pedagógica. O principal compromisso da escola seria com as questões culturais e os problemas sociais, onde, através de uma preparação moral e intelectual, os(as) estudantes devem estar preparados para assumir diferentes posições na sociedade (LIBÂNEO, 1984).

Além disso, a escola é um espaço de sociabilidade onde a construção e compartilhamento do conhecimento produzido devem ser prioridades, onde nós, educadores(as), devemos nos responsabilizar pela formação integral de sujeitos históricos e cidadãos com habilidades críticas, além do desenvolvimento político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo etc. levando sempre em paralelo o fortalecimento de valores dessas pessoas.

O ensino de História pode possibilitar ao aluno “reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada” e “a viver a conscientemente as especificidades de cada uma delas”. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de uma “outra sociedade”, “outros valores e mitos”, de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua

capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país. E, nessa perspectiva, é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou iterativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de história. (BITTENCOURT, 2008, p. 27)

Quanto ao papel dos(as) professores(as), vale salientar a importância de se atualizarem cada vez mais, uma vez que estamos vivendo um período onde algumas transformações pedagógicas são indispensáveis. A formação contínua se mostra tão benéfica não só para o desempenho dos docentes, mas também para os(as) próprios estudantes, que precisam conhecer e analisar o meio em que vivem. Ou seja, precisamos de políticas públicas que valorem os trabalhadores da educação, apoiando e dando subsídios para estimular práticas pedagógicas que trabalhem com a desconstrução de bloqueios culturais, viabilizando o acesso a novas temáticas e dando mais flexibilidade ao ensino da História.

No entanto, a aprendizagem é uma via de mão dupla e o seu sucesso ou fracasso não pode estar atrelado somente a um sujeito, mas o saber escolar está inteiramente ligado a articulação de alguns setores fundamentais: as políticas educacionais, os estudos acadêmicos, a formação de professores e a atuação dos mesmos – que, variando de pessoa para pessoa, pode afetar a visão de mundo dos alunos.

Levando-se em consideração que a escola é um espaço de vivência, os conteúdos e as aulas precisam fazer algum sentido para as pessoas que a frequentam. Assim, abrindo espaço para novos temas e discursos dentro desse ambiente, além do uso de novos instrumentos didáticos, é possível que se atinja diferentes dimensões no processo de ensino-aprendizagem.

Os Temas Transversais apresentam, nesse âmbito, grande relevância social e, através da articulação entre o científico e o cotidiano, é possível que se tenha uma perspectiva político-social-cultural eficiente – e até mesmo despertar um maior interesse dos(as) alunos(as) pela busca de novos saberes. De acordo com Aristeu Rocha (2007),

a focalização dos mesmos viabiliza: reflexões em torno de problemas sociais, ressignificação do currículo da Educação Básica, alternativa histórica e metodológica para superar a fragmentação do saber; a formação de sujeitos críticos, morais, éticos, autônomos, conscientes, responsáveis, capazes de empreender a leitura crítica do mundo, diálogos entre o saber erudito e o saber popular, práticas pedagógicas inovadoras sintonizadas com os avanços tecnológicos e científicos, bem como a atualização sobre as questões do tempo presente. (ROCHA, 2007, p. 116).

No que tange a seleção dos saberes, sabendo que estes se modificam de acordo com as exigências sociais da atualidade e que vão influenciar a dinâmica das aulas de História, é necessário que seja feita uma análise do grande espaço que a História Social e Cultural vem

ocupando, além dos estudos das mentalidades e das representações. Acreditamos que esses setores do ensino contribuem de forma significativa para que se possa atingir todos os pilares educacionais já citados anteriormente.

O currículo traz consigo elementos de uma memória coletiva, e, se analisado de uma forma crítica, pode ser percebido de acordo com os conflitos e jogos de interesses daqueles que estão envolvidos no processo educativo – tocando em pontos relacionados a ideologia, a política e a cultura de uma sociedade.

Diante de todo exposto, é possível refletir sobre diversas questões pertinentes para os variados sujeitos da educação, dentre elas a complexidade do papel do professor bem como a sua relação com as demandas do currículo escolar, onde os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares precisam estar em harmonia e se complementando. Por fim, vale destacar que o ensino de História possui uma importância incalculável para vida de todos os sujeitos, e precisa estar precisa acompanhar as transformações do seu tempo e se suprir as necessidades do contexto social no qual está inserido.

Potencialidades do currículo: “construindo” conteúdos

Diante das atuais demandas educacionais, podemos refletir sobre como as questões relacionadas as construções e transformações no currículo escolar podem estar diretamente ligadas com a atuação dos(as) professores(as) e com o cotidiano escolar, de modo geral.

Podemos perceber uma série de mecanismos políticos e institucionais que se articulam para produção de saberes pedagógicos e a sua propagação nas escolas. No entanto, refletir sobre o currículo é também pensar no desenvolvimento das disciplinas escolares e nas diferentes dinâmicas metodológicas que podem ser empreendidas em espaços distintos.

A construção e manutenção do currículo deve possibilitar a articulação da escola com o mundo real, dando espaço para que os(as) estudantes possam fazer leituras de diferentes realidades. Desse modo, os conteúdos precisam estar direcionados para questões que tratem não apenas das identidades individuais dos(as) discentes, como também das identidades coletivas – e é nesse contexto que os temas transversais ganham tanta importância diante das especificidades educacionais.

Defendemos que os conteúdos escolares devem compreender a partilha das experiências entre os(as) alunos(as), as suas percepções do mundo, a compreensão de suas relações sociais estabelecidas e as suas problemáticas. Tendo vista que por se tratar de um ambiente onde há uma maior diversidade, a dinâmica e interações em sala de aula podem trazer uma maior percepção da presença de estereótipos sociais que, normatizados através do convívio social e

familiar, podem reproduzidos e representados através de estigmas, impasses e problemáticas “comuns” na sociedade atual.

Como representantes de seu próprio tempo, questões como gênero, homofobia, preconceito racial e religioso, etc. podem se naturalizar através de “brincadeiras” e piadas. Nesse sentido, apontamos a necessidade de discussões sobre essas problemáticas, bem como as suas articulações com os conteúdos tidos como “tradicionais”, principalmente na disciplina de História – que carrega consigo uma grande demanda de questões políticas, sociais e culturais, em diferentes períodos.

Essas questões também se tornam importantes quando salientamos que

a prática educativa em nossa sociedade, através do processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, deve ter em vista a preparação de crianças e jovens para uma compreensão mais ampla da realidade social, para que essas crianças e jovens se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade. (LIBÂNEO, 1994, 151/ 152)

Ou seja, as discussões relativas ao currículo escolar estão relacionadas com os conteúdos pedagógicos que são selecionados para as aulas e, conseqüentemente, com os processos de ensino e aprendizagem que podem atingir diferentes potencialidades através da inserção e articulação dos temas transversais para com as disciplinas escolares.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) e os Temas Transversais

Os Parâmetros (ou Orientações) Curriculares Nacionais (PCN’S) representam um importante instrumento de reflexão sobre a prática do ensino no Brasil. Seu papel principal, de acordo com a versão do texto publicada em 2006 pelo MEC é o de “apontar e desenvolver indicativos que pudessem fornecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 08).

O texto não trata, portanto, de uma normatização ou regulamentação da prática do professor e/ou da escola, mas de um “norte” a ser seguido por tais sujeitos na elaboração de suas atividades, contribuindo para o processo dialógico entre o(a) professor(a) e a escola sobre a prática docente, a partir de um processo de reflexão permanente (BRASIL).

Os PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais) classificam como Temas Transversais algumas das principais questões e temas interdisciplinares que estão constantemente presentes na vida dos estudantes, de maneira direta ou indireta, e podem ser analisados no âmbito de sua transversalidade, tais como, voto obrigatório, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, etnias, cidadania, segurança, trabalho, tráfico e consumo de drogas, educação

ambiental, , educação para a igualdade de oportunidades, educação moral e cívica, educação para o trânsito, realidade regional, temas locais, rejeição da discriminação e preconceito, convívio social, questão agrária, remanescentes indígenas, história dos Afro descendentes, eleições, direitos humanos, entre outros. E esses temas precisam ser incorporados às áreas e conteúdos já existentes.

No entanto, para que se leve um debate desse porte a nível nacional, como tenta fazer o MEC com os PCN'S, é preciso pensar em estratégias de ampliação de conhecimentos, uso da interdisciplinaridade e, principalmente, dar condições para que os professores e professoras possam ter uma formação contínua, sempre atualizando seus saberes e práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.

O conjunto de temas aqui propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. (BRASIL, 1998, p. 25)

Com as constantes transformações que vem ocorrendo no mundo, nota-se uma necessidade de contínua alteração e discussão dos conteúdos que compõe o currículo, uma vez que, para muitos estudantes, os temas tradicionais das disciplinas escolares não fizessem sentido de serem estudados. Assim, a inserção dos Temas Transversais nos currículos pode ser colocada como uma alternativa à esse distanciamento entre a vida do aluno e o seu cotidiano escolar.

Ou seja, a metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização/ investigação, além de uma contínua incorporação de diferentes fontes nas escolas. O(a) docente não é mais aquele que apresenta um monólogo para estudantes passivos que apenas “decoram” o conteúdo. Ele pode/ deve de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, revelando diversas linguagens que expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica (FONSECA, 2003).

Vale salientar que os Temas Transversais não estão relacionados a criação de novas disciplinas, mas se trata de uma mudança nas abordagens que são/ podem ser feitas sobre as disciplinas atuais.

A proposta geral é que esses temas sejam estabelecidos como objetivos finais e estejam articulados a todas as disciplinas, promovendo uma possível aproximação entre o cotidiano dos(as) estudantes, e evitando o distanciamento entre os conteúdos ministrados em sala de aula e as realidades dos mesmos (NETO, 2005).

Além disso, distinções entre os conteúdos tradicionais e os conteúdos transversais não se fazem necessárias. A apropriação desses temas é um desafio que exige uma nova dinâmica e atitude dos(as) docentes – que precisam ter noção da necessidade e importância dos Temas Transversais e, a partir disso, fazer um trabalho bem planejado, sistemático e contínuo.

A Base Nacional Comum Curricular e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT's)

A aplicação dos Temas Transversais ocorre a partir da renovação nos conceitos, métodos e didáticas (PEREIRA, 2019) e, como já foi anteriormente mencionado, esses conteúdos não devem ser encarados como opositores aos “saberes clássicos”, mas levando-se em consideração as constantes mutações sociais, culturais e políticas, a prática escolar também deve acompanhar as mudanças, incorporando questões urgentes e atuais (NETO, 2005).

A partir da BNCC, os Temas Transversais recebem a nomenclatura de Temas contemporâneos Transversais (TCT's) e estes buscam cumprir a legislação que se refere à Educação Básica, garantindo aos alunos(as) os direitos de aprendizagem, o acesso ao conhecimento, a formação democrática e cidadão e para o trabalho – isso tudo através de uma postura que considere o contexto social, escolar, o diálogo e a diversidade (BRASIL, 2019).

Diferentemente de como ocorreu com os PCN'S's, os conteúdos transversais passam a ser obrigatórios a partir da BNCC, ou seja, a partir da elaboração e/ adequação dos currículos e didáticas, esses temas são incorporados como indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Além da mudança na nomenclatura e na obrigatoriedade dos temas transversais, com a BNCC também houve uma ampliação de temáticas. Assim, ela aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) e abarca 15 temas da atualidade.

Diante das distintas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem desses temas e as possibilidades de integração dos modos de organização curricular, são destacados três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Os conteúdos transversais não podem ser encarados como pertencentes à uma única área do conhecimento, e, de modo geral

o grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade. (BRASIL, 2019, p. 07)

De modo geral, a essência desses documentos propõe uma constante renovação dos conteúdos escolares, com incorporação de diferentes fontes, sujeitos e processos teórico-metodológicos – buscando garantir um processo de construção do conhecimento e de aprendizagem que garanta uma autonomia social e cultural aos estudantes.

A partir dessas análises e reflexões feitas até então sobre a transversalidade pedagógica e a proposta de inserção feita pelos currículos nacionais, nota-se que é necessário que os(as) estudantes aprendam para além do conteúdo em si, onde, a partir dele, possam fazer uma reflexão crítica e adquira valores para a compreensão da sua realidade social, cultural e política. Ou seja, o ambiente escolar também tem responsabilidades na formação humanísticas dos seus estudantes, porém, muitos educadores dão tanta ênfase para a cidadania política que acabam esquecendo de trabalhar também com a cidadania social.

Novos conteúdos e novas dinâmicas pedagógicas: reflexões sobre a prática docente

Para que os(as) alunos(as) abram as suas visões, entrem em contato com a diversidade, que consigam enxergar “o outro” não apenas como outro, mas com ética e respeito, é preciso diversidade na reflexão e unidade na prática educativa.

algumas pessoas olham o outro como objeto — objeto do seu interesse, do seu desejo do seu mando —, não como outro, e rompem essa percepção. A ideia dos últimos dois séculos da natureza como outro vai introduzir uma referência: ética é convivência. (CORTELLA, 2015. p. 16)

Diante da inserção dos temas transversais e da relevância participação dos(as) alunos(as) para ampliação e intensificação do processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que o currículo escolar deve estar muito bem articulado com as questões cotidianas das vidas dos(as) discentes e com as temáticas discutidas em sala de aula.

Temas que se correlacionam com questões cotidianas e “urgentes”, podem ser observados e problematizados pelos(as) próprio(as) estudantes, e são de extrema importância

na percepção social e na formação destes(as). Isto só reforça a notória visão de que a escola e a sociedade são parte de um todo, e que não estão e nunca estiveram separadas uma da outra.

Até porque o mundo intraescolar e o mundo extraescolar não são universos estanques ou separados. Em termos de formação, o aluno carrega o que aprende nos ambientes que frequenta. Toda instituição social (família, escola, mídia, empresas, igrejas etc.) tem uma ação que é simultaneamente inovadora e conservadora; em outras palavras, conserva condutas e valores e, ao mesmo tempo, é capaz de inovar atitudes e percepções. É exatamente esse movimento que evita rupturas bruscas na nossa convivência, sem deixar de alterar essa mesma convivência. (CORTELLA, 2015. p. 19)

A necessária tarefa de formar pessoas e a capacidade de perceber a importância do debate sobre as diferentes realidades é responsabilidade não apenas dos(as) docentes, mas também das políticas de construção de manutenção do currículo escolar. É dever não deixar de lado assuntos que são de extrema relevância para grupos, movimentos sociais e para a sociedade como um todo. O(a) professor(a) assume justamente o papel de discutir e fomentar uma formação crítica.

Diante da diversidade de informações e pensamentos, ao professor(a) cabe elucidar de que forma estão organizadas e naturalizadas, nas informações e nos discursos, as concepções sobre diferentes contextos sociais, políticos e culturais e como estas influenciam na sua prática – o que teria efeito em sua vivência diária na escola e nas experiências cotidianas dos(as) alunos(as). É um trabalho de conexão e construção da realidade com as informações, suas formas e intencionalidades diante do mundo e as condições de relação de tais informações e pensamentos com as práticas dos diversos grupos sociais.

O conhecimento de que a escola e os(as) docentes têm um papel de despertar nos(as) estudantes, ante a um mundo de informações, uma consciência sobre as realidades sociais, das demandas da sociedade e no âmbito de um posicionamento crítico pode nos levar a diferentes reflexões sobre as potencialidades dos conteúdos escolares.

A escola só consegue transformar informação em conhecimento se ela for capaz de passar autonomia e critérios. A escola trabalha com informação e o conhecimento quem constrói é o próprio indivíduo, mas isso depende de um conjunto de outros fatores internos e externos – incluindo o currículo escolar enquanto ferramenta pedagógica. O ambiente escolar se relaciona com o conhecimento quando ele facilita os aspectos da transformação de informação em conhecimento pela forma de facilitação da compreensão de critérios, ou seja, da capacidade de seleção.

A disposição da crítica, da formação dos conteúdos, de sua intencionalidade e seus parâmetros, teria o dever de partir de uma construção do conhecimento que faz parte de uma visão crítica diante das condições de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Chegar à um ponto onde o debate e a verdadeira construção do conhecimento é feita nas escolas, ainda é difícil de se conceber com o cenário em que se encontra a educação. Contudo, a construção do currículo, a seleção de conteúdos, a disposição das informações e a formação dos(as) estudantes passam por uma visão crítica com diferentes compreensões da realidade.

Favorecer uma cognição que pense as coisas simultaneamente, que privilegie o debate, que traga os problemas e as reflexões sobre os comportamentos sociais, é de um valor consideravelmente significativo quando se refere à compreensão e a apreciação das condições do outro, bem como, contribui para percepção de diferentes aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da atualidade.

Essas discussões são muito importantes de serem levadas para os ambientes escolares, do ponto de vista sócio/histórico, quando temos “espaço” para focalizar em aspectos distintos, tais como diferentes trajetórias de lutas, de comportamentos e práticas sociais ao longo do tempo. De modo geral, os temas transversais não se restringem unicamente a um sentido, possibilitando à nossa prática docente a importante tarefa de sermos aqueles que verdadeiramente estão dispostos a trazer essas temáticas necessárias para o debate em sala de aula.

Considerações finais

Levando-se em consideração a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, tal como uma prática social flexível e compartilhada, mediada por um(a) professor(a), atentamos para a necessidade de mecanismos didáticos e metodológicos que propiciem uma formação integral de sujeitos históricos e cidadãos com habilidades críticas, além do desenvolvimento político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo etc. levando sempre em paralelo o fortalecimento de valores pessoais.

O tradicionalismo que segue as práticas escolares, onde a introdução do conteúdo de ensino e o próprio fazer pedagógico estão baseados em aulas expositivas que, muitas vezes, fazem tão somente o papel de transmissão de um conhecimento tido como verídico e inalterável, é provável que se mantenha um sistema onde se gera educandos sem qualquer apreço pela investigação crítica ou mesmo pela busca de saberes.

A vida das pessoas, principalmente dos(as) estudantes em uma instituição escolar, colocam problemáticas e desafios em sala de aula que nem sempre podem ser previstos. Nesse âmbito, faz-se necessária a busca por novas alternativas para promover o desenvolvimento de aulas com novas concepções, desde que estes tenham a liberdade de expressão e de serem ouvidos.

Fica cada vez mais nítido que não podemos encarar os estudantes como seres “vazios” de conhecimentos. É preciso levar em consideração que eles trazem consigo suas crenças, ideias, valores, hábitos, etc. A partir do momento que um professor ignora isso, essa situação fica mais propensa e mais difícil de envolver todos os alunos e alunas e suas diferentes realidades.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o e chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser a base de discussão em sala de aula. (CABRINI et all, 2000, p. 34)

O fato de o Professor não fazer “links” com o cotidiano e a realidade dos estudantes, pode fortalecer uma concepção unidimensional do tempo histórico, que destaca uma espécie de centralidade no passado. (BATISTA NETO, 2000)

De acordo com Mariana Miras (1998), é graças à própria base que os estudantes já têm que é possível continuar aprendendo e construindo novos significados e, além disso, é preciso explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Essa autora destaca também algumas capacidades gerais desses alunos (intelectual, cognitiva ou motora) que estão presentes dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, [...] o aluno dispõe de um conjunto de instrumentos, estratégias e habilidades gerais que foi adquirindo em contextos diferentes, ao longo de seu desenvolvimento e, de maneira especial, no contexto escolar (MIRAS, 1998, p. 59).

Por outro lado, pensar no currículo e no ambiente escolar, de modo geral, é refletir não apenas sobre as funções dos(as) docentes, mas, principalmente, sobre os meios que viabilizam a construção compartilhada de conhecimento e as relações sociais democráticas dentro do processo educativo.

Esse tipo de discussão deixa explícito que é preciso problematizar as transformações que ocorreram e continuam ocorrendo na sociedade – que podem e devem ser incorporadas ao ensino de História e, para tanto, faz-se necessário também analisar a concepção de história que está por trás desse ensino e que reflete nos conteúdos propostos. Ou seja, torna-se inevitável pensar nos processos que envolvem a produção e a difusão do conhecimento histórico.

Referências bibliográficas

BATISTA NETO, José. A constituição da história como disciplina curricular. **Projeto Revista de Educação**. Porto Alegre. Nº 02, 2000, pp. 16-21.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2008.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais/ Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Temas Contemporâneos Transversais: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CABRINI, Conceição et all. **O ensino de História; revisão urgente**. S. Paulo: Brasiliense, 2000. Et al. E Mariana Miras.

CONDE, Érica P. **Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade?** Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20036/20036.PDFXXvmi=>. PUCRio. Acesso em 13/08/2019.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, Convivência e Ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

FONSECA, S. G.. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NETO, José Alves de Freitas. **A transversalidade e a renovação no ensino de história**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org). São Paulo: Contexto. 2005.

NETO, José Batista. **Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos:** os desafios para o ensino de História. Disponível em: ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5118/4072. UNICAMP.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto. 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente.** In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org). São Paulo: Contexto. 2005.

ROCHA, Aristeu Castilhos de. Temas de relevância social e o ensino de História. **Revista Ciências Humanas.** V. 8, n. 10, pp. 111 – 121. Jun, 2007.

ELOS E RUPTURAS CONTEXTUAIS DECORRENTE DAS LEGISLAÇÕES QUE CONSTITUÍRAM O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTANCIA NO BRASIL

Shigeaki Ueki Alves da Paixão¹
Gisele Cristina de Boucherville²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a expansão do ensino superior do ponto de vista da sua relação com o aumento da demanda por políticas públicas voltadas para Educação a distância (EAD). A metodologia utilizada baseia-se na investigação das leis e políticas públicas como forma de historiar as ações que evidenciam o processo de expansão. O artigo está dividido em três partes. Na primeira, discute-se as questões referentes interpretação argumentativa da legislação. Posteriormente, identifica-se a necessidade e a importância da Educação e sua expansão para o direito à cidadania. Por último aponta-se as políticas públicas voltadas à expansão do ensino superior e suas relações com a Educação a Distância. Ao utilizar-se de registros e dados concretos que evidenciaram as ações de expansão da Educação e a ligação entre EAD e expansão do ensino superior, persegue-se um elo seguindo uma corrente diacrônica, cuja reunião de fatos se dá de acordo com a sua evolução no tempo, contribuindo para esclarecer os dados concretos. Obtendo-se uma análise das políticas públicas voltadas à expansão do ensino superior e uma resposta à essa análise.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, expansão do ensino superior e EAD

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a expansão do ensino superior e sua relação com o aumento da demanda por políticas públicas voltadas para Educação a distância. A metodologia utilizada baseia-se na investigação das leis e políticas públicas como forma de historiar as ações que evidenciam o processo de expansão.

Ao buscar a história da legislação que definiu, nos últimos 20 anos, a política de expansão do ensino superior, reuniu-se alguns dados históricos registrados em políticas públicas que se atrelam ao fomento da Educação a distância nas universidades federais do Brasil.

Em 10 de dezembro de 2004, a Portaria nº 4.059 apresenta as seguintes proposições em seu Art. 1º

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA - IFCHS - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, shigeakiturismo@hotmail.com;

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), gisele.boucherville@ufr.br;

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

Ao perseguirmos um elo, seguindo uma corrente diacrônica, cuja reunião de fatos se dá de acordo com a sua evolução no tempo, percebe-se a intenção de, a partir das políticas públicas voltadas à inclusão da semi-presencialidade, uma sugestão para o aumento da demanda do ensino superior com base na Educação a distância.

Ao analisar a política educacional na visão por Saviani (1987) e diante da comparação das leis nº 4.024 e nº 5692 encontra-se um veio argumentativo e interpretativo, que justifica uma revisão da literatura sobre o assunto.

A Portaria nº 4.059, vista deslocada da história parece-nos um tanto sem força de debate, e pouco substancial para uma imersão mais atenta, mas ela está apoiada na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Essas ações vão dar corpo a criação da Universidade Aberta do Brasil- UAB, que é criada com o Decreto nº5800 de 8 de junho de 2006 e ao REUNI criado com o mesmo Decreto.

Sendo assim, tem-se um conjunto de Leis, decretos e portarias que vão sendo aos poucos incorporados às políticas públicas de expansão do ensino superior, dando abertura a um sistema "paralelo" de expansão de vagas, sem que, com isso, aumente demais o financiamento do ensino superior.

No intuito de compreender a Portaria nº 4.059 e os caminhos percorridos para a expansão do ensino superior trata-se nesse artigo alguns pontos propostos pela primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, suas modificações pelas emendas e artigos, e as leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96. Nesse ensejo e para contribuir com a compreensão dos fatos alguns pontos do Decreto n.º 2.494, de 1998 são trazidos.

As ações que dão corpo a criação da UAB e ao REUNI em 2006 estão diretamente ligadas a Portaria nº 4.059 de 2004 que favoreceu e estimulou as ações da Educação a distância dentro das universidades federais no Brasil.

INTERPRETAÇÃO ARGUMENTATIVA DA LEGISLAÇÃO

A vida em sociedade requer normas que regulamentam os direitos e deveres de seus cidadãos objetivando a harmonia social, a equanimidade e a prevenção dos conflitos e desarranjos.

Administrar esse conjunto de normas e fazer valer os direitos e deveres do cidadão é encargo do Estado, que traz para si a competência de organizar a vida em sociedade.

Assim sendo, o Estado se organiza em três Poderes que se equilibram de maneira a se controlarem estabelecendo a característica das democracias modernas.

Aristóteles, na Antiguidade, trouxe para os dias de hoje a noção da separação dos poderes. E foi Montesquieu (1748), na obra "O Espírito das Leis", com a celebre frase "É preciso que, pela disposição das coisas, o poder retenha o poder", evidenciou o dever do Estado na constituição das diretrizes de cada governo, com vistas aos costumes, ao clima, a cultura, a religião e a economia de cada sociedade. Essa interpretação de Montesquieu teve alcance na tripartição de poderes dos países democráticos.

O cenário político democrático três poderes: Executivo, legislativo e Judiciário se dispões em uma modelo cujo poder Legislativo, na figura do Congresso Nacional, que é composto pelo Senado e pela Câmara dos Deputados, tem a competência de legislar, fiscalizar e investigar figuras públicas. É também competência de o Senado Federal processar e julgar o presidente, o vice-presidente da República e os ministros de Estado instaurando processos, caso sejam instituídas as provas.

O poder Executivo tem a função de administrar, gerenciar e aplicar as leis, fazendo com que as mesmas sejam cumpridas. Numa república presidencialista, que é o caso do Brasil, o poder Executivo se constitui pela figura do Presidente da República e por seus Ministros de Estado e Ministérios.

Ao poder Judiciário cabe a aplicação das leis quando a este submetidas. Sendo assim, aos juízes cabem estabelecer disputa e consenso entre partes, sejam elas familiar, constitucional, comercial, criminal e de outras naturezas, fazendo com que todos possam expor suas razões e argumentos, conduzindo o processo com democracia e igualdade de direitos.

Também é previsto desde a composição da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que o Executivo possa "em caso de urgência e necessidade extraordinária", legislar através da edição de medidas provisórias.

Pesquisadores da política pública no Brasil já alertam que desde o fim do regime militar as medidas provisórias vem sendo quase que uma constante e não um caso de urgência como aponta a Legislação. Essas e outras ações, no parecer de Limongi (2006) dão ao nosso governo um traço peculiar que ele assim chama de Presidencialista de coalizão.

O Brasil é o único país que, além de combinar a proporcionalidade, o multipartidarismo e o 'presidencialismo imperial', organiza o Executivo com base em grandes coalizões. A esse traço peculiar da institucionalidade concreta brasileira chamarei, à falta de melhor nome, 'presidencialismo de coalizão'. LIMONGI (2006)

Essa evidência esclarece as suas funções do legislativo e as transversalidades ocorridas pela função do executivo.

O entendimento de que as Leis constituídas pelo poder Legislativo, podem perder força, ou tomar um novo caminho, através das medidas provisórias lançadas pelo poder Executivo, aponta para as coalizões partidárias que reforçam ou enfraquecem medidas propostas pelo Executivo. Esse fato é de essencial importância à compreensão dos melindres que atravessam e constituem as Leis, Decretos, Emendas, Portaria e Medidas Provisórias que vão sendo sancionadas para o "benefício" da Educação.

Quando se fala em Educação é preciso entender que além dos três poderes políticos Legislativo, Executivo e Judiciário tem-se um fator importante que, de certa forma pressiona e direciona os caminhos de uma sociedade. Esse fator é o contentamento ou o descontentamento da população, que organizada reclama e exige seus direitos.

Após denominar os elementos Marshall (1967) contextualiza-os da seguinte forma,

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo

devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça.

Sendo assim, no elemento civil Marshall (1967) e Coutinho (2005) expõem que a Justiça e os tribunais da Justiça equilibram e resguardam os Direitos civis, garantindo a liberdade e a igualdade de direitos.

Coutinho (2005), aponta que o elemento político é o direito de participação no exercício do poder político.

Para Coutinho (2005), que se baseia em Marshall (1967), define o direito da participação política da seguinte forma:

Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o Parlamento e Conselhos do Governo local.

Este direito de participação é democrático, pois nada há de imposição para que o cidadão o exerça o como membro investido de autoridade, mas no caso de cidadão eleitor há imposição que lhe é atribuída para que, como eleitor ele se posicione.

Marshall (1967) ainda estabelece o conceito do elemento social, definindo o da seguinte maneira,

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o **sistema educacional e os serviços sociais**. (grifo do autor). MARSHALL (1967).

Assim, nesse desenvolvimento de conceitos a visão de cidadania fica clara quando elencados, a partir dos elementos propostos por Marshall, as relações diretas e indiretas de cidadania e Educação.

A cidadania se dá na apropriação desses valores e elementos propostos por Marshall, sendo a Educação um dos direitos do elemento social.

Ao estabelecer-se o conceito de cidadania e as relações com a Educação compreende-se a importância da análise da Educação a distância e todos os mecanismos de popularização do ensino superior que foram criados a partir das políticas públicas de expansão do Ensino Superior.

DIREITO A EDUCAÇÃO

Ao buscar-se a compreensão da questão do direito na Educação percebe-se que essa promessa se faz presente antes mesmo da LDB de 1961.

A Constituição de 1891, pouco fala da Educação por entender que existe uma autonomia das unidades federativas tratadas no âmbito dos estados. Cabia à Federação apenas o ensino superior da capital (art. 34º). Percebe-se que já se delineava, e muito pouco mudou de lá para cá, o interesse da União quanto ao ensino superior, deixando a cargo dos estados e municípios o ensino fundamental e médio (nomenclatura atual).

Até meados de 1930, os assuntos relativos à Educação eram discutidos pelo Departamento Nacional do Ensino. Esse departamento era diretamente ligado ao Ministério da Justiça. O Ministério da Educação foi criado em 1931.

Após essa data em 1934 um capítulo foi direcionada a incumbência da União de "traçar as diretrizes da Educação nacional" (art. 5º). Mas, somente em 20 de dezembro de 1961 a primeira LDB foi publicada pelo presidente João Goulart. Garantindo 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação (art. 92). Estabelecendo que o dinheiro público não era exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95) Abrindo para o empresariado a Educação. A obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30). Impondo uma formação melhor do professor para o ensino primário (art. 52 e 53) E para o ensino médio professores com cursos de nível superior (art. 59).

A LDB de 11 de agosto de 1971 foi publicada em 11 de agosto de 1971, sancionada durante o regime militar de Emílio Garrastazu Médici, teve como principais diretrizes o ano letivo de, no mínimo, 180 dias e 90 dias de trabalho escolar efetivo (art. 11), o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (art. 20). E a Educação a distância como modalidade possível do ensino supletivo (art. 25). Aqui percebe-se que a EAD nasce com o intuito de diminuir as desigualdades, possibilitando cidadania àqueles que foram excluídos do Sistema Educacional.

E os artigos 30 e 77 trata da formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau e superior.

Essa posição das Diretrizes de vocacionar a EAD para os excluídos e para minimizar os impactos da LDB tem dupla interpretação e merece ser olhada de uma forma que contemple um exame crítico, pois ela nasce de uma política neoliberal, que tenta minimizar os gastos do Estado.

A visão crítica evidencia que a outorga da transferir os custos da União que são distribuídos a todos os alunos e também aos professores que fazem parte da modalidade a distância, se por um lado parece-se revestida de política de inclusão e de expansão, e quanto a isso não tem-se a menor dúvida, também se parece revestida de uma política neoliberal que tenta diminuir os gastos do Estado, diminuindo, também o número de professores, espaços físicos educacionais e materiais didáticos para a expansão da Educação.

Há muitos pontos convergentes entre a LDB de 1961 e a LDB de 1971. Sendo assim, Saviani (1987, p.158) relata que, "se procedermos a uma comparação entre os objetivos da Lei nº 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os da Lei n 5.692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2.º Graus), constataremos que eles são coincidentes na sua formulação, evidenciando, assim, uma continuidade entre ambos".

A criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 foi um antecedente importante para a Reforma Universitária. Também o processo de federalização do ensino superior, as críticas à política universitária, e a pressão do movimento estudantil ocasionaram a reforma de 1968 com base nas Leis de 5.540 e 55.398.

Saviani (1987) argumenta que as reformas educacionais refletidas na legislação se destinam a ajustar a Educação brasileira à ruptura política cometida pelo golpe militar mantendo a ordem socioeconômica do país intocada.

Essa reforma coligada aos atos institucionais do governo militar e a constituição de 1967 acenderam a mudança do Ensino Superior que tiveram dois princípios norteadores - o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia.

Sendo assim, com a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, houve a expansão das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada.

A Reforma ao declarar a autonomia econômica e didático-científica das universidades públicas, estabelece quebras e novas formas de organização ou desmobilização do corpo docente e discente. Também a entrada das universidades particulares deu nova visão aos interesses político-sociais de formação dos discentes e docentes.

Em 1996 com o intuito divulgar e estabelecer referência para a expansão da EAD a Presidência da República cria a Secretaria da Educação a Distância dentro do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

O governo federal propõe o Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação, com a pretensão de introduzir as tecnologias nas escolas públicas, entre 1995-1996 e também para que fosse dado suporte necessário à formação a distância dos professores de escolas públicas.

Assim, no Decreto nº 2.494 de 1998, conceitua a educação a distância e regulamenta a oferta de programas, os credenciamentos de instituições, autorização e reconhecimento de cursos de educação profissional e de graduação, os procedimentos, critérios e indicadores da avaliação.

Em 27 de abril de 1998, foi publicado o Decreto nº 2.561, corrige o decreto anterior e regula a oferta de EAD para o ensino fundamental de Jovens e Adultos – EJA, para o Ensino Médio e para o ensino profissional de nível técnico.

Em 2005, entra em vigor o Decreto nº 5.622, complementado, posteriormente, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Esses decretos regulamentam o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Para manter a expansão das matrículas a Educação a Distância foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 por meio da Lei Federal nº. 9.394, que em seu artigo de nº. 80 reza:

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

No artigo de nº. 80 em seus §1º, 2º, 3º - A União regulamenta, organiza e normatiza a Educação a distância.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 tem o efeito de regulamentar o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 em seus 12 artigos ele decreta a funcionalidade, o estilo de ensino e aprendizagem, o credenciamento, a avaliação, a oferta, o nível de qualidade, o credenciamento e certificação que deverão estar presentes na EAD. Esse decreto dá condições para a existência da EAD, sem que com isso haja uma discussão anterior do meio acadêmico universitário.

Dando continuidade à política de expansão do ensino superior a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação, estabeleceu que a oferta de vagas da Educação superior

presencial contemplasse pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (2011).

É importante observar que nesse momento não se fala ainda da EAD, portanto pensasse numa alternativa que pudesse aumentar as vagas presenciais sem que com isso aumentasse a despesa.

Em consequência dessa política foi criada a Portaria nº 4.059 de dezembro de 2004, que se caracterizou pela implementação da modalidade semipresencial no ensino superior, que apontava as atividades didáticas poderiam ser mediadas pelas tecnologias de comunicação remota, e as disciplinas poderiam ser ofertadas a distância, integral ou parcialmente.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º - As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º - Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º - Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

O uso de argumentos baseados nas leis anteriores de expansão da Universidade está presente. O apelo é para que o professor da educação presencial se encante com a possível e falaciosa facilidade da EAD. Afinal serão 20% de qualquer disciplina que poderão os professores não estarem presentes em sala de aula.

A importância dessa portaria se vê notada e abre as portas para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, e para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Assim, há a continuidade dessas políticas de expansão de vagas do Ensino Superior e tendo em vista o disposto nos art. 80 e 81 da Lei nº 9.394, instituí em 8 de junho 2006 o

Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País.

Estabelecendo objetivos que vão regulamentar a Universidade Aberta do Brasil da seguinte forma:

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação básica;

II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - Ampliar o acesso à Educação superior pública;

V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - Estabelecer amplo sistema nacional de Educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de Educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial.

Seguido a UAB foi criado pelo Decreto nº6.096/2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como um de seus objetivos ampliar o acesso e a permanência dos alunos na educação sem aumentar a estrutura física e de recursos humanos já existentes nas universidades federais.

Também, havia a possibilidade de criação de novos campi para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades. Com exigência de redução das taxas de evasão, aumentando ingresso em vagas noturnas, otimizando o quadro docente que só trabalhava nos cursos diurnos.

Dentre outras diretivas articulou a mobilidade estudantil, o aproveitamento de créditos e a circulação, a reorganização e diversificação dos cursos sem que com isso fosse aumentado de forma satisfatória o quadro de professores das universidades federais.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo apresenta os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados relativos ao campo do conhecimento histórico, que caracteriza-se pela especificidade da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, aponta-se a história e a materialidade da mesma por meio das bases políticas, econômicas e culturais da sociedade.

Segundo Saviani (2000), ao transformar a natureza em objeto de sua ação é que os seres humanos rompem com a visão cíclica do tempo, passando a compreendê-lo.

Para Saviani (2000, p.8) a História emerge, pois, trazendo à tona não somente um problema prático, mas também teórico.

É diante de sua história que o homem busca apropriar-se de sua historicidade. Fazendo história e tornando-se consciente de sua identidade.

Relatar a história a partir é, também, chamar dados concretos, que tem registros pontuados nas Leis, decretos e portarias, que permitem ao historiador levantar questões e problemas que são próprios de uma sociedade e de uma época.

Registrar as ações e atividades humanas captando Leis e políticas públicas, inegavelmente, retrata uma época da qual a sociedade fez parte, e que trouxe a essa sociedade uma marca provocada pela política instituída em uma determinada época.

A marca registrada na história, destacam a "estreita conexão entre a historiografia de um período e as predileções e as características de uma sociedade" (RODRIGUES, 1969, p.32).

Pelas palavras de Rodrigues (1969) pode-se compreender que a historiografia, muito além de registros concretos, revela-se como um componente social capaz de analisar e avaliar uma época específica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da legislação da Educação dos últimos 20 anos caracteriza-se a partir de políticas públicas que incentivam a expansão do ensino superior, mas tem-se observado que além da expansão outros mecanismos foram implantados dentro do Sistema de Educação Superior.

O conjunto de Leis, decretos e portarias apresentados, Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 e suas modificações, as leis 5.540/68 e 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96, alguns pontos do Decreto n.º 2.494, de 1998 são trazidos esclarecendo a evolução das políticas educativas e a Portaria nº 4.059.

As criações da UAB e do REUNI, em 2006, estão diretamente ligadas a Portaria nº 4.059, de 2004, que favoreceu e estimulou as ações da Educação a distância dentro das universidades federais no Brasil, além de expandirem a Educação, trazem consequências que ainda não foram diagnosticadas.

Percebe-se ao analisar a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que ela faz parte de uma série de ações que ligam-se às proposições da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, que cria a Universidade Aberta do Brasil- UAB e o REUNI.

Essa evidência está registrada na história das políticas públicas voltadas para a cidadania, que tem o caráter de políticas públicas inclusivas e de expansão da Educação, mas que foram aos poucos abrindo à Educação um espaço que evidenciou um aumento de vagas no ensino superior presencial que, de fato, está apoiado em ações voltadas para a Educação a Distância.

Aponta-se que, inversamente ao caminho percorrido para a expansão das políticas públicas marcadas para a expansão de vagas na Educação Superior, a proporcionalidade da relação do aumento das vagas efetivas de professores nas Universidades Federais, criadas para assegurar o aumento e a expansão da Educação, não ocorreu na mesma medida.

Nesse sentido é bom lembrar que,

A capacidade de mobilização de uma ideia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. REGO (2006, p.184)

O caminho da Educação no Brasil, seu aspecto inclusivo e expansivo, deixa marcas neoliberais, por representarem ações afirmativas de expansão revestidas de projeções numéricas e que tem a intensão de admitir dentro das universidades um maior número de estudantes, que de certa forma estão matriculados nos cursos presenciais, mas que pertencem à Educação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perseguir-se o elo das políticas públicas voltadas à inclusão da educação a distância, que se vê contemplada à partir da Portaria nº 4.059 e suas relações com a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, com o Decreto nº 5800 de 8 de junho de 2006 da criação da Universidade Aberta do Brasil- UAB, e as ações do REUNI percebem-se decretos, portarias e leis específicas às políticas públicas educacionais voltadas para a expansão do Ensino Superior e as ligações com a Educação a distância dentro das universidades federais no Brasil.

Já em 1971, a LDB de 11 de agosto de 1971, trazia a Educação a distância apontada como modalidade possível do ensino supletivo (art. 25), medida na qual a EAD nasce, ou imprimisse a ela o intuito de diminuir as desigualdades, possibilitando cidadania àqueles que foram excluídos do Sistema Educacional.

Essa intenção é reforçada quando em 27 de abril de 1998, o Decreto nº 2.561, regulamenta a oferta de EAD para o ensino fundamental de Jovens e Adultos – EJA, para o Ensino Médio e para o ensino profissional de nível técnico.

O Decreto nº 5.622, de 2005, que foi posteriormente complementado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e que regulamentaram o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apoiando a expansão das matrículas a Educação a Distância, que em seu artigo 80 tem a orientação de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”, regulamenta, organiza e normatiza a Educação a distância.

Essa posição das Diretrizes de vocacionar a EAD para os excluídos e para minimizar os impactos da LDB tem dupla interpretação e merece ser olhada de uma forma que contemple um exame crítico, pois ela nasce de uma política neoliberal, que tenta minimizar os gastos do Estado.

A visão crítica evidencia que a outorga de transferir os custos da União, que são distribuídos a todos os alunos e também aos professores, que fazem parte da modalidade a

distância, se por um lado parece-se revestida de política de inclusão e de expansão, e quanto a isso não tem-se a menor dúvida, também, se parece revestida de uma política neoliberal que tenta diminuir os gastos do Estado, minimizando, também o número de professores, espaços físicos educacionais e materiais didáticos para a expansão da Educação.

A história e seus registros deixaram marcas, essas marcas podem ser examinadas, acompanhadas e avaliadas, esse exercício deve ser feito na intenção de oferecer estudos que percorrem dados concretos a fim de examinar a história dos fatos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Presidência da República Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 – Ministério da Educação. Disponível em- http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Presidência da República. Disponível em - http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

BRASIL. LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968 - Presidência da República. Disponível em- <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. LEI Nº 5.800, de 8 de junho de 2006 - Presidência da República. Disponível em - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988- Presidência da República. Disponível em - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. LEI Nei 5.692, de 11 de agosto de 1971. - Presidência da República. Disponível em- http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm.

BRASIL. REUNI. Ministério da Educação. Disponível em- <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. Revista Àgora –Políticas públicas e Serviço Social, Ano. 2, Vol.3, dez. 2005. Disponível em: www.assistentesocial.com.br/agora3/coutinho.doc.

MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

LIMONGI, F. . A Democracia no Brasil. Presidencialismo, coalizão partidária e processo decisório. Novos Estudos. CEBRAP, v. 76, p 17-41, 2006.

REGO, W. D. L. Intelectuais, Estado e ordem democrática: notas sobre as reflexões de Florestan Fernandes. In: RIDENTI, M.; BASTOS, E. R; ROLLAND, D. (orgs.) Intelectuais e Estado. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, p.184.

RODRIGUES, José Honório. Teoria da História Brasil. São Paulo: Companhia

Editora Nacional, 1969.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO DE GESTÃO EM UMA ESCOLA-CRECHE À LUZ DE DORNELAS

Ricardo Cesar de Oliveira Borges¹

José Cleiber de Oliveira Mesquista²

RESUMO

Com o avanço da ciência administrativa, ao longo do Século XX, modelos de processos gerenciais foram criados para mudar velhos paradigmas empresariais e pesquisadores estudaram formas de lidar com a utilização de recursos humanos e materiais, entre elas o empreendedorismo, estudado em grandes escolas de negócios no mundo. Diante disso, o objetivo primário desta investigação é diagnosticar a gestão empreendedora em uma escola-creche situada em Fortaleza, à luz da teoria de José Carlos Assis Dornelas. Logo, para atender ao objetivo geral deste estudo, utilizou-se uma pesquisa de natureza quali-quantitativa com tipologia descritiva, explicativa e aplicada, após a operacionalização da pesquisa bibliográfica, de campo, por meio de um estudo de caso. Assim, se realizou a aplicação de cinco testes do referido teórico e seis entrevistas estruturadas, como ferramentas para coleta dos dados primários. Estas serviram para autoavaliar o perfil empreendedor da gestora e diagnosticar sua administração. Como resultado, pode-se atestar que o modelo de administração do negócio da gestora é o ‘tradicional’ e que demonstra pouco conhecimento na área de gestão; apesar de ter comprometimento com seu trabalho e ser conhecedora dos seus clientes. Possui perfis empreendedores denominados de ‘empreendedor que aprende’ e ‘formatador’. Com atitudes em perseguir oportunidades; saber lidar com os riscos em suas negociações; possuir motivação no que faz e experiência de direção. Porém, observou-se pouca insistência na resolução de problemas, com decisões não criativas e pouca habilidade em influenciar ou convencer pessoas para realização de trabalhos e objetivos.

Palavras-chave: Educação, Empreendedorismo, Gestão, Perfil empreendedor, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Os avanços histórico-sociais, científicos e tecnológicos que aconteceram no mundo, a partir do século XX, foram fundamentais para a sobrevivência das empresas existentes. Entre eles, pode-se citar: o desenvolvimento da educação nas escolas e universidades, estudos e pesquisas voltados aos empresários para utilizar-se de novos modelos de gestão empresarial, descobertas tecnológicas para proporcionar qualidade aos produtos manufaturados, melhores formas de se trabalhar nas áreas administrativas, de produção e de serviços, conquistas no âmbito das questões dos direitos humanos e trabalhistas e surgimento de novas fontes de recursos e capitais para investimentos.

¹ Pós-Doutor em Geografia (UFC/CAPES-PNPD), Doutor em Geografia (UECE), Mestre em Administração (UECE), Especialista em Gestão e Didática do Ensino Superior (Uniateneu) e em Estratégia e Gestão Empresarial (UECE). Administrador (UNIFOR). Docente da Faculdade Terra Nordeste (FATENE) e da Faculdade das Américas (FADAM), ricardo.borges@fatene.edu.br; ricardocesar@fadam.edu.br;

² Bacharel em Administração pela Faculdades Cearenses (FAC), cleibermesquista@gmail.com;

Desbravadores daquele século, teóricos e pesquisadores das diversas áreas sociais, científicas e econômicas deram suas significativas contribuições. No cenário empresarial, destacaram-se grandes nomes como Frederic Winslow Taylor [1856-1915], Henri Fayol [1841-1925], Elton Mayo [1880-1949], Peter Ferdinand Drucker [1909-2005]. Suas habilidades e experiências técnico-científicas e gerenciais eram ensinadas e aplicadas como formas de melhorias de produtividades nas organizações, independente do setor e porte.

As contribuições deixadas pelos estudiosos na área de gestão foram relevantes para empreendedores do setor de educação. Introduzidas nas organizações educacionais, tiveram que se profissionalizar no que se refere ao ensino e ao gerenciamento escolar. A educação, no Brasil, adquiriu sua importância como estrutura e desenvolvimento econômico e social a partir das duas últimas décadas do Século XX, notadamente a partir da CF 88. Esta relevância se deve ao fato do crescente debate a respeito da política educacional brasileira. Psicólogos, médicos, nutricionistas e assistentes sociais observaram a necessidade de uma qualidade de vida e de educação já na infância (FONSECA, 1998). Com esta visão, os profissionais proporcionaram, mas com muitas dificuldades sociais, o caminho para se chegar a uma sociedade melhor.

Apesar de que desde o início do século, grandes educadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Lourenço Filho já tinham a preocupação com uma educação digna para todos. Porém, antes da atual constituição federal brasileira, as crianças eram tratadas apenas como responsabilidade assistencial por parte de dirigentes e governantes. Portanto, esses profissionais viabilizaram estudos na pedagogia; com foco nas crianças até seis anos de idade, a tão chamada pré-escola.

De acordo com Fonseca (1998, p. 198) “A produção acadêmica sobre o tema tem aumentado, bem como também a consciência da necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas de governo: União, estados e municípios”. Entretanto, antigamente a educação pré-escolar era vista como artigo de luxo de país rico ou um mal necessário, sendo um risco aos laços familiares.

As reivindicações aclamadas exigiam uma maior atenção por parte do poder público, ao que se referiam: a questão da infância, questão familiar e social dentro de um contexto político e econômico. É no ano de 1988, com a Constituição Federal do Brasil, que a pré-escola ganha destaque como direito adquirido. Segundo Fonseca (1998, p. 199),

o movimento em favor da educação infantil no Brasil adquiriu maior força na luta pela democratização do País. Por ocasião da Constituinte encarregada de elaborar a Constituição, que foi aprovada em 5 de outubro de 1988, houve muitos debates e manifestações reivindicando a inclusão da pré-escola como direito. Valeu o esforço, pois a Constituição atual reconhece como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas.

Com a democratização e em paralelo aos investimentos do governo, empresários viabilizaram seus capitais para promover uma ampliação do setor de educação. Com isto, surgiram formas de gerenciar instituições privadas e junto com isto a constante preocupação na qualidade de seus serviços oferecidos. O espírito empreendedor dos gestores educacionais não deve ser esquecido e, sim, sempre aprimorado, para que estes continuem desenvolvendo seus empreendimentos, a fim de se manterem dentro de uma economia competitiva e com sucesso.

Surge a questão que norteia o presente trabalho de conclusão de curso: À luz da teoria empreendedora de José Carlos Assis Dornelas (2007), como é gerenciada uma escola-creche em Fortaleza? Com base na questão-problema, emerge o objetivo primário desta investigação, enquanto o de diagnosticar a gestão em uma escola-creche situada em Fortaleza à luz da teoria empreendedora de Dornelas (2007).

A palavra empreendedorismo é uma tradução do inglês *entrepreneurship*, com origem na palavra francesa *entrepreneur* (empreendedor). Conforme Souza e Serralvo (2008) ela foi criada no Século XVII, com o objetivo de definir características do navegador e explorador Marco Polo, que realizava rotas comerciais para o oriente com o intuito de vender mercadorias de terceiros por meio de contratos em que se aventurava a correr riscos físicos e mentais.

Conforme Dornelas (2005, p. 39, *apud* SOUZA; SERRALVO, 2008, p. 2) “empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto levam à transformação de ideias em oportunidades”. As ideias transformadas em oportunidades caracterizam a pessoa como empreendedora e designam ações que levam ao seu crescimento.

Para Dornelas (2007), o reconhecimento de atributos que viabilizaram uma definição do que seria o perfil do empreendedor de sucesso foram: a identificação de várias características, traços e formas de agir, bem como maneiras de pensar. Esses atributos podem variar de pessoa para pessoa, pois existem vários tipos de personalidade, comportamento e cognição humana.

É errado afirmar que existe uma definição única sobre o ‘perfil do empreendedor de sucesso’ como absoluta e universal. Para Dornelas (2007, p. XVII), “Longe de ser uma regra rígida, o que se encontra na literatura e nos estudos mais profundos sobre o tema nem sempre levam o leitor a uma conclusão única, com perfil típico e imutável” conforme Quadro 1.

Quadro 1 Características dos empreendedores de sucesso

<p style="text-align: center;">São visionários</p> <p>Eles têm visão de como será o futuro para o seu negócio e sua vida e, o mais importante, têm a habilidade de implementar seus sonhos.</p>
<p style="text-align: center;">Sabem tomar decisões</p> <p>Eles não se sentem inseguros, sabem tomar as decisões corretas na hora certa nos momentos de adversidade, sendo um fator-chave para o seu sucesso. E implementam suas ações rapidamente.</p>

<p style="text-align: center;">São indivíduos que fazem a diferença</p> <p>Transformam uma ideia abstrata em algo concreto, que funciona, transformando o que é possível em realidade. Sabem agregar valor aos serviços e produtos que colocam no mercado.</p>
<p style="text-align: center;">Sabem explorar ao máximo as oportunidades</p> <p>As boas ideias, por sorte ou por acaso, são geradas daquilo que todos conseguem ver, mas não identificam algo prático para transformá-las em oportunidade através de informação.</p>
<p style="text-align: center;">São determinados e dinâmicos</p> <p>Eles implementam suas ações com total comprometimento. Atropelam as adversidades, ultrapassando os obstáculos, com uma vontade ímpar de “fazer acontecer”.</p>
<p style="text-align: center;">São dedicados</p> <p>Eles se dedicam 24 horas por dia, sete dias por semana, ao seu negócio. Mantém-se sempre dinâmicos e cultivam um certo inconformismo diante da rotina.</p>
<p style="text-align: center;">São otimistas e apaixonados pelo que fazem</p> <p>Amor pelo trabalho e pelo que fazem é o principal combustível que os mantem mais animados e autodeterminados, tornando-os os melhores vendedores de seus produtos e serviços.</p>
<p style="text-align: center;">São independentes e constroem seu próprio destino</p> <p>Querem ser independentes, em vez de empregados; querem criar algo novo e determinar seus próprios passos, abrir seus próprios caminhos, ser seu patrão e gerar empregos.</p>
<p style="text-align: center;">Ficam ricos</p> <p>Ficar rico não é o principal objetivo dos empreendedores. Eles acreditam que o dinheiro é consequência do sucesso dos negócios.</p>
<p style="text-align: center;">São líderes e formadores de equipes</p> <p>E são respeitados por seus funcionários pois sabem valorizá-los, estimulá-los e recompensá-los. Para obter êxito e sucesso, dependem de uma equipe de profissionais competente.</p>
<p style="text-align: center;">São bem relacionados (<i>networking</i>)</p> <p>Os empreendedores sabem construir uma rede de contatos que os auxiliam no ambiente externo da empresa, junto a clientes, fornecedores e entidades de classe.</p>
<p style="text-align: center;">São organizados</p> <p>Os empreendedores sabem obter e alocar os recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros de forma racional, procurando o melhor desempenho para o negócio.</p>
<p style="text-align: center;">Planejam, planejam, planejam</p> <p>Planejam cada passo de seu negócio desde o primeiro rascunho do plano de negócios até a apresentação do plano a investidores, tendo como base a forte visão de negócio que possuem.</p>
<p style="text-align: center;">Possuem conhecimento</p> <p>São sedentos pelo saber e aprendem continuamente. O conhecimento pode vir da experiência, de informações obtidas em publicações, em cursos ou mesmo de conselhos de pessoas.</p>
<p style="text-align: center;">Assumem riscos calculados</p> <p>Assumir riscos calculados tem relação com desafios e as reais chances de sucesso. E para o empreendedor, quanto maior o desafio mais estimulante será a jornada empreendedora.</p>
<p style="text-align: center;">Criam valor para a sociedade</p> <p>Os empreendedores utilizam seu capital intelectual para criar valor para a sociedade, através da geração de emprego, dinamizando a economia e inovando sempre usando sua criatividade.</p>

Fonte: Dornelas (2007, pp. 5-7).

METODOLOGIA

Conforme o planejamento da pesquisa e orientação foi definida a metodologia, com o objetivo de conhecer a empreendedora, através da aplicação de cinco testes sobre seu perfil empreendedor, fundamentados por Dornelas (2007) e também a execução de seis entrevistas estruturadas, elaboradas pelo próprio pesquisador e com orientação do docente, baseados em referenciais teóricos, sobre as áreas de sua gestão escolar.

A natureza da pesquisa adotada neste trabalho é classificada como qualiquantitativa, devido ao uso de dados mensuráveis e de interpretação de características ao empreender e gerenciar uma escola-creche em Fortaleza à luz da teoria de Dornelas. Sobre o método qualitativo, Andrade (2007, p. 111) conceitua como “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Com relação ao método quantitativo, Oliveira (2002, p. 115) explica que:

o método quantitativo é muito utilizado no desenvolvimento das pesquisas descritivas, na qual se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, assim como na relação de causalidade entre os fenômenos: causa e efeito.

A classificação da tipologia desta pesquisa é baseada na taxionomia de Vergara (2009) que a qualifica em dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. Para Vergara (2009, p. 45), “Quanto aos fins - trata-se de uma pesquisa descritiva, pois pretende expor as características das metodologias de balanço social, atualmente utilizadas.” É explicativa e aplicada por ser “fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não. Tem portanto, finalidade prática” (VERGARA, 2009, p. 43).

Para Marconi e Lakatos (2009, p. 185) pesquisa bibliográfica abrange

toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fitas magnéticas e audiovisuais: filmes e televisão.

Gil (2002, p. 53) define o estudo de campo como um

modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, onde se originou. Nos dias atuais, no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios, como no da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública e da Administração.

Como instrumento de pesquisa, foram utilizados em campo cinco testes com base no referencial teórico do livro intitulado ‘Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso’, de José Carlos Assis Dornelas (2007). Para os testes, as técnicas adotadas foram gabaritos definidos por Dornelas (2007). Além dos testes, foi utilizada a planilha eletrônica “Excel” do pacote MS Office 2007, para tratar dos dados quantitativos.

A técnica adotada para a análise dos dados proveniente das entrevistas foi a análise de conteúdo. Análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que

utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 38, *apud* GOLDEMBERG; OTUTUMI, 2008, p. 2). As entrevistas foram registradas em áudio, por meio de um dispositivo portátil digital (MP4). Ao serem transcritas, tiveram pequenas correções linguísticas, porém, não eliminando o caráter espontâneo das falas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão expõem-se a apresentação e a discussão dos resultados conforme os dados coletados em cinco testes de perfil empreendedor de Dornelas (2007), intitulados: “ambiente, atitude e know-how”; “habilidades gerenciais”; “autoavaliação das habilidades empreendedoras”; “quão criativo é você?” e “exercício de autopercepção”. E pelas seis entrevistas estruturadas realizadas pelo pesquisador: perfil organizacional, marketing, gestão de pessoas, tecnologia da informação, logística de materiais e finanças, com a finalidade de responder à questão-problema e atingir o objetivo primário e os objetivos secundários.

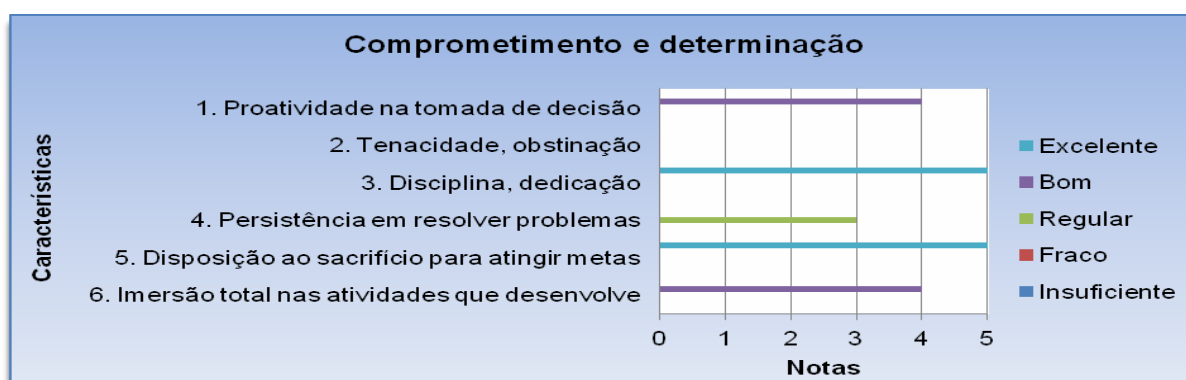
Teste 1 – Perfil empreendedor (ambiente, atitudes, *know-how*)

Na análise deste teste verificou-se que a diretora avaliou num total de 30 itens, 7 com nota 4 (bom) e 16 com 5 (excelente). Ela atingiu 119 pontos em uma escala que vai de menos de 59 a 150 pontos. Dornelas (2007) atribuiu o resultado de acordo com a pontuação atingida: você possui muitas características empreendedoras e, às vezes, se comporta como um; mas, pode melhorar ainda mais se equilibrar os pontos ainda fracos com os pontos fortes.

Comprometimento e determinação

A empreendedora é uma pessoa que tem boas iniciativas para decisões e muita disponibilidade em se empenhar nos seus objetivos. É muito disciplinada e dedicada no que faz. Comprometida em seu ambiente, mergulha em suas atividades com boa concentração e seriedade. Contudo, demonstra pouca insistência na resolução de seus problemas conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 Comprometimento e determinação



Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Obsessão pelas oportunidades

A diretora demonstra ter excelentes atitudes para perseguir as oportunidades. Procurar conhecer profundamente as necessidades de seus clientes é uma atitude frequente em seu negócio. O valor e a satisfação dos seus clientes estão em primeiro plano. O que demonstra ser uma gestora guiada pelo seu mercado. Apesar de não ter avaliado o item 8, 'É dirigido pelo mercado (*market driven*)' como se observa no Gráfico 2.

Gráfico 2 Obsessão pelas oportunidades



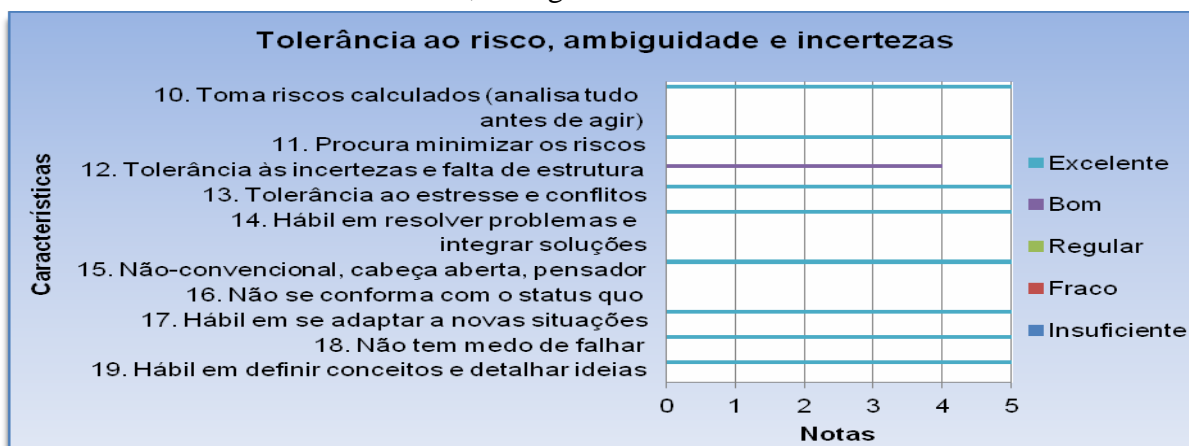
Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas

A empreendedora é muito boa ao lidar com decisões que levem a riscos em suas negociações: suas escolhas são analisadas com o mínimo de dúvida. Em decorrência das incertezas ou da falta de estrutura para sua tomada de decisão, ela age com boa transigência ao risco tomado, até descobrir melhores opções.

Em relação às situações de estresse e conflitos, se considera ótima em resolvê-las. É uma pessoa habilidosa para eles e que sabe muito bem inteirar soluções. Por não se caracterizar como uma empreendedora tradicional, se coloca como jeitosa para novas situações (adaptação) e com cabeça aberta.

Gráfico 3 Tolerância ao risco, ambiguidade e incertezas



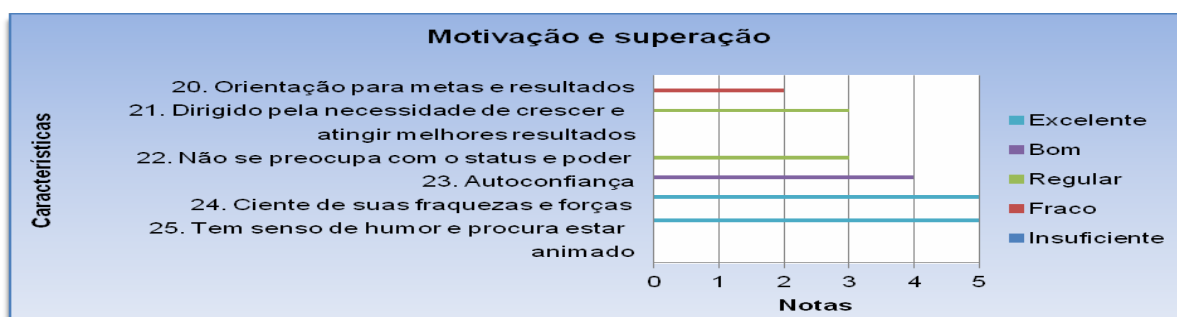
Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Não tem medo de suas decisões ou ações e, quando falha, é hábil em contorná-las. Portanto, redefine conceitos e detalha ideias. Contudo, não se posicionou em relação à posição social, ‘*status quo*’, que ocupa na sociedade. Deduz que não entendeu o item, visto que, como educadora e gestora tem uma posição na sociedade. Seus direitos e deveres demonstram isto. Os pontos fracos não se verificaram nesta categoria conforme visto no Gráfico 3.

Motivação e superação

Nesta categoria ela indica ter muita motivação com o que faz. Os motivos que leva as suas ações são: o bom humor, amor à profissão; a busca do melhor para sua empresa. Procura vencer obstáculos no seu dia a dia com entusiasmo, por ser uma pessoa autoconfiante e nos momentos de reflexão reconhece suas forças e fraquezas. Porém, ela demonstrou em sua autoavaliação que não sabe seguir orientações para metas e resultados. Apesar de ser, de vez em quando, direcionada a atingir melhores resultados. Além disso, tem necessidade de crescer como empresária e um pouco de preocupação com *status* e poder conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 Motivação e superação

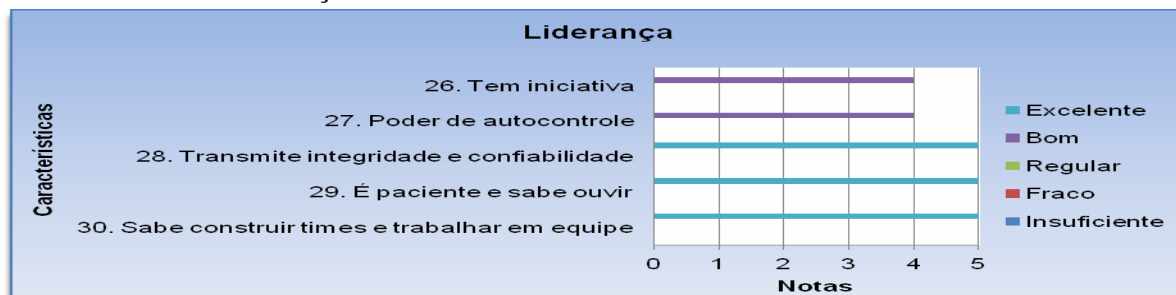


Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Liderança

Nesta categoria, a empreendedora indica ter qualidades essenciais para uma boa liderança. São elas: boas iniciativas e bom autocontrole para com subordinados e clientes. Sabe ser imparcial quando necessário. Transmite confiabilidade para as pessoas ao seu redor por saber ouvir. É paciente e excelente em construir equipes, bem como trabalhar com elas. Os pontos racos não se verificaram nesta categoria conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 Liderança



Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Teste 2 – Perfil empreendedor (habilidades gerenciais)

Este tema é dividido em cinco temáticas: marketing, operações/serviços, finanças, administração e relacionamento interpessoal/equipes. Este teste permite analisar as características da diretora e a importância de cada uma para a empresa, permitindo verificar quais as competências que devem ser priorizadas, buscando-se aperfeiçoá-las.

Competências - marketing

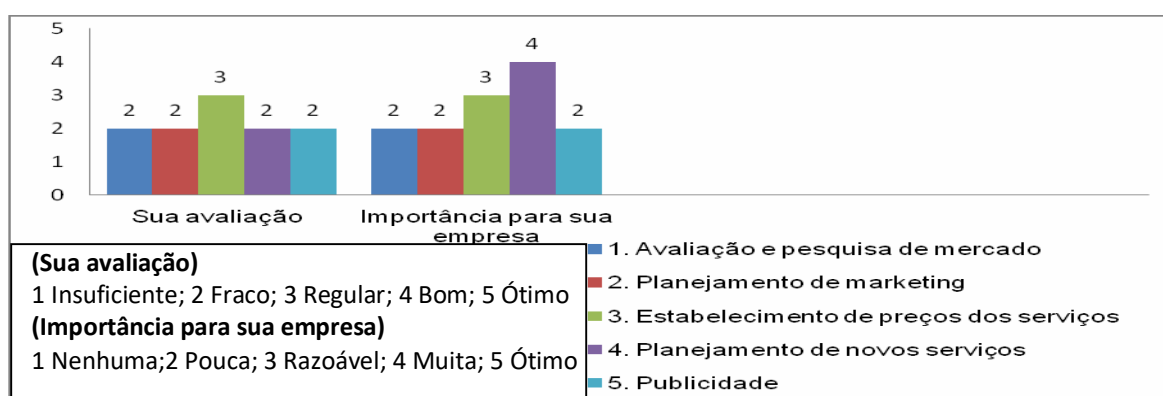
Ao se analisar os itens 1 e 2 da área de marketing – avaliação e pesquisa de mercado; planejamento de marketing, a gestora avaliou-os como fracos e com pouca importância para a sua empresa. Fraco por não estarem adequados ao seu segmento de mercado ou pelas não realizações. Por isso, estas competências tornam-se irrelevantes para ela. O que não é aceitável para uma empreendedora e muito menos para a longevidade de um negócio.

No que se refere ao estabelecimento de preços dos serviços – item 3, informou que seus preços estão na média em relação ao mercado. Atribuiu uma importância razoável para eles, pelo fato de viabilizar acordos ou condições existentes diante de seus clientes, como: descontos ou promoções. Isto é uma estratégia aplicada por ela para fidelizar seus clientes, visto que é feito dentro de uma margem determinada de lucro.

Em relação ao item seguinte – planejamento de novos serviços – avaliou- o como fraco e, ao mesmo tempo, muito importante para o seu negócio. Logo, deixa claro que não existe um planejamento eficiente para criar novos serviços para seus clientes. A publicidade aplicada em sua empresa foi avaliada como fraca e sem muita importância para ela. Mas, entra em contradição ao destacar (de acordo com o teste) que a publicidade tem grande importância.

Verifica-se nesta seção que as principais competências a serem melhoradas e as estratégias para suas realizações são a curto prazo realizar avaliação e pesquisa de mercado com regularidade, fazer planejamento de marketing e estudos sobre divulgar os serviços prestados e a médio prazo realizar planejamento de novos serviços conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 Marketing



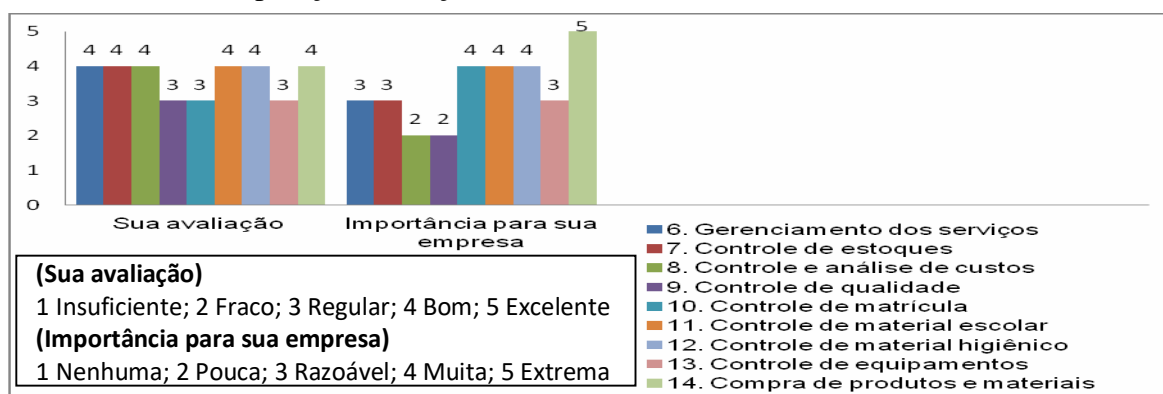
Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Competências - operações/serviços

Ao destacar o gerenciamento dos serviços como uma prioridade em sua gestão, a empreendedora demonstrou que tem controle dos serviços realizados dentro do seu negócio. Portanto, um bom controle com seus estoques; na análise de custos; com material escolar; higiênico e nas compras de produtos e materiais. Com grau de muita importância para os controles de matrículas; material escolar e higiênico.

Entra em contradição com relação ao controle e análise de custo, ao afirmar que tem um bom controle e indicou pouca relevância para ele. Observam-se algumas competências a serem melhoradas. Para isso é necessária a estratégia de curto prazo: verificar como é realizado o processo de matrícula dos alunos com o intuito de detectar possíveis erros burocráticos existentes; e de médio prazo: procurar melhorar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos aos filhos e pais pela escola-creche; conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 Operações/serviços



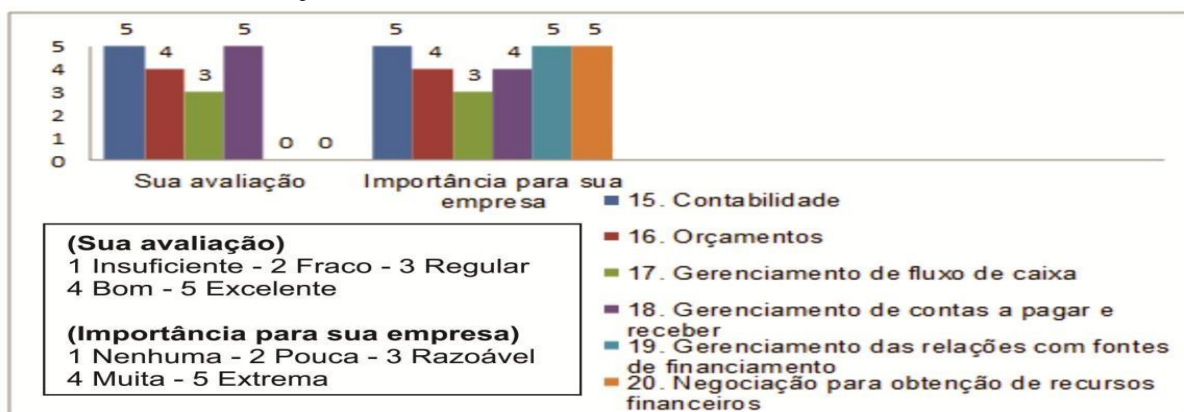
Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Competências - finanças

Na competência finanças, observa-se que o negócio educacional da empreendedora tem uma excelente saúde financeira, assessorada por excelente serviço contábil terceirizado. Destacou experiência em fazer orçamentos e de sua importância para minimizar custos. Demonstra a relevância de um ótimo gerenciamento de suas contas a pagar e receber. Porém, entra em contradição ao pontuar nota 3 (regular) no que se refere a gestão do fluxo de caixa.

Em relação aos itens 19 e 20 do Gráfico 8, ela não avaliou, motivo por não ter um gerenciamento das relações com fontes de financiamento e negociação para obtenção de recursos financeiros, mas caracterizou-os como de extrema importância para a sua empresa. Para melhorar ainda mais a saúde financeira da empresa é necessário levantar estratégias de curto prazo: fazer uma verificação nos procedimentos de controle do fluxo de caixa; detectada inadequação, criar novas maneiras para gerenciar de forma eficiente; e de médio prazo: procurar contatos de relacionamentos com agências de financiamentos, bancos e outras instituições.

Gráfico 8 Finanças

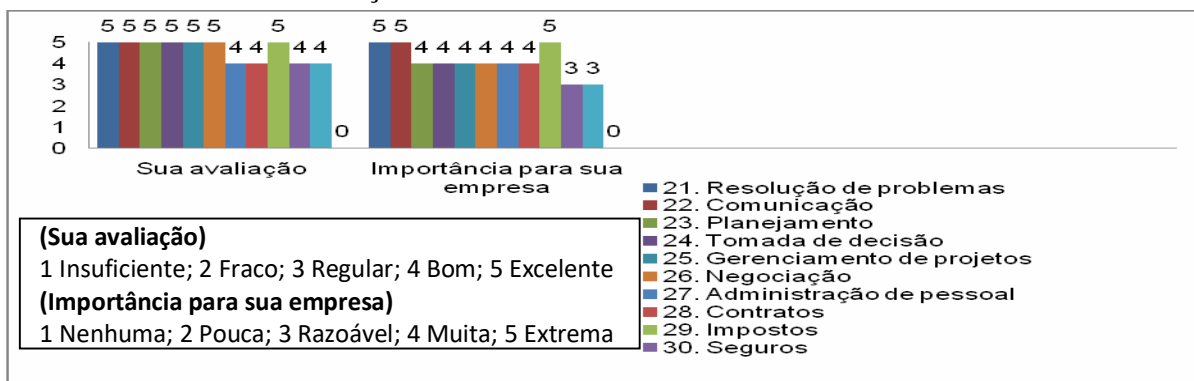


Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Competências – administração

Neste grupo, as competências avaliadas foram bem pontuadas. A avaliada destacou a excelência e a extrema importância na resolução de problemas e a comunicação em sua escola, visto que os outros itens como planejamento; tomada de decisão; gerenciamento de projetos e negociação também foram apontados com as mesmas referências.

Gráfico 9 Administração



Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

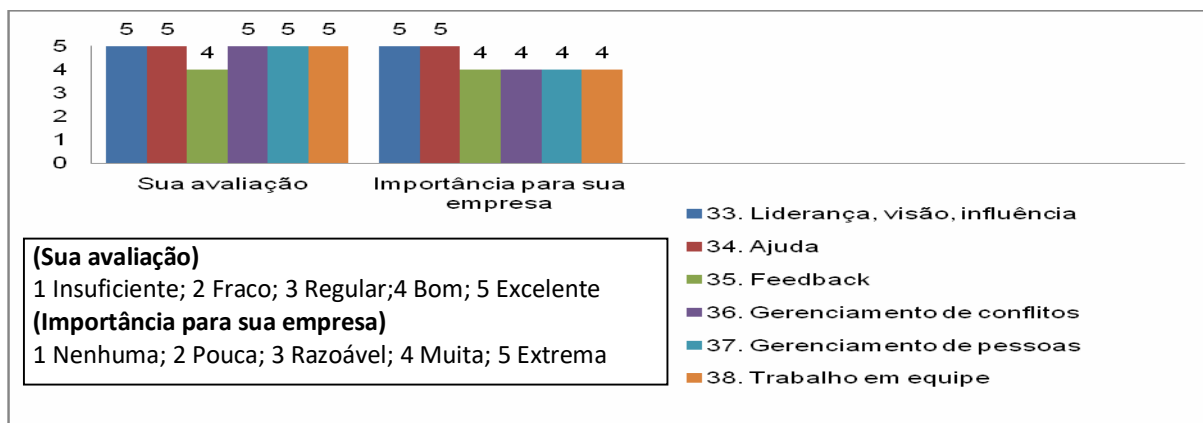
A realização da administração de pessoal da escola foi destacada dentre as outras competências como boa e essencial em relação aos direitos e obrigações, pois, no que se refere aos Impostos, eles são pagos em dia. Esta atitude é demonstrada no teste aplicado como de extrema relevância. Nos quesitos contratos; seguros e sistema de informação gerencial (SIG) são também tratados com boa administração, apesar dos dois últimos terem sido indicados com importância regular conforme Gráfico 9.

Competências – Relacionamento interpessoal/equipes

A gestão da empreendedora tem excelências no que diz respeito à liderança, visão, influência; ajuda; gerenciamento de conflitos; gerenciamento de pessoas e trabalho em equipe. Com bons feedback em seu trabalho. Portanto, ela considera de extrema importância às

competências mencionadas. Assim, uma vez que atribuiu notas máximas, não se fazem necessárias estratégias de melhoria como se observa no Gráfico 10.

Gráfico 10 Relacionamento interpessoal/equipes



Fonte: gráfico elaborado pelos autores.

Teste 3 – Auto-Avaliação das Habilidades Empreendedoras

Para avaliar as habilidades no ambiente atual da empreendedora, aplicou-se um teste com 35 questões, com três itens cada: a, b, c. O autor não considerou, a título de avaliação, respostas como certas ou erradas e sim como adequadas. Dessas, 20 (identificadas pela pessoa avaliada) estão em conformidade com as respostas do autor. São elas:

1. Meu objetivo na vida é: (a) fazer grande quantidade de realizações bem-sucedidas.
2. Se eu tivesse uma noite livre, eu iria: (c) praticar um hobby
3. Eu acho: (b) que o número de amigos que tenho depende de quão legal eu sou
4. Em meus sonhos diários, eu apareço como: (b) um detetive que resolveu um caso difícil
5. Eu prefiro jogar: (a) banco imobiliário
6. Eu frequentemente desejo ser: (c) um verdadeiro devoto de Deus
7. Por prazer e felicidade as pessoas devem: (c) enfatizar as realizações das pessoas
8. Eu frequentemente desejo: (c) fazer algo de grande significância
9. Se meu chefe me pedisse para assumir um projeto decadente, eu: (c) daria a ele uma resposta em poucos dias após levantar mais informações
10. Para eu ser bem-sucedido, eu preciso: (c) trabalhar arduamente, porque não há como lidar ou esperar pela sorte
11. Em qualquer trabalho que assumo: (b) eu gosto de fazer o melhor
12. Eu sou mais feliz quando: (b) sou bem-sucedido em meu trabalho
13. Ao comprar um refrigerador, eu: (c) compararia as vantagens de diferentes marcas
14. Quando me encontro envolvido em situações complicadas: (c) cuidadosamente avalio a situação e busco respostas razoáveis

15. Em relação à minha vida: (c) o que acontece comigo é devido a mim mesmo
16. Eu prefiro colegas de trabalho que: (a) são capazes de se adaptar ou mudar
17. Ao fazer exames/testes no colégio, eu descobri que: (a) se os estudantes estão bem preparados, dificilmente um teste é injusto
18. Se eu tivesse um pequeno negócio de limpeza, quando competidor meu morre subitamente: (c) vou até o escritório do meu ex-competidor e faço uma proposta para comprar a empresa
19. Quando trabalho em grupo: (a) eu tento influenciar pessoalmente os resultados
20. Como membro do comitê de um novo projeto, se me deparo com uma grande falha, minha reação é: (b) assumir minha parte no problema e dar continuidade ao projeto.

Para se chegar aos resultados finais, o autor define o agrupamento das 35 questões, em 5 (cinco) categorias. São elas: 1º motivação para a realização; 2º autocontrole; 3º propensão para assumir riscos; 4º resolução de problemas e 5º influenciador.

Na categoria – motivação para a realização – as questões 5, 11, 12, 13, 19 e 20 são em maior quantidade identificadas na avaliação. Assim, tem como a habilidade mais transparente no ambiente atual da empreendedora e atingiu dentro de uma escala de 1 a 7, da qual se define para todas as categorias um nível 5 (acima da média). Além disso, o autor ainda relata uma explicação para esta categoria: um desejo de fazer acontecer, de alcançar um alto padrão de realização/atingimento de objetivos.

Em seguida, as categorias – autocontrole e propensão para assumir riscos – se equilibraram e atingem nível 4. As questões 8, 18, 28, 31 e 10, 17, 22, 35 apontaram as respectivas categorias apresentadas. Diante disso, para a primeira categoria a avaliação demonstra um maior autocontrole interno do que externo, com a seguinte explicação: sentimento de influenciar o curso dos eventos da sua vida. O destino é definido mais por algo interno da pessoa do que devido a fatores externos. E para a segunda, uma propensão acima da média para assumir riscos: uma maior propensão em correr riscos calculados e buscar informações antes de agir. Desejo de ser responsável pelas ações.

As duas últimas categorias – resolução de problemas e influenciador – atingem níveis abaixo da média, 3 (três), obtidos nas questões 6, 9, 25 e 30, 33, 34 nas respectivas categorias. Com isto, a empreendedora não tem muita habilidade em resolver problemas de forma realista. Necessita muito da ajuda de outros para tocar uma operação/negócio. Entretanto, tem pouca habilidade em influenciar ou convencer pessoas para realização de trabalhos e objetivos.

Teste 4 – Quão criativo você é?

Este teste foi aplicado para avaliar o potencial criativo da empreendedora, composto de três seções: A. Minha personalidade; B. Meu estilo de resolver problemas; C. Meu ambiente de

trabalho, todos com 16 perguntas. Assim, analisa-se a criatividade na sua personalidade, na resolução de problemas e no ambiente de trabalho.

Na seção A a empreendedora, às vezes, sente falta de confiança nas pessoas. Talvez por utilizar-se, com frequência, de críticas nos assuntos abordados. Entretanto, raramente não tem medo de ser autêntica, com pessoas que as cercam. O encorajamento para a criatividade, atualmente, tornou-se raro por parte de seus pais. Mas, é uma pessoa muito sociável nos lugares em que frequenta. Não se sente na necessidade de organizar sua vida, pois, ela já é por si só, organizada pelas experiências já vividas. Portanto, rara uma reorganização.

A gestora é uma pessoa que frequentemente sonha acordado e afirma que vale a pena este comportamento. Pode-se caracterizá-la como uma pessoa visionária. Em relação a sentimentos, ela nunca se sente a vontade com pessoa que mostre seus sentimentos. Não gosta de dramatizar e em certos momentos é guiada pelos seus sentimentos.

Na avaliação, demonstrou que, de vez em quando, ela atinge melhores resultados quando segue procedimentos. Não gosta de ser conhecida como uma pessoa dependente, pois é muito otimista e enxerga à sua frente. Contudo, ela tem um potencial dentro de si, porém, características de personalidade impedem de se expressar. Assim, deve trabalhar técnicas de relaxamento e se perguntar: “O que eu tenho a perder?”.

Na seção B, meu estilo de resolver problemas, a empreendedora indicou que encara problemas e, com frequência, vai direto às conclusões. É constante sua atitude analítica e objetiva com eles. Para isso, é necessário sempre ter todos os fatos para tomar uma decisão. Entretanto, quando outros não tomam ela toma-a. Todas as vezes, um sentimento de coragem se cria e isso a ajuda. Apesar de, muito pouco, considerar um processo de tomada de decisão como algo criativo. Seus problemas atuais são resolvidos baseados em problemas similares adquiridos no passado. Assim, são frequentes estes tipos de ações em sua vida e nos negócios.

Às vezes, não gosta muito de trabalhar com detalhes oriundos de seu trabalho e considera-o, quando concluído, um sucesso. Raramente, dados estatísticos lhe dão uma ideia parcial do problema, por serem de difícil entendimento ou irrealis. Considera que os problemas nunca são resolvidos da mesma forma. Frequentemente ela é vista como uma pessoa que resolve seus problemas de forma original. É rara a dificuldade em defini-los. Não entra em depressão se ele parecer muito difícil, pois, gosta de ler as instruções antes de começar algo novo.

Na seção C, meu ambiente de trabalho, a avaliada demonstra que dificilmente as pessoas de sua organização pensam que o estilo delas é o melhor. Ela considera mediana a criatividade como chave para a sobrevivência e existem limites pessoais de autoridade. Às vezes, as ideias de outros lugares são aceitas em seu negócio, pois, o tempo para pensar criativamente na

organização é limitado. Em relação relação empregados, não muito frequente é vista como saudável. A empreendedora descreveu que sua organização tem, muitas vezes, um ambiente confortável e cooperativo. Ela gosta de identificar os problemas.

Conclui-se que, às vezes, a gestora tem dificuldades em ser criativa dentro do ambiente de trabalho. E age medianamente em todas as suas situações. Das três seções, o potencial criativo da empreendedora foram os somatórios de pontos obtidos em A+B+C, como se apresenta no teste aplicado. Assim, o resultado é a empreendedora tem um bom potencial criativo, mas está escondido atrás de si próprio, devido ao seu estilo em resolver problemas ou ao seu ambiente organizacional. Portanto, pode mudar qualquer um dos três.

Teste 5 – Exercício de autopercepção

Nesta avaliação, a empreendedora julgou, por meio de oito sentenças contidas em sete seções, o seu melhor ambiente de trabalho em equipe. Atribuiu pontos entre um a dez para elas e, com isso, determinou o seu perfil. Assim, as sentenças foram:

1. De que forma eu acredito que posso contribuir para uma equipe?

(b) 2 pontos eu consigo trabalhar bem com vários tipos de pessoas.

(c) 3 pontos ter ideias é uma de minhas características naturais.

(g) 5 pontos sou rápida para perceber algo que deve dar certo em uma situação familiar.

2. Se eu tiver uma possível falha em um trabalho em equipe, pode ser porque

(b) 5 pontos sou inclinado a ser bastante generoso com aqueles que têm um ponto de vista aceitável, sem que o mesmo tenha sido apropriadamente detalhado.

(c) 5 pontos tenho tendência a conversar muito assim que o grupo tem novas ideias.

3. Quando envolvido em um projeto de outras pessoas

(b) 2 pontos sou atencioso para prevenir erros, descuidos e omissões.

(c) 2 pontos estou preparado para imprimir um ritmo orientado a ações e fazer com que as reuniões não sejam uma perda de tempo e não discutam assuntos fora do foco principal.

(e) 2 pontos o grupo pode contar comigo para contribuir com algo original.

(f) 2 pontos estou pronto a aceitar uma sugestão de interesse comum.

(g) 2 pontos fico entusiasmado em buscar saber as mais recentes inovações e desenvolvimentos.

4. Minha abordagem características para trabalhos em grupo

(d) 7 pontos acho que tenho talento em fazer as coisas acontecerem, uma vez que um plano tem de ser colocado em operação.

(h) 3 pontos embora eu esteja interessado em todas as visões, não hesito em tomar minha decisão assim que seja necessário.

5. Tenho satisfação em determinar trabalho porque

(g) **5 pontos** eu me sinto especial quando posso dar toda a minha atenção a uma tarefa.

(h) **5 pontos** eu gosto de atividades que exercitem minha imaginação.

6. Se, de repente, me fosse dada uma tarefa difícil, com tempo limitado para fazê-la, trabalhando com pessoas com as quais não estou familiarizado

(e) **5 pontos** eu acredito que me manteria calmo e também manteria minha capacidade de pensar bem focada nos problemas a resolver.

(h) **5 pontos** eu estimularia uma discussão aberta para obtenção de novos pensamentos/ideias com vistas a dar ação às atividades.

7. Em relação aos problemas que estou sujeito a enfrentar em trabalhos em grupos

(c) **4 pontos** minha vontade de assegurar que o trabalho seja feito adequadamente pode fortalecer/enfatizar os procedimentos.

(e) **3 pontos** sinto dificuldades de iniciar algo a não ser que os objetivos e metas estejam claros.

(g) **3 pontos** tenho consciência de que devo passar aos outros algo que não posso fazer.

Diante destas seções, o item mais pontuado foi o “c,” com 14 pontos. O resultado mostrou que a administração realizada está mais para uma administração mais tradicional, embora a diretora tenha conhecimento de seus limites, ela também acredita que tem “feito bem feito” (sic) pelos resultados de estabilidade que sua empresa se encontra.

É bem claro que seu perfil de formação, Pedagogia, lhe confere domínio e competência para lidar com os aspectos do ensino, relacionamento com os pais e seus recursos humanos. Mas, não lhe conferem afinidade com as questões relacionadas ao empreendedorismo em si.

A forte centralização das decisões e controles que são realizados de forma tradicional, sem grandes inovações, pouco uso de ferramentas de informática, controles e gestão em quase sua totalidade são feitos a mão, embora seus resultados sejam satisfatórios. É necessário levar em conta que o estabelecimento é pequeno e que pode ser administrado por este modelo.

Percebe-se a preocupação com os aspectos relacionados à legislação e aos direitos trabalhistas, a pontualidade nos seus pagamentos, preocupação com a boa manutenção da estrutura física e do bem-estar das pessoas. Uma visão de futuro bastante focada na melhoria das pessoas e da estrutura. Dinheiro em caixa e intensão de melhora nas condições dos funcionários fazem da gestora uma potencial empreendedora, embora do tipo mais alinhado ao tradicional. Este aspecto certamente está ligado às questões de formação.

É também notória a existência de uma ambição limitada:

A gente sempre faz aquela velha ligaçãoozinha xereta. Tanto faço como recebo. E eu tenho feito uma comparação, está um pouquinho abaixo, mas proposital, eu sempre procuro deixar, em relação o meu concorrente. Não que eu me sinto inferior, mas pra poder atrair. Tem dado resultado. Não me vejo concorrendo, aliás, eu não vejo “Farias Brito” e “Christus” como meus concorrentes, não vejo. São megaescolas. Quem sou

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

eu para querer concorrer com eles. Rádio e internet. Televisão, não posso, é muito bom, mais é muito caro, não dá ainda pra mim, mas eu chego lá. Com uma gestão bem boa, e eu arrumando a casa, a gente chega lá (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Afirmações com dubiedade podem representar alguma insegurança relacionada ao tema da questão; aqui se verifica a relação com os concorrentes, como a diretora percebe sua escola em relação às de igual porte e às maiores, que ela acha que não concorre diretamente. Outro tema está relacionado às estruturas físicas, que ela teme ser um indicador negativo e também a relação com os pais e sua intenção de resolver tudo de bom agrado.

São estas três que me dão dor de cabeça. Não, tu sabe que eu não vejo o meu concorrente como a dor de cabeça. Eu acho bom ter um concorrente, porque se eu não tivesse um concorrente, eu ia me relaxar, eu ia-me... Como é que se diz? (**acomodar**) acomodar e você tendo concorrente, você..., epa! Ele fez aquilo! Então preciso fazer isso porque se não vou perder. Eu vejo concorrente dessa maneira. Eu acho bom concorrente, importante, não que é bom, é importante ter, pra não se acomodar. Não. Não vejo isso uma dificuldade. E, ao mesmo tempo, vejo. (...) Os pais chegarem aqui, gostarem, gostarem do serviço, mas deixa muito a desejar na estrutura. Não sei se realmente de fato é uma dificuldade. Sim, a gente tenta segurar o máximo que pode. ... tem assim esse cuidado e embora nem todos a gente agrada. Mas, a gente procura ter todo esse cuidado, sim. Enfim, aí depois que a coisa está, que não tem jeito, é que vão trazer pra mim. Ou seja, já estou a par do que está acontecendo, trago, passo a mão na cabeça, entendeu? E tento resolver da melhor forma possível. A minha relação com os pais é a melhor possível (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

O planejamento acontece apenas no âmbito pedagógico; a preocupação está mais relacionada à questão de qualificação e assistência interna, aos professores e auxiliares, para que o desempenho seja acompanhado e constantemente apoiado por profissionais de áreas complementares; psicólogos, nutricionistas, por exemplo.

Esse planejamento, acontece da seguinte maneira.

... elas planejam 15 dias para esse dia a dia. Então tudo que vai acontecer hora a hora entre sala de aula é planejado. Esse é o dia a dia delas. E a cada 15 dias nós nos reunimos para fazer estudo e planejamento. As professoras, elas recebem um estudo por parte da coordenadora, por parte do psicólogo que traz textos de como aplicar e introduzir o comportamento da criança em sala de aula. Enfim, elas são assistidas a cada 15 dias e também no meio e no começo do ano, existe a semana pedagógica, a capacitação. A cada quinze dias é feito uma reunião pedagógica. E tem estudo. Assim essas capacitações, tanto em julho como em janeiro, a gente tem todo um preparo para fazer essa capacitação e esse estudo. A gente procura exatamente nessas reuniões de planejamento, procura estar jogando conteúdo para que elas possam estar se atualizando. A gente dá essa oportunidade. Prepara todo material também e, assim, é nossa preocupação para que elas estejam se atualizando. É essa, nesses estudos. É... Tem professora que a gente incentiva (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Avaliação funcional é realizada apenas na admissão. Esse ponto é crucial para um empreendedor, uma vez que esse está em constante avaliação dos resultados do negócio e preocupa-se com capacitação e avaliação dos funcionários, bem como a inovação. As questões relacionadas aos benefícios e estratégias motivacionais não passam do que a lei obriga. Portanto, é uma característica de uma administração ainda com pouca visão de instrumentos de gestão de pessoas (aqui pode destacar-se a ausência do sentido de criatividade e influenciador).

Ainda referindo-se à avaliação funcional, a diretora declara que:

Sim existe. Existe, na parte dos professores e auxiliares. Existe uma avaliação escrita do conteúdo da área da pedagogia. Nas outras áreas, o teste é o prático. Na parte de limpeza, por exemplo, de berçarista também, de cuidados. Existe esse teste sim. O cargo de professora existe um teste específico e do auxiliar existe outro também. E os outros cargos, como é a prática, também (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Mas o grande problema refere-se não à falta de vontade, ou de espírito empreendedor, tal como bem salientam os testes de Dornelas, mas às dificuldades relacionadas apenas à formação em pedagogia. O exemplo disso, a captação de clientes, enfoca mais a compensação monetária (desconto) como motivação.

Assim, eu procuro sempre estar me atualizando em relação a isso. A gente sempre faz aquela velha ligaçãozinha xereta. Tanto faço como recebo. E eu tenho feito uma comparação, está um pouquinho abaixo, mas proposital, eu sempre procuro deixar, em relação o meu concorrente. Não que eu me sinto inferior, mas pra poder atrair. É uma diferença pouca... Quem se matricular até o dia, se eu não me engano, até o dia 10 de novembro. Ai vai dar um bom desconto e ai vai. Durante o ano também a gente sempre tenta, às vezes, dependendo do cliente, quando vem nos procurar a gente, a gente faz uma sondagem e dá uma promoção, dá um desconto. Enfim, a gente sempre trabalha com esse desconto sim (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Relacionado aos controles percebe-se forte centralização e pouco uso das tecnologias.

Faço alguma pesquisa em relação a preço. Mas estou acostumada a comprar sempre em duas. Então, há muito tempo eu já me acomodei. Cadastro não. Eu tenho controle de comparação de preço, mas um cadastro guardado com essa comparação, não. Eu compro lá na hora. Eu não compro para eles virem deixar não. O que eu ainda compro para virem deixar é a “TaLimpo”, mas é aqui ao lado, não demora dez minutos. Nós temos sim um controle de material. Eu comparo sempre a nota fiscal que eu compro as mercadorias, e vou anexando um papelzinho que tem as saídas. É o chamado balanço né? É feito assim. O contador lida tanto com impostos a pagar como os contracheques do trabalhador. Tudo é feito com o contador. Tenho uma pasta no arquivo. É o seguinte. Eu tenho um pai de aluno que ele foi um dos colaboradores que montaram o site. E ele se propôs a dá manutenção ao site e abriu esse face também e eu fiz uma parceria com ele. Só que o cara está deixando o negócio de lado. Então assim, eu tenho, não tenho. Estou me virando do jeito que posso, mas eu tenho uma pessoa, mas não estou satisfeito com essa pessoa. A realidade é essa. (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Sobre a gestão de pessoas, pode-se perceber a preocupação para que as coisas funcionem de acordo, para que haja efetividade nas ações (características salientes nos testes realizados), mesmo assim ainda não tem um tratamento diferenciado, como um setor específico da empresa:

Não. Só o setor não. Ele existe. Eu administro isso. Mas um setor específico para isso, não. Hoje, uma pessoa específica só para isso eu não tenho. A minha pessoa, a direção, ela faz essa a parte de RH. Eu consigo. Até então eu tenho dado conta, mas eu acho que o ideal é ter realmente uma pessoa só para isso. Mas no momento não. Sim. Acontece isso comigo e mais ainda na área pedagógica. De mostrar como funciona. Fazer treinamento aos sábados. Passa toda orientação antes dessa candidata, ela entrar, na sala, na aula. Na parte de limpeza também. Olha! Até a gente ver o candidato, tá seguro. É por isso que a gente tem o cuidado de colocar pessoas que tenha experiência. Se torna mais fácil pra gente, né? Mais nem sempre é possível. Eu tenho uma lista que o contador me deu, com a lista que consta a lei, CTPS, foto, campo de endereço, folha corrida, aquelas coisas. Assinado a carteira tem o contrato de experiência. Primeiro é fato o contrato de experiência após esses três meses. Eu vejo se vale ou não a pena

ficar com aquele funcionário. Salário em dia. Tudo. Tenho muita preocupação com isso graças a Deus (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Ela finaliza com uma declaração muito significativa, que expressa bem o real perfil empreendedor da diretora:

Olha! Eu confesso que eu deixo a desejar. Eu administro isso sozinha. Sem entender nada da área. Mas, eu estou dando conta porque a empresa, ela, não está no vermelho. Mas, é feita da minha forma e eu tenho certeza que não é a correta (ENTREVISTADA, 2012, s/p).

Como se observa, tanto nos testes sobre o perfil empreendedor de Dornelas (2007), quanto na análise de conteúdo das entrevistas estruturadas, um perfil empreendedor com fortes potencialidades, mas que precisa melhorar os seus pontos fracos. Os resultados apresentam certas características referentes ao perfil do empreendedor, que são encontradas nos enunciados das respostas das entrevistas estruturadas.

Portanto, existe muita vontade em manter-se em equilíbrio, existem umas iniciativas e algumas expressões que conotam um espírito empreendedor, mas ainda de modo muito discreto. Na próxima seção são apresentadas as considerações finais com recomendações e/ou sugestões para a continuidade da pesquisa, visto que este estudo de caso não se limita apenas ao objeto de estudo específico pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a problemática que orientou esta pesquisa: à luz da teoria empreendedora de Dornelas, como é gerenciada uma escola-creche em Fortaleza, pode-se dizer que o estudo realizado em uma unidade educacional infantil foi satisfatório.

Assim, observou o espírito empreendedor da gestora desde o início de seu sonho - ser proprietária de uma escola. Encarou os desafios de criar um negócio próprio e se manter no mercado com conhecimentos teóricos aprendidos e experiência profissional.

O estudo de caso demonstra que seu tipo de perfil empreendedor, conforme Dornelas (2007), é o “O empreendedor que aprende (inesperado)” devido às características determinantes ao longo de sua vida pessoal e profissional. Renunciou a uma possível carreira em alguma organização para ser uma profissional ativa, criadora de empregos e renda em um negócio próprio.

Com relação a sua formação, a Pedagogia, lhe confere muito mais detalhamento nas ações relacionadas ao ensino, visto que, paralelo à forma de como é gerida sua instituição de ensino, não apresenta conhecimento suficiente para a sustentabilidade de seu empreendimento. Deve-se levar em conta que existe uma empresa e precisa ser vista com um olhar mais apropriado e não apenas manter o negócio “fora do vermelho”.

No empreendimento, sua gestão demonstra ser tradicional e administrada como lhe convém, não se considera adequada a um mercado competitivo e dinâmico. Apesar de ser bem conduzido, verificou que não existem, ainda, alguns setores que possa servir de apoio e expansão interna na instituição. Logo, este estudo não tem caráter conclusivo, pois, tem limitação por conta dos modelos de Dornelas, por ser observado em uma escola-creche privada (caso particular) e por analisar apenas a direção, sem levar em conta o seu corpo gerencial.

O diagnóstico não é generalizado em função das outras instituições de ensino, seja escola e ou creche. Difere, portanto, em realidade, em cultura e em porte, por exemplo. Recomenda-se fazer uma análise corporativa entre duas ou mais unidades privadas; análise da direção com a gestão e pesquisas na rede pública.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- DORNELAS, Jose Carlos Assis. **Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2007.
- FONSECA, João Pedro da *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDEMBERG, Ricardo; OTUTUMI, Cristiane. **Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa a situação atual da percepção musical nos cursos de graduação em música do Brasil**. **Anais do SIMCAM4**. IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Maio, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 4ª Reimpr da 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SOUZA, Daniela Pires Teixeira de; SERRALVO, Flávia Silveira, **Um novo modelo de administração: o empreendedor corporativo**. Revista Científica da Faculdade das Américas. Ano II. nº 1. São Paulo: Interação, 2008.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ENSINAR É MISSÃO? REFLEXÕES ACERCA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO FILME TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS

Gabriel Petter da Penha ¹
Luiz Botelho Albuquerque ²

RESUMO

O presente artigo procura apreender a representação social da profissão docente no filme brasileiro Tudo que aprendemos juntos (2015), a fim de discutir uma notória contradição do magistério no nosso país: a valorização social do professor, não obstante a sistemática desvalorização da docência profissional. Partimos do pressuposto de que o cinema é uma arte de cunho industrial e um poderoso meio de comunicação de massa cujo discurso gera e difunde representações sociais, as quais, entre outros aspectos fundantes, influenciam na constituição da identidade docente. Em função da preponderância do discurso liberal nos debates contemporâneos acerca da educação, o exercício do magistério ganha novas atribuições, devendo, em última instância, dirimir os problemas sociais que contribuem para o fracasso escolar. Uma evidente descaracterização do magistério, que gera expectativas equivocadas a respeito da profissão, bem como do profissional professor.

Palavras-chave: Formação docente, Representação social, Cinema.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce da constatação de uma contradição que, a princípio, pode soar desconcertante: apesar da expressa valorização social dos professores, a profissão docente é assaz desvalorizada no Brasil, especialmente no que concerne a sua remuneração média, em comparação com outras profissões de nível superior. Conforme matéria publicada no jornal O Estado de Minas³, em 2018 o rendimento médio dos professores da educação básica com nível superior correspondia a 69,8% do salário médio dos profissionais de outras áreas com o mesmo nível de escolaridade. Ao se comparar o salário médio dos profissionais de áreas de exatas ou saúde, a defasagem chegava a absurdos 50%!

Esse contraste pode ser compreendido como o resultado de um longo processo histórico de formação da profissão docente no nosso país, marcada pelo projeto colonial lusitano em

¹ Mestre em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, gabriel.petter@gmail.com.

² Doutor em Sociologia da educação – University of Iowa, professor associado do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. luizbotelho@uol.com.br

³ Salário de professores com nível superior e 30% menor que de profissionais com a mesma escolaridade. Estado de Minas, 01.07.2019.

terras americanas e pela forte influência da igreja católica. A laicização do sistema educacional no Brasil, a partir da segunda metade do século XVIII, tampouco contribuiu para melhorar este cenário, uma vez que consistiu na mera afirmação da hegemonia do Estado português, face à igreja católica, acerca do controle do sistema educacional, sem qualquer preocupação de monta com o processo educativo. Por outro lado, a ideologia do beatário, muito forte em terras brasileiras, assimilou os humildes professores leigos aos missionários, tendo por princípio o labor por amor, sem visar a uma remuneração digna.

Essa visão antiprofissional do magistério e do professor se expressa de diferentes formas, em diferentes produtos artísticos e culturais. Ambos foram objeto de representações sociais no cinema. Este pode ser compreendido como uma arte de cunho industrial, bem como um meio (re) produtor de representações sociais. Evidentemente, as representações em si não têm poder de determinar o magistério profissional. Contudo, como um dos aspectos fundantes da identidade docente, elas influenciam na formação desses profissionais, já que as películas transcodificam os discursos sociais em narrativas cinematográficas, tornando-se parte de um sistema cultural mais amplo de construção da realidade, o que se dá, em boa medida, através da internalização de representações.

O que se vê nas principais películas que têm o (a) professor (a) como protagonista, sobretudo nas últimas três décadas, é a figura de um redentor que deve atravessar todos os obstáculos sociais e institucionais a fim de exercer dignamente a sua profissão. É alguém que deve “fazer a diferença”. Em última instância, deve solucionar os problemas sociais que o Estado não deseja afrontar, preocupados que estão seus agentes em atender às demandas do mercado.

Isso fica evidente no longa-metragem brasileiro Tudo que aprendemos juntos (2015), objeto deste trabalho. Nessa película, um violinista de origem modesta se torna professor por força das circunstâncias, enquanto luta por uma posição no difícil universo profissional da música sinfônica. Para além de ensinar música a jovens moradores da favela de Heliópolis, ele, representantes da “sociedade civil” – no caso, uma ONG – e a música, conseguem produzir uma significativa transformação naquele difícil contexto socioeconômico, que transige de uma atmosfera de violência latente para um lugar enriquecido pela arte dos sons.

Não obstante casos excepcionais como estes sejam possíveis, e a própria fundação da Orquestra Sinfônica Heliópolis, pelas mãos do músico Silvio Baccarelli, através do instituto que leva seu nome, possa ser citado como um exemplo bem-sucedido de projeto social de musicalização na periferia paulistana, a realidade da educação brasileira ainda é, em geral, desoladora. Conforme dados da PNAD Contínua (PnadC), fornecidos pelo IBGE, 36,5% dos

jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio no Brasil em 2018. Por seu turno, 24% dos jovens de 16 anos não concluíram o ensino fundamental. Some-se a isso a absurda diminuição dos investimentos governamentais em educação de 2014 à 2018, na ordem de 56%, e fica patente a situação delicada pela qual este setor passa nos últimos anos. E também fica claro que o desmonte da educação pública em nosso país não é um acaso, mas um projeto. Não será, portanto, somente a ação volitiva e individual dos profissionais da educação que logrará reverter este quadro assustador.

Dessa forma, visamos apreender a representação social da profissão docente no filme Tudo que aprendemos juntos, discutindo em que medida esta representação expressa os princípios das ideias educacionais, políticas e econômicas ora em evidência no Brasil, bem como as expectativas em torno da profissão docente e dos professores geradas pela mesma. Afinal, ensinar é mesmo uma profissão ou uma missão?

Esperamos dessa forma contribuir para o debate mais amplo em torno do estatuto profissional do magistério no nosso país, assim como do papel vital dos grandes meios de comunicação e da cultura de massa como elementos fundantes da identidade docente. Por outro lado, pretende-se aqui desmistificar a visão idealizada do exercício profissional do magistério, o que, no extremo oposto das supostas boas intenções, contribui sobremaneira para a desvalorização da profissão docente, reduzindo-a a uma atividade de cunho altruísta, sem necessidade de formação específica e, portanto, de remuneração digna aos professores.

ENSINAR É PROFISSÃO? UMA QUESTÃO (IM) PERTINENTE

Em geral, professores gozam de boa reputação na sociedade brasileira. Ao lado dos bombeiros e paramédicos, eles constituem uma das raras unanimidades nacionais⁴. O magistério, por seu turno, é visto como uma espécie de “missão”, que não é bem profissão. Assim, enquanto os docentes são (aparentemente) valorizados, o magistério é sistematicamente desvalorizado, o que se expressa tanto nos salários recebidos pelos profissionais docentes em geral como na queda pela busca por licenciaturas nas universidades públicas brasileiras⁵.

⁴ Esta afirmação se baseia em pesquisa realizada pela consultoria alemã Gfk Verein, em 2014, versando sobre as profissões mais confiáveis de 25 países. Os resultados brasileiros seguiram uma tendência mundial. O professor, nos 25 países pesquisados, figura sempre entre as 5 primeiras posições no *ranking* das profissões mais confiáveis.

⁵ Segundo matéria publicada em 18 de maio de 2015 no sítio do jornal O Tempo, houve uma redução de 90% na procura por cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais. Por outro lado, uma matéria publicada no sítio do jornal Correio da Bahia, em 10 de outubro de 2014, apontou que algumas licenciaturas tiveram redução de 50% em sua demanda em apenas quatro anos.

Tal contradição é historicamente determinada, remontando à constituição da profissão docente no nosso país. A educação escolar no Brasil se estruturou como parte do projeto de colonização lusitana, significando “a inculcação, nos colonizados, das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI, 2010, p. 29). Não à toa a catequese, na figura dos jesuítas, terá papel fundamental nessa empresa de assimilação civilizacional.

Com a expulsão dos inicianos do Brasil, em 1759, desencadeia-se um progressivo processo de laicização do sistema educacional da colônia, valorizando-se o ensino da ciência. Apesar do espírito contraditório do reformismo ilustrado lusitano⁶, concedendo-se a oferta de educação por parte de outras ordens religiosas (carmelitas, franciscanos, capuchinhos etc.), surgem as escolas laicas e os professores leigos, que cobriam parte da demanda não atendida pelas instituições religiosas⁷.

Seja na colônia ou na metrópole, estes primeiros docentes não oriundos da igreja católica eram predominantemente indivíduos das classes sociais mais humildes⁸. Para Nóvoa (1995, p. 2), isto explica os baixos salários que se lhes ofereciam. Campos (2002, p. 65) compartilha desse pensamento e afirma que esses mestres legaram aos professores da educação básica brasileira o desprestígio da profissão, assim como uma tradição conjugada de má-remuneração, falta de preparação e inclinação à improvisação.

Por outro lado, em função da forte influência do catolicismo em terras brasileiras, o magistério ficará marcado como um “sacerdócio”, uma “missão divina”. Conforme Nunes (1985, apud. FERREIRA, 1998, p. 44):

Magistério e sacerdócio confundiam-se. Ambos faziam parte da missão de apostolado. Daí justificar-se a ideologia do beatário, através da qual o professor era representado, por definição, como um missionário abnegado do qual muito se poderia esperar e ao qual pouco se precisaria oferecer de compensações materiais, uma vez que as maiores satisfações lhe seriam delegadas pelo próprio exercício beatífico da sua profissão.

Esse caráter não profissional do magistério começou a se modificar ao longo do século XIX, com a consolidação burguesa. O professor moderno é o produto dos embates que marcaram essa centúria, consistindo fundamentalmente na oposição entre burguesia e

⁶ O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante (...) e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. (SAVIANI, 2010, p. 77).

⁷ No caso concreto do ensino em Portugal, o Alvará Régio de oito de junho de 1759, no âmbito das reformas pombalinas, veio determinar a substituição do corpo de professores religiosos, sob a tutela da Igreja, por um corpo docente laico, sob o controle do Estado.

⁸ Era comum que os mestres dos séculos XVII e XVIII fossem homens com alguma moléstia ou enfermidade física, impossibilitados de trabalhar nos campos. Ou, então, eram artesãos, empregados ou mulheres que queriam algumas compensações suplementares. (RABELO, 2010, p.

proletariado. Nesse contexto, a pedagogia e a educação ganharam destaque como campos privilegiados de ação político-ideológica das classes em conflito. Cambi (1999, p. 408) explica que:

Numa sociedade (...) econômica e politicamente em grande transformação (...) um papel essencial é reconhecido (...) ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais impregnadas de “espírito burguês” (...) para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à emancipação política.

Em face dessa disputa, era mister garantir o controle sobre a formação do profissional docente, reconhecendo-se na educação uma área estratégica de reprodução social⁹. Destarte, como esclarece Nóvoa (1992, p. 14), o professorado foi constituído graças à intervenção do Estado¹⁰, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino, paralelamente à difusão das ideias liberais e iluministas. A construção da imagem desse profissional, ao longo do século XIX,

Cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1992, P. 14).

Durante esse período histórico, o Brasil passava por um abissal processo de transformações, marcado pela abolição da escravatura (1898), bem como pelo alvorecer da República (1899), da industrialização e da urbanização. No campo educacional, uma das mudanças mais significativas foi a feminização do magistério, aos poucos transformando-se numa típica profissão de gênero, o que, num país de formação patriarcal, reforçou a desvalorização do profissional docente, com fortes rebaixamentos salariais.

A identidade do professor forjada pelo Estado burguês trai uma notória ambiguidade: ao mesmo tempo em que se tece uma valorização retórica em relação aos educadores, é patente o desprestígio da profissão docente, promovida, em aparente contradição, pelo mesmo Estado

⁹ A esse respeito, Bourdieu (2001, p.311) explica que “(...) o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social”, uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força”.

¹⁰ Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (NÓVOA, 1992, p. 14).

que lhe canta loas em campanhas publicitárias. Por outro lado, a complexidade da profissão dificulta o seu reconhecimento. Afinal, o que a distingue das demais?

Apreciemos o termo profissão. Conforme Sousa (2001, p. 13), ele provém do verbo latino “profiteri”, que significa confessar, testemunhar, declarar abertamente, ligando-se a uma forma de vida publicamente assumida e reconhecida, opondo-se à “ofício”, ao chamado *métier*, posto que a primeira remete à ideia de um saber reconhecido e professado em público e o segundo, aliado à ideia de negócio ou trabalho manual, sugere um conhecimento secreto, revelado apenas aos iniciados, i.e., aos aprendizes dos artesãos.

Esta definição, todavia, não esclarece a especificidade profissional da atividade docente. Munsberg e da Silva (2014, p. 2) procuram determiná-la aprioristicamente, confrontando-a com as demais profissões¹¹. Já Roldão (2007) distingue a especificidade do exercício da profissão docente no ato de ensinar, que leva ao conhecimento profissional específico e define a profissionalidade docente¹²:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos (...) que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento profissional docente se dá num processo contínuo de reflexão a partir da sua prática em ação, consolidando sua formação inicial – ainda no período escolar – e em exercício, já que, como pontuam Munsberg e Da Silva,

A formação docente tem início no momento de ingresso na escola como aprendiz (sic) e estende-se por toda a vida escolar. Consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional. Trata-se de uma profissão *sui generis*, carregada de especificidades. (2014, p. 3).

No processo de construção do conhecimento profissional, constitui-se a identidade profissional docente, entendida, conforme Garcia et al. (2005, *apud* MUNSBURG e DA SILVA, 2014) pelas posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos professores, através de discursos e agentes sociais, no exercício das suas funções em instituições educacionais. Ela é, portanto, uma construção social pontuada pela multiplicidade de aspectos

¹¹ A especificidade da profissão docente pode ser observada, *a priori*, na comparação com todas as demais profissões: é a profissão das profissões, isto é, a profissão que prepara os sujeitos para exercerem outras atividades com competência. Além disso, é a profissão que lida sempre com pessoas (...). Há outras profissões que tratam de/com pessoa. Entretanto, os/as profissionais dessas atuam mais como reparadores/as de deficiências ou carências e no tratamento de transtornos. Já o/a professor/a atua na construção de personalidades, na formação integral de pessoas (MUNSBURG; Da SILVA, 2014, p. 2).

¹² Conjunto de aspectos que caracterizam essa atividade.

fundantes – classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão diversificado é a dedicação ao ensino – a ação de ensinar, componente da especificidade da profissão:

Ser professor/a implica ter que dar conta de um corpo de desafios e responsabilidades de ordem pedagógica e social. A profissão docente é tensionada, constantemente, por um conjunto de aspectos intervenientes na prática educativa (...). Ao longo da sua trajetória, cada professor/a vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes), as quais se manifestarão na sua *práxis* docente. (...). A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e personalidade (GARCIA et al. *apud* MUNSBURG; DA SILVA, 2014, p. 9).

É fato que há tempo se aponta uma crise da profissão docente no Brasil, em consequência da desarticulação entre teoria e prática, durante o período de formação¹³, bem como da proletarização, desvalorização e descaracterização do magistério, problemas que contribuem para a crise de identidade profissional. Esse processo de desconstrução do magistério no país é tributário, entre outras coisas, da visão do professor como um missionário social, o que é corroborado em diversas produções cinematográficas.

Não obstante, o magistério é sim uma profissão, em construção contínua, que precisa, porém, romper com os modelos de racionalidade técnica de formação profissional, requerendo urgente valorização, com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Não se confunde, dessa forma, com uma “missão”, mas se define como uma atividade fundamental para o progresso social, não pretendendo, contudo, descaracterizar-se enquanto profissão.

O PROFISSIONAL DOCENTE NO CINEMA: UM SER MUTANTE

O professor é um velho personagem no mundo da sétima arte. Contudo, o primeiro longa-metragem dedicado à ele – pelo menos no que se refere à cinematografias ocidentais – foi o convencional *Adeus, Mr. Chips* (1939), que inacreditavelmente concorreu com o extraordinário *E o vento levou* a nada menos que sete indicações ao Oscar¹⁴. Este filme, que ganhou outras versões inexpressivas em 1969 e 2002, trouxe não apenas a estória do vitoriano professor Arthur Chipping, que aos poucos conquista o respeito e o carinho dos internos da

¹³ O que se procurou parcialmente sanar com programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), lançado pelo governo federal em 2010.

¹⁴ Acabou levando o prêmio de melhor ator. Robert Donat derrotou Clark Gable.

Brookfield Public School, mas um modelo civilizador de professor, ainda presente em determinadas produções audiovisuais que têm profissionais docentes como personagens:

O professor como um pastor guiando seus jovens garotos (...) para a maturidade futura como [aquele] personificado pelo avuncular¹⁵ *Mr. Chips*, estabeleceu um modelo cinematográfico que durou 20 anos e que ainda é recorrente, sob novas formas, neste século (2015, p. 3).

Ao longo do tempo, esse modelo civilizador divide espaço com outras representações. Na década de 1950, *Crocker Harris*, o amargurado professor de *Nunca te amei* (ING, 1951), dá o tom da metamorfose arquetípica efetuada pelo extraordinário *Sementes da violência* (EUA, 1951): o doce “tio” agora deve ser um “durão”, a fim de restabelecer a autoridade perdida sobre garotos com pais mortos ou temporariamente ausentes durante a II Guerra Mundial, imersos na explosão social da adolescência.

Todavia, como violência e ambiente escolar nem sempre combinam, essa tendência será um pouco abrandada pelo idealismo de dois carismáticos educadores: *Mark Thackeray* e *Sylvia Barret*, protagonistas, respectivamente, de *Ao mestre com carinho* (ING, 1967) e *Subindo por onde se desce* (EUA, 1967). Embora lançados nos cinemas com apenas cinco dias de diferença um do outro e com temáticas idênticas, *Ao mestre com carinho* ganhou o imaginário popular e estabeleceu um modelo redentor de professor que terá sua melhor expressão nas décadas subsequentes:

Sidney Poitier (é) um professor que deve, milagrosamente, reformar delinquentes escolares. Ao mesmo tempo que lhe conferiu maior credibilidade, (este fato) estabeleceu o personagem de *Poitier* como uma notável, quase mítica figura nobre, por sua integridade e moralidade. Este foi o início de uma mudança do professor civilizador para o que emergiria nos anos 1980, numa série de filmes onde podemos identificá-lo como uma figura heroica, sacrificada, salvadora. (BROWN, 2015, p. 4).

Um exemplar extremo dessa tendência é o celebrado *Escritores da Liberdade* (EUA, 2007), no qual a professora *Erin Gruwell* (*Hilary Swank*) usa a literatura como recurso para apaziguar os conflitos raciais da *Woodrow Wilson High School*, outrora aclamada escola pública, porém decadente desde a integração interracial (por força da lei) dos alunos e com sérias tensões internas por ocasião dos distúrbios de *Los Angeles*, ocorridos em 1992, apenas dois anos antes do ingresso de *Gruwell* na instituição. *Brown* (2015) observa que:

Este filme retrata os professores mais como missionários do que profissionais, abrindo mão das suas vidas e do seu conforto em benefício de outrem, sem necessidade de compensação. A *Erin Gruwell* de *Hilary Swank* sacrifica dinheiro, tempo e até seu casamento pelo trabalho. Ela parece não ter escolha, mas fazer esses sacrifícios em resposta à negligência deliberada da gestão

¹⁵ Referente a tio.

escolar, que não lhe permite sequer retirar os livros do depósito. A implicação é que ela é muito mais do que só dedicada, pois, a fim de ser uma boa professora, ela precisa ser uma heroína (2015, p. 5).

No Brasil, o professor também estrelou diversas películas. De um ponto de vista histórico, não é fácil recenseá-las, dada a quase total ausência de literatura a respeito¹⁶. Contudo, dentre as produções mais conhecidas e mais recentes, podemos citar *Anjos do Arrabalde* (1987), *Central do Brasil* (1999), *Verônica* (2009), *Uma Professora Maluquinha* (2011) e *Tudo que aprendemos juntos* (2015), objeto deste artigo.

É importante ressaltar, contudo, que boa parte desses docentes segue modelos bastante similares aos dos seus colegas estrangeiros – sobretudo por conta da forte influência da filmografia estadunidense no mercado brasileiro – e sua prática é objeto de representações sociais.

O CINEMA COMO MEIO (RE) PRODUTOR DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os meios de comunicação de massa, universo no qual o cinema está inscrito, ocupam importante papel na organização e construção de determinada realidade social, seja reproduzindo-a, representando-a através dos seus diferentes discursos, seja modificando-a, reconstruindo-a por meio de uma interferência direta em sua dinâmica, em seu funcionamento (CODATO, 2010, p. 48). Nessa perspectiva, o cinema pode ser visto como um palco de representações. O discurso cinematográfico, por sua vez, é gerador e difusor dessas mesmas representações.

Ryan e Kellner (1989, apud DALTON, 2007) defendem que o filme é uma forma particularmente potente para estabelecer e reforçar a construção das identidades culturais:

Os filmes transcodificam os discursos (as formas, figuras e representações) da vida social em narrativa cinematográfica. Ao invés de refletir uma realidade externa para o meio fílmico, os filmes executam a transferência de um campo discursivo para o outro. Como resultado, os próprios filmes se tornam parte daquele sistema cultural de representações mais amplo que constrói a realidade social. Essa construção ocorre, em parte, através da internalização de representações (2007, p. 2).

O termo representar possui diferentes acepções¹⁷, bem como o conceito de representação. Para Codato, este pode ser traduzido como “o ato de criar e recriar determinado objeto, dando-lhe nova significação e sentido” (Idem, p. 48).

¹⁶ Tanto oficial como acadêmica.

¹⁷ A esse respeito, conferir DA PENHA (2017).

No que diz respeito à noção de representação social (RS), ela pode ser descrita, conforme Doise (2001), como uma instância intermediária entre conceito e percepção, de caráter cognitivo e simbólico, que busca satisfazer as demandas de conhecimento do homem moderno, premido entre a complexidade do discurso científico especializado e a divisão social do trabalho¹⁸. As RS podem, destarte, ser figuradas como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras como se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos *media*, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa.

Isso se dá porque é através dos discursos, das imagens e das mensagens midiáticas que tais representações circulam e é neles que acontece o que Jodelet (2001) chama de “cristalização de condutas”. Essas condutas seriam materializadas na linguagem e estruturadas a partir da articulação de elementos tanto afetivos quanto mentais e sociais que, integrados, passariam a afetar, por sua vez, a realidade material, coletiva e ideativa:

Primeiro, ela (a comunicação) é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa emergência social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos (Jodelet, 2001, p. 32).

No que tange à sétima arte, importa lembrar que, ao testemunhar a realidade sob a forma de uma representação, o cinema precisa ordenar um discurso próprio, que diversos artistas e pensadores (Sergei Eisentein, Dziga Vertov, etc.) identificam no processo de montagem. Assim como outros meios de comunicação, o cinema não apenas reproduz ou transforma as formas de produção cultural, mas também incorpora e transforma discursos fora das mediações.

Além disso, conforme Jodelet (2001), o conjunto das representações constitui um sistema, e seu compartilhamento possibilita a formação de uma visão, um consenso. Para Codato (2010), se há uma visão, existe também uma imagem, entendida como elemento que busca no estatuto da imaginação seu próprio lugar de articulação; uma consciência, que Deleuze (1985) conecta, no universo cinematográfico, ao papel da câmera.

¹⁸ A respeito da definição de RS, Codato pondera que “O conceito de representações sociais é tão instável e plural quanto o é a própria representação. É necessário compreendê-lo não mais como ferramenta de descrição, mas utilizá-lo para explicar os mecanismos de transformação que sofre o sujeito moderno frente ao universo de imagens no qual ele vive” (2010, p. 55).

Para Jodelet, o desejo de completude por parte do homem propicia tanto o sentimento de identidade como o efeito de literalidade ou unidade no domínio do sentido. Isso gera uma contradição entre identidade e reconhecimento *versus* alteridade, a qual fomenta um movimento que distingue e ao mesmo tempo integra o sujeito em relação ao outro, ao seu diferente, ao seu Outro. Ora, a condição *sine qua non* para a manifestação da imagem fílmica é a alteridade. Não há filme sem expectador. O cinema requer um receptor que o vivencie, que complete sua significação, que lhe forneça sentido.

Dessa forma, no caso da sétima arte, a representação nasce da tensão, fundada no desejo, entre a câmera que filma, buscando, *a priori*, “reproduzir” o real, o filme carregado de ideologia que procura seduzir o expectador e ele próprio, que projeta seu desejo de completude na obra cinematográfica.

TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REDENÇÃO COMO MISSÃO PROFISSIONAL

Tudo que aprendemos juntos é um longa-metragem brasileiro dirigido por Sérgio Machado, sob encomenda da Gullane Entretenimento, em parceria com a Fox International Productions. Baseado na peça *Acorda, Brasil!*, de Antônio Ermirio de Moraes (magnata da construção civil e escritor bissexto, já falecido) que narra a história da fundação de uma orquestra de jovens oriundos da favela Heliópolis, por meio do Instituto Baccarelli, o longa foi lançado no Brasil no dia 3 de dezembro de 2015, com baixa frequência de público¹⁹.

Laerte (Lázaro Ramos²⁰) é um talentoso violinista de origem baiana que se muda para São Paulo a fim de concorrer a uma vaga na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP). Ao fracassar na prova prática, que consistia na execução de uma peça, e com as contas domésticas se acumulando, ele, que não é professor de carreira, se vê obrigado a lecionar num projeto de música patrocinado por uma ONG, sediado na escola pública Manuel Gusmão, na favela de Heliópolis.

O racional e civilizado Laerte encontra a sua frente um cenário desolador: pobreza, tráfico de drogas, violência, racismo (é apelidado de “Obama” pelos alunos, em função da cor da sua pele. Seus amigos de classe média o chamam de “baiano”), etc. Num primeiro instante, pensa em desistir, mas é demovido por Alzira (Sandra Coverloni), diretora da escola, em troca de um adiantamento salarial.

¹⁹ Apenas 25.816 expectadores no Brasil, conforme dados da ANCINE.

²⁰ O papel originalmente seria de Cauã Raymond, mas ele desistiu do projeto.

Não obstante a aparente falta de aptidão para a prática instrumental do alunado em geral, nem tudo parece estar perdido. Em meio aos indisciplinados adolescentes que integram o projeto de orquestra, dois jovens amigos se destacam: Samuel (Kaique de Jesus), um simpático e talentoso violinista, mas que enfrenta sérias dificuldades domésticas; e VR (Elzio Vieira), um músico de matiz popular promissor, porém seriamente envolvido no submundo da criminalidade. O primeiro enceta uma relação de amizade com Laerte, enquanto VR o hostiliza abertamente.

Apesar das dificuldades, os jovens músicos melhoram a olhos vistos, aprendendo noções de teoria, solfejo e melhorando sua técnica nos instrumentos. Sua evolução parece, de certa forma, transformar positivamente o ambiente inóspito da Heliópolis retratada na película. Mas nem tudo são flores. Forçado pelo pai a contribuir com as contas em casa, Samuel consegue um trabalho como vigilante noturno, o que atrapalha seus estudos e o leva a pensar em desistir da orquestra. Por outro lado, VR contrai uma dívida com Esqueleto, um perigoso traficante de Heliópolis, que lhe ameaça de morte.

Laerte, por seu turno, recebe boas novas: a OSESP abre outra oportunidade, dessa vez para chefe do seu naipe de violinos. Inicialmente hesitante, ele decide encarar a seleção e estuda a fundo as partituras que constam no edital do certame, descuidando um pouco dos ensaios com seus jovens pupilos, que se preparam para um concerto de fim de ano, com a presença dos patrocinadores do projeto.

Laerte toma ciência dos problemas dos seus principais músicos. Consegue convencer Samuel a permanecer nos ensaios. Além disso, negocia com Cleytão (Criolo), espécie de manda-chuva da Heliópolis do filme, o perdão da dívida de VR, em troca da participação “voluntária” da orquestra no baile de debutante da filha do criminoso.

A festa é um sucesso, mas Laerte está exausto. Samuel percebe o estado de espírito do mestre. Ao inquirir-lhe acerca do porquê do seu abatimento, Laerte lhe revela que está se dedicando aos estudos para ingressar na OSESP. Insensatamente, Samuel se enfurece e acusa o professor de abandonar a orquestra de Heliópolis. VR, que se sente humilhado por ter sua dívida saldada por Cleytão, percebe o ânimo do amigo e lhe oferece uma carona para casa na garupa da sua moto. No caminho, porém, inadvertidamente, VR fura uma barreira policial, sendo perseguido pelos tiras. Após ignorar as ordens de parar, os jovens são alvejados pelos policiais. Samuel é atingido nas costas e morre imediatamente.

O falecimento do adolescente gera forte revolta entre os moradores de Heliópolis e um protesto transmitido pelos telejornais. Laerte é informado dos acontecimentos e tenta chegar à favela, mas é impedido por uma barreira policial. Sua dor é grande. Todavia, as emoções vividas

nesse episódio parecem ajudá-lo na hora do segundo teste para a OSESP. O experiente, porém outrora frio e racional violinista, sequer olha para a partitura, mas executa-a com grande fidedignidade e artisticidade, sendo aprovado na seleção. VR, a seu modo, tenta manter a orquestra Heliópolis, agora desfalcada do seu regente.

Mas Laerte não consegue abandonar Heliópolis. Com a ajuda dos seus amigos músicos de classe média, que também se envolvem no projeto, a culminância que fora programada é apresentada, com grande emoção e êxito. Acena-se assim para a continuidade da orquestra, agora madura, e que trouxe fortes impactos sociais tanto para a vida dos seus membros como para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1970, com a radical reestruturação dos processos produtivos resultante da transição do paradigma fordista para o toyotista e, posteriormente, com a derrocada do socialismo real no leste europeu, as ideias liberais, sob sua roupagem mais radical (neoliberalismo), ganharam forte proeminência em todo o mundo. As políticas sociais e a regulação econômica promovidas pelo Estado foram vistos como óbices ao desenvolvimento econômico e social, uma vez que “retiravam recursos” da iniciativa privada e dificultavam o livre-mercado, supostamente prejudicando as demandas sociais por emprego e renda.

Conforme Fiori (apud. SAVIANI, 2010, p. 428), a reordenação empreendida pelos governos neoliberais implicou, no campo econômico, a elevação à *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal (com diminuição de investimentos sociais), a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, criticou-se as democracias de massas, impingidas como “populistas”.

No Brasil, as ideias pedagógicas oriundas do ideário neoliberal se expressaram no que Saviani (2010) chama de neoprodutivismo, versão atualizada da teoria do capital humano, com uma orientação educativa que ainda reconhece a importância da instituição escolar para a formação de mão de obra qualificada, porém conferindo aos educandos o mero *status* individual de empregabilidade, sem a garantia real de que o conhecimento leve à inclusão no mercado de trabalho – caracterizando assim uma pedagogia da exclusão.

A orientação didático pedagógica do neoprodutivismo consiste na atualização do lema escolanovista aprender a aprender, preconizando que o importante não é ensinar ou mesmo assimilar determinados conhecimentos, mas aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas, em face de um mercado de trabalho em constante transformação,

individualizando completamente a experiência de sucesso ou fracasso na busca por uma vaga no mercado de trabalho e, por extensão, na sociedade capitalista.

Por outro lado, nesse contexto, assume-se o discurso do fracasso da escola pública, advogando-se a primazia da iniciativa privada no campo educacional. Além disso, a política neoliberal estimula a promoção e consolidação do chamado terceiro setor, através da ação de Organizações não governamentais, cujo objetivo é promover a crença da transformação social por meio da ação de uma entidade que (supostamente) antagoniza com o Estado, embora surja dele, sob a genérica denominação de sociedade civil.

Tudo que aprendemos juntos expressa os valores do corolário neoliberal. A ONG não identificada – uma representação do Instituto Baccarelli – ocupa o lugar onde o poder público deveria estar presente. Laerte, não obstante de um ponto de vista didático-pedagógico represente um professor tradicional, não é um docente de carreira e nem tem formação específica, mas é um músico que acidentalmente exerce o magistério, embora com invulgar êxito, “fazendo a diferença” na comunidade, reforçando a ideia de que qualquer um pode ensinar, pois, como disse um célebre jornalista brasileiro, à título de elogio, ensinar nem é profissão, mas missão.

Dessa forma, a profissão professor no referido filme é representada como uma não profissão, não carecendo, portanto, de formação específica. Confunde-se, não por acaso, com uma espécie de apostolado, ao qual o músico e docente acidental se dedica movido pelo ideal abstrato de “inclusão”. Isso se faz pelo aprendizado de música? Pelo exemplo de Laerte, ele próprio um jovem negro de origem humilde? O filme não nos dá tais respostas. Contudo, a imagem do professor herói, redentor, é celebrada. O dia a dia do magistério, porém, não tem nada de heróico, nem requer heróis, mas profissionais valorizados, com salários dignos e condições adequadas de trabalho. Como diria Orson Welles: Cinema é um fluxo constante de sonho. Todavia, às vezes é preciso despertar para a realidade.

REFERÊNCIAS

BROWN, Tony. Teachers on film: **changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick**. In: Popular culture as pedagogy. Canberra: Sense, v. 112, jan. 2015.

CAMBI, Franco. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo:

CODATO, Henrique. **Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis**. Verso e Reverso, [s. l.], v. 29, n. 55, p. 47-56, jan./abr. 2010.

DALTON, Mary M. **The Hollywood curriculum: teachers in the movies**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2007.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. **Estado, neoliberalismo e educação pública**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br>>. Acesso em 15.07.2019.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica)**.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

OLIVEIRA, Junia. Salário de professores com nível superior é 30% menor que de profissionais com a mesma escolaridade. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 01.07.2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas_educacao,1066019/professores-recebem-menos-que-outros-profissionais-de-nivel-superior.shtml>. Acesso em: 01 de set. de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2010.

ENTRE VIDAS E CONVERSAS: UMA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL COM IDOSOS.

Aldo Otoniel de Carvalho Rodrigues¹
José Daniel Vieira dos Santos²
Rita de Cássia Amorim Barroso³

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido como atividade prática da disciplina de Estágio Institucional do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade Amadeus. Refere-se a um estudo de caso simples sobre uma intervenção psicopedagógica institucional em um lar de idosos. O trabalho foi feito com observações gerais de toda a instituição por nove pesquisadores utilizando a aplicação de questionário semiestruturado com vinte funcionários da instituição objetivando evidenciar as relações, os vínculos afetivos e de aprendizado para com os idosos. Outro instrumento utilizado foi o diário de campo como possibilidade de registro de dados e informações sobre a pesquisa. Como atividade final da pesquisa foram realizadas *storytelling* como metodologia envolvendo cuidadores, idosos e voluntários para compartilhamento de suas histórias de vida e fortalecimento de vínculos afetivos e de aprendizagens. Como resultado, esse fortalecimento de vínculos, facilitou e transformou o ambiente e o relacionamento entre os idosos e seus cuidadores.

Palavras-chave: Intervenção Psicopedagógica, Estudo de Caso, Idosos, Aprendizagem, *Storytelling*.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultante de experiências práticas referentes à disciplina Estágio Institucional, integrante do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade FAMA/SE. A pesquisa refere-se a um estudo de caso, do tipo simples realizada no período de novembro de 2016 a fevereiro de 2017, na área de

¹Mestrando em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Especialista em Neuropedagogia e Psicopedagogia (FAMA), Graduado em Letras Inglês (UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional, Formação de professores e Tecnologia Assistiva (GPGFOP/UNIT/CNPq). (aldo.rodrigues1123@gmail.com).

²Mestrando em Educação (bolsista PROSUP/TAXA/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Graduado em Geografia pela Universidade Tiradentes – UNIT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional, Formação de professores e Tecnologia Assistiva (GPGFOP/UNIT/CNPq). (profjosedaniel@gmail.com)

³Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes na linha de Pesquisa em Educação e Comunicação. Líder do Grupo de pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional, Formação de Professor e Tecnologia Assistiva (GPGFOP/UNIT/CNPq). Membro do grupo de Estudos e Pesquisa - GECES/UNIT/CNPq e professora titular de Geografia do Governo do Estado de Sergipe. (ritadte@gmail.com)

Psicopedagogia Institucional desenvolvida com sessenta idosos, sendo quarenta e seis do sexo feminino, quatorze do sexo masculino e vinte funcionários.

Os idosos são atendidos através uma casa de repouso, e os funcionários são trabalhadores, celetistas e voluntários sendo que dentro destes, vinte, ocupam cargos como cuidador, cozinheiro, serviços gerais, médico, fisioterapeuta, barbeiro e outros. Para efeito de proteção dos participantes e da ética da pesquisa os nomes ou iniciais dadas são criações ou interpretações para minimizar riscos de exposição ou identificação dos mesmos. As informações apresentadas foram autorizadas pelos informantes.

Para o desenvolvimento das práticas foi formado um grupo de nove alunos que ao final da disciplina, apresentou um texto como forma de avaliação dos trabalhos desenvolvidos. O texto final, na sua elaboração teve como diretriz o objetivo geral da disciplina que é valorizar o ambiente da aprendizagem como um espaço privilegiado para o crescimento cognitivo e relacional, de todos, nele integrantes. A Psicopedagogia ao ir desvelando os processos mentais, enfatiza o fato de que é pela interação do sujeito com o outro que a história social e pessoal é construída. As ações dessas interações são tidas como processos simbólicos, visuais ou verbais.

Para tanto, foi usado como aporte teórico para as questões inerentes ao estudo de caso, as contribuições de Stake (2005) ao conceber que, um bom estudo de caso se dá quando ocorre a disciplina das observações, das análises e das triangulações afim de um rigor científico. Não se trata apenas de pensar o fenômeno empírico, mas sim de pensar a produção acadêmica de pesquisa realizada a partir de orientação experiente e dedicada ao campo da Psicopedagogia, que se aprimora desde a década de 1950. Com esta reflexão foi planejada a caracterização da pesquisa, coleta e análise dos dados e resolução.

Diante do cenário, destacamos que articulamos nossa discussão à Psicopedagogia, área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Ao psicopedagogo cabe avaliar e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais de áreas afins como: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber. Propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às

mudanças educacionais ou institucionais, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.

A atuação Psicopedagógica por se voltar em torno da aprendizagem é geralmente ligada à instituição em que isso ocorre, e a primeira que vem à mente é a escola. Portanto, atualmente a ação de um Psicopedagogo dentro de escolas vem facilitando essas interações, a fim de promover o aprendizado. Mesmo considerando que, o aprendizado não se restringe apenas à escola, é inerente a todos nós seres humanos em desenvolvimento, durante toda a nossa existência.

Justificamos a escolha em trabalhar com idosos partindo do pressuposto da Neurociência por considerar que, aprendemos, independente da idade, seja como criança, jovem, adulto ou na fase idosa. Como também, levamos em conta que é na diversidade dos ciclos da vida, especificamente, na velhice, que podemos contribuir para uma qualidade de vida dos sujeitos, ao observarmos a literatura que trata desta temática nos ancoramos para desenvolver uma experiência que retratou o cotidiano de um grupo de idosos com diversos perfis e atendidos por uma instituição social com uma estrutura também específica.

Uma vez que a Psicopedagogia atua não apenas no âmbito escolar, mas também em todos os espaços e dimensões hospitalares e empresariais que necessitem de um assessoramento para identificar os problemas e o funcionamento grupal da instituição como um todo, se utilizando de uma terminologia sociológica de uma visão *macro/micro* para com, esse distanciamento, levantar hipóteses diagnósticas dos problemas latentes e manifestos observados, refletir acerca desses existentes e prevenir outros de ocorrer, criando estratégias de exercícios e mediação dos relacionamentos e funcionamento global da instituição escolhida.

O estabelecimento, Lar de Idosos Nossa Senhora da Conceição, cenário desta pesquisa, é de caráter social/de cuidados clínicos, e não escolar para que, como futuros psicopedagogos, pudéssemos observar as diferentes aplicabilidades da Psicopedagogia Institucional no que se refere à aprendizagem de crianças, adolescentes ou idosos. Conforme citado no Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia: “A intervenção psicopedagógica na Educação e na Saúde se dá em diferentes âmbitos da aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre o institucional e o clínico.” (ABPp – Código de Ética, 2011).

Desta forma, a opção em estudar uma intuição diferenciada, justifica-se pelo fato de que a evolução da aprendizagem começa no grupo familiar, e as relações entre si, com objetos e valores, tais interações constituem e determinam a percepção de mundo. Trabalhar de forma preventiva, resgatar valores, com olhar sensível sobre a perda, com a condição e as mudanças, apoio, enfim, efetivar essa “melhor idade”, afinal nunca é tarde demais para se aprender algo novo ou se reinventar.

Além desta questão, o cenário do idoso no Brasil nos faz refletir sobre a necessidade de estudar este campo. De acordo com o censo de 2018 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população brasileira está envelhecendo devido à diminuição na taxa de fecundidade em relação aos anos anteriores e, portanto, a relação entre idosos e jovens está diminuindo. Nesse último censo, a maior proporção está na faixa entre 20 a 34 anos. A projeção dessa instituição é que em 2060 o maior quantitativo da população esteja em 35 a 49 anos. Portanto a faixa etária e a idade média só tendem a aumentar, estimando que um quarto da população terá mais de 65 anos de acordo com o estudo. Isso já aconteceu em vários países europeus como consequência da melhor qualidade de vida e econômica.

À luz da Psicopedagogia, nossa proposta foi direcionada para a atuação dos cuidadores e colaboradores, para que houvesse, não apenas a valorização desses profissionais, mas também, o fortalecimento do vínculo afetivo entre ambas as partes. Como afirma Pichón-Rivière (2009), são com as experiências que criam vínculos que dão formas às relações entre indivíduos durante toda a vida. A ação Psicopedagógica voltada para idosos tem por objetivo a reintegração a um convívio social em que seja retomada sua autonomia, o orgulho de sua história de vida que carregam consigo e a valorização dela por aqueles que se encontram em contato diário, deixando-os mais confiantes e contribuindo para sua auto-estima a fim de que se estimule uma vida mais saudável e feliz, como afirma Kleinkauf (2016).

O LUGAR

O Lar dos Idosos foi constituído sob a inspiração, orientação e cuidados da Arquidiocese de Aracaju, entidade da Igreja Católica, com base nos ensinamentos cristãos, e sob esses ensinamentos são norteadas suas finalidades e atividades a serem desenvolvidas. Fundado em 12 de agosto de 1949, teve como objetivo inicial de amparar os mendigos que viviam nas praças e ruas da cidade de Aracaju. No decorrer dos anos, observou-se grande

dificuldade na continuidade e manutenção da missão inicial, visto que, alguns dos sujeitos desabrigados, uma vez que muitos saíam à noite da instituição, não retornavam, e outros, voltavam alcoolizados ou drogados, o que tornou o projeto inviável por não haver uma forma de “controle” para que cuidado e bem-estar pudessem ser estabelecidos para o convívio dos grupos.

A partir de setembro de 1957 a dezembro de 1959, a instituição deu início a novos trabalhos de natureza educacional e de geração de rendas, como Cursos de Corte e Costura, Artesanato e fundação da Escolinha São Tarcísio, com Creche e turmas da 1ª a 4ª Séries para os filhos dos assistidos. Em dezembro de 1959, passou a funcionar em sua sede própria, visando melhor atendimento aos seus assistidos. Para tanto, foram instalados na atual sede os gabinetes médico e odontológico, cozinha e refeitórios para idosos e crianças, oficinas de trabalho para confecção de lençóis, fronhas, flores artificiais, carpintaria e colchoaria.

Com novo objetivo de orientar, qualificar profissionalmente e inserir jovens em situação de pobreza no mercado de trabalho, a instituição, utilizando sua estrutura física e os recursos humanos disponíveis, criou o Programa do Menor Trabalhador que, posteriormente, ajustando-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei nº 10.097 / 2000⁴, substituiu-o pelo Programa Adolescente Aprendiz.

Nesse ínterim, para melhor divulgar as atividades na forma de programas de assistência social, educação e promoção humana, voltados ao atendimento a idosos, crianças e adolescentes, a instituição alterou o seu nome para Serviço de Assistência e Movimento de Educação. Com o advento do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 2003⁵, a mesma, buscou adequar-se às novas exigências, alterando o seu Estatuto Social e definindo-se como Instituição de Longa Permanência para Pessoas Idosas. Em 12 de fevereiro de 2009, reunidos em Assembleia Geral, os associados colaboradores alteraram o Estatuto Social da Instituição, adequando-o ao Novo Código Civil Brasileiro – Lei nº 10.406 de 10/01/2002⁶.

Realizada a pesquisa a partir de levantamento em documentos oficiais, iniciamos o Estágio Psicopedagógico Institucional, no mês de dezembro de 2016, sendo finalizadas as intervenções no mês de fevereiro de 2017. No período do mês de dezembro, foi realizado um levantamento de dados e informações por meio de observações e anotações em diário de

⁴ Acesso a < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L10097.htm > em 05/02/2017.

⁵ Acesso a < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm > em 05/02/2017.

⁶ Acesso a < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm > em 05/02/2017.

campo, aplicação do questionário semiestruturado para os trabalhadores da instituição, totalizando vinte colaboradores. Além dos questionários foram realizadas rodas de conversas com o foco principal em *storytelling*⁷ com os cuidadores da Instituição, quer sejam eles remunerados ou atuando em trabalhos voluntários. Essa prática enriqueceu a observação, pois oportunizou a melhor compreensão das peculiaridades e do cotidiano da mesma, o que, sem dúvida, fortaleceu as ações Psicopedagógicas.

No que se refere ao quadro de colaboradores, a instituição é constituída pelo diretor, um auxiliar administrativo contratado e uma voluntária, uma enfermeira chefe contratada, quatro técnicas de enfermagem contratadas, dez cuidadores de idosos e serviços gerais, duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha, um porteiro, um assistente social, uma odontóloga (cedida pelo Estado), um clínico geral voluntário (há 26 anos), um neurologista voluntário, um psiquiatra voluntário, um fisioterapeuta e um grupo de estagiários (em parceria com a Universidade Tiradentes - UNIT), um barbeiro voluntário e uma costureira voluntária. O mobiliário e equipamentos da instituição compõem-se de três televisores, cadeiras de rodas, macas, sofás, computadores, entre outros.

OS IDOSOS

De acordo com a rotina da instituição, os idosos têm a liberdade de sair da Instituição para ficar com suas famílias, mas para que isso aconteça, a família deve assinar um termo, dizendo o horário de saída e o dia e horário de retorno. O Lar dos Idosos tem um papel de tentar unir eles à família, convidando os familiares para todos os eventos sociais realizados na Instituição. Em algumas situações os resultados são positivos, pois já aconteceu de o interno ter sido reintegrado aos laços familiares. Porém, existem também os que são abandonados e não recebem sequer a visita de qualquer familiar. Outros são enganados, deixados com a promessa de um breve retorno e não aparecem mais, deixando os idosos com o sentimento de abandono.

O Lar configura-se de uma forma que possibilita a convivência e interação dos idosos entre si. Neste sentido, foi possível observar conversas estabelecendo contato entre os mesmos, cuidado e zelo com os idosos, espaços para se resguardar a singularidade, manejo

⁷ Em tradução nossa, *Storytelling* é o ato de contar estórias (de vida) para o público, geralmente crianças, com a finalidade de estimular o cognitivo e a imaginação ou partilhar experiências e conhecimento.

para com eles orientados pelo respeito. Durante a pesquisa não foi presenciado situação de constrangimento. Ademais, possui um grande espaço livre, com muitas árvores, jardins, todavia não é ocupado por alguns idosos pelas dificuldades em se locomoverem. Há rampas facilitando acessibilidade dos deficientes motores e corrimão. Muitos cadeirantes têm acesso à área recreativa onde alguns participam das atividades propostas pela Instituição.

INSTALAÇÕES E NORMAS

Situado no Bairro Industrial na cidade de Aracaju, o Lar dos Idosos ocupa uma grande área, estruturada em seis blocos, uma área aberta para eventos, uma horta e uma pequena praça. Os blocos são divididos em: ala gerencial com uma sala da diretoria, uma secretaria, uma sala de enfermagem, uma sala para assistente social, uma sala de fisioterapia, uma sala de odontologia, um consultório médico, um ateliê de costura e uma capela. A mesma conta também com um veículo próprio. Como critério para identificação dos idosos e otimização do trabalho dos cuidadores as instalações são organizadas em alas, também denominadas albergues.

A ala de cor azul abriga quatorze idosas identificadas como mais independentes e lúcidas com quatro quartos divididos para os quatorze leitos. Na ala lilás, vinte e seis idosas, dentre as quais muitas são acamadas ou com dificuldades de locomoção e o espaço é dividido em treze quartos. A ala amarela é o albergue que acolhe quatorze idosos do sexo masculino, e por fim, uma ala destinada à cozinha e refeitório, outra para o almoxarifado, sala de vídeo, biblioteca e, por fim, um salão para realização de bazares e festas. As alas são divididas por pessoas com características psíquicas semelhantes, dividindo o mesmo espaço. Isso é importante, se pensarmos que fazem parte da mesma geração, possuem necessidades de atenção, físicas e psíquicas semelhantes. A partir das visitas ao Lar dos Idosos N. S^{ra}. da Conceição percebe-se a importância da existência desse tipo de instituição. Os idosos têm, neste local, uma opção de viver com dignidade, apoio físico, emocional, onde para muitos a opção é deles em procurar a instituição.

Os funcionários e idosos precisam corresponder a algumas regras. Neste estabelecimento há alguns voluntários que colaboram com a eficácia diária deste lar. Assim como em vários estabelecimentos, para ser voluntário precisa ter pelo menos dezoito anos e assinar um termo de compromisso e responsabilidade. Os funcionários precisam estar

uniformizados, registrar o ponto eletrônico, fazer o curso de cuidador e cuidar dos idosos com carinho e respeito. Vale ressaltar, a organização de todas as ações que ocorrem no Lar. Nota-se que são afixados os horários das sessões de fisioterapia, assim como também os eventos que serão realizados durante o mês. Os idosos também necessitam atender algumas regras tais como: participar das atividades em geral, contribuir com uma mensalidade, onde 30% é destinada ao idoso e 70% para despesas com a instituição. A maioria dos internos é da cidade de Aracaju, tendo apenas alguns das regiões circunvizinhas. A prioridade é para aqueles que residem na capital Aracajuana.

Os horários de visitas são das 14h às 16h de segunda a sexta-feira. Os finais de semana estão voltados exclusivamente para os familiares. Diariamente os idosos têm que acordar cedo para tomar o café da manhã, tomar banho, medicações e a parte da tarde participam de atividades recreativas. Nestas atividades, assim como na missa, os idosos não são obrigados a participar, fica a critério de cada um. Nas três alas, que são duas voltadas ao sexo feminino e uma ao masculino, possuem televisores, e os mesmos podem assistir a todo o momento, não existindo horário específico para tal lazer.

O CAMINHO

Nesta pesquisa, cada um dos nove pesquisadores realizou uma média de nove a dez visitas, com duração média de duas a três horas, cada visita, para observações, conversas, entrevistas. Durante as observações foi realizada, por meio da aplicação de questionário semiestruturado, a coleta de dados e informações dos que tinham contato com os idosos. Ao todo foram aplicados vinte instrumentos de pesquisa, dentre eles funcionários e voluntários. Foram abordadas questões inerentes à identificação do colaborador, perfil de escolaridade, visão sobre a instituição que atuava, e avaliação do que mais e menos gostava no trabalho desenvolvido.

Outro instrumento de pesquisa adotado foi o diário de campo que registramos as informações coletadas por meio de conversas com dez mulheres e quatro homens, contendo idosos, voluntários e funcionários. As conversas giraram em torno de: o que estávamos fazendo na instituição, a nossa vida, histórias da vida deles, ensinamentos, religião, vontades e desejos, enfim, tudo o que quiseram compartilhar conosco. O diário de campo representou a possibilidade de registrar fatos, fenômenos sociais observados, acontecimentos, relações,

experiências dos investigadores, reflexões e comentários no seu dia-a-dia de visitas, como afirma Falkembach (1987).

Durante a realização das entrevistas tivemos a oportunidade de observar que, os motivos que levaram alguns colaboradores, sejam eles voluntários ou remunerados, a desenvolver um trabalho no Lar dos Idosos, partiram principalmente de inquietações emocionais e morais. A maioria desses colaboradores tem um profundo desejo de não apenas ajudar no cuidado com os idosos, mas também contribuir com a sociedade de um modo geral, buscando assim, saber-se útil ao mesmo tempo em que apaziguam seus dramas interiores. Pode-se evidenciar isso a partir de alguns dos relatos, como por exemplo, o da técnica em enfermagem Ana⁸ que começou como voluntária e depois foi contratada. Exerce a função há oito anos. Ela não soube lidar com a perda da mãe, procurando aliviar a perda com o trabalho. Aprendeu, com o tempo, a exercer as funções de sua rotina, separando a razão, da emoção. Ainda assim, notamos em nossa entrevista que ela tem dificuldade em lidar com perdas, pois uma vez questionada sobre atividades que ela não gosta em sua profissão, a resposta que nos foi dada: “Quando um idoso vem a óbito”, relatando o ocorrido. Com relação às outras atribuições, Ana se diz muito satisfeita e gosta muito do trabalho que desenvolve. Observamos também que ela é assertiva em sua função, tendo em vista a habilidade de argumentar com idosos que se recusam a fazer a higiene pessoal. Contou a história de um idoso que sonhava que tomava banho toda noite em um rio, portanto afirmava que já estava limpo e de banho tomado. Após dois dias, com a ajuda de outro cuidador, conseguiu resolver o problema.

Em uma oportunidade de obter outras entrevistas, dentre elas, o depoimento de Joana, costureira voluntária aposentada, que comparece na Instituição três vezes por semana. É muito carinhosa com todos e diz sentir-se melhor entre eles do que na própria casa. Outro depoimento que nos chamou a atenção foi o de Alberto, barbeiro voluntário há dois anos. Ele crê que, por ter cometido muitos erros na vida, está em débito com sua religião e deseja agradar a Deus. Diz-se sem muitos estudos, mas muito honesto e direto quando precisa dizer o que pensa.

Um momento de descontração, ao mesmo tempo rico em reflexão, foi a bem-humorada entrevista com o Dr. João, médico que presta serviços voluntários há vinte e seis anos no Lar dos Idosos. Utilizando-se de muitos adjetivos negativos, descreve a Instituição

⁸ Nomes dados aos participantes são criações ou interpretações dadas para proteção ética.

como sendo um “asilo” que é o “último e pior” lugar onde existem pessoas “abandonadas, esquecidas e descartadas” em que os internos perdem sua autonomia e acabam tendo muito “isolamento social”. No entanto se corrigiu logo após falando que é em sentido geral, nesta instituição estudada ele pode ver o carinho, amor e atenção dada à maioria dos atendidos. Ponto positivo apresentado como a presença de cuidadores e voluntários que tomam conta deles e conversam. O doutor faz uma reflexão interessante com relação aos deveres do Estado, dentro do direito do Estatuto do Idoso em que as leis de proteção são várias e aqui cabem as leis em casos de violência e abandono ou desprovidos de atenção e cuidado dos responsáveis. Ele afirma que age, juntamente com o Lar para entrar em contato com os responsáveis legais em casos assim.

Existiu a oportunidade de entrevistar colaboradores e voluntários exercendo as mais variadas funções, nas áreas de: Assistência Social, Serviços Gerais, Cozinha, Lavanderia e Setor Administrativo. Nesse contexto, coletamos vários depoimentos, sendo em sua maioria voltados para a afirmação de bom convívio, satisfação, prazer no trabalho que desenvolve e comprometimento. Como disse uma das colaboradoras mais antigas na Instituição, Sílvia há vinte e oito anos na Área Administrativa: “Gosto de tudo que faço. Estou aqui para somar”.

Os diferentes saberes instituídos pelas formações das pessoas envolvidas, compartilhando experiências no cotidiano de cada um é, sem dúvida, a mola propulsora para a construção de novas aprendizagens. Essa afirmação pode ser evidenciada no que foi o ponto alto e surpreendente de nossas entrevistas, ao abordarmos a responsável pelo Almojarifado, Sol. A localização da ala do almojarifado é um pouco mais afastada das demais, porém a organização é impecável. Os produtos estavam bem acondicionados, devidamente divididos e sinalizados. Ao iniciarmos nos deparamos com a entrevistada, cujo trabalho desenvolvido é seu orgulho. Acolhedora e bem-humorada, Sol que é filha de agricultores em uma família com 11 irmãos, nos conta da valiosa importância de seus pais no período infantil, pois os mesmos fizeram questão de que todos os filhos estudassem.

Sol foi para a cidade de Ilhéus, onde vivia em uma Congregação Cristã e já trabalhava na alfabetização de crianças. Ao completar dezoito anos, trabalhando na instituição, ela teria que deixar o lugar. Foi colocado para ela a opção de retornar para Sergipe ou ir para Portugal, no que ela não teve dúvida retornando à sua terra natal. Graduou-se em Filosofia e Serviço Social. Ao chegar a Aracaju foi trabalhar em uma escola regular, todavia, não se identificou com a metodologia por considerar o projeto pedagógico pronto e “engessado”. Sol estava

acostumada a trabalhar com projetos que atendessem a realidade da criança, como acontecia em Ilhéus. Tendo em vista seus conhecimentos, ela foi convidada para ser cuidadora no Lar dos Idosos Presente e Passado.

Aliando seu desejo de cuidar dos pais, ao mesmo tempo em que sonhava trabalhar com idosos, Sol aceita o convite para ser cuidadora. Iniciou essa função há dez anos, atuando em todas as alas. Identificou-se como cuidadora da ala masculina, que considera a mais difícil para as cuidadoras. Após dois anos, por ser muito organizada e atenciosa, foi convidada para organizar o Almozarifado. A partir de então, de maneira simples, organizou um espaço para que o colaborador tenha seu café da manhã, naturalmente, cada colaborador vai, no horário que pode, mesmo assim o ambiente fica à disposição de todos. Segundo ela, até mesmo o Diretor da Instituição frequenta o espaço. Sente-se confortável em sua função, tendo em vista a confiança mútua existente no Lar dos Idosos. Quando percebe que algo não está dando certo, comunica a Administração e tem liberdade para mudar o que for necessário.

Sol foi transformando, silenciosamente um espaço, a princípio apenas para estoque de produtos, em um ambiente alegre e humanizado. Sob o ponto de vista do entrevistador, nota-se nesse momento as relações de aprendizagem vigentes na Instituição a partir de uma ação isolada. Na medida em que a entrevista se seguia, mais aumentava a admiração, pois Sol nas horas de descanso, gosta de fazer pesquisas sobre Medicina Natural, Direitos Humanos e Leis Trabalhistas. O maior sonho dela é o de que houvesse a matéria de Filosofia desde a pré-escola. De acordo com ela, isso ajudaria as crianças a refletirem mais. Orgulha-se muito do legado deixado pelo pai: a responsabilidade nos estudos e no trabalho.

As idosas entrevistadas relataram que gostam do local e são bem tratadas. O que mais gostam é quando tem visitas e das festinhas. E do que não gostam são dos conflitos que há entre elas mesmas, ou seja, por não entrarem em acordo em algumas situações de coexistência. Nota-se em suas falas que, mesmo elas estando felizes com o local e acolhimento, alguns desejam voltar para suas origens, retornar para suas casas. Talvez, esse desejo esteja relacionado às lembranças do passado quando não precisavam depender de ninguém, quando tinham condições de se sustentarem e trabalharem. Isso pode estar relacionado ao inconsciente destas pessoas, pois, para alguns, o desejo de morar no Lar não partiu deles. Por outro lado, eles mesmos relatam a necessitarem de cuidados especiais e a importância de estar ao lado de pessoas sempre presentes.

Por meio de observações, dentro do âmbito da psicopedagogia, constata-se que a atuação no projeto de intervenção, foi direcionada à valorização dos cuidadores por parte dos idosos, objetivando a percepção de cada um, quanto à importância do seu papel dentro da Instituição.

ENTRE COLHIDAS, ANÁLISES E RESULTADOS

Com as informações obtidas pela coleta dos dados, tanto de forma *macro* quanto *micro*, pôde-se deduzir uma infinidade de coisas, dentre elas, o olhar sistêmico para as principais observações, entre grupos, existentes dentro da instituição.

A primeira delas é a evidente satisfação dos colaboradores e internos em vários aspectos. O principal é o contentamento com relação geral ao trabalho realizado, tanto no sentido das tarefas diárias, quanto no sentido de realização profissional e emocional da maioria. Devido ao quadro de funcionários ser extenso, a escala de trabalho é feita de forma organizada e bem definida sendo um dos pontos positivos, para o qual, seja feito um trabalho regrado e organizado necessário para toda e qualquer instituição. As escalas de trabalho são sempre variáveis e mudanças geralmente partem pela necessidade ou a pedido do funcionário para adequar-se aos seus outros afazeres domésticos, demonstrando flexibilidade.

Outro ponto positivo é a evidente adequação de todas as instalações e estruturas localizadas nas dependências que faz com que os internos tenham um padrão de vida mais organizado e passem menos necessidades com relação aos confortos básicos que existem no mundo atualmente. A exemplo: o ambiente de trabalho no lado administrativo organizado e climatizado; áreas verdes e amplo espaço para ventilação; espaço livre para entrada e saída necessária tanto para veículos quanto às ambulâncias, que são extremamente necessárias; refeitório, lavanderia e outras dependências muito bem equipadas e estruturadas; maravilhoso espaço muito bem arejado para festa e eventos; e por fim, um amplo espaço para, em um futuro, se pensar em maiores adequações e crescimento.

Apesar de, no ambiente, ser necessário regras, e elas são, de forma imperativa, dirigidas e definidas, todos os colaboradores e internos dizem que são muito bem organizadas e aceitas como sendo um pilar para que a vida real do dia-a-dia continue a acontecer sem muitos percalços pelo caminho. Dentro dessas regras observam-se os horários de acordar e

dormir muito bem definidos. Vale ressaltar que apesar das regras, ajustes podem ser, e são feitos para que se acomodem necessidades e vontades dos sujeitos envolvidos. Tabela de horários e “ponto” de colaboradores, horário de visitantes, para festas e eventos muito bem agendados, regras de convívio básicas e possibilidade de acomodações a diferentes necessidades. Com a autorização do diretor pudemos entrar na instituição em diferentes horários para observar a maioria das situações, nos limitando ao horário noturno para não atrapalhar na segurança e sono dos idosos.

Dentro de tudo já descrito, visualizou-se uma necessidade dentro dos aspectos emocionais dos envolvidos. Pensar em uma instituição que atenda idosos, inicialmente se imagina um descaso e abandono, e realmente isso foi constatado, entretanto voltado para com a família de alguns dos internos. No trabalho realizado pela instituição, desde a direção até os mais simples cargos, vê-se um cuidado e afeto no tratamento que todos os idosos recebem independente de como tenham chegado lá. São esses aspectos emocionais observados que propiciam uma atmosfera positiva de convivência e de aprendizado. É dessa forma que existe um local onde a dor, é transformada em amor.

Nosso olhar psicopedagógico para com a instituição viu-se a necessidade de uma valorização de alguns colaboradores que por algum motivo ainda não se sentem inclusos. Foi nesse intuito de fortalecer o vínculo afetivo existente entre os cuidadores, idosos e voluntários para, desta maneira, serem sensibilizadas as partes envolvidas, não apenas da importância de seu trabalho lá prestado, como também, voltar esse olhar da instituição para um ideal de lar doce lar, de família reunida em que a maioria tem a mesma idade e necessidades. Desta maneira deu-se o nome do trabalho como sendo o Lar em que se juntam, suas histórias de vida, com o presente dos colaboradores. Sua história irá perdurar com a história seguinte dos que lá trabalham, vivem e aprendem. *Lar dos Idosos Passado e Presente.*

Fig. 1 – Imagem do local



Fonte: Site da instituição.

Uma ação de destaque na prática institucional foi a dinâmica arte terapêutica, cujas mãos foram o elemento de representação simbólica de união e cuidado. Construímos um painel intitulado “Nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos” que ficará exposto em cada ala da instituição. Os pontos observados durante a prática dos painéis foram, as mãos trêmulas, suas vozes roucas e fracas, em muitos momentos, tomados pelas emoções das lembranças, são mais potencializadas. Seus gestos simples e limitados, vão nos envolvendo, emocionando, e tocando de uma forma muito especial, muito peculiar.

Partiu-se do princípio que cada ala tem uma determinada cor (amarela, azul e lilás) foram levados recortes quadrados de tecido de algodão cru e em cada recorte foi impresso, com tinta ideal, a marca da palma da mão de cada idoso, cuidador e demais colaboradores. Assim sendo, obteve-se três painéis e um painel adicional para a administração, com as cores das alas, representando a diversidade. Os mesmos ficarão afixados em suas respectivas alas e na administração, reforçando a ideia de união.

Fig. 2 – Pintura das mãos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Fig. 3 – Atividade de Natal.



Fonte: Arquivo pessoal.

A visibilidade dada à instituição pelos que vivem próxima a ela e a forma do que nos foi descrito pelos moradores próximos, foi feito um pequeno relatório extra, entregue ao diretor como resposta à sua queixa inicial para maior visibilidade do Lar para com os vizinhos e bairro, informando que a maioria deles já utilizam e veem a instituição como ponto de referência, e que as atividades já organizadas e feita por ela já trazem os que moram em suas adjacências a participar e se voluntariar. Sugerimos aumentar a frequência dos bazares de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

roupas e artigos, e talvez também aumentar refeições beneficentes apresentadas, com a finalidade de aumentar a movimentação e espalhar ainda mais o nome da instituição, que dessa forma, aumentariam as doações feitas e recebidas mensalmente por mais empresas.

Existem pontos observados que requerem atenção quanto a alguns descontentamentos relatados, e, portanto, viu-se a necessidade do relato para sensibilizar uma discussão sobre o necessário, e conseqüentemente, crescimento desse olhar crítico para a construção e melhoramento da instituição. São eles: a continuidade do atendimento e suporte psicológico dos cuidadores que têm que lidar com a perda, com a visão inexorável do que é envelhecer dentro de cada um de nós; e a necessidade de um acompanhamento do pessoal de fisioterapia (em sua maioria de voluntários), que já faz um trabalho significativo com os idosos, voltado também para os cuidadores que têm que levantar peso no seu trabalho, enfim um suporte fisio-terapêutico laboral dos cuidadores, ensinando-os como melhor exercer sua funcionalidade para não ter tantas dores musculares ao fim do dia.

Por fim, existem inúmeros painéis e quadros espalhados pela instituição que demonstram como outros órgãos veem esse trabalho lá realizado. São certificados de gratidão para com a instituição por seus trabalhos realizados de forma íntegra e pura, voltadas para o amor e cuidado para com os idosos e confirmados por uma sociedade que faz lista de espera para poder entrar na localidade para viver e desfrutar da paz e serenidade lá existente.

Tendo em vista que os idosos, via de regra, são exímios contadores de histórias por retratarem suas experiências de vida e daqueles que lhes são caros, foi definido como sendo esse, o foco final do papel de intervenção psicopedagógica. O contar histórias. Essas histórias que foram contadas pelos idosos, fez com que trouxessem o passado para o presente, acrescido das vivências com os cuidadores. Desta forma mostrou-se a “valorização” dos mesmos, na instituição, fazendo-os sentirem-se importantes.

FINALIZANDO A DISCUSSÃO

O resultado do trabalho no que se refere aos objetivos propostos, foram atingidos em relação de aprendizagem mútua, uma vez que foi dado o suporte para que todos os ensinantes e aprendentes envolvidos no processo, ocupassem papéis distintos e com isso, aprendessem. Esse compartilhamento das suas vidas, envolvimento dos problemas e situações enfrentadas,

entrecruzamento de várias décadas, cidades e viagens, problemas e maravilhas passadas, partilha entre os mais experientes com os menos, foi feita com respeito e empatia pela realidade do outro. Uma das aqui descritas nesse momento foi utilizada acima no trabalho, entretanto como Stake (2005) afirma sobre *storytelling* que dificilmente conseguimos contar no trabalho todas as histórias de vida apresentadas, algumas foram selecionadas para contextualizar o resultado final.

O contar das histórias devida dos idosos se faz parte integrante da pesquisa por ser um *ethos* de um estudo interpretativo onde o significado dado pelas pessoas dentro do caso é forte. São estes que tem anos de experiência de vida para transmitir o conhecimento por eles passado, independente de problemas, percepções ou teorias. Apenas como lição de vida, essas histórias por si, já são importantes contribuições de relatos orais e compartilhamentos de quem foram e como chegaram a tal ponto na vida. A representação cultural, de tradições, enfim de vida, são outro tipo de pesquisa, aqui não abordada, entretanto deixar essa rica fonte de informações de lado, que faz parte da história sergipana seria desrespeitoso. Portanto algumas aqui são expostas.

À luz da Psicopedagogia, concluímos esse trabalho com uma visão diferente da iniciada durante o processo diagnóstico. Isso nos leva à reflexão da importância dos cursos de capacitação para cuidadores de idosos, que devem contemplar em seus conteúdos pedagógicos não apenas as teorias aplicadas à terceira idade, mas também o suporte psicológico que esses profissionais devem ter, para atender as necessidades específicas de cada um, sem deixar que ocorram interferências em suas vidas pessoais.

Cada um dos nove pesquisadores ao final se juntou para debatermos entre nós aquilo que mais nos chamou a atenção em todo o processo e como aquilo tinha nos modificado enquanto pessoa ou profissional. Cada um preparou um pequeno trecho ou frase para conseguir por em palavras aquilo que sentíamos: reestruturação da visão inexorável do envelhecimento em cada um; capacitação Psicopedagógica para uma melhor atuação em futuras atitudes para com o outro; um novo olhar sobre o conceito da atuação do Psicopedagogo; na instituição encontrei a dor, transformada em amor; maior sensibilidade com o idoso, através da convivência; existem ainda pessoas e ambientes que se preocupam em cuidar e transmitir amor; que na juventude deve-se acumular o saber e na velhice fazer uso dela; sensibilizando um olhar diferenciado desde criança para com o idoso.

A Psicopedagogia Institucional pode colaborar com este grupo em sua perspectiva preventiva, pois favoreceu o resgate das concepções e estratégias metodológicas utilizadas com vista a minimizar a frequência de problemas observados a partir de nosso viés de treinamento continuado. As atividades do grupo permitiram um olhar direcionado para a instituição, do ponto de vista amplo que deve ser visto pelo Psicopedagogo. As estratégias utilizadas permitiram a familiarização das dificuldades enfrentadas e a contribuição, de alguma forma, com o Lar de Idosos no momento em que foi realizado o projeto. Os resultados foram positivos, tendo em vista que se percebeu o quanto o trabalho do Psicopedagogo Institucional é essencial para que a aprendizagem e organização da instituição aconteçam.

Por fim, salientamos que não basta apenas querer cuidar de idosos no sentido de ser útil de alguma forma. Os cuidadores devem ter conhecimentos técnicos, específicos para o trabalho com idosos, assim como devem, também, estar cientes de sua importância no contexto social e vínculo afetivo que representam para essa faixa etária que necessita de tanto carinho e atenção.

REFERÊNCIAS

ABPp. Código de ética e estatuto. Disponível em: <www.abpp.com.br> Acesso em: 29 jul 2019.

BRASIL. Governo Federal. Leis disponíveis em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 29 jul 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.741*, de 1º de Setembro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. São Paulo: Sugestões Literárias, 2003.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FLEURY, M. T. L. e FISCHER, R. M. Cultura e poder nas organizações. In: PAZ, C. T. N. **Psicopedagogia Institucional: Possibilidades, práxis e desafios**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/pt/inicio.html> Acesso em: 29 jul 2019.

KLEINKAUF, I. L.; KOHLRAUSCH, M.; PORTELLA, F. O. Memórias e história de vida do idoso. In: CAIRÃO, I.; HICKEL, N.; KORTMANN, G. (org.). **A Psicopedagogia entre conhecimentos e saberes: fazer pensar escrever**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SAME, Lar de Idosos. Disponível em: <www.samelardeidosos.wixsite.com/same> Acesso em: 29 jul 2019.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. 3.ed. – London: Sage, 2005. p. 443-466.

EPISTEMOLOGIA E DIDÁTICA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES PARA O ESTABELECIMENTO DO OBJETO EPISTÊMICO DA DIDÁTICA DIANTE DE CRITÉRIOS EPISTEMOLÓGICOS CIENTIFICISTAS

Pedro Jonatas da Silva Chaves ¹
Maria Marina Dias Cavalcante ²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo compreender as dificuldades para o estabelecimento do objeto epistêmico da Didática diante de critérios epistemológicos cientificistas. Para atingir o objetivo proposto, a metodologia de pesquisa foi fundamentada no método hermenêutico-dialético, com abordagem qualitativa de natureza teórica e procedimento bibliográfico. Os resultados apontam que nessa busca pelo estatuto científico da Didática ocorrem dois erros: O primeiro consiste na identificação que os critérios epistemológicos que se propõem a julgar as ciências humanas são os mesmos que regem as ciências da natureza, fato motivado principalmente por uma atração pela objetividade científica. O segundo erro consiste em insistir na interdisciplinaridade como uma forma de superar a insegurança epistemológica. Conclui-se que a justificação da Didática, através de critérios epistemológicos cientificistas ou fundamentado em ciências duras, sempre será uma busca desnecessária e sem fim.

Palavras-chave: Didática, Ensino, Epistemologia.

INTRODUÇÃO

Sob a sentença “lugar de criança é na escola” que a sociedade moderna estabelece a necessidade de cada cidadão passar pela educação formal. Ou seja, a criança como um ser frágil e moldável, necessita da proteção e intervenção do Estado durante o seu processo de desenvolvimento físico, moral e intelectual. A não frequência da criança numa escola formal passa a ser um crime amparado por Lei, embora, aqueles que tiveram esse direito negado e que se encontram fora da faixa etária do ensino fundamental e médio, podem recuperar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Essa preocupação é justificada mediante afirmação que a educação formal visa assimilação dos conhecimentos humanos acumulados historicamente com o objetivo de formar seres sociais através do desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. Para isso os meios utilizados são instrução e ensino, que podem ser definidos da seguinte maneira:

¹ Mestrando do Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, pedrojonatas_sc@hotmail.com;

² Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, maria.marina@uece.br;

A instrução se refere ao processo e ao resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. O núcleo da instrução são os conteúdos das matérias. O ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução; o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 54).

Resumindo, a instrução visa a formação intelectual e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. Por sua vez, o ensino, além de conter a instrução, pressupõe uma intenção ou resultado no objetivo almejado a quem se submete ao processo. Dessa forma, é possível conceituar ensino da seguinte forma:

O ensino é uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do educador para instrumentalizar, política e tecnicamente, o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social. Ensinar para a compreensão significa a existência de uma estreita relação entre professor e aluno. É um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados (VEIGA, 2012, p. 160).

Some-se a isto, a organização de todo o trabalho pedagógico para que a aprendizagem ocorra, a saber: objetivos políticos e pedagógicos, currículo, métodos, técnicas, recursos e avaliação. Essa organização, seleção dos conteúdos, organização das atividades e recursos, como também avaliações, são os meios que o professor busca a fim de gerar a aprendizagem dos alunos. De forma imprescindível, ainda é possível identificar um conceito muito importante na busca por definir a categoria ensino: reduzir a distância da classe popular em relação à ciência. Como assegura Libâneo,

ensinar é ajudar o aluno a captar o caminho do pensamento científico e dos processos de investigação da ciência ensinada. Quando estão aprendendo, os alunos percorrem o mesmo caminho do cientista. O aluno aprende os conteúdos aprendendo os procedimentos com os quais se trabalha na matéria (2008, p. 15-16).

O que Libâneo evidencia é que a escola não pode oferecer apenas uma formação cultural, profissional e cidadã, precisa de forma complementar ofertar uma formação científica que possibilite uma atuação dos alunos de forma autônoma e crítica em todas as dimensões da sociedade. Conseqüentemente, essa formação possibilitará que os alunos

possam participar ativamente nas tomadas de decisões que definirão os rumos da sociedade que vivem. Diante disso, Libâneo (2011a, p. 25-27) irá propor um conjunto de objetivos para uma educação escolar: a) preparação para o mundo do trabalho; b) formação para a cidadania crítica; c) preparação para a participação social; e d) formação ética.

As propostas pedagógicas de Freire, assim como identificado em Libâneo, buscam constituir a autonomia do sujeito, significando que o processo de ensino deve “[...] levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto)”. (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Isto indica que uma educação emancipatória deve levar sempre em consideração a situação concreta de cada sujeito, pois somente assim o cidadão terá consciência para tentar mudar a tradicional sociedade que busca constantemente ajustar os indivíduos dentro do seu sistema produtivo.

Em uma linguagem marxiana, a proposta freireana busca ajudar o homem no processo de libertação do estado de alienação. Ou seja, o que Freire buscou fazer, além de se distanciar de uma educação mecânica, foi propor a passagem da “mentalidade ingênua” para uma “mentalidade crítica” ao mesmo tempo em que alfabetiza de forma criativa. (FREIRE, 2011, p. 136). Assim, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora engajada numa prática transformadora. É importante perceber que essa transformação não afeta apenas aos alunos, professores também são beneficiados por um outro modo de compreender e viver a realidade, pois, como afirma Pimenta (2014, p. 17),

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humano, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.

Diante disso, é possível perceber que o ensino é uma prática social complexa, sendo a Didática um campo da Pedagogia que fundamenta teoricamente o ensino e a aprendizagem. Assim, a partir das revisões de literatura e fundamentação teórica, buscarei responder o seguinte problema: Quais as dificuldades para o estabelecimento do objeto epistêmico da Didática diante que critérios epistemológicos cientificistas? As respostas para o problema ajudarão na busca pela análise sobre o que é a Didática. Logo, o artigo tem como objetivo geral do estudo: Compreender as dificuldades para o estabelecimento do objeto epistêmico da Didática diante que critérios epistemológicos cientificistas.

Alguns fatores que instigaram a elaboração deste texto foi perceber uma certa ênfase demasiada na formação política em detrimento da formação pedagógica, partindo muitas

vezes dos próprios centros de formações de professores ou dos próprios alunos. Isso forma uma geração de pedagogos diplomados desviados para outras ciências, como a sociologia, política, antropologia ou filosofia, e esquecidos de sua própria ciência. Outro fator que destaque é que os problemas da escola não são apenas políticos, mas são também de natureza teórica. Alguns estudantes e pesquisadores consideram que apenas os problemas políticos impedem o estabelecimento de uma escola de qualidade. Com isso, gastam todas as suas energias em discussões e pesquisas sobre a macro política, esquecendo de perceber que os problemas políticos não podem justificar a falta de preparo dos docentes.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia de pesquisa foi fundamentada no método hermenêutico-dialético, pois compreendo que os métodos podem estabelecer relações devido ao fato que um não elimina o outro. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de natureza teórica e procedimento bibliográfico. Cabe aqui ressaltar que os resultados de uma pesquisa de natureza teórica e procedimentos bibliográficos também pode ter implicações e aplicações práticas.

Esta abordagem também deixa o objeto de pesquisa aberto para novas formas de compreendê-lo, pois o objetivo não é produzir um arsenal de informações, embora se tenha o propósito de produzir outras reflexões acerca da problemática. Isso devido ao fato de que será levado em consideração o universo de significados do objeto que será analisado de modo prévio visando não cair no erro de reduzir algo que é variável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Didática, como área de estudo da Pedagogia, consiste em teoria como expressão da prática pedagógica. Ou seja, a Didática é uma teoria que parte da prática e seus resultados possuem implicações também práticas, como é possível compreender na afirmação de Pimenta (2015, p. 89-90):

Ao estudar o ensino como fenômeno complexo e prática social, a didática busca compreender o ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações mais amplas; realizar ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, (porque é parte integrante da trama do ensinar); assim, a didática, como parte do evento ensino, ajuda a criar respostas novas assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano.

Por outro lado, essa concepção, acentuada por Pimenta, trata-se de uma compreensão atual acerca da Didática, pois, como ainda será destacado nesse texto, a ciência é uma construção histórica que sofre influência da sociedade vigente e do ideário de ser humano. Neste sentido, quando é observado o percurso da Didática na história da educação brasileira, é possível perceber que sua identidade sempre esteve relacionada ao momento histórico e, conseqüentemente, pedagógico do país, como por exemplo a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escolanovista, a Pedagogia Tecnicista e as Pedagogias Críticas.

Uma minuciosa busca por conceituar a Didática levará o pesquisador a perceber no mínimo três tipos de Didática: Didática como ciência; Didática como componente curricular; e Didática da ação profissional. Sem a pretensão de descrever como a Didática se apresenta sob a influências das tendências pedagógicas, e suas distinções, será identificado apenas algumas conceituações acerca dessa área de conhecimento. A primeira definição por hora apresentada será de Piletti (2007, p. 42-43):

Já sabemos que a Didática é uma disciplina técnica e que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). A Didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida como: “A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem”.

Essa definição feita por Piletti, encaixa-se com a perspectiva da Didática chamada por Candu (2014) de instrumental. De acordo com a autora, esse tipo de Didática concentra-se no “como fazer” como uma forma neutra e universal, esquecendo-se dos demais aspectos do trabalho pedagógico. Por sua vez, Lima (2011, p. 97) define a Didática da seguinte forma:

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática com ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento.

Na definição de Lima destaca-se, dentre outras coisas, a compreensão que a Didática não é uma área de conhecimento abstrata que busca estabelecer um processo onde a teoria norteia a prática, na verdade, a Didática, na compreensão da autora, é uma ciência que inicia sua reflexão a partir de uma observação da prática e os resultados da reflexão teórica possuem implicações também práticas, estabelecendo um processo prática-teoria-prática.

Na busca por conceituar a Didática não poderia faltar as contribuições de Libâneo, teórico da educação que tem se dedicado diversas pesquisas sobre o assunto. Num primeiro momento, Libâneo conceituará Didática da seguinte forma:

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Num segundo momento, Libâneo vai precisar a Didática da seguinte maneira:

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina (LIBÂNEO, 2011b, p. 132).

E por último, num texto mais atual, o autor elucidará a Didática do seguinte modo:

A didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2015, p. 51).

É possível perceber que as três definições apresentadas possuem uma consonância: a Didática é um ramo da Pedagogia responsável por mediar o ensino dos conhecimentos sistematizados e a aprendizagem dos alunos, de acordo com as finalidades educacionais.

Outra teórica profícua na área da Didática é Pimenta, que terá sua descrição sobre essa ciência a seguir:

A Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a

intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor aluno) e suas realções (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais (PIMENTA, 2011, p. 74).

Num texto mais recente, Pimenta sublinha a Didática da seguinte forma:

A Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política. Por isso, constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação (PIMENTA, 2015, p. 82).

Observa-se que Pimenta compreende a Didática como uma ciência prática, epistemologicamente assegurada, que tem no ensino situado no tempo e no espaço seu objeto de estudo, ao mesmo tempo que fundamenta esse ensino.

Para finalizar essa apresentação conceitual da Didática, será descrito como Farias; et. al. definem a Didática:

A Didática como área de estudo da Pedagogia tem como objeto nuclear o ensino em situação, compreendido como prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros. Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas. Dizemos, pois, que a Didática é teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdo e forma (FARIAS; et. al, 2014, p. 18).

De acordo com as autoras, o ensino não é prática orientada pela Didática, visto que participa do processo ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas. Assim, a Didática é uma ciência fundamental para o trabalho pedagógico, embora para além de um mero guia procedimental.

Diante dos conceitos apresentados, é possível definir a Didática como uma subárea da Pedagogia, embora com estatuto científico e epistemológico bem definidos e próprios, que tem como objeto de estudo o ensino como prática social complexa, onde investiga os fundamentos, modos e finalidades dos processos educativos visando a aprendizagem. É preciso agora compreender esse estatuto científico e epistemológico atribuídos a Didática.

O termo epistemologia significa, etimologicamente, o discurso (logos) sobre a ciência/conhecimento (episteme), que, de acordo com Paviani (2013, p. 11-12), “consiste nos pressupostos do conhecimento científico, no exame das justificações do conhecimento, nos critérios da demarcação científica do conhecimento”. Por sua vez, Libâneo (2010) afirma que epistemologia “é o estudo crítico e histórico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências”. Por fim, Therrien entende que a epistemologia

estuda de modo crítico o método científico, as formas lógicas e os raciocínios da ciência na elaboração dos postulados e das hipóteses sobre as quais os cientistas elaboram suas teorias. Esse campo científico constitui um pilar para a análise das teorias construídas historicamente por cientistas ou autores de referência com o objetivo de explicar ou compreender um fenômeno e os elementos que legitimam sua estrutura. A crítica epistemológica permite delimitar os quadros teóricos desvelando seus contornos e limites na totalidade que pretendem cercar, identificando a sua incompletude em relação a esta. Seu objetivo é avaliar a pertinência de um processo científico e seus limites (2014, p. 7).

Diante das definições apresentadas, é possível concluir que a epistemologia, como área da filosofia, estuda os sentidos, razões, lógicas, princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, embora, não as particularidades estudadas pela própria ciência. Portanto, a epistemologia analisa a ontologia da ciência/conhecimento (episteme), que diferencia-se do senso-comum (doxa) e da sabedoria (sofia).

De acordo com Castañon (2007, p.7), “estudar epistemologia é estudar o que faz de um tipo específico de conhecimento uma forma mais segura de conhecer aspectos de nossa realidade”. A realidade é extrínseca a reflexão humana, pois para existir algo não precisa ser criado ou catalogado previamente. Assim, conhecimento é uma crença justificada sobre algum tipo de objeto ou fenômeno da realidade, onde, nesse processo de concordância ou não, é possível definir o que é verdadeiro ou falso. Entretanto, é preciso enfatizar que “verdadeiro ou falso, são atributos que se aplicam a declarações acerca da realidade” (CASTAÑON, 2007, p.8). Ou seja, quando existem duas declarações acerca de algo real, não existem duas verdades, o que existe são duas hipóteses. A verdade é sempre a realidade. Como sintetiza Castañon,

realidade é o que existe independentemente de nossas mentes. Verdade, num sentido ideal, é o conjunto das declarações acerca do real que correspondem linguisticamente a este. Conhecimento, é o conjunto das crenças acerca do real que acreditamos serem verdadeiras por serem justificadas por um método demonstrativo ou de teste. Finalmente, hipótese é uma crença acerca do real que não foi submetida a um processo de justificação. (2007, p.10).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Apesar da ciência moderna possuir um certo prestígio no ocidente, é preciso reconhecer que existem diferentes tipos de conhecimento, tais como o senso-comum, o filosófico, o religioso e o científico. Sendo fiel a etimologia do termo ciência, que significa “saber” ou “conhecimento”, é possível dizer que existem diferentes modos de fazer ciência e, conseqüentemente, de interpretar/compreender/explicar a realidade. Logo, existem diversas tendências epistemológicas, como por exemplo a metafísica, o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético.

Paradoxalmente, o estabelecimento de uma ciência é uma construção histórica, pois os critérios que avaliam sua validade são distintos nas diferentes épocas e sociedades. Também, os esquemas gerais de investigação devem ser determinados ou validados pelos participantes do campo científico, que podem receber a denominação de especialistas. Dessa forma,

fazer ciência – ou produzir um conhecimento que passe pelos dispositivos que essa forma de produção intelectual demanda – é depara-se com uma estrutura exploratória já pronta e com possibilidades analíticas previamente enquadradas em sistemas lineares, procedimentais, e que atuam mediante etapas consideradas intrinsecamente coerentes devido ao seu uso contínuo e historicizado” (ROLT, 2011, p. 436).

Como já foi dito, a ciência é uma construção histórica, e por isso, sofre constantes revisões e modificações no seu *modus operandi*³. Por isso, alguns caçadores positivistas procuram acusar certas ciências sob alegação de “falta” de rigor científico e metodológico, esquecendo que a ciência moderna não pode impor de forma ininterrupta um conhecimento cristalizado e universal. Como afirma Rolt (2011, p. 439),

não se pode dar as costas ao fato de que os conceitos – aos quais associaríamos as diversas teorias científicas e a própria epistemologia – são unidades de linguagem em desenvolvimento e, portanto, em transformação. E tudo que se transforma traz em seu âmago o gene da ruptura e da contingência, o que nos leva a trazer para o centro do nosso debate uma premissa fundamental da filosofia de Nietzsche, a qual estabelece que não há fatos, há somente interpretações.

O que Rolt identifica é que as ciências como interpretação da realidade, que por natureza são antipositivistas, apresentam novas formas de interpretar/compreender/explicar a realidade. Isso não significa que os pressupostos científicos da modernidade serão

³ Expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos.

desqualificados, a ideia aqui não é essa. Trata-se da liberdade que uma ciência deverá ter em caminhar para além ou aquém da modernidade. Como afirma Paviani, “se a ciência é um processo de investigação contínuo, seus enunciados só possuem validade e não verdade no sentido ontológico” (2013, p. 22).

Então, a Didática possui estatuto científico? Caso a resposta seja sim, será requerido uma definição sobre a singularidade dos fenômenos e teorias desse campo. Mas se a resposta for não, possivelmente será jogado fora a importância social da Didática nesse mundo de transformações. Como já foi dito, o ensino e a aprendizagem são complexos por si mesmo. Por exemplo, imagine a complexidade que existe nos seguintes aspectos: objetivo políticos e pedagógico, currículo, métodos, técnicas, recursos, avaliação, aluno, professor e o contexto. Cada aspecto gera uma imensidão de análises.

Nessa busca pelo estatuto científico da Didática ocorrem dois erros. O primeiro, como afirma Gadamer, seria “justificar as ciências humanas com a intenção expressa de torná-las iguais às ciências da natureza” (GADAMER, 2006, p. 38). Isso significa que os critérios epistemológicos que se propõem a julgar as ciências humanas são os mesmos que regem as ciências da natureza, fato motivado principalmente por uma atração pela objetividade científica. Porém, torna-se preciso observar o que afirma Röhr:

Se perguntarmos, por exemplo, ao físico o que é matéria, ao biólogo o que é vida, ao psicólogo o que é a psique, ao sociólogo o que é o social, ou até ao matemático o que é um número, não vamos receber respostas fundamentadas, em última instância, nem vamos perceber unanimidade entre os profissionais da área. É uma característica de todas as ciências precisar elaborar e reelaborar constantemente seus conceitos básicos. Inclusive, o próprio conceito de ciência tem que se submeter a esse processo, pois não existe uma forma científica de definir o que ela mesma é. A área que tradicionalmente se ocupa com a fundamentação das ciências é a Filosofia das Ciências e, ironicamente, a Filosofia é uma disciplina à qual mais frequentemente tem sido negado o status de ciência (RÖHR, 2007, p. 53).

O autor destaca que nem mesmo as chamadas ciências duras possuem clareza sobre os limites do seu objeto epistêmico, o que torna essa desenfreada busca por fundamentação e objetividade científica uma questão escolástica e tentativa de elevar autoestima do pesquisador.

O segundo erro consiste em insistir na interdisciplinaridade como uma forma de superar a insegurança epistemológica. Diante disso, é preciso compreender que um sociólogo quando trabalha no campo da educação, e de forma mais específica no campo da Didática,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

aplica conceitos e métodos da sua ciência. Assim, as Ciências da Educação, tais como Psicologia, Sociologia, Filosofia, História e outras afins, possuem o seu valor na produção de conhecimentos sobre Educação, embora é preciso insistir na Didática como ciência que possui um campo e objeto de estudo bem definidos, a saber: o ensino como prática social complexa, o que requer um estudo minucioso desse fenômeno na busca por compreender seu funcionamento e função social.

Contra a ideia de objetividade, típico produto da modernidade, a Didática deve propor uma postura intelectual que dê conta das condições existenciais do ensino, pois esta ação necessariamente deve levar em consideração as mudanças proporcionadas pela dinâmica do tempo. A ideia aqui é que um ensino baseado somente nas teorias seria vazio, ao passo que um ensino que enfatiza somente a prática seria cego.

A construção do conhecimento é feita através do diálogo (maiêutica socrática), desenvolvendo uma verdade que não estava até então disponível, pois ela aparece ao olhar juntos e produzir um novo saber. É interessante destacar que a definição da essência do homem feita por Aristóteles como animal racional evidencia que o homem é dotado de razão. Entretanto, o termo razão (lógos) significa preferencialmente linguagem. Ou seja, o homem é um ser que pensa, mas também é um ser que fala. Por isso, “compreender o pensamento humano como uma operação mental ou como uma análise lógica implica silenciar a dimensão de historicidade do homem, que se realiza no horizonte da própria linguagem” (HERMANN, 2002, p. 64). Logo, a Didática deve marcar posição contra qualquer forma exclusivista de se chegar ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes,

[..] é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isso significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização. Estamos, assim, desde já inseridos num mundo que constitui o horizonte em que se realizam nossos processos compreensivos (HERMANN, 2002, p. 20).

É compreensível que “toda produção científica não devidamente justificada como tal perde seu valor e sua função” (PAVIANI, 2013, p. 120), entretanto, é importante destacar que a justificação epistêmica não evita a possibilidade de um determinado conhecimento ser falso. Contudo, o que é questionado aqui não é a busca pelo estabelecimento do objeto epistêmico da Didática, embora seja de identificar que a justificação da Didática através de critérios

epistemológicos cientificistas sempre será uma busca sem fim. Isso possui uma explicação simples: a lógica das ciências humanas é diferente da lógica das ciências da natureza/exatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se neste trabalho compreender as dificuldades para o estabelecimento do objeto epistêmico da Didática diante que critérios epistemológicos cientificistas. Diante dos conceitos apresentados, foi possível definir a Didática como uma subárea da Pedagogia, embora com estatuto científico e epistemológico bem definidos e próprios, que tem como objeto de estudo o ensino como prática social complexa, onde investiga os fundamentos, modos e finalidades dos processos educativos visando a aprendizagem. Já a epistemologia, como área da filosofia, estuda os sentidos, razões, lógicas, princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências.

Constatou-se que alguns caçadores positivistas procuram acusar certas ciências sob alegação de “falta” de rigor científico e metodológico, esquecendo que a ciência moderna não pode impor de forma ininterrupta um conhecimento cristalizado e universal. Paradoxalmente, o estabelecimento de uma ciência é uma construção histórica, pois os critérios que avaliam sua validade são distintos nas diferentes épocas e sociedades. Também, os esquemas gerais de investigação devem ser determinados ou validados pelos participantes do campo científico, que podem receber a denominação de especialistas.

Nessa busca pelo estatuto científico da Didática ocorrem dois erros: O primeiro consiste na identificação que os critérios epistemológicos que se propõem a julgar as ciências humanas são os mesmos que regem as ciências da natureza, fato motivado principalmente por uma atração pela objetividade científica. O segundo erro consiste em insistir na interdisciplinaridade como uma forma de superar a insegurança epistemológica. Portanto, a justificação da Didática, através de critérios epistemológicos cientificistas ou fundamentado em ciências duras, sempre será uma busca desnecessária e sem fim.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova Didática**. – 24. ed. – Petrópolis, SP: Vozes, 2014.

CASTAÑÓN, Gustavo. **Introdução à Epistemologia**. 2007. Disponível em: <http://joinville.ifsc.edu.br/~joyce.shimura/M%C3%93DULO%20VIII/Introdu%C3%A7%C3%A3o_a_Epistemologia-Gustavo-Casta%C3%B1on_2007_SP_EPU.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Et.al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. – 4. ed. – Brasília, Liber Livre, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. – 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. – 14. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica** / organizador: Pierre Fruchon; tradução Paulo César Duque Estrada. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002

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

_____. **A Integração entre Didática e Epistemologia das Disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**, 2010. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/ENDIPE_BH_Simposio_versao%20final%206.3.doc>. Acesso em: 20 nov, 2017.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Antinomias na Formação de Professores e a Busca de Integração entre o Conhecimento Pedagógico-Didático e o conhecimento Disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. – 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

_____. **Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas.** p. 15-16, 2008.

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Salvador%20Cristina%20Revis%C3%A3o%20fe%202008.doc>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o Lugar da Didática no Trabalho do Professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p. 88-101, jan./jun. 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** – São Paulo: EPU, 1986.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico.** – 2. ed. – Caxias do Sul: Educs, 2013.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 23 ed. – São Paulo: Átila, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Epistemologia da Prática Ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos.** – 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa.** – 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

ROLT, Da Clóvis. Pensar a Epistemologia das Ciências Sociais na Contemporaneidade: dilemas de uma ciência incerta. **Soc. E Cult.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 435-442, jul/dez. 2011.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007.

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de Pesquisa Científica do Pesquisador de sua Práxis Docente: articulando didática e epistemologia da prática. **XVII ENDIPE**, Fortaleza, CE, livro 4, p. 01-12, 2014. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Pr%C3%A1xis-docente-par%C3%A2metros-de-an%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-dessa-a%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. – 18. ed. –Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A OBSERVAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

José Lindemberg Bernardo da Silva ¹

RESUMO

O Estágio Supervisionado consolida-se como um componente teórico-prático de uma forma metodológica de aprendizagem do ser em formação, que permite a esse uma percepção da realidade escolar. É uma experiência que possibilita ao formando apregoar e colocar em prática toda carga teórica obtida durante os momentos de encontro na academia, sendo um momento de dedicação e concentração de esforços. Este trabalho tem como objetivo discutir sobre as observações e as práticas ocorridas no campo de Estágio e apresentar, de forma geral, a necessidade das práticas durante esta disciplina, a partir disso formando um relatório do que foi vivenciado. Realizando uma discussão sistematizada através de um breve levantamento bibliográfico, de caráter qualitativo estabelecendo uma relevância e seriedade ao trabalho. A experiência foi realizada na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) localizada na cidade de Cajazeiras – PB. Os resultados obtidos no campo do estágio tornam-se positivos para a construção da real identidade do professor em formação, efetivando o que diz respeito à preparação profissional para todos os obstáculos que esse indivíduo irá enfrentar no exercício da sua profissão, sejam eles no âmbito escolar ou até na própria conjuntura política educacional vivenciada nos tempos atuais.

Palavras-chave: Estágio, Prática docente, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo da formação docente, momentos de experiências e práticas, configurando-se em uma atividade que possibilita ao graduando a oportunidade de colocar em prática todas as teorias aprendidas no decorrer das disciplinas teóricas.

O presente trabalho trata das atividades realizadas pelo estagiário José Lindemberg Bernardo da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa, professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, realizado na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras – PB, sob a supervisão do Prof. Dr. Ernani Martins dos Santos Filho, professor efetivo da disciplina de

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestrando em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: bergbernardo.s@gmail.com.

Geografia da escola citada. O referido estágio teve uma carga horária total de 120 horas, e a realização do estágio na escola se deu no período de 02/05 a 12/06 de 2018.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório para todos os alunos do curso de Geografia, sabemos que a Geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Com isso, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e social, não de uma forma fragmentada, sem vínculos, mas como uma totalidade dinâmica. Esse estágio tem como fundamento atender as exigências do curso de Licenciatura em Geografia – CFP/UFCG, em especial a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, que foi realizado junto aos alunos do 1º ano do ensino Médio. O Estágio tem como foco fundamental o contato entre os estagiários com a realidade educacional no nível do ensino médio.

O Estágio é um momento importante no processo da formação do docente, momentos de experiências e práticas, associando atividades que possibilita ao graduando a oportunidade de colocar em prática todas as teorias aprendidas durante a sua formação. O estágio se apresenta como uma proximidade da realidade escolar, aproximando os conhecimentos acadêmicos das práticas a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem. “O estágio é um eixo central na formação de professores, pois através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. (PIMENTA e LIMA, 2009, não p.).

Portanto, se consolidando como um componente teórico-prático de oportunidades de aprendizagem, o estágio permite ao formando uma proximidade da realidade escolar. Também, torna possível mostrar quais as dinâmicas da comunidade educacional, e quais as melhores metodologias, práticas, ou formas que poderíamos realizar, pra ministrar uma excelente aula, já que não possui a construção final de um professor, sabemos que o mesmo, encontra-se em constante aprendizado.

METODOLOGIA

A intencionalidade da disciplina mencionada requer uma metodologia que seja capaz de desenvolver o pensamento do docente em formação ligada ao ato formativo do saber sistematizado e, para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico a partir de Alves (2016), Buriolla (2001), Pimenta (2009) e, documental, pesquisa de campo com abordagem

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

qualitativa, observação e a aplicação de questionários aos participantes do Estágio Supervisionado, quais sejam professores de Geografia e alunos, cujos resultados serviram de base para as reflexões deste trabalho.

TEORIA X PRÁTICA: UM CONJUNTO INDISSOCIÁVEL

O estágio aparece como um momento muito importante na trajetória de formação do graduando, pois, é essa experiência, que move a responsabilidade de ser professor e de iniciar-se na profissão da educação. Podem-se perceber, também, os desafios e limites da realidade da educação em geografia ou qualquer outra disciplina. Vemos a partir do que Buriolla (2001) afirma.

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque situações, de atividades de aprendizagem profissional que se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. (BURIOLLA, 2001, p. 13).

O estágio é momento conjunto, onde servirá tanto como forma de embasamento teórico e também como uma forma de colher prática para a vida profissional do formando. A partir de então vemos que essas duas atividades tornam-se indissociáveis, onde uma vai completar a outra, tornando impossível a concretização da teoria sem a prática ou vice-versa.

A teoria esta ligada a todo o conjunto de aprendizado dentro da academia, ou seja, toda aquela carga de conhecimento que foi necessário adquirir para ser possível colocar em prática durante a vivência no âmbito escolar. Observamos então que o Estágio não é um duelo, Teoria x Prática, mas sim uma forma conjunta de estabelecer uma proximidade com a realidade escolar.

O estágio tem o papel de auxiliar na formação docente, pois, o mesmo proporciona aos formandos vivenciar a realidade do que é ser um professor, de poder observar todos os obstáculos e situações vividas pelo docente, mas também de analisar como se dar as formações das diversas relações que se formam dentro do âmbito acadêmico.

O momento do Estágio Supervisionado em si, deve fortalecer a relação teoria e prática, com base em todo o principio metodológico, onde todo o desenvolvimento de competências implica em utilizar conhecimentos adquiridos, e não fragmentar os conhecimentos, em outras palavras, não tem como fazer a utilização apenas de uma vertente, ou seja, teoria ou só a prática, já que ambas se completam, ambas constroem o momento de estágio.

Esse momento, de certa forma, irá proporcionar no formando um complemento para o seu processo de ensino-aprendizagem e, logo, será incentivado à busca pelo aprimoramento pessoal e profissional, algo que foi possível com a prática do estágio fazendo junção da teoria com a prática. O desenvolvimento da pesquisa contém a revisão bibliográfica, as principais discussões teóricas e a trajetória da mesma ao longo do recorte estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Regência das aulas durante o estágio

A regência em sala de aula no Estágio Supervisionado foi realizada na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC/UFCG), na turma do 1º ano do ensino Médio.

Porventura sabemos que ensinar geografia não é uma atividade fácil, já que por muito tempo ela foi tida como uma disciplina (ciência) apenas descritiva e sem interesse algum, quase sempre, por parte do alunado. Com isto, é dado aos professores e de certa forma aos estagiários a missão de desconstruir essa forma tradicional de pensamento, que infelizmente ainda é um paradigma forte dentro do processo educacional.

As aulas foram, na sua essência expositiva e dialogada, gerando uma grande participação do alunado. Com a regência das aulas foi possível atingir os seus objetivos pré-estabelecidos: colocar em prática a teoria aprendida na universidade, conseguir experiência como docente e ter uma noção da realidade escolar.

Entrar numa sala de aula, sabendo que é o Professor, é bem diferente de entrar como aluno. E isso, de certa forma, pesa, pois sabemos a nossa responsabilidade como formadores de cidadãos críticos e atuantes. É nessa hora que lembramos tudo que vimos na Universidade, e sua importância de colocar em prática ali e agora. Com o embasamento das discussões na universidade, com as bibliografias lidas e, o planejamento das aulas que é essencial para que o estagiário possa conseguir ter êxito em sua regência, com o plano de aula, se torna mais “simples” exercer uma boa aula.

Durante a regência das aulas os conteúdos que foram ministrados mostravam a estrutura geológica da Terra, suas formas de relevo e os agentes formadores e modeladores do relevo terrestre.

Durante as aulas, houve uma interação favorável ao processo de ensino-aprendizagem, onde o alunado não apresentou resistência às metodologias desenvolvidas em sala, a forma

em que o estagiário apresentava os conteúdos promovia o desencadeamento de discussões críticas acerca dos assuntos ministrados.

Ensinar é uma tarefa difícil, e quando se trata de uma disciplina que é levada como uma mera ciência descritiva, a Geografia, torna a ser um desafio maior que qualquer outro. Esta falta de interesse foi nítida durante as regências, não generalizando, porque houve uma participação quanti-qualitativa durante a aula. Mas é como afirma Neta e Andrade (2011, p. 06) que “Cabe ao professor buscar caminhos e alternativas para a construção de uma nova Geografia que tem como fator principal, propiciar aos estudantes a compreensão de aspectos essenciais do cotidiano e da vida social ao tentar a leitura do espaço e das relações do homem com seu meio”.

Em discussões de assuntos transversos que não estava ligado aos conteúdos ministrados, diretamente, muitos perguntavam o porquê de estudar a geografia e de certa forma afirmava a eles que a importância de estudar a geografia não esta apenas ligada a forma de descrever a Terra, mas, também por ela ser uma ciência dinâmica que constrói, através das inter-relações da sociedade e da natureza, boa parte da formação critica do cidadão.

Buscando sempre despertar a curiosidade dos alunos acerca do conteúdo, já que se tratava de assuntos ligados à geografia física, eram utilizados exemplos próximos à realidade de cada aluno, onde eles caracterizavam o que estava sendo exposto. Utilizando sempre analogias entre o que está escrito no livro de didático com a vida real de cada aluno, em uma linguagem acessível que proporcionou o entendimento do que foi apresentado. Exemplo, quando o livro descrevia o que são núcleos cratônicos e bacia sedimentares, antes definia de forma fácil e coerente cada termo utilizado e depois mostrava a bacia sedimentar do Rio do Peixe e a Serra da Arara, sua proximidade, para apresentar de forma sucinta e de fácil entendimento e, vemos que a geografia vista nos livros didáticos, também, está ligado diretamente com a sua realidade.

Procurar apresentar os conteúdos do livro didático de forma técnica e sistematizada pode provocar o não interesse do aluno à disciplina, começando a taxa-la como “chata”. A partir disso, torna-se essencial a utilização de uma linguagem acessível à turma, utilização de exemplo da vida cotidiana de cada uma deles.

Como Alves (2016, p. 28) apresenta sobre a importância do ensino de geografia da seguinte forma:

A importância sócia educacional que o ensino de geografia detém para a formação do educando, do homem cidadão é imprescindível para a

concretização da educação geográfica. No entanto, é perceptível que a prática pedagógica em geografia necessita de uma reflexão sobre a ciência geográfica, dos conteúdos, da metodologia a ser trabalhada em sala de aula e, que reflita a construção e necessidade da aprendizagem no ensinar geografia.

Como foi citado acima, deve-se existir uma responsabilidade em buscar metodologias que possibilite a construção de um ser crítico e possibilite que eles vejam a necessidade de estudar geografia, já que o ensino da mesma é imprescindível.

Durante todo o período de regência em sala de aula, já que os conteúdos tratavam de assuntos que necessitavam de uma aula de campo, para concretização da teoria apresentado em sala, pois, é sabido que o livro descreve apenas uma semelhança da realidade.

No desenvolvimento da aprendizagem, podemos dizer que até mesmo na concretização desta aprendizagem, a aula de campo torna-se essencial dentro de ensino de Geografia, trazendo para o aluno certa proximidade da realidade do que se foi debatido em sala.

O Trabalho de Campo também possibilita uma experiência mais profunda sobre o uso dos conceitos e atividades trabalhadas e observadas no cotidiano do aluno.

A experiência do Trabalho de Campo possibilita a utilização prática de conhecimentos teóricos pré-estabelecidos em sala de aula.

Contudo, no último dia de aula, regida pelo estagiário, foi possível a realização de uma aula de campo em conjunto com a coordenação da ETSC/CFP/UFCG, com o professor Dr. Ernani Martins (professor efetivo da disciplina de Geografia na referida instituição), com a professora Dra. Danielle e com os alunos do 1º ano do ensino médio, turma que serviu como laboratório para aplicação das práticas docentes.

O percurso traçado foi o seguinte:

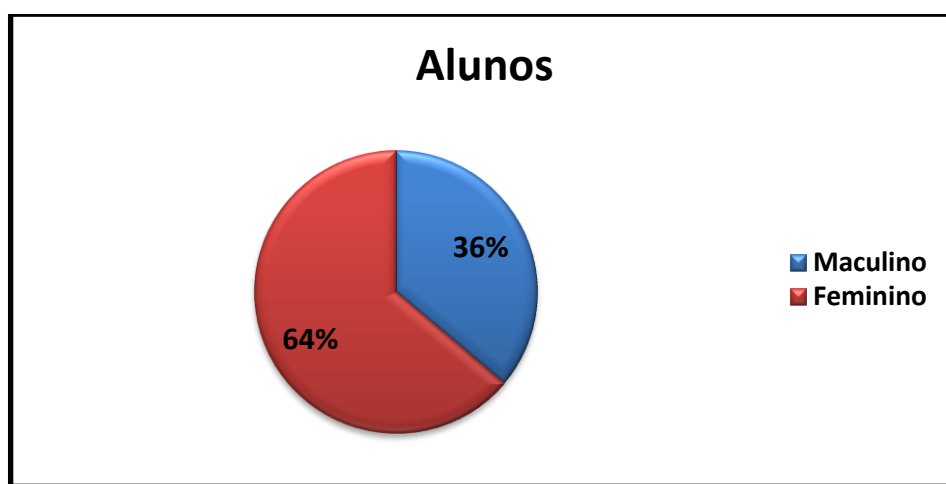
- Geossítio Floresta Petrificada (Missão Velha – CE);
- Museu do Homem Kariri e Fundação Casa Grande (Nova Olinda – CE);
- Museu de Paleontologia (Santana do Cariri – CE);
- Geossítio Pedra Kariri – Mineração – Extração de Calcário (Crato – CE).

O objetivo desta aula de campo foi permitir aos alunos saírem das limitações do livro didático para observar as paisagens e os contextos socioambientais como forma de sensibilização, contribuindo para aumentar a curiosidade e o prazer pelas descobertas de novos saberes. Como é perceptível nas imagens apresentada no Anexo A (Imagens durante as práticas do Estágio Supervisionado).

Perfil do alunado

A turma é considerada numerosa, apresenta-se com 47 alunos onde em sua maioria é constituída pelo sexo feminino, sendo que 36% da turma são do sexo masculino e 64% do sexo feminino, totalizando os 100%, como apresenta do gráfico abaixo.

Gráfico 1: Porcentagem do total de alunos, por sexo, do 1º ano do ensino médio da ETSC/CFP/UFCG



FONTE: Elaborado por SILVA, 2018.

Com a aplicação do Exercício de Anamnésia (Apêndice B) foi possível perceber que todos da turma pertencem a famílias que apresentam uma estrutura familiar equilibrada e estável economicamente (média baixa e média alta).

A inserção do aluno para esta instituição é dada a partir de um processo seletivo, aonde os candidatos irão responder uma prova e os que obtiverem as maiores pontuações serão classificados. Dentro desta ação, a escola adotou o processo de cotas, voltada para alunos que tenham cursado o ensino fundamental completo em escolas públicas e/ou que tenham uma renda familiar per capita no total de 1,5 salários mínimo.

A partir do processo descrito acima, é possível observar que a turma mostra-se de forma mesclada, em relação de quais instituições eles vieram, tendo presentes alunos que vieram de escolas públicas e outros de escolas privadas, mas, que, não condiz em nada sobre a capacidade do processo da aprendizagem dos mesmos.

Metodologias desenvolvidas durante as aulas

A metodologia que foi aplicada nas aulas foram as mais objetivas, coerentes e práticas possíveis, visando o cumprimento dos objetivos contido no plano de aula desenvolvido para guiar as respectivas aulas (Apêndice A). Trabalhando para que houvesse uma construção satisfatória do processo ensino-aprendizagem e, logo manter uma boa relação professor-aluno. A metodologia sendo usada de forma didática, como por exemplo, as gincanas de perguntas e respostas e as aulas audiovisuais, agindo assim como um facilitador, e não um transmissor de informações, apresentando os conteúdos com os auxílios tecnológicos didáticos e, é claro, o uso do livro didático, onde possibilitou o norteamento dos debates em sala de aula.

Recursos materiais utilizados durante as aulas

Os recursos utilizados para a ministração das aulas foi de forma variável com o objetivo de não deixar as aulas monótonas e cansativas. Foi usada em primeiro momento a voz como recurso, sempre tentando manter uma boa entonação com as palavras, em outros momentos utilizou-se também o Datashow juntamente com caixas de som, onde foram apresentadas imagens, textos, vídeos, e slides, deixando assim as aulas mais dinâmicas e menos cansativas e, outros aparelhos extras, como pen drives, quadro-branco, pincel para quadro-branco e etc. Tudo isto permitindo uma melhor prática em sala de aula.

A geografia apresentada no livro didático

O livro trabalhado durante a regência das aulas no estágio foi à obra conjunta dos autores Lúcia Maria Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, livro de Geografia para o 1º ano do ensino Médio – Fronteiras da Globalização: o mundo natural e o espaço humanizado, publicado pela Editora Ática, ano de 2013.

O livro didático foi e continua sendo um recurso muito utilizado nas escolas, mesmo com as tecnologias adentrando o ambiente escolar, tornando-se cada vez mais acessível. Mesmo assim, podemos afirmar que o livro didático é de suma importância, pois serve como um guia para planejar as aulas e poder aplicar aquilo que foi colocado no plano de aula.

O livro de geografia pode ser considera como uma “complexidade” para escolher os conteúdos a estender mais a discussão em sala de aula. Pelo fato dele abranger uma diversidade de diferenças (naturais e sociais), é o que Menezes (2015, p. 11) afirma:

Considerando que o livro didático de Geografia, em especial no caso brasileiro, não teria condições de abarcar todas as diferentes culturas e lugares existentes no território, como dito anteriormente, podemos enfatizar o papel do professor na avaliação desse recurso.

A partir da afirmação vemos que o livro didático de geografia não tem condições de discorrer sobre todas as diferenças naturais e sociais do Mundo e do Brasil, de forma detalhada, já que a geografia se destaca por estudar não somente algo passado, mas principalmente as transformações que ocorrem na contemporaneidade, as relações da sociedade no meio.

O livro didático, tendo como exemplo o que foi trabalhado durante o estágio, pode não descrever conteúdos amplos, já que a geografia abrange diversos conteúdos, mas apresentam em seu corpo estrutural dicas e exemplos de como o professor pode utilizar outros meios para conciliar com o uso do livro em sala de aula.

No entanto é importante salientar que o professor terá, também, um papel de escolher sua maneira de mediar os conteúdos e levá-los ou não à discussão a partir de aportes locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o trabalho apresentado, consideramos que o estágio promove um embasamento teórico/prático ao graduando, com um conhecimento da real situação da convivência em sala de aula, e nas suas específicas relações dentro de todo âmbito escolar.

Com isto, avaliamos o estágio como um momento de uma grande experiência, tonando-se proveitoso para a formação do ser profissional.

Durante toda esta trajetória foi possível desenvolvermos metodologias que até então tínhamos apenas o conhecimento teórico, e isto favoreceu a nosso suporte de conhecimentos. Muitas vezes os alunos apresentavam um pouco de indisciplina e alguns problemas em relação ao aprendizado, são nestes momentos em que observamos se conseguiremos efetivar tudo aquilo que foi aprendido no âmbito acadêmico.

Enfim, a experiência realizada e descrita neste trabalho possibilitou ampliar o entendimento em uma escala maior de como é o funcionamento de todo processo de ensino-aprendizagem, as relações sociais que a permeiam, indo desde os corredores da escola até as salas de aula, onde se torna o palco para desenvolver ações de intervenção na formação do ser cidadão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. A.; RIGOLIN, T. B. **Fronteiras da Globalização: o mundo natural e o espaço humanizado.** Livro de Geografia para o 1º ano do ensino Médio. Editora Ática, ano de 2013.

ALVES, C. C. E. **Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem:** perspectivas para a educação básica e geográfica. Geosaberes, Fortaleza: Fev. de 2016.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez, 2001.


MENEZES, P. K. **O livro didático no processo de ensino-aprendizagem.** 2015. <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt07/poster%20grafica/Priscylla%20Karoline%20de%20Menezes.pdf>. Acesso em junho de 2018.

NETA, Maria da Paz dos Santos; ANDRADE, Ismael Mendes. **Estágio em geografia: teoria e prática na formação de professores.** Bahia, 2011. <http://www.uesb.br/eventos/ebg/anais/3o.pdf>. Acesso em junho de 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE A

(Plano de aula desenvolvido para a prática do Estágio Supervisionado)

	<p>Universidade Federal de Campina Grande – UFCG Centro de Formação de Professores – CFP Unidade Acadêmica de Geografia – UNAGEO Curso de Licenciatura em Geografia. Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa Graduando: José Lindemberg Bernardo da Silva</p>
---	--

Escola concedente:	Supervisor (a)	Turma/Turno:
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – ETESC	Prof. Ernani Martins dos Santos Filho	1º ano (Médio) / Manhã

PLANO DE AULAS – 02/05/2018 ATÉ 12/06/2018	
Tema/Assunto: A dinâmica da natureza e o espaço geográfico.	Duração da aula: 45min

Objetivos.
<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os fenômenos geológicos, a partir da seleção, comparação e interpretação de textos, imagens e dados, identificando as diversas causalidades e modificações na estrutura da Terra. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar os tipos de rochas e as suas distintas formações; Conhecer as grandes formas de relevo terrestre (Continental e submarino); Compreender a influência da dinâmica geológica na gênese e evolução das formas de relevo; Analisar a forma de modificação externa do relevo; Mostrar as grandes formas de relevo estrutural do Brasil, especialmente da Região Nordeste.

Metodologia.
Aula expositiva, com a apresentação de slides, imagens, mapas e textos (Livro didático) possibilitando uma discussão referente ao conteúdo apresentado. Aula de Campo, fundamental para exemplificação e comparação da teoria com o real.

Recursos Utilizados (didáticos e Humanos)
Data show, notebook, pen drive, Livro didático, pincel e quadro branco, folhas office A4 e bombons. Humanos – 01 professor (supervisor), 01 (estagiário) e aproximadamente 50 alunos adolescente.

Avaliação.
<ul style="list-style-type: none"> Analisar o aprendizado do aluno através da participação durante as aulas.

Conteúdo Programático.

Cap. 7. A Terra: estrutura geológica e formas de relevo.

- A Constituição da Crosta Terrestre;
 - ✓ Rochas magmáticas ou ígneas;
 - ✓ Rochas sedimentares;
 - ✓ Rochas metamórficas;
 - ✓ O ciclo das rochas;
 - ✓ A estrutura geológica da superfície da terrestre.
- O Relevo Terrestre.
 - ✓ O relevo continental;
 - ✓ O relevo submarino.

Cap. 8. Agentes formadores e modeladores do relevo terrestre.

- A Dinâmica Interna da Terra.
 - ✓ Tectonismo;
 - ✓ Vulcanismo;
- A Dinâmica Externa da Terra;
 - ✓ Intemperismo;
 - ✓ Erosão

Cap. 9. Erosão e contaminação dos solos;

- ✓ Solo: Resultado do intemperismo;
- ✓ A erosão dos Solos;
- ✓ A contaminação dos solos pelo lixo

Referências.

- **Base**

ALMEIDA, L. M. A. RIGOLIN, T. B. **Fronteiras da Globalização**. – 2º ed. – São Paulo: Ática, 2013.

- **Alternativa**

JATOBÁ, L. LINS, R. C. **Introdução a Geomorfologia** – 5. ed. – Recife, Bagaço, 2008.

APÊNDICE B
(Exercício de Anamnésia)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFPG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UNAGEO
CURSO DE GEOGRAFIA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA IV
PROF. DR. RODRIGO BEZERRA PESSOA
ESTÁGIARIO: JOSÉ LINDEMBERG BERNARDO DA SILVA

EXERCÍCIO DE ANAMNESE
ENSINO MÉDIO

1 IDENTIFICAÇÃO

- Nome do aluno (a):

_____.

- Sexo: () M () F Idade: _____ Data de Nascimento: _____ / _____ / _____
- Religião: _____.

2 DADOS FAMILIARES

- Nº de irmãos / sexo / idades:

_____.

- Posição no bloco familiar:

_____.

- País: () Casados () Separados () Separados com nova estrutura familiar.
- Sua reação:

_____.

- Em caso de separação, você vive com quem?

_____.

- Quem costuma trazê-lo e buscá-lo a escola ou no ponto do ônibus?

_____.

- Quem toma as decisões a seu respeito? A quem recorrer caso haja necessidade da presença do responsável?

_____.

_____.

- Filho: () Biológico () Adotivo
- Você se considera de qual classe familiar?

_____.

3. HISTÓRICO DA ESCOLARIDADE

- Início da escolarização

_____.

- Recebe apoio pedagógico em casa? De quem?

_____.

- Apresenta alguma dificuldade na fala: ()N ()S Qual?
-

- Foi notada alguma dificuldade com a sua aprendizagem?
-

- Caso tenha sido percebido, você foi avaliado por algum profissional? () Sim () Não. Qual? _____ De que área? _____

- Ainda faz acompanhamento de um profissional específico? Ou tem apoio pedagógico especializado (professor particular, Psicopedagogo)?
-

- Repetiu alguma série? Qual?
-

- Que disciplinas você se interessa mais e/o possui maior facilidade para aprender? _____

- Que disciplinas você não têm interesse e/ou possui dificuldade? _____

- Faz atividades extraescolares? Quais?
-

4. ASPECTOS MOTORES

- Apresenta alguma dificuldade de locomoção, postura e /ou coordenação?

()Sim ()Não

- O desempenho nas aulas de geografia é bom? Possui interesse por essa disciplina?

()Sim ()Não

- Apresenta boa coordenação motora fina (preensão do lápis, uso da tesoura, desenho, raciocínio rápido, compreensão de mapas e imagens rápidas)? ()Sim ()Não

5. ASPECTOS PERCEPTIVOS

- Apresenta alguma dificuldade para enxergar? (aproxima objeto dos olhos, franze a testa, etc.) ()Sim ()Não.

Especificar _____

- Aparenta ter dificuldade para ouvir? (necessita que se repita uma explicação dada anteriormente, etc.) ()Sim ()Não.

Especificar _____

- É desatento? ()Sim ()Não.

Especificar _____

- É agitado? ()Sim ()Não.

Especificar _____

6. ASPECTOS EMOCIONAIS

()Tranquilo ()Ansioso ()Seguro ()Alegre ()Queixoso ()Intolerante

7. SOCIABILIDADE

- Faz amigos com facilidade? ()Sim ()Não.

- Prefere fazer trabalho sozinho ou em grupo? ()Sozinho ()Grupo.

- Possui baixa tolerância a frustração? () Sim () Não.
- Ajuda os colegas quando necessário? () Sim () Não.
- Adapta-se facilmente a novos grupos de trabalho? () Sim () Não.
- Mantém contato com os colegas de sala fora da escola? () Sim () Não.
- Possui rede de contatos virtuais? Interage através de Email, Instagram, Facebook, Whatsapp, etc.? () Sim () Não.

8. ATITUDES SOCIAIS PREDOMINANTES:

() Obediente () Independente () Comunicativo () Agressivo () Cooperador

9. SONO:

() Insônia () Pesadelos () Hipersonia (excesso de sono)

10. MEDIDAS DISCIPLINARES EMPREGADAS PELOS PAIS

11. COMO VOCÊ REAGE QUANDO É CONTRARIADO (A)?

12. SAÚDE:

- Apresenta problemas neurológicos? Qual?

acompanhamento médico () Psicológico () •Faz Outro

13. VOCÊ NECESSITA DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIAL?

() Sim () Não. Caso a resposta seja positiva justifique-a.

14. O QUE VOCÊ ACHOU DO ESTÁGIÁRIO QUE ESTÁ LECIONANDO EM SUA SALA (PRIMEIRA IMAGEM)?

15. QUAIS AS SUAS EXPECTATIVAS SOBRE O ESTÁGIÁRIO E AS AULAS QUE SERÃO LECIONADAS POR ELE?

ANEXO A
(Imagens do Trabalho de Campo)

Imagem 1: Parte da turma do 1º ano do ensino médio da ETSC



FONTE: SILVA, 2018.

Imagem 2: Da direita para esquerda , Prof. Dr. Ernani Martins, Profa. Dra Danielle e Estag. Lindemberg.



FONTE: SILVA, 2018.

Imagem 3: Alunos em visita ao Geossítio Floresta Petrificada – Missão Velha-CE.



FONTE: SILVA, 2018.

Imagem 4: Parte da Turma na Fundação Casa Grande – Nova Olinda/CE.



FONTE: SILVA, 2018.

Imagem 5: Visita ao Geossítio Pedra Kariri, Extração de Calcário – Crato-CE.



FONTE: SILVA, 2018.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ITINERÁRIO DE UMA PROFESSORA FORMADORA

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra¹

RESUMO

Problematizar os estágios supervisionados na sua complexidade inclui atentar-se às práticas dos professores formadores, seus trajetos e interlocuções com este componente curricular e campo de conhecimento. Os professores são sujeitos de identidades profissionais, com filiações e pertencimentos a determinadas áreas de conhecimento. É pertinente refletir as articulações que tecem com os estágios supervisionados, a pertença e os saberes teórico-práticos necessários ao exercício profissional. Assim, a proposta deste artigo é refletir significados do nosso itinerário docente nos Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia, focando em compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais. Fundamenta-se em Alarcão (2005), Moita (2000) e Souza (2006), nos conceitos de reflexão da prática e das histórias de vida como possibilidades para a formação inicial e continuada de professores. A metodologia adotada incluiu a seleção e a leitura de registros de vivências nos estágios supervisionados, tais como, estudos da literatura especializada, planos de curso, plano de trabalho para concurso público docente, Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, planejamentos, portfólios e projetos didáticos, produzidos por uma estagiária. Os resultados expressam compreensões sobre o estágio como campo de conhecimento articulador dos demais componentes curriculares e das atividades de pesquisa e extensão. Constrói sentidos sobre o acompanhamento de um estágio em Educação Infantil, realizado por uma professora em formação em serviço. A sistematização deste trabalho é o reconhecimento da complexidade, contradições e possibilidades múltiplas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional como formadora.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Pedagogia, Professora Formadora, Itinerário Docente.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência em componentes curriculares de estágios supervisionados no curso de Pedagogia tem nos provocado reflexões sobre os significados e os desafios deste campo de conhecimento para a formação profissional dos estudantes. Enquanto componente curricular articulador da formação teórico-prática nas dimensões da docência, da pesquisa e da gestão de processos educativos escolares e não escolares, o estágio é um espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional. Por natureza, é um estatuto epistemológico, profundamente relacionado aos saberes da profissão e indissociável da reflexão e da ação nos espaços educativos. Portanto, é um campo de conhecimento capaz de articular os componentes curriculares do curso de Pedagogia e o tripé ensino-pesquisa-extensão, contribuindo sobremaneira à formação de qualidade da identidade do pedagogo.

¹Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, E-mail: concefarias@gmail.com;

A problematização sobre os sentidos do estágio, as concepções, formas de planejá-lo e construí-lo, as dimensões filosóficas, político-sociais, didático-pedagógicas, éticas, estéticas, são indissociáveis dos saberes-fazer dos docentes universitários, responsáveis pelas mediações e o acompanhamento dos estudantes no itinerário formativo.

Problematizar os estágios na sua complexidade inclui atentar-se às práticas dos professores formadores, seus trajetórias e interlocuções com este componente curricular como campo de ensino, pesquisa e extensão. Os professores são sujeitos de identidades profissionais, com filiações e pertencimentos com determinadas áreas de conhecimento, por esta razão, é pertinente refletir as articulações que nos itinerários docentes, tecem com os estágios supervisionados curriculares.

Qual o perfil do profissional que assume a docência dos estágios supervisionados curriculares no curso de Pedagogia? Que relações têm com esta área de conhecimento? Que concepções de estágio mediam o trabalho docente? Qual o preparo teórico e didático-pedagógico dos profissionais que orientam os estudantes em diferentes estágios supervisionados? Questões como estas foram sendo formatas, fertilizando nossas práticas nos estágios supervisionados.

A gênese da nossa prática docente nos componentes de estágio, não se tratou de uma escolha profissional ou filiação com as temáticas, mas de uma necessidade institucional para suprir demandas curriculares ante um restrito corpo docente. Na condição de professora concursada para os fundamentos da educação, assumimos os estágios supervisionados com o sentimento de despreparo profissional. Questionava-nos sobre os saberes teórico-práticos necessários ao trabalho docente nas demandas dos estágios supervisionados, e como articulá-los aos demais componentes do curso.

Na universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por sete anos assumimos a docência em estágios na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Espaços Educativos não Escolares. Esta experiência exigiu, por exemplo, estudos sobre o estágio como componente curricular e campo de conhecimento, sobre as etapas e modalidades da educação escolar, de processos educativos não escolares, da didática e das metodologias de organização do trabalho pedagógico. Um itinerário docente, que para além das leituras especializadas, envolveu interações com formadores mais experientes, o compartilhamento com os profissionais dos campos de estágio, a participação em grupos de trabalho que versassem sobre a temática.

Neste contexto, fomos fortalecendo a identidade profissional nos componentes de estágios supervisionados, numa perspectiva pessoal e colaborativa, reconhecendo o caráter do trabalho coletivo e da escuta sensível dos diversos interlocutores.

Este Itinerário favoreceu a aprovação em concurso público na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a área de Estágio Supervisionado e Formação Docente, em outubro de 2018, instituição na qual, atualmente, exercemos a docência.

Ante as experiências docentes configuradas, a proposta deste artigo é refletir significados do nosso itinerário docente nos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia, focando em compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais.

METODOLOGIA

A reflexão dos processos docente é uma via possível à formação continuada de professores de instituições de ensino básico e superior. A postura reflexiva e crítica permite ao profissional construir conhecimentos fundamentados na prática docente, nos estudos teóricos e nas subjetividades entrecruzadas nos trajetos pessoais e nas realidades existenciais humanas. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2005, p. 41).

A formação do professor reflexivo supera a visão do pragmatismo, de práticas individualistas e isoladas, restritas as situações imediatistas ou de rotina, desvinculadas das realidades institucionais e sociais, dos condicionantes políticos e econômicos (ALARCÃO, 2005; LIBÂNEO, 2008).

Para Libâneo (2008) uma teoria crítica do professor reflexivo parte do reconhecimento dos professores como intelectuais, com competências e capacidades emancipadoras, que envolve o ato de educar em diferentes espaços, de forma comunitária e compartilhada.

A formação profissional como um processo de autotransformação do humano, desencadeia aprendizagens diversas, produzindo apropriações que se traduzem nas formas de ser e de viver, de pensar e de agir dos sujeitos, construindo a identidade profissional. Para Moita (2000, p. 116), “[...] o processo de construção da identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

O princípio da reflexividade nos itinerários profissionais amplia a capacidade de produção de sentido e a conscientização da identidade docente, que por não ser cristalizada e

estável, estar em constante reconstrução, sedimentada em saberes científicos, pedagógicos, didáticos, experienciais, éticos, estéticos, deontológicos, nos saberes específicos das áreas de ensino. “É uma reconstrução que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola” (MOITA, 2000, p. 115-116).

A reflexão dos itinerários das histórias de vida pessoal e profissional e das construções identitárias, remete o sujeito “[...] para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 47).

Na tentativa de nos aproximar deste conhecimento pessoal e do reconhecimento de nossa identidade, é que buscamos refletir significados do itinerário docente nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia, com foco nas compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais.

A metodologia adotada envolveu a seleção e a problematização de registros de vivências de estágios supervisionados, tais como os estudos da literatura especializada; planos de curso; planos de trabalho produzido para concurso público docente, na área de estágio supervisionado e formação de professor; Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia; cadernos de fichamento e planejamentos; portfólios e projetos didáticos, produzidos por estagiária, sob nossa orientação.

O trabalho metodológico com as fontes tornou possível a narrativa de parte de nosso itinerário nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia. A reflexão está organizada em duas categorias, a primeira expressa compreensões construídas sobre o estágio como campo de conhecimento articulador dos demais componentes curriculares e das atividades de ensino-pesquisa-extensão. A segunda constrói sentidos sobre o acompanhamento de um estágio em Educação Infantil, realizado por uma professora em formação em serviço, denominada de Amélia, como forma de proteção de sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No exercício da profissão nos aproximamos de discussões pertinentes ao campo de estágio, quanto à formação da identidade do pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos e na gestão de espaços escolares e não escolares, tanto em contextos urbanos e rurais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

Na configuração contemporânea da sociedade brasileira, o curso de Pedagogia, a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, não se coadunam com o paradigma da racionalidade técnica, que nega a autonomia intelectual do professor, o concebendo como reprodutor de conteúdos e processos pedagógicos pré-estabelecidos, separando o pensar do fazer e a teoria da prática. O que se propõe é uma organização curricular articuladora da formação teórico-prática dos pedagogos, sustentada nos saberes das ciências da educação, da ética e da estética, nos saberes didático-pedagógicos, nos específicos das áreas de ensino e nos da experiência (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; LIBÂNEO, 2008).

Tardif (2002; 2000) destaca quatro tipologias de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, entendidos como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente; os saberes curriculares, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, definidos e selecionados como modelos da cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, incorporando à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em que pese as diferentes categorizações dos saberes docente, é consenso que a prática educativa envolve saberes plurais e temporais, construídos na formação inicial e continuada, nas diversas dimensões do trabalho educativo, seja no espaço escolar ou não escola.

Pimenta (2002) e Tardif (2002) dão destaque especial aos saberes experienciais, sendo este o núcleo do saber docente, pelo qual o professor faz a relação teoria-prática, construindo novos conhecimentos. Freitas e Pacífico (2015) apontam que a dialética teoria-prática e a experiência profissional e pessoal, são elementos constitutivos dos saberes docente. A identidade do professor se constrói a partir de sua atuação e do que dela incorpora sustentada no que ensina e no que aprende. Assim, os saberes do professor estão em constante construção, desde o processo formativo inicial, atrelados à prática pedagógica, a partir de estágios e outras experiências formativas nos futuros campos de atuação profissional.

Conforme Alarcão (2005) os estudantes tanto no espaço acadêmico quanto nos da futura atuação profissional são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos educativos e pedagógicos. É fundamental que sejam formados para refletirem nas ações, refletirem sobre

as ações, e ainda fazerem uma meta-reflexão sobre a reflexão. Por esta razão, a formação inicial aproxima os estudantes das realidades e campos de atuação, para refletirem e agirem sobre e com os fenômenos educativos cotidianos.

As concepções atuais para o preparo do pedagogo apontam para uma sólida autonomia intelectual, com postura de pesquisa e reflexão dos fenômenos concretos do cotidiano educacional, em conexão com conhecimentos teóricos para proposição de intervenções inovadoras.

A construção do conhecimento no espaço da formação acadêmica exige que seja oportunizado aos que dela participam a capacidade de ampliar a percepção da realidade profissional, através da articulação teoria-prática, mobilizada pelos diversos componentes curriculares e extracurriculares, nos projetos de pesquisa e de intervenção em espaços diferenciados.

Para Ghedin (2008) e Pimenta e Lima (2004), uma formação fundamentada na reflexividade, envolve a postura de pesquisa no contexto educativo e social, a reflexão crítica à luz de sólidos saberes da profissão, aliada ao planejamento de ações intervencionistas para renovação da escola e ou de outros espaços educativos.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 124) enfocam ser “[...] possível o professor agir como pesquisador no contexto da escola, por isso, é necessário que desenvolva uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido questionando a sociedade, a escola, o ensino, porém ao mesmo tempo oferecendo sugestões [...]”. Essa visão formativa tem ocupado o debate nas instituições de ensino superior, nas escolas do ensino básico e órgãos governamentais, nas ações voltadas para qualificação dos profissionais da educação.

Para ser um profissional reflexivo não é tão simples. Não significa dizer que é só refletir na ação e sobre a ação, pois apenas isso não é suficiente. Para isso, é preciso ter uma postura reflexiva quase permanente, ou seja, o profissional não pode resolver refletir durante uma semana ou um mês de depois parar. Para que ele se tornar realmente reflexivo é preciso que se insira em uma relação com a ação, pressupondo uma forma de identidade, um *habitus*. E que, acima de tudo, faça de sua prática um constante pensar repensar (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 147).

Contreras (2002) compreende que um profissional em formação inicial ou continuada que reflete a prática, deverá também considerar a estrutura social e organizacional, os pressupostos, os valores e as condições do trabalho docente. Nesta posição, a reflexão e seus desdobramentos de intervenção, alcançam não apenas situações pontuais para melhoria da

formação e do trabalho na escola, ela se manifesta na reconstrução da vida social, a serviço da emancipação e humanização e da autonomia e qualificação dos profissionais.

A formação do professor pesquisador reflexivo-crítico, requer estudos teóricos, trabalho coletivo, relação estreita com a realidade por meio de uma atitude permanente teórico-prática, para que possa problematizar e valorizar as práticas existentes, criá-las e redimensioná-las quando necessário, em conjunto com seus pares.

Primar pela formação do pedagogo com competências capazes de mobilizar o saber e o sabe-fazer, com postura investigativa, de reflexão e intervenção em lócus profissionais, implica em estreitar as relações entre o ensino dos componentes curriculares, com as práticas de pesquisa e de extensão. Para tanto, é preciso ações e planejamento interdisciplinares, entre os professores, estudantes e instituições sociais, como escolas, associações de moradores, de trabalhadores rurais, de atendimento a pessoas com deficiência, secretarias de educação, entre outras, com fins de promover redes de aprendizagem, que envolvem o ensino, a produção do conhecimento e ações intervencionistas na sociedade.

A formação colaborativa entre os campos de trabalho do pedagogo e a universidade, ao ser articulada, envolve diferentes componentes curriculares do curso, ações de pesquisa e de extensão. Zeichner (2010) percebe a formação compartilhada entre escola e universidade, como rompedora de ideias binárias, que envolve a teoria e a prática, as disciplinas de estudo acadêmicas e os estágios curriculares, a produção do conhecimento universitário e os saberes dos professores. A concepção colaborativa, diz respeito à “[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p.487).

O estágio supervisionado nos espaços escolares e não escolares em contextos urbanos e rurais é um campo de conhecimento fértil à fomentação de atividades pedagógicas interdisciplinares, capazes de mobilizar os demais componentes curriculares do curso e o ensino por meio de pesquisa e de ações de intervenção, seja pela via extensionista, seja pela via da pesquisa. Nesta linha de raciocínio, o ensino-pesquisa-extensão se interligam criando múltiplas conexões formativas nos diferentes campos de atuação do pedagogo (DUTRA, 2018).

É nesse sentido que compreendemos o estágio supervisionado curricular no curso de Pedagogia, como campo de conhecimento capaz de articular os demais componentes curriculares do curso e o tripé ensino-pesquisa-extensão, para a formação do pedagogo pesquisador, reflexivo-crítico, contribuindo para a construção da identidade profissional.

A docência em estágios supervisionados no curso de Pedagogia tem sido constante na nossa vida profissional, dentre as experiências construídas em parceria com estagiários, profissionais da universidade e dos campos de estágio, nesta ocasião, destacamos um trabalho realizado no Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica/PARFOR, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Campus Avançado de Assú. O PARFOR oferta cursos de licenciatura presenciais, implantados em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPE, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. O objetivo “[...] é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB” (BRASIL, 2014, p. 01).

Os requisitos exigidos aos candidatos que pleiteiam o ingresso nos cursos de graduação, a exemplo de Pedagogia, são evidenciados no Manual operativo do PARFOR:

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor destinam-se aos docentes e tradutores intérpretes de Libras. Atendidos todos os docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar (BRASIL, 2014, p. 6).

No curso de Pedagogia/PARFOR, na instituição destacada, os estudantes matriculados atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que implica pensar os processos formativos articulados às práticas e às histórias existenciais, que constroem nos referidos espaços educacionais.

Neste contexto, a construção da profissão do pedagogo, com destaque para a docência, perpassa a valorização e a ressignificação de diferentes formas de saberes e experiências construídas nas apropriações dos sujeitos em interação com o mundo social. Amparados nesta dimensão formativa, os espaços-tempos dos estágios supervisionados são pensados para superar a redução da prática instrumental e construir novos sentidos entre o sujeito em formação e os campos de atuação profissional.

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 6).

O curso de Pedagogia da instituição em destaque esboça uma concepção de estágio curricular com referências em questões concretas do trabalho educativo, articulando-as crítica e criativamente com o saber da formação. O objetivo é contribuir para a formação de um pedagogo reflexivo, investigativo, comprometido ética e profissionalmente com a profissão.

Os estágios supervisionados curriculares são ofertados do quinto ao sétimo período, assim sistematizados: Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, com carga horária de 150 horas; o Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental, com 165 horas e o Estágio Supervisionado III, em gestão de espaços escolares e não escolares, com 165 horas. Tem como eixos orientadores a formação interdisciplinar, materializada entre os diversos campos de saberes e práticas do processo de ensino-aprendizagem; a articulação teoria-prática, desenvolvida dialogicamente; a intervenção mediante a reflexão teórico-prática dos elementos do contexto real, com vistas à reconstrução das práticas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e com as orientações do PARFOR, quanto à observância à flexibilização das práticas de estágio aos que estão se formando em serviço, os estágios supervisionados se constituem um processo de construção de conhecimentos e práticas para o exercício da profissão, privilegiando a postura investigativa, a reflexão e o diálogo com a realidade educacional.

Lima e Pimenta (2004), ao discutirem os significados dos estágios supervisionados para a formação docente, apontam a possibilidade da sua realização, para quem já exerce o magistério, em seus próprios espaços de trabalho.

Conforme Lima (2003, p. 19) se “[...] compreendermos o profissional do magistério como um intelectual em processo contínuo de formação, que tem na teoria o elemento básico para realizar uma ação coerente e transformadora, ou seja, sua práxis docente [...]”, faz sentido o estágio curricular como espaço de formação para quem já exerce o magistério. O professor em formação em serviço reflete e reconstrói a prática, enriquecida pela teoria estudada.

Dentre as estudantes de Pedagogia do PARFOR aptas a cursarem o estágio na Educação Infantil, havia aquelas com experiência na área, pertencentes aos quadros de funcionários permanentes ou contratados temporariamente para rede pública escolar. Outras eram bolsistas de programas ou projetos na rede pública, cumulando com a função de professoras na rede privada.

Em consideração as especificidades da formação em serviço, as estudantes que exerciam a docência na Educação Infantil realizaram os estágios supervisionados em seus

locus de trabalho. Nesse caso, a instituição campo de estágio era o espaço onde professoras-estagiárias construía cotidianamente, práticas, subjetividades e sensibilidades docentes com crianças em creches e pré-escolas.

Ao apresentarmos o projeto de estágio em sala de aula, às professoras-estagiárias questionavam-se como observar de forma mais crítica à própria prática. Como planejar e realizar o trabalho partindo de reflexões mais significativas sobre a própria ação docente.

Em razão de realizarem os estágios nos *locus* profissionais, não contam com a presença da professora colaboradora, aquela que recebe o estagiário e acompanha os processos de trabalhos articulados à observação participante, ao planejamento e as práticas intervencionistas. Exercem de forma diferenciada esse papel, a coordenadora ou supervisora escolar, em conjunto com a supervisora de estágio da Instituição de Ensino Superior. Ao final do estágio, as profissionais produzem um parecer sobre as atividades realizadas pela professora-estagiária, assinando outros documentos pertinentes, a exemplo de folha de frequência e planejamentos coletivos.

Uma das estagiárias acompanhadas neste trajeto foi a professora Amélia. Na ocasião exercia a docência na Educação Infantil, contabilizando sete anos de experiência. Para ela a profissão docente era “uma escolha acertada” (PORTFÓLIO, 2015, p.12), em particular se exercida em sala de aula com crianças na creche.

Adoro trabalhar com os pequenos, tenho afinidade com a Educação Infantil, não me vejo em outra sala de aula. Cuido de tudo, das crianças, da higiene, do planejamento, das atividades e capricho na decoração da sala. Essa escola é maravilhosa, posso colar nas paredes e deixar os materiais aqui. Os pais adoram ver o visual e as crianças podem interagir com as produções que fazem comigo (PORTFÓLIO, 2015, p. 12).

No itinerário do estágio, Amélia produziu o projeto didático que seria executado em sala de aula, escutou sugestões coletivas e reorganizou as atividades quando achou pertinente promover mudanças. Por ocasião de uma das visitas a sua sala de aula, observamos que organizava os planejamentos da escola em caderno cuidadosamente decorado, havia registros de atividades e anotações reflexivas sobre os alunos e seus processos de aprendizagem. Anotava conflitos afetivos vivenciados pelas crianças em sala de aula, aprendizagens consolidadas, apropriações de regras de convivência, quadros de doenças congênitas, contextos familiares ligadas às questões de desemprego e com quem as crianças residiam, destacando as situações de guarda de avós ou tios. “É para me ajudar a entender as

dificuldades deles”. Justificou enquanto folheávamos o material (REGISTRO DIÁRIO, 2015, p. 12).

Nas diferentes fases do estágio produziu registros sobre a própria realidade escolar e prática docente.

Estagiar na minha sala de aula é excelente, estou à vontade trabalhando com minha auxiliar, mas rotina mudou, porque estou anotando tudo, mais atenta ao trabalho, porque estou sendo avaliada. Todos os dias faço o registro, vejo coisas que posso mudar e melhorar as atividades dos alunos. Hoje mesmo fiz uma atividade de campo na horta, foi lindo. Se eu fizer outro momento deste, farei melhor. A escola já quer levar todas as salas [...]. Eu não costumo juntar trabalho, li muito para fazer o projeto, ficou bom, depois da revisão que a supervisora de estágio fez, ficou melhor ainda. Eu pesquisei em livros didáticos, textos da faculdade e tudo que encontrei. Estagiar exige estudo, é meio sufocante, mas acho que ficamos contagiadas com a reflexão escrita que fazemos. Gosto também de escutar aos relatos das colegas nos dias de encontro na faculdade, é cada novidade que elas trazem (PORTFÓLIO, 2015, p. 13).

O estágio constituiu-se para Amélia um momento de estudo entrelaçado com a reflexão do trabalho educativo. “A sala de aula é meu mundo, é um pouco difícil ser observada, mas estou quase do mesmo modo de sempre. O meu trabalho a escola elogia, mais agora que também serve de estágio, trabalho e estudo mais” (PORTFÓLIO, 2015, p.12). No mundo de Amélia, as práticas cotidianas foram alteradas pelo o estágio supervisionado, exigindo novas demandas de estudo e produção de texto, ainda assim, o preparo das crianças para receber a visita da professora supervisora, foi uma de suas preocupações visibilizadas nos registros.

Ontem fiz com elas trabalho com tinta, depois tivemos que tomar banho, aquele frevo. A escola em reforma dificulta tudo. Mas não abro mão da limpeza. Hoje, suados, queimados, mesmo cedinho, o sol estava forte na horta, só lavamos as mãos. Como a senhora vinha fazer a visita, passei a ordem do comportamento dizendo que era minha professora e eu estava sendo avaliada. A turma é boa, tive sorte esse ano. Estagiar aqui é especial, na minha sala com as crianças. Tudo se torna melhor, mas ainda têm as exigências, leituras, anotações. Com planejamento eu não sofro tanto, a senhora viu tudo no caderno anotado, eu já tenho costume diário ou semanal. Minha assistente aprende comigo essa forma de trabalho (PORTFÓLIO, p. 13, 2015).

Uma das inquietações de Amélia no estágio foi com a nossa presença em sala de aula, por ocasião das visitas de acompanhamento. Sobre a sensação que a afligia, registrou: “A professora supervisora chegou e abraçou as crianças, participou da rodinha ao meu lado, lanchou e participou da limpeza da sala junto com todos, mesmo assim, me senti avaliada,

observada e questionada, sem ela nem dizer uma palavra sobre isso” (REGISTRO DIÁRIO, 2015, p. 37).

Em reflexão coletiva na universidade, compartilhou que na segunda visita da supervisora interagiu com a turma de forma mais espontânea, controlando a ansiedade e o nervosismo, o que favoreceu após a saída das crianças, discutir sobre a continuidade do projeto e a construção de um canteiro de plantas em espaço destinado na área verde da escola.

Nas conversas com ela [professora supervisora], senti que não me julgava, me fez pensar como posso aperfeiçoar o trabalho, me sugeriu fazer dois ambientes em sala de aula, o cantinho da leitura e dos jogos, vou ver com a coordenadora como pode me ajudar, porque implica arranjar material, apesar de eu nunca ficar no pé da coordenadora por mais material educativo além do que ela pode trazer. Se preciso for, vou fazer pedidos em outras escolas, tem sempre coisas deixadas de lado, que podem ser aproveitadas (REGISTRO DIÁRIO, 2015, p. 42).

Amélia reconheceu as possibilidades de promover novos arranjos educativos para atender melhor as crianças na complexidade do cuidar-educar. Registrar, refletir e reorganizar as práticas educativas já constituíam suas ações docentes, entretanto, o estágio acresceu-lhe a postura investigativa e estudos mais pontuais sobre a Educação Infantil, lhe conferindo uma identidade profissional mais fortalecida.

Para Certeau (2002) as condições postas nem sempre impedem o sujeito de reinventar o instituído, de reordenar o formalizado e construir práticas cotidianas em conexão com o sentido que atribui ao mundo social. Nessa linha epistemológica, Amélia se apropriou dos bens culturais em circulação na formação docente e nas vivências do campo profissional e pessoal, internalizou saberes, construiu experiências e subjetividades, para refletir e agir, inventando seus modos de trabalho no campo profissional da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o cuidar-educar é uma engrenagem de práticas movida por subjetividades, linguagens, saberes curriculares, planejamentos, métodos pedagógicos, usos e disposição de materiais didáticos, processos de avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Há nesse espaço uma prescrição para as ações docentes. Porém, há também mobilidade para a produção do cotidiano, pois as subjetividades, desejos e os confrontos de ideias reinventam o formalizado, reordenam o estabelecido de diversas formas. Essas práticas de formar, conformar, pensar, inventar, confrontar, são modos de viver a instituição educativa nas múltiplas possibilidades (HORN, 2017; BARBOSA, 2006).

As práticas do estágio supervisionado da professora em serviço se configuraram como um espaço-tempo de formação emancipatória ante as emergências sociais e educativas

existentes no contexto em que atuava. Na sua realidade, ela articulou a formação do curso de Pedagogia com questões concretas do trabalho na Educação Infantil. Nessa teia formativa, engendrou sentidos múltiplos, com postura reflexiva, investigativa, propositora de ações comprometida com a ética e a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O itinerário nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia, com foco nas compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais, evidencia facetas de nossa identidade como formadora no ensino superior. Ao rememorar o exercício profissional, percebemos os sentidos construídos quanto às práticas e a consciência do inacabamento da formação docente.

A identidade profissional não é apenas um constructo de saberes da profissão, incorpora também o ser e a vida do professor, incluindo desejos, realizações, frustrações e ambiguidades. A identidade vai se delineando em diferentes dimensões da vida pessoal e profissional, sem desconsiderar as articulações com os contextos sociais e as determinações políticas que envolvem a formação dos profissionais da educação.

Trata-se de um momento ímpar para se reconhecer no outro e também se distanciar, por sermos sujeitos singulares, que inventamos o cotidiano educativo imprimindo subjetividades, formas de ser e estar no mundo. Nesse itinerário, também registramos o olhar epistemológicos, dando sentido ao estágio, desde a concepção, ao planejamento e aos processos de execução das atividades, refletindo e construindo novos arranjos formativos.

A sistematização desta escrita é também o reconhecimento das fragilidades, complexidade, contradições e possibilidades múltiplas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional. O observado e o vivido pelo professor formador são indissociáveis do saber-fazer sólido, teórico-prático e criativo, indispensáveis ao enfrentamento de tomadas de decisões mais apropriadas ante as situações de incertezas da vida profissional.

Ao assumirmos a cadeira de Estágio Supervisionado e Formação de Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), renovamos a motivação para a reflexão sobre o preparo dos profissionais que assumem a docência nos estágios supervisionados curriculares no curso de Pedagogia. Nossa intenção é compreendermos melhor questões que fertilizam nossas práticas, desde a gênese da docência neste campo de ensino e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual operativo PARFOR**. Brasília: CAPES/DEB/GCDOC, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-manual-operativo-parfor.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. CNE/CP, 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 8 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **Plano de trabalho: Estágio supervisionado como campo de conhecimento e formação de professores, articulando ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia**. Natal/RN, 2018. (Digitalizado)

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v.2, n.4, p. 1-17, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620>. Acesso em: 12 set. 2018.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo não Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços de educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo não Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, António. **Vidas de professores** (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. .

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Goiânia, v 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>
Acesso em: 13 jul. 2019.

PORTFÓLIO. **Estágio na Educação Infantil**. PARFOR/UERN. Assú/RN, 2015. (Manuscrito)

REGISTRO DIÁRIO. **Jardim Escola Pimpolândia**. Jardim de Angicos/RN, 2015. (Manuscrito)

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UERN/Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2013.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5 -24, jan./fev./mar. 2000.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DA TEORIA À PRÁTICA

Maria Cecília Silva Souza¹
Camila Leite de Melo Ruffo²
Francisco Vilar de Araújo Segundo Neto³
Camilla Jerssica da Silva Santos⁴

RESUMO

Nessa perspectiva, o presente artigo relaciona o estágio supervisionado e os conteúdos dados na formação dos docentes. Buscando contribuir na temática sobre formação de professores. Este estudo foi realizado com a turma 2018.1 na qual realizaram o estágio supervisionado na Escola Estadual. Dessa forma justifica-se realizar uma pesquisa a fim de compreender em que sentido o estágio supervisionado pode ser um componente articulador da relação entre teoria e prática, sendo este o objetivo deste artigo. Para isto serão analisadas as relações entre os conteúdos dados na formação dos docentes e os conteúdos ministrados em aula na educação básica durante o estágio. Partindo da realização de um questionário com esses discentes que realizaram o estágio supervisionado na escola acima citada. Foi desenvolvido um questionário que visa apresentar a visão dos discentes sobre a relação dos componentes curriculares ao estágio supervisionado, realizaram no período 2017.1. Os questionários foram aplicados ao fim do estágio supervisionado, totalizando 10 questionários. Em primeiro momento os questionários buscaram destacar a importância da vivência do estágio supervisionado, os alunos refletissem sobre as futuras ações pedagógicas, visto que, o estágio proporciona aos estudantes um momento privilegiado em que o estudante vai aprendendo com a realidade escolar. O segundo momento, direcionou-se a como os alunos avaliaram a contribuição dos componentes da formação aos conteúdos abordados em sala, foi salientado aos alunos que mesmo que eles não tivessem ministrado o conteúdo naquele momento do estágio buscassem responder com base na experiência de vida estudantil de cada um, somada ao estágio supervisionado.

Palavras-chave: componentes curriculares; estágio supervisionado; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O estágio se configura como um experimento de um trabalho futuro, sendo assim um espaço que permite adquirir e produzir novos conhecimentos sobre o trabalho que se almeja, o que significa ser uma das etapas mais importantes na formação profissional. Nessa

¹ Doutoranda no Programa Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, ceciliasilvalegat@gmail.com;

² Graduada do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, camilamruffo@gmail.com;

³ Doutorando no Programa Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, segundo_set@hotmail.com;

⁴ Mestranda no Programa Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, camilla.jerssica@hotmail.com.

experiência é concretizado pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e da formação com profissionais mais experientes. No estágio, o estudante em formação tem a oportunidade de investigar, analisar e intervir na realidade profissional específica, enredando-se com a realidade educacional, organização e o funcionamento da instituição educacional e da comunidade.

A aproximação entre as instituições de Ensino Superior e Educação básica, seja através do estágio supervisionado ou dos projetos de extensão, são requisitos fundamentais para uma troca de conhecimentos entre ambas, garantindo superar o abismo existente (SOUZA E MELO 2013).

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. Nessa perspectiva, o estágio não é apenas uma atividade prática, mas sim uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Esta práxis é adquirida pelo docente através do trabalho no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade (PIMENTA E LIMA, 2004).

No sentido de compreender o estágio como via fundamental na formação do professor, é essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá. Dessa forma, o estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura tem a função de apresentar aos estagiários uma visão mais ampla do campo de atuação profissional nas escolas, possibilitando a obtenção de experiências que lhes garantam uma maior maturidade quando estes forem, de fato, ministrar aulas e se consolidar como educadores (SOUZA E MELO 2013).

Atualmente, alguns cursos de licenciatura estão ampliando a carga-horária dos estágios e a também introduzido à pesquisa como princípio norteador para formação de professores. Estão introduzindo o estágio voltado para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua prática, para que dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade, daquele professor que pensa na sua função. Pode-se ainda dizer, que o estágio vem como uma instância de articulação teórico-prática para a formação do professor reflexivo (ASSIS, 2016).

A aproximação dos estagiários docente à realidade na qual atuará, pode ser o sinônimo de preocupação para os mesmos, pois muitos vão reconhecer que o domínio dos saberes disciplinares não é suficiente para ser bom professor, ou seja, não basta saber os conteúdos específicos, das disciplinas escolas. Assis e Silva (2016) colocam que os saberes disciplinares emanam dos diversos campos do conhecimento e que são transmitidos nos cursos universitários de formação de professores é uma condição elementar da profissão de professor.

No entanto, apenas o domínio dos saberes disciplinares não é suficiente para se formar um bom professor na atualidade, pois a relação dos docentes com os saberes não se resume a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. A docência, cada vez mais, configura-se como uma atividade complexa que requer a construção de diversos saberes teórico-práticos, que exige o domínio do “como ensinar”, ou seja, dos saberes pedagógicos que envolvem conhecimentos da Didática (ASSIS E SILVA 2016). Estando interligados os conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas durante o curso de graduação.

A Geografia é uma ciência que tem como uma de suas características o fato de apresentar certo grau de interdisciplinaridade, isso quando se considera o seu conteúdo de abordagem científica. Nessa direção, envolvem-se tanto os aspectos físico/naturais, ou ambientais, como também os aspectos de caráter humanos, ou seja, aqueles de âmbito social (BRASIL, 2017).

Partindo para os parâmetros disciplinares, a título de formalização do Currículo do Curso de Licenciatura em Geografia, podemos dividir a Geografia como possuindo aspectos físicos e humanos, sem, entretanto, dualizá-los. Por outro lado, acrescentamos que a Ciência Geográfica trabalha com categorias e conceitos fundamentais. Dentre estes, assinalamos os principais, tais como: Espaço, Região, Território e Lugar. De acordo com as suas perspectivas teóricas e metodológicas, cada um destes conceitos pode derivar tantos outros conceitos e definições correlatas. (BRASIL, 2017).

Assim, mesmo em se devendo considerar os aportes de perspectiva filosófica, segundo a identidade particular de cada cientista, chama-se atenção que o professor de geografia deve respeitar o contexto das ações dos atores sociais em relação às transformações espaciais.

Nessa perspectiva, o presente artigo busca relacionar o estágio supervisionado e os conteúdos dados na formação dos docentes. Buscando contribuir na temática sobre formação de professores. Este estudo foi realizado com a turma 2018.1 na disciplina de Prática II

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

ofertada no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, na qual realizaram o estágio supervisionado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luís de Azevedo Soares. Dessa forma justifica-se realizar uma pesquisa a fim de compreender em que sentido o estágio supervisionado pode ser um componente articulador da relação entre teoria e prática, sendo este o objetivo deste artigo. Para isto serão analisadas as relações entre os conteúdos dados na formação dos docentes e os conteúdos ministrados em aula na educação básica durante o estágio. Partindo da realização de um questionário com esses discentes que realizaram o estágio supervisionado na escola acima citada.

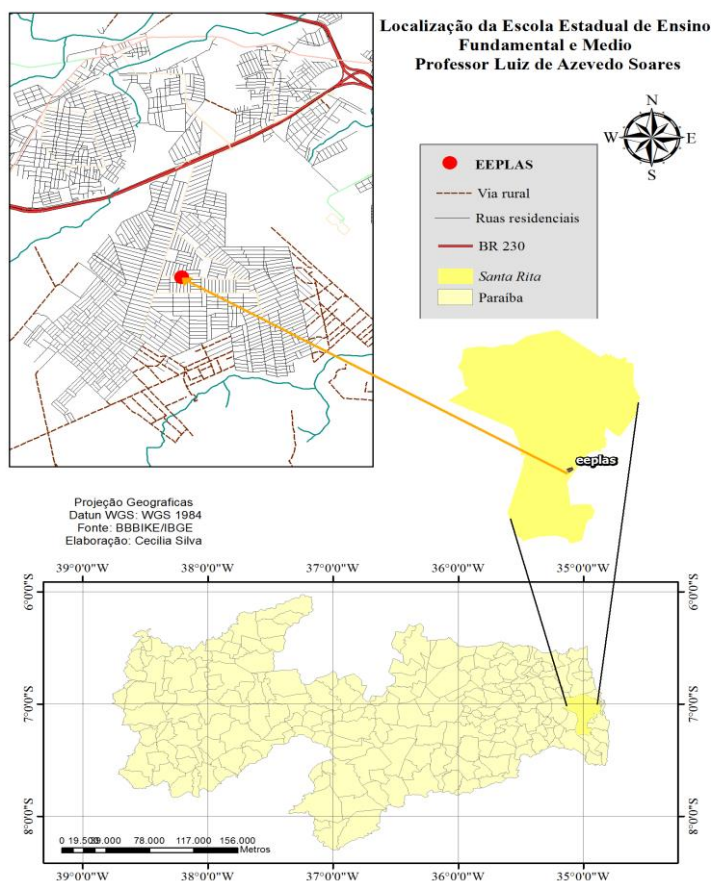
Caracterização Geográfica e Diagnóstica do Espaço Escolar na qual os alunos realizaram o estágio supervisionado

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luís de Azevedo Soares, Av. Campina Grande nºsn, faz parte da rede pública estadual situada no município de Santa Rita-PB, (figura 01). Fundada no ano de 1984, na gestão do governador Wilson Leite Braga, sendo Secretário de Educação naquela ocasião José Loureiro Lopes.

A escola atende as seguintes modalidades de ensino: ensino fundamental II (6º ao 9º ano) no turno matutino no horário de 7h às 11h 45m, Ensino Médio (1º aos 3º ano) no turno vespertino no horário das 13h às 17h 45m, como também Ensino Fundamental (9º ano) e Médio (1º ao 3º ano) noturno no horário de 19h às 22h.

No que se refere à parte interna a escola a passou por reformas na sua estrutura física, no ano de 2017, com objetivo de oferecer aos alunos melhores acomodações e condições de aprendizagem. Assim, a escola é composta por doze salas de aula em media condições (espaço, iluminação, mobiliário) possui três banheiros em estado regular; uma biblioteca que precisar ser organizada e ativada; uma quadra de esportes com ginásio coberto; uma sala dos professores; uma secretaria; uma cozinha; um laboratório de informática que atualmente é utilizado como almoxarifado; bebedouros; e uma diretoria .

Figura 1: Localização da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luís de Azevedo Soares.



Em relação aos equipamentos de acordo com censo de 2015, quanto aos recursos didáticos disponíveis para uso encontram-se os equipamentos como: Televisão, data show e Aparelho de DVD. Quanto à dimensão pedagógica, segundo dados levantados na pesquisa, a escola apresenta um quadro de aproximadamente de 1.117 alunos matriculados, sendo 442 na modalidade do ensino fundamental, 567 no ensino médio e 108 alunos direcionados a educação de jovens e adultos.

Ao que se refere ao funcionamento foi considerado que não costuma faltar água, existe saneamento básico, a apresenta muitos relatos de falta de energia. A escola é murada e pitada. Quanto a arborização apenas no máximo 10 árvores existentes. A merenda é fornecida diariamente, a escola não possui acesso a internet, as cadeiras possuem condições de uso, mas não possuem birôs para todos os professores, nem armários. Destaca-se também que não apresentam uma variedade de materiais disponível para os professores, foi perceptível apenas matérias como papel, clips, e pincel atômico.

De acordo Plano Político Pedagógico corpo docente desta instituição de ensino é formado por 45 professores, sendo 30 efetivos e 15 contratados, todos com formação superior

na área de ensino em sua minoria possuem mestrado. O Projeto Político Pedagógico estabelece como objetivo principal a preparação dos alunos para a vida social, através das competências exigidas pela sociedade moderna, tais como aprender a fazer, a ser e a conviver. Dentre outros objetivos estão: proporcionar educação regular, adequadas às normas gerais da educação. Promover a inclusão, tornando a escola em um ambiente de aprendizagem significativa, onde todos aprendam. Porém, dos seus funcionários possui um supervisor, não tem orientador e também não tem psicólogo.

Os conteúdos e as estratégias de ensino adotadas pela Escola visam estimular o aluno a elevar sua autoestima, criatividade e motivação para a vida em sociedade, tendo em vista uma educação voltada para o trabalho e para a cidadania. Ainda para reforçar essa motivação a escola desenvolver práticas extras- sala a escola promove eventos como: feiras culturais, gincanas e jogos internos.

Já na dimensão sócio político e cultural, a escola apresenta alunos cujo, o perfil é basicamente de renda familiar baixa, residem no bairro onde a escola encontra-se localizada, ou em bairros adjacentes, como: Marcos Moura, Heitel Santiago e Várzea Nova. De modo geral o alunado do turno diurno é composto por jovens na faixa etária de 10 a 19 anos.

METODOLOGIA

Para realizar esta análise foi considerado o método de pesquisa exploratória que busca identificar fatores que determinam ou contribuem proporcionar maior familiaridade com o tema, buscando torná-lo mais explícito e claro. Dessa forma partimos do uso de questionários com os discentes que participaram do estágio supervisionado na escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Luiz de Azevedo Soares Filho.

Foi desenvolvido um questionário (anexo 01) que visa apresentar a visão dos discentes sobre a relação dos componentes curriculares ao estágio supervisionado, que os mesmos realizaram no período 2017.1 em acompanhamento a disciplina prática II. Os questionários foram aplicados ao fim do estágio supervisionado, no dia 28 de novembro de 2017, totalizando 10 questionários aplicados.

Deve-se ressaltar que os alunos realizaram o estágio supervisionado em turmas do terceiro ano do ensino médio com uma carga horária de 20 horas totais de aulas ministradas, acompanhados de um professor supervisor, foram realizadas um total de dez regências sendo seis de observação e quatro de intervenção, que é de suma importância entender como se deu

todos esse processo de estágio supervisionado tornando-se parte do processo de análise desse artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro momento os questionários buscaram destacar a importância da vivência do estágio supervisionado, no qual por meio da observação, o grupo de alunos pudessem refletir sobre as futuras ações pedagógicas, visto que, o estágio proporciona aos estudantes um momento privilegiado em que o estudante aprende e vai aprendendo com a realidade escolar. Como Pimenta e Lima, (2004) colocam, que o estágio é como um campo de conhecimento em que se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Assim, durante a etapa de observação das aulas, os alunos relataram que observaram a rotina das aulas de Geografia nas turmas do 3º ano do ensino médio, no qual eles apontaram que, as salas eram amplas, porém sem climatização ou ventiladores, assim muitas vezes as aulas transcorreria no calor, embora a salas tivessem janelas.

Em relação à quantidade de alunos por sala as turmas não apresentam lotação, eram em média de 25 a 30 alunos por turma. A distribuição semanal das aulas de Geografia contempla a segunda-feira e sexta feira, este foi um fato que dificultou bastante às regências, pois além do período eleitoral, ocorreram dois feriados durante a fase do estágio dos alunos isso levou os mesmos a reporem aulas fora do período do estágio.

Quanto ao desempenho do professor supervisor em sala de aula, os estagiários destacaram que as aulas de Geografia ministradas pelo professor se enquadram no paradigma tradicional da Geografia, pautado no método tradicional de ensino. Porém isto, não significa que a aula era monótona, mas sim, as aulas eram interativas, o professor é muito competente, determinado e gosta muito do seu trabalho, bem comunicativo tinha o domínio da turma, a transmissão dos temas da aula era vocabulário bastante coerente com nível de aprendizagem da turma. Em relação à participação do professor nos encontros de planejamento escolar, foi perceptível que é um professor bem ativo e responsável na escola. Inclusive destacasse eu muitos alunos da turma mostravam interesse em ser professor da disciplina de geografia devido a influência do professor supervisor.

Em relação ao envolvimento dos alunos, foi relatado pelos alunos do estágio que os alunos são bem participativos espontaneamente em relação às conteúdos e temas das aulas,

sempre apresentando questionamento, não apresentado rejeição pela disciplina de geografia. Por fim, durante o período de observação, ocorreu um evento cultural na escola.

Os alunos destacaram a importância de se realizar o estágio supervisionado contemplando eventos na escola também quando questionado sobre o que mais gostaram durante o estágio todos relataram a participação em um evento da escola anual, que está pré-estabelecido no calendário escolar, uma mostra cultural tem como objetivo resgatar temas atuais e culturais e incitar os alunos a desenvolver valores culturais e artísticos, saber se expressar melhor e recuperar os valores humanos. É também uma forma de envolver os alunos e proporcionar a inclusão entre eles. Desse modo, a partir de um tema geral cada turma vai desenvolver materiais para exposição na feira cultural, vale ressaltar, que o desenvolvimento das atividades nas turmas é sob orientação de um professor de qualquer área do conhecimento, que são elencados através de sorteio.

Assim, o evento cultural para os alunos que realizaram o estágio supervisionado foi a prática vivida no âmbito da escola que melhor representou as particularidades da profissão professor. Uma vez que a multidisciplinaridade é executada em sua maior ênfase a temáticas como: energia eólica, saúde sexual, matemática financeira, jogos lúdicos, campanha do setembro amarelo, a importância das plantas medicinais, prevenções e combate a diversos tipos de câncer, diversidade linguística e entre outros temas.

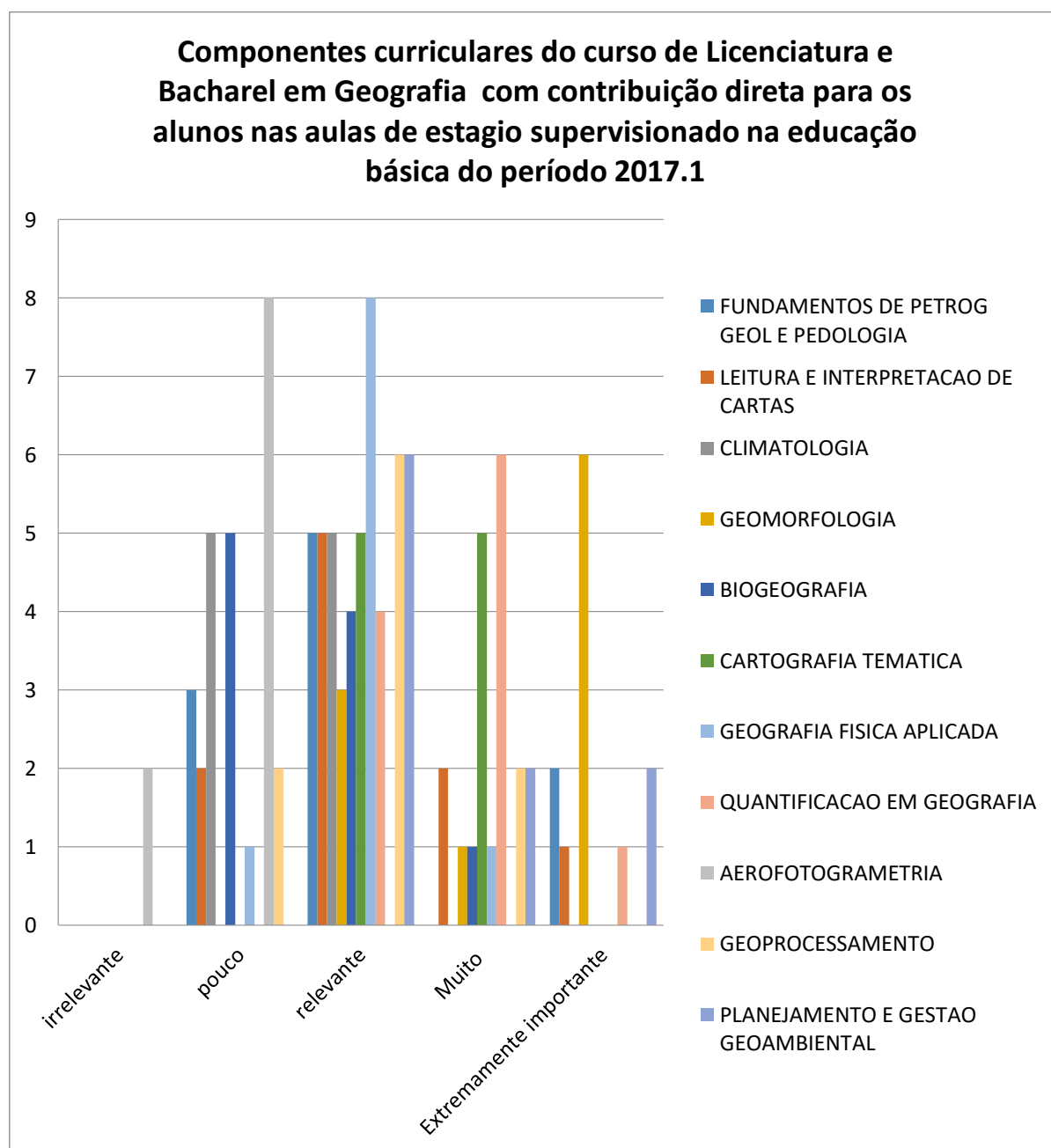
Da teoria a prática: Os componentes curriculares cursados e os conteúdos ministrados no estágio.

O segundo momento do questionário, direcionou-se a como os alunos avaliaram a contribuição dos componentes curriculares da formação aos conteúdos abordados em sala, foi salientado aos alunos que mesmo que eles não tivessem ministrado o conteúdo naquele momento do estágio eles buscassem responder com base na experiência de vida estudantil de cada um, somada ao estágio supervisionado.

Com as dez entrevistas realizadas, tornou-se possível tabular os dados e trazer os dois gráficos com a representação dessa relação disciplina e relevância. No Gráfico 1, podemos ver todos os componentes curriculares do curso de geografia na parte física e cartográfica, deles ressalta-se que apenas Aerofotogrametria teve duas respostas indicando uma irrelevância sobre o conteúdo ministrado e os conteúdos dados na educação básica em especial durante os estágios supervisionados. Já as disciplinas que apontaram maior relevância nos questionários foram Geomorfologia e quantificação em geografia, seguido de geografia física aplicada e passando para planejamento e gestão geoambiental e geoprocessamento que se percebeu no

discurso dos alunos que a proximidades que os mesmo tinham com determinado componente fazia com que os mesmo viessem mais potencialidades no uso desses conteúdos em sala de aula da educação básica.

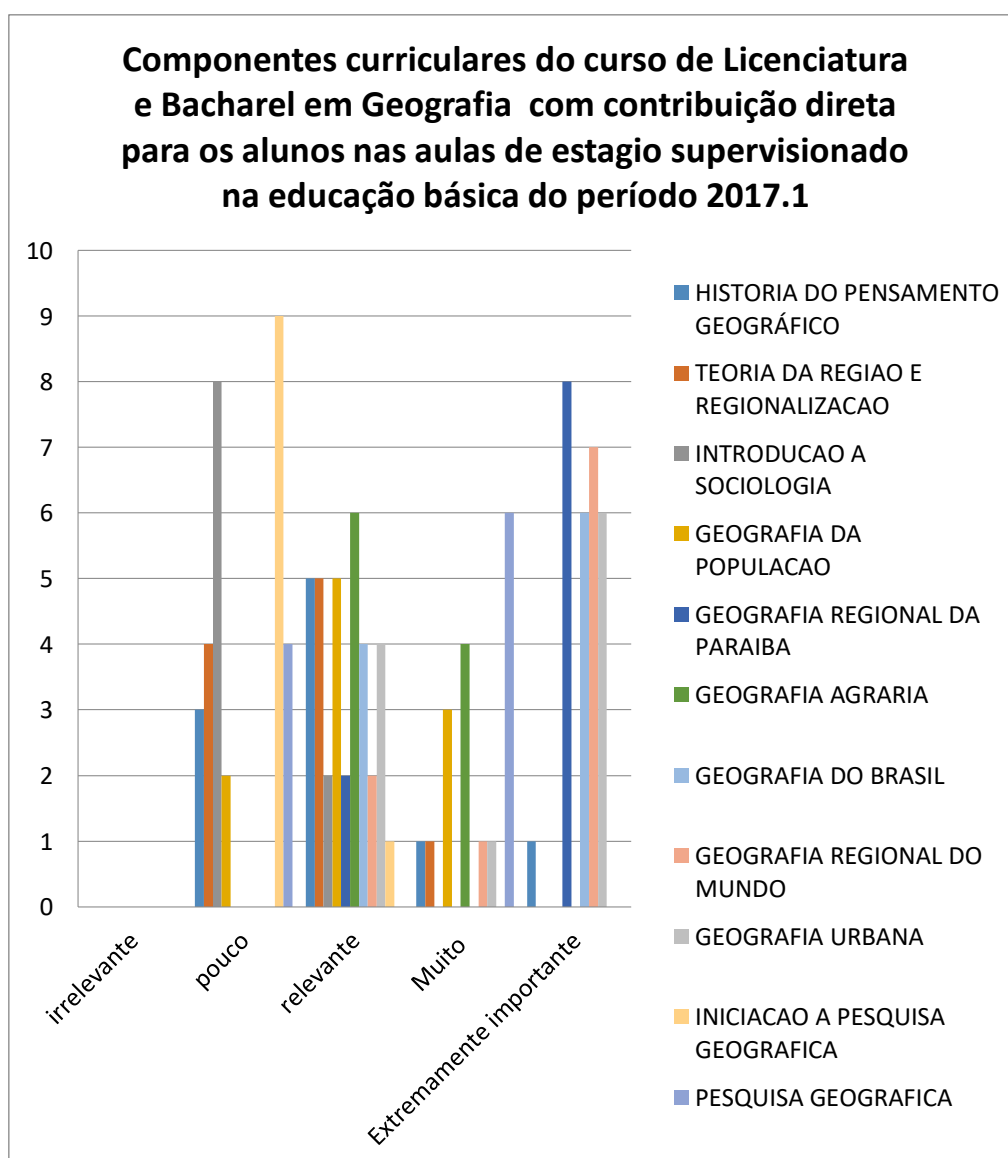
Gráfico 1: Componentes curriculares do curso de Licenciatura e Bacharel em Geografia com contribuição direta para os alunos nas aulas de estágio supervisionado na educação básica do período 2017.1.



Já para no segundo Gráfico (gráfico 02) sobre a relação relevância e componente curricular na parte da geografia humana e pesquisa científica, foi observado que nenhum componente foi considerado irrelevante, destaca-se que as a disciplina geografia regional da Paraíba, que demonstra que mesmo nos anos do ensino médio no qual os alunos estão a prestar

o exame nacional do ensino médio (ENEM) que envolvem questões gerais de geografia regional do mundo e do Brasil suas atualidades. Logo era de se esperar que geografia da Paraíba não fosse uma das mais importantes, mas segundo relatos dos alunos que responderam a pesquisa esse componente é um dos que melhor possibilita inter-relação com todos os temas abordados na educação básica, pois promove o uso de exemplos locais, para os alunos compreenderem fenômenos maiores. Já o componente pesquisa geográfica foi apontado como muito relevante isso segundo os alunos pelo fato que como nessa disciplina é destinada ao trabalho final de curso no qual os alunos relacionam com os temas que tem mais afinidade. Logo conseguem atribuir maior relevância tanto nos estágios como na sequencia na vida profissional.

Gráfico 2: Componentes curriculares do curso de Licenciatura e Bacharel em Geografia com contribuição direta para os alunos nas aulas de estagio supervisionado na educação básica do período 2017.1.



Dessa forma, Com base no desenvolvimento do estágio supervisionado pode-se notar que foi um momento de grande experiência, sendo proveitoso para formação do professor, além do fato que torna possível analisar os componentes curriculares do curso quanto à funcionalidade na atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que o estágio é um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico. É importante que o aluno no estágio busque sempre novas ferramentas de ensino procurando estimular o professor supervisor a diversificar suas aulas e assim torná-las mais interessantes e atraentes para seus alunos. É imprescindível, na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação - reflexão no dia-a-dia do professor, para que ele não se acomode e avalie sua prática em buscar de um melhor saber e de um melhor fazer.

Articulando aos componentes curriculares as práticas exercidas no estagio supervisionado, onde o aluno deve ter o primeiro contato no ambiente profissional.

De modo geral esta aproximação entre as instituições de ensino superior e educação básica, através do estágio supervisionado permite não só a reflexão de como está sendo desenvolvida sua didática, permite também trazer contribuição para pesquisas, oferecendo ao acadêmico a aproximação da realidade das escolas, bem como na comunidade onde se insere.

REFERÊNCIAS

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Fundamentos da Psicologia educacional**. 4ªed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção**. 3ª ed. Rio de Janeiro, 1973.

ASSIS, Lenilton Francisco de. Estágio supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: EdUFRN, 2016.

ASSIS, Lenilton Francisco de; SILVA, Mayanne Gomes. A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de geografia. **V Colóquio Brasileiro educação na Sociedade Contemporânea**. 2016

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. Cortez editora. São Paulo, 1994

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Alessandro Silva Souza; MELO Josandra Araújo Barreto. A globalização como possibilidade de intervir no cotidiano das aulas de geografia. **Revista de Geografia** (UFPE) V. 30, No. 1, 2013.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia** – Licenciatura nº 2, de 2017. . 3. ed. João Pessoa, PB: Ufpb, Disponível em: <<http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/licenciatura/projeto-pedagogico-do-curso-de-geografia-licenciatura-res-consepe-n-08-2016.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ESTUDO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO, ACADÊMICO E METODOLÓGICO COMO INFLUÊNCIA NA RETENÇÃO DA EVASÃO DE ALUNOS DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Gabriela Mota Bertoldo ¹
Clarissa Pacheco Fernandes Nascimento ²
Lorena Maria Freire Sampaio ³
Kaliana Sitonio Eça ⁴

RESUMO

Na Universidade, dado a diversidade quanto ao público ingresso, os alunos podem adquirir expectativas equivocadas quanto ao curso, levando-os à evasão. A preocupação com as metodologias de ensino é relevante para o aprendizado do aluno no decorrer do curso. Este estudo propôs identificar o perfil socioeconômico do aluno ingresso e egresso no curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará estabelecendo correlações com metodologias de ensino e experiências vividas pelos alunos. Justifica-se este trabalho pela necessidade de mapear o perfil do aluno ingressante, entender suas necessidades e associá-las às experiências vividas pelos alunos egressos a fim de solucionar deficiências e desenvolver melhorias para curso. Dois formulários *online* foram criados na plataforma *Google* os quais foram respondidos pelos alunos. Os resultados mostram que os ingressantes são em sua maioria composto por mulheres, com faixa etária 18-24, e de baixa renda. Os alunos egressos são quase que exclusivamente mulheres com idade entre 25-34 anos. As metodologias que contribuíram para o aprendizado se destacam por valorizar o protagonismo dos alunos (debates, estudos dirigidos e aulas práticas). A importância da aplicação de metodologias ativas pode ser observada nos anseios abordados pelos alunos egressos, uma vez que almejam por melhorias na qualidade de aulas práticas busca por parcerias com indústrias. Os resultados alcançados

¹ Graduanda do Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará - UFC,
gabrielamotab12@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará - UFC,
clarissapfernandes@outlook.com;

³ Mestranda pelo Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará - UFC,
lorenafreire16@hotmail.com;

⁴ Professora Doutora pelo Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará - UFC,
kaliana.se@gmail.com;

mostram a necessidade de mudanças nas metodologias de ensino, por meio da valorização de conhecimentos prévios dos alunos, aulas práticas e visitas técnicas, como uma forma de defesa da educação a fim de minimizar a evasão e retenção.

Palavras-chave: Estudante, Aprendizagem, Ensino, Permanência, Expectativas.

INTRODUÇÃO

Em uma fase relativamente conflitante da vida dos vestibulandos (final da adolescência e início da vida adulta) é exigido a identificação de suas possíveis áreas de interesse, o que pode causar expectativas equivocadas em relação ao curso, a profissão ou até a própria universidade. Diante dessa realidade, os alunos ingressantes podem desencadear frustrações que no futuro podem acarretar evasão do curso (SEABRA; MATTEDI, 2017).

Morosini et al. (2012) compilou como principais fatores que causam evasão: aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; índices de aprovação, reprovação e repetência; o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho.

Além dos aspectos relacionados aos sistemas de ensino (metodologia e estrutura física), fatores da vida contemporânea, como aspectos psicossociais e o uso intenso de tecnologia, influenciam fortemente a evasão de cursos, uma vez que tornam o ritmo de vida muito acelerado e imediatista.

Tendo em vista que a evasão não deve ser considerada apenas decisão ou mesmo “culpa” somente do aluno, pondera-se que a instituição tem parcela de participação na decisão de desistência do curso (DAVOK; BERNARD, 2016). Logo, quando os alunos são confrontados com metodologias de ensino através de aulas expositivas e pouco interativas, livros cansativos e avaliações engessadas, os resultados se tornam verdadeiros desestimulantes para os mesmos, aumentando também, a evasão dentro dos cursos de graduação.

Sendo assim, o uso de alternativas de ensino mais atuais e que visam o protagonismo dos alunos devem ser exploradas e aplicadas para que haja uma melhor adaptação dos mesmos dentro das Universidades.

O método de ensino tradicional é o mais utilizado, segundo Saviani (1994), esse método se baseia em aulas que seguem o seguinte procedimento: prepara-se o material didático, apresenta-se o plano, verifica-se a assimilação e fixação do conteúdo através de um método avaliativo. Os alunos são apenas ouvintes e não participam de maneira ativa das aulas que estão sendo ministradas (GUEDES, 2014).

As metodologias ativas, de acordo com Fava (2016), representam uma nova construção de conhecimento onde o indivíduo através de novos métodos e simulações, desenvolve o conhecimento por meio da participação assídua do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno ajuda a construir seu conhecimento como agente ativo no processo metodológico. Aprendizado baseado em problemas ou em projetos são processos de construção do conhecimento nos quais a partir da discussão em grupo representam bem esta categoria de metodologia, preconizando o protagonismo do estudante.

Uma pesquisa realizada pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal Fluminense (2015), afirma que de acordo com os estudantes, os fatores que mais impactam negativamente o seu rendimento são, além dos citados, a relação professor-aluno e existência de poucas atividades práticas. Já os aspectos positivamente impactantes para o rendimento mais citados pelos alunos são a metodologia do professor e a identificação com o curso.

Outro fator citado é a retenção, que é um dos coeficientes que mais interfere na queda da chamada Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), indicador calculado a partir da relação entre o número de formados num determinado período e o número de ingressantes de anos anteriores cuja previsão de formatura coincide com o período considerado.

Neste contexto de complexidade, para a compreensão do fenômeno evasão é notório a importância do acompanhamento do perfil do aluno ingressante e da avaliação dos aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem abordados no curso (metodologias de ensino, estrutura física e relações interpessoais) a partir das perspectivas de ex-alunos a fim de buscar meios de diminuir a retenção e a evasão, sobretudo com estes cenários considerando diferentes variáveis.

Sendo assim, o presente trabalho propõe avaliar alunos ingressantes do segundo semestre de 2019 do curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará, através de informações coletadas: perfil socioeconômico, preferências acadêmicas, metodológicas e expectativas com o curso; comparando-as com experiências relatadas de alunos egressos, com a finalidade de buscar meios para oferecer soluções para a problemática

de retenção da evasão, quando esses aspectos estiverem relacionados com os processos de ensino, estrutura física e relações interpessoais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com dois grupos: alunos ingressantes do semestre 2019.2 e alunos egressos do curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará, os quais foram solicitados a responderem formulários *online* criados na plataforma *Google*. Foram coletadas 58 respostas de alunos egressos e 40 respostas de alunos ingressos, as quais foram obtidas de forma anônima.

Os alunos ingressantes responderam questões relacionadas aos seus dados pessoais, informações sobre as metodologias de ensino já presenciadas em sala de aula que obtiveram maior proveito, áreas do conhecimento de preferência, expectativas futuras quanto ao mercado de trabalho e área de atuação, além do nível de empolgação com o início do semestre letivo.

Os egressos responderam perguntas relacionadas a informações pessoais, experiências vivenciadas, participação em atividades e suas metodologias de ensino de preferência durante graduação, bem como informações após o término do curso: área de atuação, nível de satisfação salarial, também deram sugestões que consideraram importantes para o estudante em formação na área de Engenharia de Alimentos.

A Tabela 1 apresenta os temas e as categorias de perguntas abordados nos questionários para os dois grupos estudados.

Tabela 1- Temas das perguntas aplicadas no formulário para aluno ingressantes e egressos do curso de engenharia de alimentos

Público alvo	Temas	Categoria de perguntas
Ingressante	Informações pessoais	Sexo, faixa etária, etnia, naturalidade, cidade que reside, estado civil e quantidade de filhos.
	Informações socioeconômicas	Renda familiar mensal, emprego (formal ou informal), meio de transporte.
	Formação escolar	Tipo de instituição e ano de conclusão do ensino médio, formação técnica e/ou superior.

	Área de interesse no ensino superior	Primeira opção de curso, identificação das áreas de estudo de afinidade, motivo de escolha do curso de Engenharia de Alimentos e o meio de conhecimento sobre o mesmo.
	Perfil metodológico	Metodologias vivenciadas no ensino médio e as de preferência, características consideradas importantes do professor e habilidades pessoais.
Egressos	Informações pessoais	Sexo e faixa etária.
	Experiência durante graduação	Tempo para a conclusão e ano de formação do curso de Engenharia de Alimentos, motivos de escolha, participação em atividades acadêmicas e extracurriculares, metodologias presenciadas em sala de aula e as de preferência, área de estudo de maior afinidade, satisfação com a formação e pontos a serem melhorados no curso.
	Experiência profissional	Área de atuação, satisfação com a remuneração salarial e cursos de especialização, mestrado ou doutorado.
	Campos aberto para sugestões	Abordagem de pontos importantes para o estudante de Engenharia de Alimentos em melhoria do curso

Os dados obtidos foram analisados e os resultados gerados foram dispostos na forma de figuras e tabelas a fim de possibilitar o processo de explanação e comparação dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Informações pessoais

A maioria dos alunos ingressantes que responderam o formulário é do sexo feminino (62,5%), fato que corrobora com os dados do Censo da Educação Superior (2017) levantados pelo Quero Bolsa, no qual o sexo feminino é maioria em, pelo menos, seis cursos da área de engenharia, no qual o topo da lista aparece o curso de Engenharia de Alimentos, com 62,9% de mulheres do total de alunos ingressantes no curso.

Os formandos, submetidos ao questionário, são em maior representatividade do sexo feminino (91,4%). Ao compararmos com os dados de ingressantes é notório uma mudança clara de perfil de alunado, que antes era formada predominantemente por pessoas do sexo feminino. O aumento de interesse do público masculino pode ser explicado pelas mudanças estruturais da matriz curricular, antes focada em disciplinas da Ciência e Tecnologia de Alimentos e hoje com

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

características multidisciplinares conectadas áreas da Engenharia. Outro fator importante para o aumento de interesse por públicos diversos tange às possibilidades atuações desses profissionais em diferentes setores do mercado de trabalho e sua expansão no estado do Ceará.

A distribuição por área e curso sempre foram questões representativas nas diferenças biológicas, direcionando carreiras como sendo “masculinas” ou “femininas”. Costa e Yannoulas (2011, p. 38) expõem que, no campo do conhecimento científico as consideradas engenharias “duras” praticamente manifestam um monopólio masculino, uma vez que, por questões históricas, quanto maior a detenção de tecnologia, mais rara é a presença feminina. A desconstrução de papéis na sociedade ainda é lenta, embora esteja evoluindo e se restabelecendo a “ordem de gênero” no interior do campo profissional para ambos os sexos. Lombardi (2006, p. 181) confirma que a “criação de novas especialidades no ensino da engenharia pelo desdobramento das antigas áreas levou à diversificação das escolhas de homens e mulheres”. O fato de escolher um curso implica no desejo de exercer a atividade que se inspira de acordo com a sua identidade.

No que se refere à faixa etária dos ingressantes, 80% dos alunos estão entre 18-24 anos, enquanto os formados apresentam idade média de 25-34 anos (86,2%), visto que o tempo médio de formação foram de 5 a 6 anos (77,6%).

A faixa etária apresentada pelos alunos ingressantes mostra que a maioria deles possui requisito mínimo para estar no ensino superior e anseia uma mudança de nível de escolarização com perspectiva de maiores oportunidades de emprego qualificado. Apesar do crescente interesse, o percentual de jovens nessa faixa etária que frequentam o ensino superior no Brasil ainda é considerado muito baixo, pois mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade não concluiu o ensino médio em 2018, de acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) - IBGE (2018), visto que pessoas acima de 18 anos são aqueles que idealmente estariam frequentando ou concluindo o ensino superior.

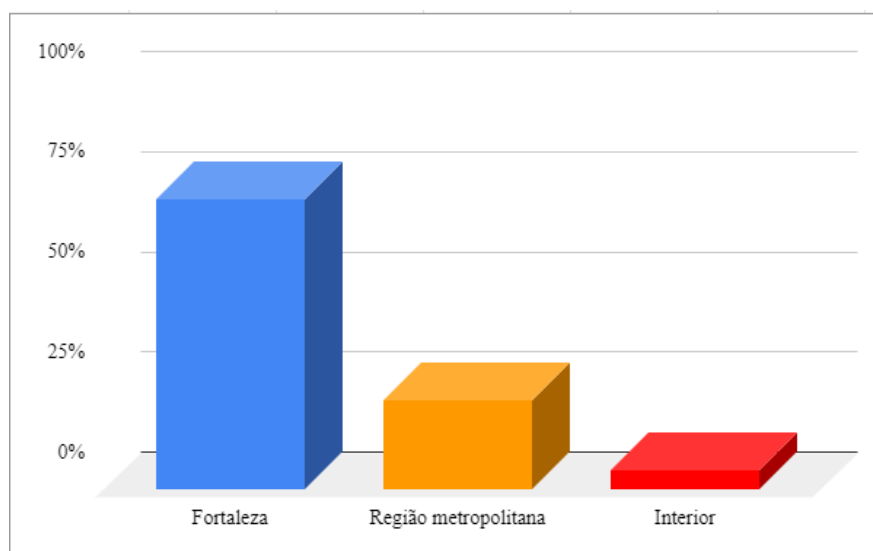
De acordo com a autoclassificação étnica dos ingressos, a distribuição aponta que a maior parte dos alunos é pardos (62,5%), seguida de brancos (22,5%) e negros (12,5%). Em pesquisa de Lima, Neves e Silva (2014), relataram que antes da implementação de cotas raciais, na Universidade Federal de Sergipe com 220 estudantes, em relação à cor da pele autodeclarada, utilizando a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verifica-se que 1,4% se definiram como indígena, 5% como pretos, 6,8% como amarelos, 34,2% como brancos e 44,7% como pardos. Outros, 7,9%, não escolheram essas cores para se auto definirem.

Em 2010, a mesma pesquisa foi realizada, porém o sistema de cotas raciais já havia sido implementado na Universidade, mesmo a lei ainda em processo de aprovação. Dessa vez, o

número de participante foi de 114 estudantes. Destes, 11,1% que se auto definiram como pretos e 1% como indígenas. O contexto considerado manifesta que a instituição do programa de cotas raciais para ingresso nas universidades tem auxiliado avanços no acesso desses grupos ao ensino superior. Entretanto, no curso de Engenharia de Alimentos se percebe que o número de negros e índios ingressantes ainda não é expressivo. A explicação pode estar relacionada com as marcas da origem social, em que a engenharia era considerada um espaço “majoritariamente de brancos” e ainda, por se tratar de um curso relativamente novo em relação ao tradicionais (LIMA, NEVES, SILVA, 2014).

Sobre a cidade em que residem, a maioria dos novos alunos, aproximadamente 75%, residem em Fortaleza (Figura 1). Esse resultado mostra que a maioria dos ingressantes dificilmente terão problemas com locomoção ou aspecto relacionado à distância familiar, tendo em vista que apenas dois alunos residem no interior do Ceará.

Figura 1 - Onde residem os alunos ingressantes da Engenharia de Alimentos – UFC.

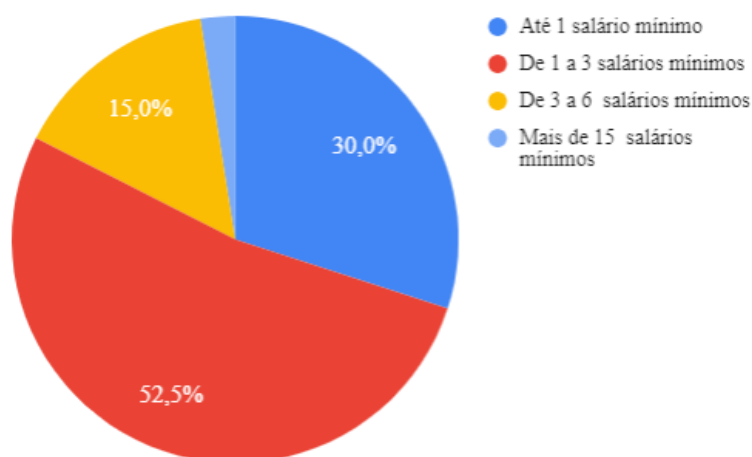


A residência em área urbana favorece muito a escolarização do jovem, reduzindo eventuais barreiras de acesso e evasão. Ao ser analisado a inserção de estudantes de outras localidades nas universidades públicas, considera-se que os motivos do processo migratório são representados em função da oferta de educação superior de qualidade nos grandes centros urbanos, o que muitas vezes não é disponibilizado para pessoas que residem em cidades do interior e região metropolitana (VASCONCELOS, 2016). Este é um dos principais motivos que contribuem para a mudança definitiva dos egressos do ensino médio para locais onde a oferta de ensino é mais ampla e diversificada.

Informações socioeconômicas

Percebe-se que, no geral, a porcentagem maior dos estudantes (52,5%) se enquadra na faixa de 1 a 3 salários mínimos e apenas 2,5% estão na faixa de acima de 15 salários mínimos. Os resultados provam que os alunos são oriundos de famílias com poucos recursos (Figura 2). Com relação ao tamanho da família, observado pelo número de irmãos, percebe-se que 32,5% dos indivíduos refletem a situação apresentada no Censo Demográfico de 2010, cujo padrão brasileiro é apontado como até dois filhos (quatro pessoas). Enquanto 35% apresentam mais que cinco membros na família. Além disso, 95% se declararam solteiros e os demais, como tendo uma relação de casado e outros, sendo todos, em geral, sem filhos, o que já era esperado, devido à idade dos ingressantes.

Figura 2. Renda familiar dos alunos ingressantes do curso de Engenharia de Alimentos (UFC).



Os reflexos de baixa renda no aluno em estudo podem ser verificados ao observar o fator meio de transporte ou locomoção, onde 87,5% dos mesmos apontam ônibus e van como principal meio de transporte, 5% de bicicleta, 5% a pé e apenas 2,5% o percentual de alunos com carro ou moto. Ademais, a maioria das suas famílias são constituídas com cinco ou mais pessoas. Esses fatores mostram que não só esses alunos poderão ter dificuldades financeiras ao decorrer do curso, como expressam a importância de bolsas auxílios para sustentar parte dos gastos da vida acadêmica e as suas permanências na graduação.

Segundo Pena (2017), a demanda de bolsas cresce, com o aumento de estudantes ingressantes pertencentes aos estratos mais baixos, para garantia da permanência no Ensino

Superior. A Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, do Programa de Bolsas Permanentes (PBP) garante a concessão de auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação das instituições federais de Ensino Superior, exceto quando se tratarem de alunos indígenas e quilombolas, que possuem regras diferenciadas.

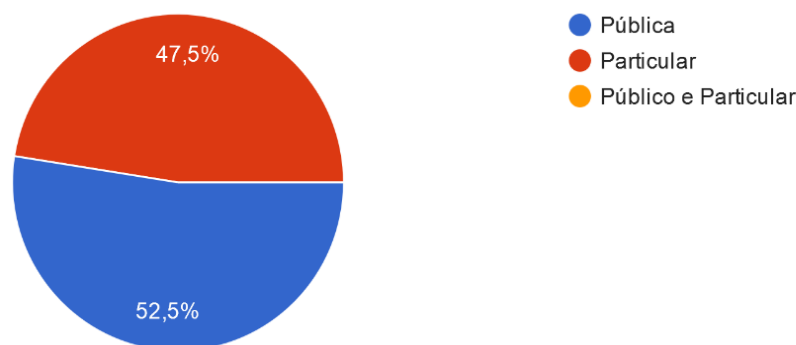
O ato de ir assistir aula requerer gastos com transporte, alimentação e cópias de materiais de estudo, por exemplo, então, a procura por meios de trabalhos informais se torna uma necessidade para os alunos em ajudar na renda familiar. No questionário, 17,5% dos alunos ingressantes alegaram possuir emprego (formal ou informal) como: professor, autônomo, serviços de alimentação, cantor e operador de caixa. Podendo este ser um ponto negativo, uma vez que pode aumentar as chances de evasão do curso devido à incompatibilidade com os horários exigidos pela Universidade.

Por outro lado, o conhecimento prévio através dessas experiências deve ser explorado pelo professor, pois auxiliam no processo de aprendizado. Segundo Medina e Klein (2015), o conhecimento prévio auxilia na organização, incorporação, compreensão e fixação das novas informações, desempenhando assim, uma “ancoragem” com os subsunções já existentes na estrutura cognitiva.

O perfil socioeconômico dos estudantes dá a noção das mudanças na oferta de ensino superior público à população com baixa renda, embora o seu acesso no Brasil ainda seja muito desigual. O que se visualiza é que, um grupo de estudantes de renda familiar baixa está conseguindo ultrapassar barreiras, ingressar e permanecer nas universidades públicas.

Conforme o Figura 3, o maior número de indivíduos vem de escolas públicas (52,5%), sendo 47,5% dos alunos provindos de escolas particulares, um comportamento esperado devido a turma ser pertencente ao segundo semestre letivo, possuindo assim menor pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quando comparado aos ingressantes do primeiro semestre letivo.

Figura 3. Tipo de rede de ensino (pública e/ou privada) dos alunos ingressantes no curso de Engenharia de Alimentos (UFC).



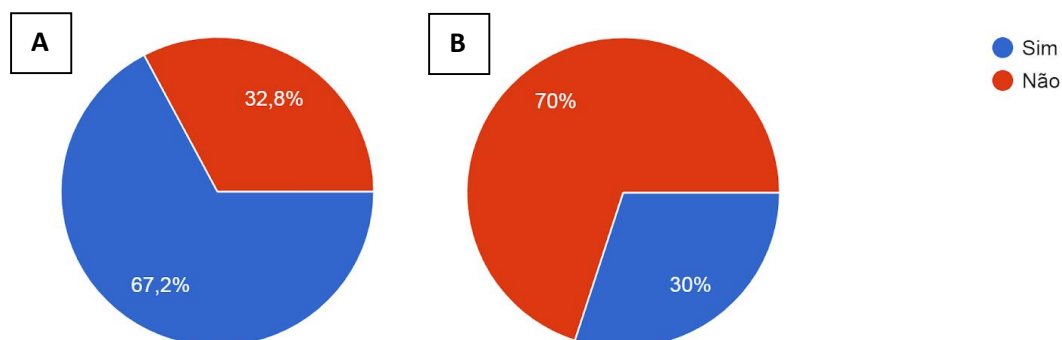
Áreas de interesse no ensino superior

Grande parte dos ingressantes não prestou processo seletivo para outro curso (72,5%), dos 27,5% escolheram, em sua maioria, cursos de engenharia, como engenharia civil, engenharia ambiental e engenharia agrônoma (63,3%). No entanto, apenas 30% (Figura 4B) afirmaram que a Engenharia de Alimentos era a sua primeira opção de curso, 70% apresentaram como primeira opção: Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Administração, Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Medicina, Odontologia e Nutrição, percebe-se que a maioria dos alunos que não escolheram Engenharia de Alimentos como primeira opção buscam por cursos mais prestigiados socialmente.

Enquanto dentre os alunos egressos (Figura 4A), 32,8% indicaram que a Engenharia de Alimentos não era a sua primeira opção de curso e preferiam cursos pouco relacionados a Engenharia (biotecnologia, direito, finanças, medicina, nutrição, psicologia e química).

Segundo Lima, Neves e Silva. (2014) o curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará até o ano de 2015 teve uma grade curricular mais voltada para a área de Tecnologia de alimentos, o que chamou a atenção dos egressos que não almejavam Engenharia de Alimentos como primeira opção, porém após 2016 com a mudança da grade curricular é notório um maior número de alunos que visam ser engenheiros ingressando no curso, devido ao aumento da valorização das disciplinas da área de engenharia, como as disciplinas de Cálculo III, Termodinâmica, Fenômenos de Transporte, Eletrotécnica, Empreendedorismo e entre outras. Sendo assim, as disciplinas voltadas para a Tecnologia de Alimentos tornando-se opcionais em sua maioria.

Figura 4: Respostas dos ingressantes (A) e egressos (B) sobre a escolha do curso de Engenharia de Alimentos como primeira opção.



Pode-se observar, através do Figura 4B, que boa parte dos ingressantes não tem preferência a exercer a profissão como engenheiro de alimentos e que ao decorrer do curso podem desencadear frustrações que levam à evasão.

Do total de ingressantes, 42,5% já possuem algum tipo de formação, em cursos de química, matemática, administração e nutrição, além disso houve também formação técnica em informática, química, petroquímica e agroindústria, representando, assim, que 42,5% dos alunos não terão grandes dificuldades nas disciplinas introdutórias do curso. Deve-se levar em consideração que a maioria dos alunos que alegam possuir emprego formal ou informal (17,5%) não atuam nas áreas que já possuem conhecimento técnico, isso deve-se a exigência do mercado de trabalho que está crescendo e insinua o indivíduo a buscar total qualificação, que almeja melhores colocações no mercado de trabalho causando a influência dos mesmo a ingressarem no ensino superior.

Dentre os fatores que levaram a escolha do curso se destacam o interesse pela área de alimentos e suas tecnologias, as afinidades por ciências exatas e matemática assim como o incentivo e a indicação de amigos, familiares e professores. Além disso, o fato de ser um curso de graduação em uma universidade de ensino público e gratuito e a insuficiência da nota com capacidade a escolher outro curso mais concorrido, também foram determinantes na escolha. Apesar da maioria dos alunos não ter escolhido como primeira opção a Engenharia de Alimentos, eles mostram-se interessados nessa área de alimentos e suas tecnologias, aumentando, desta forma, as chances de permanência no curso e atuação no campo de trabalho sua área de atuação e reforçando a importância da qualificação e incentivo advindo do professor na manutenção dos mesmos no curso.

Além disso, a área de conhecimento que os alunos ingressantes mais se identificam são ciências exatas e ciências da natureza, as quais são as principais áreas relacionadas com a Engenharia de Alimentos, dessa forma, pode-se considerar que os alunos não terão dificuldades de identificação com as disciplinas da ementa do curso. Linguagens e códigos é a área que os alunos em questão menos se identificam, podendo haver dificuldades na elaboração de relatórios, artigos e trabalhos científicos.

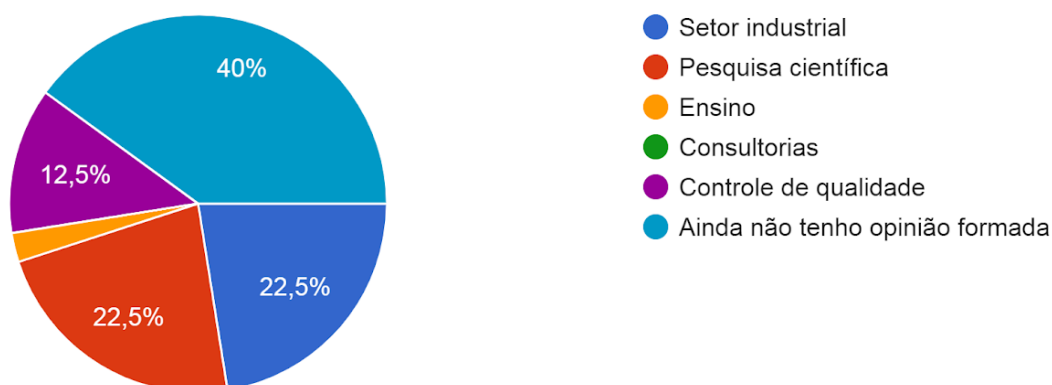
O pensamento dos alunos egressos quanto a motivação de escolha do curso é praticamente a mesma, a maioria das respostas concentram-se em gostar da área de alimentos e suas tecnologias, seguido de gostar de matemática e de disciplinas na área de exatas. No entanto, observa-se que não havia tanto incentivo de amigos, familiares e professores, talvez por pouca familiarização e conhecimento do mercado de trabalho proporcionado pelo curso na época do seu processo seletivo. Vale ressaltar que, o curso vem se destacando nos últimos anos quanto ao número de patentes, prêmios internacionais e entrevistas, fatores esses que aumentam a visibilidade do curso, que atualmente podem ser fatores cruciais para a diminuição da evasão.

O aluno ingressante se auto declara, em sua maioria, com gosto de pesquisar, desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com facilidade de trabalhar em grupo, ser crítico, reflexivo e criativo, além de ter uma visão ética e resolver problemas de uma forma criativa. Percebe-se que, de acordo com os egressos, há uma carência quanto às metodologias utilizadas em sala de aula que exploram as habilidades e o pensamento reflexivo, sendo um ponto negativo, que precisa ser reavaliado pelos professores do Departamento, que devem buscar metodologias ativas para a adequação do ensino com o perfil do aluno.

Segundo o artigo 3º o capítulo II da resolução nº 2, de 24 de abril de 2019, o perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia deve compreender, entre outras, as seguintes características: ter visão holística e humanista, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com forte formação técnica; estar apto a pesquisar, desenvolver, adaptar e utilizar novas tecnologias, com atuação inovadora e empreendedora; ser capaz de reconhecer as necessidades dos usuários, formular, analisar e resolver, de forma criativa, os problemas de Engenharia, adotar perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática e considerar os aspectos globais, políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e de segurança e saúde no trabalho. Levando a diretoria em consideração, pode-se dizer que os alunos, durante o curso, precisam buscar desenvolver além de todos os atributos, a afinidade pelos temas relacionados à política, economia, meio ambiente e aspectos culturais, e o empreendedorismo que são características de grande importância para um gestor.

Dessa forma, apesar de 40% dos ingressantes não possuírem opinião formada quanto a sua preferência de área de atuação, 22,5% identificam-se com o setor industrial, 22,5% com a pesquisa científica, 12,5% com controle de qualidade e apenas 2,5% iria para a área de ensino (Figura 5).

Figura 5: Preferências das áreas de atuação dos alunos ingressantes no curso de Engenharia de Alimentos (UFC)



Foi observado que a maioria dos alunos formados seguiram para a área de pesquisa científica (mestrado e/ou doutorado), logo após está o setor industrial. Isso pode elucidado devido maior participação desses indivíduos em atividades relacionadas a Bolsas de Iniciação Científica e Estágios não obrigatórios que geralmente são realizados em setores industriais. No entanto, dez pessoas alegam não trabalhar mais na área da Engenharia de Alimentos e atuam em áreas como: nutrição, auxiliar administrativo, serviços autônomos, serviços público, vendas, microempendedoríssimo, indústria farmacêutica e estudos para concursos da área policial.

Perfil metodológico

Percebe-se, também, que as metodologias de avaliação que prevalecem para os novos alunos são as tradicionais, tais como, provas objetivas, subjetivas e simulados, sendo a prova oral a menos utilizada. Sabe-se que os métodos de avaliação tradicionais podem não demonstrar os conhecimentos adquiridos na sala de aula, tendo em vista que podem existir fatores externos que contribuam com o rendimento do aluno no momento da avaliação, então um meio de avaliação seria estimular o lado criativo, a disponibilidade de trabalhar em grupo e a possibilidade de colocar em prática o que foi visto em sala de aula pois aumentam o desempenho dos alunos não só como estudantes, mas também como seres sociais.

Segundo os ingressantes, as metodologias que mais contribuiram para sua aprendizagem no ensino médio foram as tradicionais, debates, estudos dirigidos e aulas práticas. Os alunos

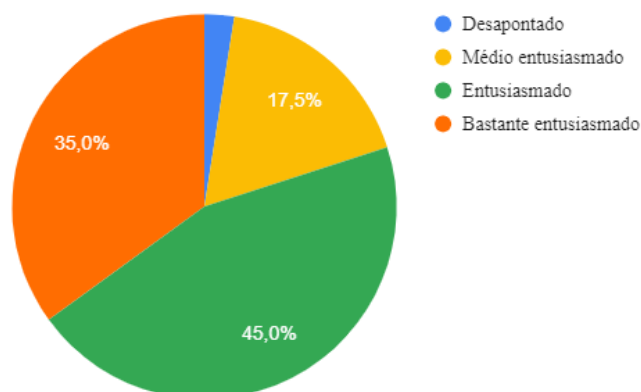
que presenciaram as metodologias de diálogo, aula de campo e aulas práticas votaram, em sua maioria, que tais metodologias foram eficazes, mostrando que os alunos estão cada vez mais exigentes quanto ao uso de novos meios de aprendizado, principalmente os relacionados com estudos práticos em laboratórios, os quais podem ser vivenciadas fora da sala de aula.

Essas metodologias utilizadas no ensino médio também são utilizadas dentro do curso de graduação. Todas foram identificadas pelos alunos já formados. Os alunos egressos identificaram com preferência aulas práticas, seguidas das metodologias tradicionais, seminários, estudos dirigidos, diálogos e debates. Visto que, a maioria desses alunos possuem maior afinidade para disciplinas relacionadas a Ciências (microbiologia de alimentos, bioquímica e química de alimentos) e Tecnologias (tecnologias de carnes, pescados e laticínios).

Associado a isso, os alunos ingressantes precisam que os professores exponham habilidades para facilitar o seu processo de aprendizagem. A principal é que ele seja capaz de avaliar o conhecimento independente do contexto de provas, seguindo da necessidade de mostrar a importância da disciplina para o curso e para a formação profissional, além disso, que seja dinâmico e utilize métodos inovadores na sala de aula e que tenha empatia pelos alunos e seja capaz de utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, e também seja uma pessoa que tenha conhecimento na área que ministra, as menores características votadas foram a necessidade da pontualidade do professor e da autoridade em sala de aula.

Por fim, 80% dos alunos sentem-se motivados para entrada no curso de Engenharia de Alimentos, enquanto 17,5% estão na faixa média e 2,5% não se sentem entusiasmados. Apesar de 70% dos ingressantes não terem escolhidos o curso como primeira opção eles se mostram entusiasmados (Figura 6).

Figura 6: Escala de empolgação os alunos ingressantes no curso de Engenharia de Alimentos (UFC).

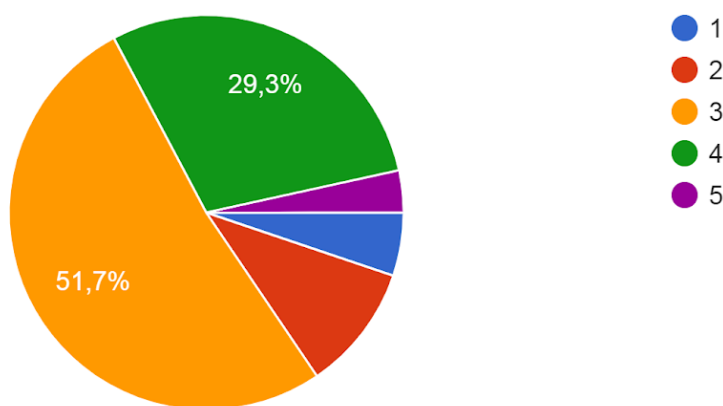


Curso de Engenharia de Alimentos

No Ceará, a função do Engenheiro de Alimentos ainda é pouco difundida para a sociedade fora da academia, e isso reflete na remuneração profissional atribuída na região, muitas vezes consideravelmente inferior ao piso salarial (R\$ 7.984,00). Quase 70% dos egressos mostraram insatisfação para o critério remuneração, julgando entre R\$ 2.000,00 e R\$ 14.000,00 como valores adequados às funções executadas. Os valores mais inferiores podem estar relacionados aos alunos que possuem bolsas de pesquisa de mestrado ou doutorado. Este fato foi um dos propulsores para o aprimoramento técnico, impulsionando a maioria deles (77,6%) a fazer cursos de especialização e/ou pós-graduação (mestrado e doutorado), uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas mais qualificadas.

Ainda são poucas as Universidades que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos no Brasil. Está disponível em pouco mais de 80 Universidades, as quais são em maioria públicas, sendo mais complicado conseguir vagas. No Ceará, a Universidade Federal do Ceará tem predominância na formação desses profissionais. Porém, os alunos formados não estão tão satisfeitos com o curso. Conforme Figura 7, mais que a metade dos alunos que responderam o questionário estão medianamente satisfeitos com o curso.

Figura 7: Índice de satisfação com o curso dos alunos egressos, do curso de Engenharia de Alimentos (UFC), em escala de 1 a 5. 1 é pouco satisfeito e 5 é muito satisfeito.



Eles ainda relatam por meio de *checkbox* proposto no formulário que o curso deveria melhorar nos seguintes aspectos: estrutura dos laboratórios, metodologias mais dinâmicas, atualização da matriz curricular, apresentação de projetos integrados (multidisciplinares),

disciplina, organização e exigência por parte dos professores e oferta de disciplinas a distância com maior intensidade.

No campo do questionário aberto para sugestões, os alunos relataram a carência de aulas práticas e a pouca disponibilidade dos laboratórios pelos professores responsáveis; a falta de parceria entre o curso de Engenharia de Alimentos e as indústrias e de disciplinas voltadas para marketing, produção, gestão de pessoas e segurança do trabalho; a pouca interação do Departamento com a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho; a presença de professores ultrapassados, com metodologias pouco dinâmicas, que não cumprem suas obrigações; a pouca flexibilização dos horários, fazendo com que o tempo de conclusão de curso seja maior; dentre outros pontos. Além disso, ainda deram sugestões para os alunos ingressantes. Falaram que é interessante estagiar nas diversas áreas proporcionadas pelo curso; ter curiosidade de aprendizado, buscá-lo fora da sala de aula e fazer cursos extras, por exemplo.

O curso de Engenharia de Alimentos foi reconhecido pelo MEC com nota 4 de desempenho de acordo com o último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2017. Maior nota alcançada desde 2005, mostrando que o curso está em crescimento. A atualização da matriz curricular foi realizada em 2016, ofertando aos alunos disciplinas mais práticas e voltadas a área da Engenharia, além da adição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e maior flexibilidade de horários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação dos alunos ingressantes no curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará muito contribui para alertar melhorias no curso; bem como no comportamento de ensino dos professores, não só na forma de ministrar o conteúdo com metodologias didáticas, mas também, principalmente, no seu papel de conhecer o perfil predominante da turma, de forma que os mesmos se sintam acolhidos. Além disso, mostrou-se a importância da divulgação dos serviços disponibilizados pela Universidade de acordo com suas características socioeconômicas.

A comparação com as experiências e insatisfações relatadas dos alunos egressos serve como fonte de informações para a tomada de decisões sobre o planejamento de aulas, aplicação de metodologias que estimulem o aprendizado do alunado e que sejam capazes de auxiliá-los no sucesso acadêmico e formação de identidade profissional.

Portanto, conclui-se que uma aplicação eficiente das informações obtidas do perfil socioeconômico, acadêmico e metodológico dos ingressantes em conjunto com as experiências

e sugestões dos alunos formados podem ser refletidas no controle da evasão dentro do curso de Engenharia de Alimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. Censo demográfico, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 14 ago. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua**, 2018. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 14 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.emec.mec.gov.br>>. Acesso em 13 ago. de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2 de 24 de abril de 2019. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em engenharia**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>> Acesso em: 14 ago. 2019.

COSTA, A. C. da; YANNOULAS, S. C. Construindo novos túneis: subterfúgios das engenharias para deslocar as fronteiras da divisão sexual da ciência e da tecnologia, **Revista Interthesis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 36-56, jul.-dez. 2011.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. **Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC**, Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) 2016, vol.21, n.2, pp.503-522.

FAVA, R. **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital**. Saraiva, 2016.

GUEDES, L.K. **A aprendizagem baseada em problemas na percepção dos estudantes e professores do curso administração**, 2014.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. da C.; SILVA, P. B. e. A implantação de cotas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Cristóvão, p. 19-56, jan.-mar. 2014

LOMBARDI, M. R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 173-202, jan.-abr. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1944. 152 p.

SOUZA, A. de. **Maioria dos alunos das universidades federais têm renda baixa, é parda ou preta e vem de escola pública**. Disponível em: <www.oglobo.globo.com>. Acesso em 13 ago. 2019.

SEABRA, R. D.; MATTEDI, A. P. Levantamento do perfil de estudantes ingressantes nos cursos de computação na Universidade Federal de Itubajá: um estudo socioeconômico e cultural, **Revista de Sistemas e Computação**, Salvador, v.7, n.1, p 44-58, jan./jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Disponível em: <www.uff.br/noticias>. Acesso em 09 ago. 2019.

VASCONCELOS, A. M. N. Juventude e ensino no Brasil. In: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J; KAIYUAN, G. **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Inpea, 2016. 331 p.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: Jesús Arriaga García de Andoain y otros. (Org.). ICLABES. **Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior**. 1 ed. Madri, 2012, v. 1, p. 65-73.

MEDINA, L. S.; KLEIN, T. A. S. Análise dos conhecimentos prévios dos alunos do do ensino fundamental sobre o tema “microorganismos”. In: **XV Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: Desafios atuais para a Educação**, Londrina, 2015

PENA, Mariza Aparecida Costa. Caminhos de estudantes participantes da Política de Ação Afirmativa: oportunidades e desafios no ensino superior. **Programa de Pós-Graduação em Educação**, Ouro Preto, MG, 2017.

EVASÃO NAS LICENCIATURAS: O CASO DA UFRN NO PERÍODO DE 2015 A 2018

Daniele da Rocha Carvalho¹
Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira²

RESUMO

Um dos principais problemas das instituições de ensino superior (IES) na atualidade é a evasão de seus alunos, fenômeno que atinge tanto as IES públicas quanto as privadas. A partir dessa constatação, o presente estudo busca verificar o comportamento dos índices de evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no quadriênio 2015-2018. Trata-se de um estudo de caso bibliográfico e documental, com abordagem descritiva e quantitativa. Os dados foram coletados dos bancos de dados da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e do Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE), e foram tabulados e analisados com o Microsoft Excel. Os resultados indicam que a evasão atinge todos os cursos de licenciatura da instituição, chegando a uma evasão de 100% em um dos cursos em 2015 e a 0% em outro curso em 2018. A análise dos índices do período indica que uma tendência de redução em praticamente todos os cursos estudados. Em números globais a redução no quadriênio aproxima-se de 55%, o que permite inferir que as políticas adotadas pela IES estão impactando positivamente na permanência de seus alunos.

Palavras-chave: Evasão, Licenciaturas, Permanência.

INTRODUÇÃO

Mudanças exigidas pelo novo mercado de trabalho, provenientes de uma nova sociedade do conhecimento e estabelecimento de novos padrões e competências, fez com que mundialmente houvesse a necessidade de uma discussão sobre transformações no sistema de ensino superior, principalmente para as economias em desenvolvimento, no caso o Brasil. (CABRAL NETO; CASTRO, 2016)

A riqueza de uma nação passou a ser considerada a informação e o saber, intensificando, com isso, a valorização e o poder da aprendizagem. O processo de globalização passou a exigir uma nova geração de trabalhadores, com maior qualificação e flexibilidade em sua formação, o que originou várias reformas na formação das pessoas, que pudessem atender a essas novas exigências. Este fenômeno contribuiu, no Brasil mais especificamente, para a massificação, atualmente conceituada como democratização do ensino

¹ Professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, drc_rn@yahoo.com.br;

² Professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ridalvo16@gmail.com

superior, na qual as camadas sociais menos favorecidas e com menor tradição familiar tivessem acesso a esse nível de educação. (CABRAL NETO; CASTRO, 2008)

Analisando o cenário do ensino superior brasileiro, de 1980 a 2016, é notória a ampliação das vagas e o crescimento no número de instituições. Para ilustrar, se pode citar que em 1980 existiam 1.377.286 estudantes matriculados nos cursos de graduação e, em 2016, esse número aumentou para 8.048.701, representando um crescimento de cerca de 480%. Esses estudantes estão distribuídos 34.366 cursos de graduação, oferecidos por 2.407 instituições de ensino superior (IES), das quais 87,7% são privadas e 12,3% são públicas, segundo o Censo da Educação Superior de 2016, o que demonstra que o ensino superior brasileiro assumiu um perfil mais massificado, ou menos elitizado.

Além dessas mudanças, também ocorreram modificações progressivas no perfil do aluno universitário. Em estudo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) se constatou que: a população negra aumentou sua participação no número de matrículas, em função das cotas; 81,47% da população universitária investigada no estudo sobrevivem com até um salário mínimo; e 2 de cada 3 estudantes se encaixam no perfil de vulnerabilidade traçado pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (FONAPRACE, 2018)

Para Coulon (2017, p. 1241) esses novos públicos “chegaram à universidade com origens sociais extremamente diferente do que se tinha habitualmente. Nem sempre esses estudantes tinham o nível requisitado e um certo número de hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada nesse meio universitário”. O autor também afirma que essa democratização não veio aliada a uma democratização do saber, o que fez com que muitos estudantes fracassassem em seu primeiro ano de faculdade, trazendo agora uma nova realidade e preocupação, o problema não era mais a entrada, e sim a permanência dos alunos para a conclusão do curso.

Dessa forma, dois foram os problemas mais relevantes derivados dessas mudanças: aumento da evasão e redução da taxa de conclusão de curso, ou seja, um prolongamento na permanência do curso.

Várias políticas públicas foram implantadas com intuito de democratizar e diversificar o acesso ao ensino superior, das quais cabe destacar o criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que se utiliza do desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para selecionar aqueles que irão ocupar as vagas nos cursos de graduação de várias IES brasileiras. Concomitantemente, também ocorreu a implantação de políticas que buscassem reduzir o fenômeno da evasão, dentre as quais está o Programa do Governo

Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi a sétima IFES a aderir ao REUNI, conforme cita Oliveira (2011), no primeiro semestre de 2008, mas permaneceu utilizando seu vestibular como forma de acesso até o ano de 2013, quando passou a utilizar o ENEM/SiSU para o preenchimento de vagas em seus cursos de graduação.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil – ANDIFES (2018), assim como Alves *et al* (2017), entende que o REUNI acentuou o índice de evasão; por outro lado, autores como, por exemplo, Chaves (2016), entendem que o problema da evasão reside em questões socioeconômicas dos estudantes.

Porém, Gilioli (2016), ao analisar os aspectos que influenciaram a evasão em IFES brasileiras, constatou que esse fenômeno é multifatorial em suas causas, e que o SiSU não pode ser responsabilizado como fator determinante na elevação dos índices de evasão.

Nesse contexto, essa pesquisa busca verificar o comportamento da evasão na UFRN no período de 2015 a 2018, buscando identificar áreas críticas para esse fenômeno nos cursos oferecidos pela instituição.

O PROBLEMA DA EVASÃO

Ao longo da história da educação superior brasileira, várias mudanças ocorreram para atender às demandas política e econômica do país.

Historicamente, as universidades brasileiras se configuraram a partir da década de 1930, fortalecendo-se nos anos de 1960, inicialmente com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1961). Foi nesse período que, também, deu-se início a uma tentativa de transformação da educação, passando de um sistema elitizado para um sistema massificado. Em 1968 ocorreu a reforma universitária, principalmente pela ampliação na quantidade de IES. Entre os anos de 1968 e 2000, o sistema foi marcado por um período de estabilidade, ressaltando uma crescente autonomia das universidades, mas ainda assim, o sistema era considerado como sendo voltado para uma educação de elite. Já na primeira década do século XXI, ocorreu uma nova configuração a partir da expansão na rede pública (vagas e diversificação dos cursos) e mudança nos processos seletivos. (NUNES, 2007; BEZERRA; ARAÚJO, 2016; GILIOLI, 2016)

Nessa nova configuração, no ano de 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001/2010), que apresentava, entre outras metas, o aumento de investimentos na educação básica e superior.

Várias foram as políticas públicas que iriam dar suporte a essa nova configuração. Dentre essas políticas de expansão e diversificação do ensino se destacam programas como: o REUNI, a remodelação e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a ampliação do Programa Universidade para todos (PROUNI) e a lei de cotas, sancionada em 2012. (RIGO, 2016)

Com o REUNI, diversas metas foram alcançadas pelas IFES, dentre elas, o aumento no número de vagas, a criação de novos cursos e interiorização dos *campi*. Vale salientar, também, que houve mudanças na estrutura dos processos seletivos para o ingresso nessas IFES. O ENEM, criado na década de 1990 para avaliar a qualidade do ensino médio, assumiu um novo papel, sendo adotado como instrumento para acesso ao ensino superior por meio do SiSU.

Esse processo de democratização do ensino superior veio como uma forma de proporcionar o acesso das classes populares a esse nível de ensino. Porém, vários são os estudos que comprovam que esse processo permitiu o aumento de vagas nas IES, a criação de novos cursos, e o aumento de matrículas, mas não na mesma proporção. Por outro lado, também trouxe um grave problema: o aumento da evasão, já que o SiSU possibilita o ingresso, mas não assegura a permanência dessa classe social no meio universitário.

Apesar da oferta de vagas nas IES ter aumentado consideravelmente, em função dessas políticas de democratização, para Polydoro (2000) esse crescimento elevou o número de matrículas, resolvendo, em parte, as questões sociais (inclusão); porém, Alves *et al* (2017) chamam a atenção para o fato de que esse crescimento das vagas trouxe também um aumento da evasão, principalmente nas instituições privadas.

Ainda segundo Alves *et al* (2017), a ANDIFES se pronunciou sobre a evasão, reconhecendo que a mesma tem se acentuado após a implantação do SiSU, principalmente pela possibilidade da escolha aleatória do curso por parte do aluno em função da sua nota no ENEM, mas ressalta que ainda não se conhece as causas que justifiquem essa elevação.

Chaves (2016) também admite que houve aumento no índice de evasão, mas motivado principalmente por questões socioeconômicas do alunado, gerando um retrocesso na conquista da ampliação de acesso ao ensino superior.

Para Gemaque e Souza (2016, p. 85-86), a evasão dos alunos de graduação do ensino superior nas instituições públicas federais se torna uma problemática cada dia maior, pois sem os discentes, as IFES não cumprem sua missão e agravam o problema financeiro que atualmente enfrentam.

Em 16 de março de 2018, a ANDIFES discutiu com pró-reitores e especialistas, no seminário “Eficiência e Qualidade na Ocupação das Vagas Discentes nas Universidades Federais”, sobre a ocupação de vagas não preenchidas nos processos seletivos das IFES. Nesse mesmo evento, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou uma análise sobre a evasão, destacando suas principais causas. O presidente do FONAPRACE ressaltou que muitos são os desafios, mas que existem muitas outras medidas, em termos institucionais, como a dinamização do universo em sala de aula, que poderiam minimizar esse problema e “reverter gargalos”. (ANDIFES, 2018)

A seguir são apresentados alguns estudos que identificam os fatores da evasão e permanência nas IES brasileiras.

Silva Filho *et al* (2007) destacam dois tipos de evasão: a “evasão anual média”, que mede a porcentagem dos alunos matriculados em um curso ou instituição, que no ano seguinte não se matriculam; e a “evasão total”, que apresenta o número de alunos matriculados que não concluíram o curso, após o seu período de oferecimento regular. Outros fatores são destacados pelos autores, como as reprovações e a tendência da taxa de evasão serem cerca de duas ou três vezes superiores no primeiro ano de curso, do que nos demais anos, questão que merece uma reflexão mais aprofundada.

Segundo Baggi e Lopes (2011), a evasão é um fenômeno social complexo, que traz consigo vários motivos, desde a falta de recursos financeiros, até as questões acadêmicas, como ausência de capital cultural dos alunos ingressantes nos cursos superiores ao longo de sua trajetória de vida, e expectativas destes alunos em relação ao curso ou à instituição.

Segundo Silva Filho *et al* (2007, p. 642), “as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno”.

Nagai e Cardoso (2017) acrescentam que essa evasão também traz consequências pessoais, como o sentimento de frustração, fracasso, incapacidade intelectual, entre outras. Além disso, defendem que, em relação aos aspectos econômicos, o estudante que se evade no ensino superior, tem mais dificuldade de entrar ou adquirir melhor posição no mercado de trabalho. Tal realidade também foi constatada em um estudo da União Europeia, coordenado por Noorani (2015), que aponta que os alunos que se evadem têm menores salários.

No âmbito social, Tinto (2004) apud Nagai e Cardoso (2017), afirma que as pessoas com nível superior tendem a contribuir com o desenvolvimento da sociedade, por exemplo, nos serviços comunitários, utilizam menos serviços públicos e cometem menos crimes.

O Censo da Educação Superior de 2015, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), evidencia um crescimento desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso pelos estudantes entre 2010 e 2014, passando de 11,4% para 49% (MEC, 2017). Segundo o MEC, essa taxa revela uma fragilidade no ensino médio, denotando que o mesmo necessita de uma reforma.

Bezerra e Araújo (2016), com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas nos processos seletivos em instituições públicas nos anos 2000, e seus impactos sobre a democratização do acesso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), concluíram que o SiSU promoveu o crescimento no número de vagas oferecidas aos ingressantes, porém, observaram que também houve crescimento na quantidade de vagas ociosas. Os autores alertam que, apesar da democratização, proveniente das políticas públicas, ainda permanecem as desigualdades escolares, provocando hierarquização entre os cursos e problemas de evasão.

Gilioli (2016), ao analisar os aspectos que influenciaram a evasão dos discentes em IFES brasileiras, a partir da compreensão da expansão de vagas promovidas pela adoção do REUNI e a implementação do SiSU, constatou que há diversidade no comportamento da evasão, por curso e por perfil do alunado. Também verificou que a incidência de evadidos varia conforme a etapa do curso.

Por sua vez, Barros (2014) apud Gonçalves, Sousa e Souza (2017, p. 747) discorda de Gilioli (2016), ao afirmar que

o SiSU provoca o aumento da evasão, o que significa que há mais abandono de cursos, que pode se dar pela inexperiência dos candidatos, que escolhem um curso sem saber se é o que realmente aspiram futuramente, ou até mesmo devido a um baixo desempenho no ensino médio, que pode acarretar um menor desempenho também nas IES.

Vitelli e Fritsch (2016, p. 912) relatam que vários foram os avanços na compreensão dos motivos de evasão, porém identificaram lacunas que:

conceituam, definem e apresentam **resultados de evasão sem uma explicitação mais detalhada dos seus significados**, assim como do processo de tomada de decisão para a composição do conjunto de variáveis presentes nas fórmulas de cálculo. (grifo nosso)

Também sinalizam que a evasão passa a ser um indicador de desempenho da instituição e dos sistemas de ensino, e ressaltam que vários são os estudos que trazem como

relevante a constituição desses indicadores, pois expressam “resultados, características ou desempenho de uma ação, de um processo ou de um serviço, podendo assumir uma função diagnóstica”. (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 912)

Os indicadores, principalmente os sociais, passaram a integrar os interesses dos agentes políticos, pois trazem consigo uma forma de avaliar e definir prioridades das políticas sociais e de alocação de recursos. Muitos são os fatores que contribuíram para a difusão desses indicadores sociais, sendo um deles a pressão popular por maior transparência e efetividade social dos gastos públicos. O indicador social, é uma medida dotada de significado substantivo, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico ou pragmático. (JANNUZI, 2017)

A partir dos estudos citados, entende-se que tanto o conhecimento do indicador de evasão, quanto o perfil e a trajetória dos alunos que se evadem, bem como daqueles que permanecem no sistema, podem contribuir para identificar causas e propor melhoria nas ações da IES quanto à permanência dos alunos em seus cursos.

Nesse sentido, Montiel (2015) buscou identificar os impactos de uma reforma educativa nas trajetórias escolares dos estudantes de licenciatura em Psicologia da Universidade Veracruzana, já que nesse período as políticas públicas priorizaram a elevação da qualidade e equidade da educação, a regulação do crescimento do sistema e a avaliação do desempenho das instituições.

O autor reafirma a utilidade do uso da trajetória escolar como de caráter instrumental, já que a partir dela foi possível destacar questões sobre afirmações infundadas sobre as políticas públicas, e conclui que os alunos que possuíam baixo capital intelectual ao ingressar na universidade, desenvolveram uma trajetória escolar consideravelmente alta, pois os estudantes fizeram uma leitura do ambiente universitário, apropriaram-se das regras e colocaram as suas habilidades, conhecimentos e atitudes para se aliar ao sucesso escolar. Já aqueles que possuíam um grau elevado de capital cultural se perderam quando tiveram que trabalhar com um currículo que requeria deles tomada de decisão autônoma, e acabaram tendo dificuldades e desenvolvendo uma trajetória considerada baixa na universidade. O autor reafirma que, ao investigar as experiências, motivações e interesses desses alunos ingressantes no status universitário, haveria grandes possibilidades das instituições desenvolverem estratégias para sua permanência.

Nogueira e Fortes (2004, p. 57) discutem sobre a importância dos estudos sobre a trajetória escolar no âmbito da sociologia da educação contemporânea, desde a década de 1950 tendo como ponto central as desigualdades educacionais. Esses estudos evidenciam forte

“influência das variáveis socioeconômicas e socioculturais no processo de escolarização ou, mais precisamente, na constituição de percursos escolares caracterizados pelos sucessos e fracassos”. Até o final dos anos de 1970 os estudos sobre trajetória eram puramente estatísticos, e só a partir da década de 1980 é inserido um teor qualitativo nessas pesquisas, trazendo preocupações macrossociais. Com o passar do tempo, foram surgindo pesquisas com teor microssociológico, que tentam compreender como os sujeitos lidam com as múltiplas influências sociais para construção das suas trajetórias escolares diferenciadas.

Pesquisas já mostram que alunos que possuem capital intelectual mais baixo, tendem a escolher cursos menos prestigiados, mesmo não sendo o curso de sua preferência, mas acaba sendo uma oportunidade de se inserir no ambiente universitário.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, conforme a tipologia proposta por Beuren (2003), tem o seguinte enquadramento metodológico: descritiva quanto aos objetivos; estudo de caso, documental e bibliográfica quanto aos procedimentos; e quantitativa quanto à abordagem do problema.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois visa apenas levantar os quantitativos relacionados à evasão por curso na UFRN, sem investigar os motivos que levaram os alunos a se evadirem.

Quanto aos procedimentos é um estudo de caso desenvolvido na UFRN e seus resultados não podem gerar inferências para outras IES. Também se classifica como bibliográfica, devido à revisão da literatura realizada para fundamentar o trabalho, e documental por ter utilizado os bancos de dados e relatórios da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e do Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE) da UFRN como fontes de coleta de dados.

Por fim, a abordagem do problema é do tipo quantitativa, por explorar estatisticamente os dados da evasão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A UFRN, por meio do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), instituiu o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação, no qual estão classificadas as formas de evasão, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Formas de evasão na UFRN

FORMAS	DESCRIÇÃO
I – abandono de curso	Não efetivação de matrícula ou nenhuma integralização de carga horária, gerada pelo trancamento de matrícula e/ou reprovação em todos os componentes curriculares
II – decurso de prazo máximo para conclusão do curso	Não conseguiu integralizar a grade curricular, no período de tempo máximo estipulado pelo projeto pedagógico do curso. § 1o O decurso de prazo máximo é caracterizado após o término do último período letivo regular que corresponde à duração máxima para integralização curricular, admitindo-se que o estudante conclua o período letivo especial de férias imediatamente subsequente, caso esteja matriculado.
III – insuficiência de desempenho acadêmico	Desempenho acadêmico considerado insuficiente para a conclusão do curso. Insucesso pela quarta vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes. Integralização de menos da metade da carga horária total da estrutura curricular na duração padrão prevista para o curso.
IV – solicitação espontânea	O estudante pode solicitar o cancelamento do curso, de forma espontânea, porém de caráter irrevogável.
V – transferência para outra IES	Por se tratar de um item autoexplicativo, a resolução não traz nenhum conceito.
VI – não regularização de transferência de outra IES para a UFRN	O cancelamento do vínculo do aluno com a instituição se dará caso o estudante, que veio transferido de outra instituição, de forma voluntária ou compulsória, não apresentar a documentação da transferência no prazo máximo estipulado pela UFRN.
VII – efetivação de novo cadastro	Quando há efetivação de novo cadastro (seja em novo curso ou no mesmo curso), por parte do estudante, automaticamente o seu vínculo anterior será cancelado. (art. 331)
VIII – decisão administrativa	Tem o seu vínculo cancelado, de forma administrativa, aquele estudante que sofre penalidades prevista no Regulamento Geral da UFRN. (art. 332)
IX – falecimento do estudante	Por se tratar de um item autoexplicativo, a resolução não traz nenhum conceito.

Fonte: UFRN (2013)

O objeto de estudo dessa pesquisa foi delimitado como sendo a evasão nos cursos de licenciatura da UFRN. A licenciatura é o grau universitário que dá direito de exercer o magistério do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Na UFRN são ofertados os cursos de licenciatura listados no Quadro 2.

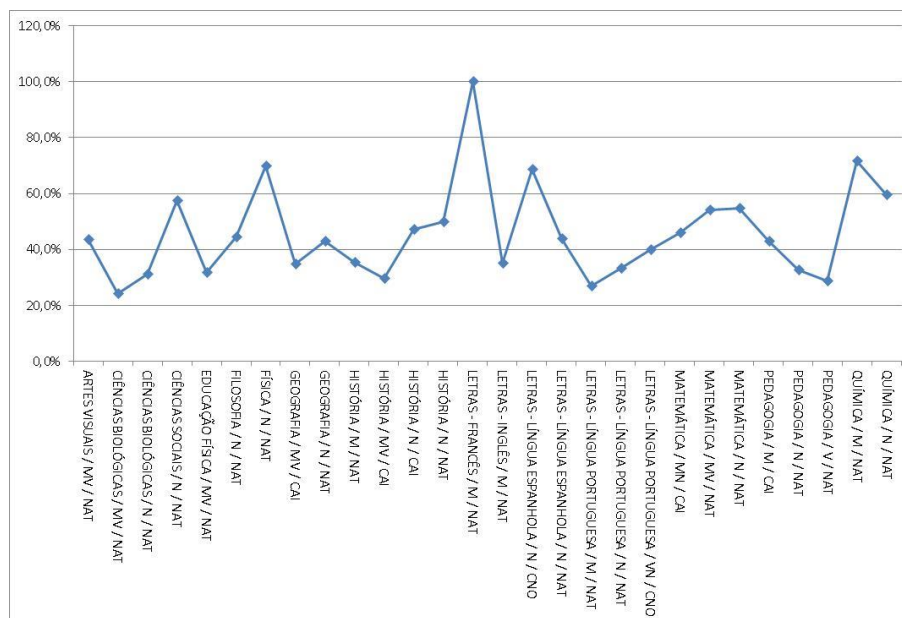
Quadro 2 – Cursos de licenciatura ofertados pela UFRN

CIDADES	CURSO
NATAL	ARTES VISUAIS
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
	CIÊNCIAS SOCIAIS
	EDUCAÇÃO FÍSICA
	FILOSOFIA
	FÍSICA
	GEOGRAFIA
	HISTÓRIA
	LETRAS (FRANCÊS / INGLÊS / ESPANHOL / PORTUGUÊS)
	MATEMÁTICA
	PEDAGOGIA
	QUÍMICA
CAICÓ	GEOGRAFIA
	HISTÓRIA
	MATEMÁTICA
	PEDAGOGIA
CURRAIS NOVOS	LETRAS (ESPANHOL / PORTUGUÊS)

Fonte: UFRN (2013)

A série histórica analisada se inicia no ano de 2015 e os resultados estão apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evasão nas licenciaturas da UFRN no ano de 2015

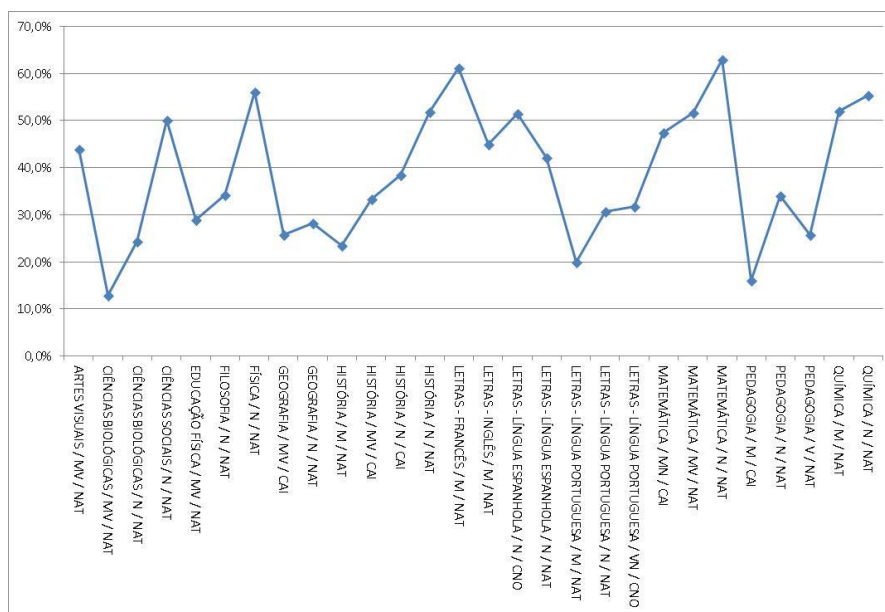


Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Como aponta o Gráfico 1, a evasão atinge todas as licenciaturas da UFRN, com uma prevalência da faixa entre 20 e 60%. Observa-se que nenhum curso teve evasão inferior a 20%, e que apenas 5 cursos tiveram evasão acima de 60%, cabendo destacar o curso de Letras-Francês, onde a evasão foi de 100%.

O Gráfico 2 apresenta os números da evasão para os ingressantes nas licenciaturas da UFRN no ano de 2016.

Gráfico 2 – Evasão nas licenciaturas da UFRN no ano de 2016

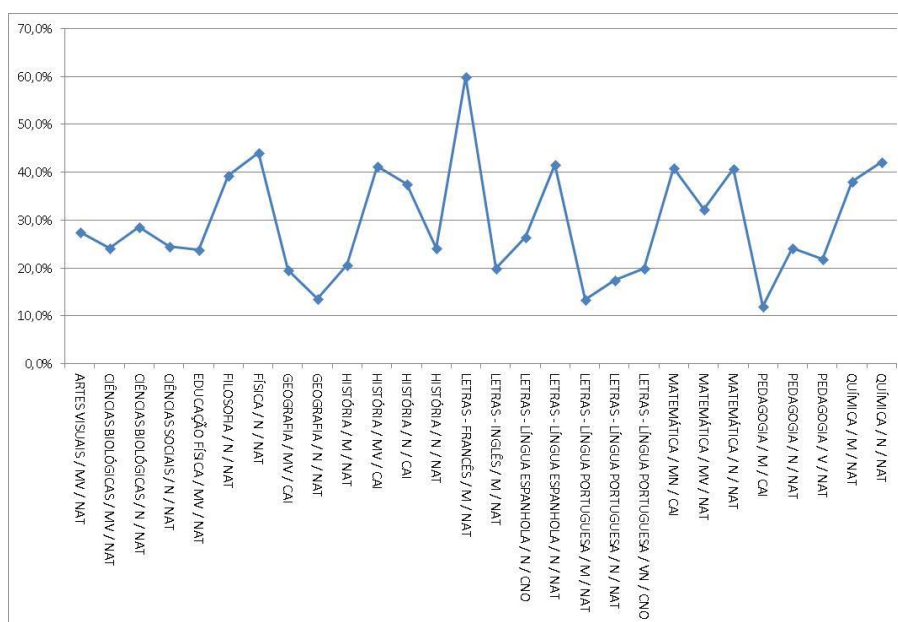


Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Analisando a evasão no ano de 2016, em comparação com os números de 2015, é possível verificar uma redução significativa, com apenas 2 cursos ultrapassando o limite de 60%, e o surgimento de 2 cursos com evasão inferior a 20%.

Em 2017, a tendência de redução se confirma, conforme demonstram os resultados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Evasão nas licenciaturas da UFRN no ano de 2017

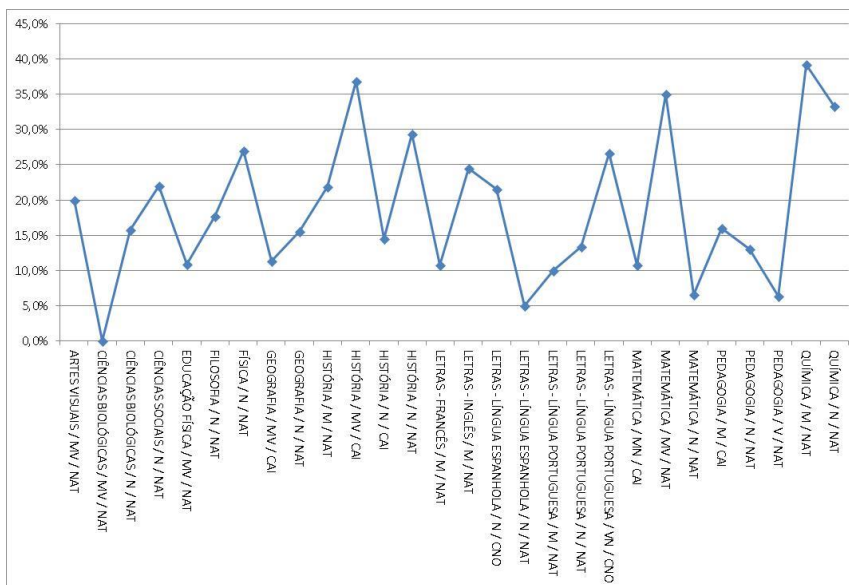


Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Os números de 2017 já mostram que nenhum curso teve evasão superior a 60%, e que os que apresentaram evasão inferior a 20% subiram para 5.

Por fim, o Gráfico 4 apresenta os números da evasão na UFRN para os ingressantes no ano de 2018.

Gráfico 4 – Evasão nas licenciaturas da UFRN no ano de 2018

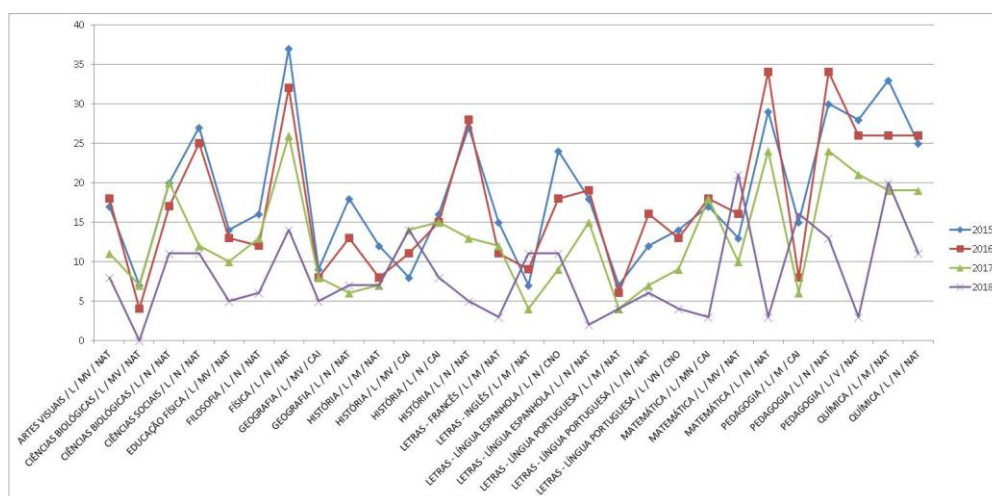


Fonte: elaborado pelos autores (2019)

No ano de 2018 se verifica o melhor resultado de todo o quadriênio analisado. Nenhum curso teve índice de evasão atingiu 40%, um curso não teve nenhum aluno evadido, e 75% dos cursos tiveram taxa de evasão abaixo de 25%.

Em números absolutos, a redução verificada no período foi de 515 alunos evadidos em 2015, para 232 em 2018, o que representa uma redução de cerca de 55%. O Gráfico 5 evidencia o comportamento dos índices de evasão de cada curso analisado no período.

Gráfico 5 – Comportamento dos índices de evasão no período de 2015 a 2018



Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Como se observa no Gráfico 5, a tendência de redução de índices de evasão se apresenta quase que de maneira uniforme em cada curso, e é possível identificar que os extremos se mantêm, embora em patamares inferiores, quando comparados os índices ano a ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão no ensino superior é um fenômeno que vários estudos demonstram ter se agravado com a extinção dos vestibulares tradicionais e a consequente adesão ao SiSU pelas IES brasileiras.

A UFRN fez seu último vestibular tradicional no ano de 2012, para o ingresso em seus cursos no ano de 2013. O presente estudo analisou o comportamento dos índices de evasão nos cursos de licenciatura da UFRN no período de 2015 a 2018 e os resultados apontam que esses índices têm apresentado uma tendência de queda no período. Numa visão global das licenciaturas, o número de evadidos apresentou uma redução de quase 55% entre 2015 e 2018.

Sugere-se uma pesquisa futura para identificar as causas dessa redução, o que pode vir a confirmar o sucesso de alguma política implantada pela UFRN, que venha a ser disseminada entre outras IES.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Carmo Maracaja; RAMOS, Josefa Edileide Santos; BORBA, Marcelo da Costa; MOUTINHO, Lucia Maria Goés; CABRAL, Romilson Marques. Causas para Evasão no Primeiro Período dos Cursos das Engenharias Agrárias. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 9, n. 2, 2017. ISSN 2175-4217.

ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESU/MEC pela Comissão Especial. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 1, n. 2, 1996. ISSN 1982-5765.

ANDIFES. **Andifes discute ocupação de vagas discentes nas Universidades Federais**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-discute-ocupacao-de-vagas-discentes-nas-universidades-federais-em-seminario-realizado-em-brasil/>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **RAIS – Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli M. Os Impactos das Mudanças nos Processos Seletivos para o Acesso aos Cursos de Graduação na UFMS. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 24., 2016. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016, ISSN 2446-6123.

CABRAL NETO, Antônio; RAMALHO, Betania Leite (Org.). **Política de Acesso à UFRN: estudo e proposições**. Natal: UFRN, 2004.

CHAVES, V. de S. **Evasão nos cursos de graduação em física, matemática e química da UFRN**. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Institucionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educ. Pesquisa São Paulo**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia, jul. 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 5 fev. 2018.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em Instituições federais de ensino superior no Brasil: Expansão da rede, SISU e desafios**. Estudo técnico, maio/2016 - Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa.

GONÇALVES, Rosiane Maria Lima; SOUSA, Sabrina Cássia; SOUZA, Gustavo Henrique Dias. Vestibular x SISU: uma análise das mudanças nos cursos de Administração e Ciências Contábeis da UFV/CRP. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 4., **Anais...** João Pessoa/PB, maio 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**: Principais Resultados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

MONTIEL, Esmeralda Alarcón. *Los impactos de una reforma educativa en las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana*. Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México. Juan Carlos Ortega Guerrero Rocío López González Esmeralda Alarcón Montiel (Coordinadores). 2015 Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

NAGAI, N. P.; CARDOSO, A. L. J. A evasão universitária: uma análise além dos números. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 24, n. 1, p. 193-215, 2017. ISSN 1983-036X. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/1271/1133>. Acesso em: 04 set. 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia**, Belo Horizonte, 2004, n. 02, p. 57-74.

NOORANI, S. (Coord.). **Combate ao abandono precoce na educação e formação na Europa**: Documento Síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2015. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf). Acesso em: 6 set. 2017.

NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS (COMPERVE). **Observatório da Vida do Estudante Universitário**. Disponível em: www.comperve.ufrn.br. Acesso em: 25 ago. 2017.

NUNES; Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa 103-47, 1967-2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

OLIVEIRA, Ridalvo Medeiros Alves de. **Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior**: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

POLYDORO, S. A. J. **O Trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de Formação de Estudantes de Licenciatura Noturna na UFV: ENEM, SISU e Evasão.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa. – Viçosa, MG, 2016.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019.** Natal, 2010. Disponível em: www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação e expansão (REUNI/UFRN): Relatório 2008-2012.** Jun. 2013. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20141271664c952208371cda6c667711b/RELATORIO_REUNI_UFRN_2008-20121.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016.** 2017. Disponível em: <http://www.ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 171 – CONSEPE, de 5 de novembro de 2013.** Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=3374345&key=ea974bce25214a50565863e312d5cc19>. Acesso em: 4 jul. 2018.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i66.4009>. Acesso em: 11 set. 2017.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: ESCRITAS DE SI

Áurea da Silva Pereira¹
Edilange Borges de Souza²

Resumo: Discute-se, neste ensaio, as aprendizagens construídas no processo de Estágio na sala de aula. A investigação teve início em 2012 e contou com a participação de dois bolsistas do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia - PICIN /UNEB. Tomamos como objeto de estudo narrativas autobiográficas que constituem os portfólios e memoriais de estudantes-professores graduandos de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus II, do Departamento de Educação – DEDC da UNEB, construídos durante o período de estágio. A idealização da proposta de portfólios e memoriais como dispositivo metodológico, no Estágio Supervisionado, começou a ser delineada entre os anos de 2008 a 2009 quando realizei com os estudantes as leituras de narrativas docentes. Narrar-se sobre o processo formativo é contar para si como está experimentando a prática pedagógica de Estágio na sala de aula e, ao mesmo tempo, refletir sobre as aprendizagens de si, da docência e práticas educativas experienciadas.

Palavras-chave: formação docente; estágio; identidade; escrita de si.

Contextualização da pesquisa

Pretende-se, neste texto, apresentar e discutir as aprendizagens construídas no processo de Estágio na sala de aula. O recorte do estudo abordado faz parte do *Projeto de Pesquisa Estágio de Letras na Formação de Professores de Língua Portuguesa: retratos, imagens e registro de narrativas, portfólios e memoriais*. A investigação teve início em 2012 e contou com a participação de dois bolsistas do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia - PICIN /UNEB. Tomamos como objeto de estudo narrativas autobiográficas que constituem os portfólios e memoriais de estudantes-professores graduandos de Língua Portuguesa do curso de Letras do Campus II, do Departamento de Educação – DEDC da UNEB, construídos durante o período de estágio.

¹ Prof. Adjunto do Departamento de Educação do Colegiado de Letras - DEDC II - Campus II - UNEB
Doutora em Educação.

² Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Especialista em Coordenação pedagógica pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Pedagogia Faculdade Santíssimo Sacramento

A idealização da proposta de portfólios e memoriais como dispositivo metodológico, no Estágio Supervisionado, começou a ser delineada entre os anos de 2008 a 2009 quando realizei com os estudantes as leituras de narrativas docentes. Porém, inicialmente, o objetivo era puramente avaliativo, pois desejava saber como os estudantes se percebiam no processo de escrita de si acerca do estágio. As narrativas me surpreendiam cada vez mais, e eu não sabia que o material se constituía em documentos para além do estágio: fontes de pesquisa sobre a formação docente e um contributo teórico-metodológico para estudantes-estagiários, professores supervisores e orientadores de Estágio.

Na condição de professora orientadora e supervisora de estágio, comecei a experimentar os portfólios e memoriais como dispositivo teórico-metodológico na formação inicial da docência: o Estágio. As narrativas que compõem os portfólios permitiam/permitem aos estudantes em iniciação docente falar de si, escrever sobre si e sobre sua *práxis* da docência de estágio. O ato de escrever sobre si na elaboração do portfólio e do memorial é um modo de revelar-se para dizer quem é, como tem pensado a docência e o porquê das escolhas no processo formativo (PEREIRA, 2013). Ainda segundo Pereira (2013, p. 187):

[...] tomamos a escrita autobiográfica como eixo metodológico como forma de propiciar espaços e estratégias que permita a cada estudante e professor formador a pensar sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. E a construção de portfólios e memoriais como gêneros textuais e instrumentos que permitem que as estudantes escrevam suas percepções, crises, aulas, dilemas, inferências e estratégias construídas nesse processo de autoformação e construam suas histórias de discentes e docentes. Ao narrar sobre si, o/a estudante se constitui como autor/pesquisador e ao mesmo tempo, ele se convoca a se responsabilizar sobre o ato de escrever e dizer sobre si.

As narrativas me instigavam mais e mais, e comecei a pensar sobre um projeto de pesquisa com o qual pudesse estudar os portfólios, construídos através de narrativas, confeccionados pelas estudantes-estagiárias. Diante das experiências com as narrativas e análise do material, na condição de professora de Estágio Supervisionado, construí o projeto de pesquisa e o submeti à avaliação do Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino na graduação e pós-graduação e ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Sobre portfólios Pereira (2013, p. 187) coloca:

A escolha por portfólios se dá por entendermos que se trata de uma estratégia didática de aprofundamento do conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção do conhecimento. Acreditamos que o registro pontual e reflexivo das aulas/atividades/reflexões narradas no portfólio dão subsídios para um olhar de si no ato de narrar e registrar os acontecimentos da prática docente; além disso, permite a construção do retrato pedagógico na sala de aula.

A escrita de si conta, narra, reflete e reaprende sobre as aprendizagens pedagógicas e linguísticas no processo de formação inicial. As narrativas registradas nos portfólios permitem que os estudantes se debrucem sobre si e teçam as dificuldades pedagógicas vividas na sala de aula, na busca de estratégias didáticas para alcançar os objetivos propostos para cada plano de aula. Nos portfólios, os estudantes-estagiários registram as aulas, narrando-se, apresentando episódios, cenas, descrições que são captadas no processo interativo pedagógico. Como pontua Bastos (2015, p. 62), “Os portfólios de aprendizagem são dispositivos que permitem captar a singularidade de cada docente, em formação inicial, durante o processo de formação superior”.

No trajeto da atuação no campo de estágio, enquanto professora/pesquisadora/orientadora/supervisora, tenho experienciado questionamentos, a saber: (a) como se configura o estágio no curso de Letras? (b) como os professores se apropriam das teorias e elaboram e reelaboram sua prática pedagógica? (c) como os professores de Língua Portuguesa (res)significam os saberes teóricos e os saberes da experiência no cotidiano escolar? Quais os sentidos das aprendizagens do Estágio? Questões desta natureza põem em debate o currículo do curso de Letras e seu papel na formação pedagógica, intelectual e política, e as contribuições do Estágio Supervisionado como componente que tem um diálogo permanente com a educação básica.

Questões dessa natureza corroboram com Lima (2012, p. 29), ao afirmar que: “Fazendo do Estágio espaço de pesquisa que espero contribuir na formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social”. Neste caso, pesquisar sobre a contribuição do Estágio de Letras, e sua *práxis* na formação profissional no âmbito da pesquisa e da docência, implica investigar os saberes construídos na pesquisa, no ensino e na extensão, por meio do diálogo que se estabelece e constrói entre o Estágio I até o Estágio IV em Língua Portuguesa e

De acordo com Pereira (2013, p. 182):

Há tempos temos nos perguntado sobre a função política, social e educacional do Estágio na formação docente dos cursos de licenciaturas. Somos nós professores de Estágio que acompanhamos estudantes dos cursos de Licenciaturas nas escolas. Somos nós que propomos o diálogo entre a escola e a universidade. Por outro lado, somos nós que experienciamos as crises entre as escolhas, os espaços de educação, planejamentos. Somos nós também que recebemos e-mails que dizem assim: 'Professora eu não desejo ser professora de ensino fundamental e médio, por favor, me arrume outro lugar para fazer o estágio; Professora, eu não quero mais ficar naquela sala de aula, a regente me deixou só...' Entre outras questões, temos também os outros componentes curriculares junto com o componente estágio; ou apenas uma falsa aparência de que o estágio se configura apenas como cumprimento de carga horária.

Questões dessa natureza fortaleceram nossas decisões quanto a pensar em dispositivos metodológicos, oportunizando a cada estudante-estagiário o acesso a si mesmo e à sua *práxis* de formação na docência, a partir de suas narrativas formativas, como recomenda Delory-Momberger (2008, p. 56): "A narrativa (auto) biográfica instala uma hermenêutica da 'história de vida', isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo". Como acena Bolívar (2012, p. 40-41):

Em su magna obra *Tiempo y narración*, Ricoeur(1995) hace una hermenêutica de la conciencia histórica subrayando El valor productivo ("poiético) Del relato para re-presentar ("mimesis") la acción, transformándola - mediante supuesta orden o sentido - en una intriga. Mediando entre los relatos históricos y los relatos de ficción está el relato de nuestra propia vida: "la historia narrada dice el quién de la acción. La identidad Del quien no es, pues, Ella misma más que una identidad narrativa". La hermenêutica de los textos permite hacer - a través del relato - hermenêutica de la vida humana. De este modo, el modelo comprensivo de Ricoeur possibilita unos fundamentos epistemológicos a la construcción de las historias de vida.

Os humanos são dotados de competências para se narrarem. Aliás, uma parte de nossa vida transcorre no contar histórias e refletir sobre elas. Ao narrarmos episódios e ações, surge a possibilidade de refletimos sobre aprendizagens pedagógicas e nos reconhecemos como responsável ou corresponsável pelas ações, fundamentando-as nas

teorias estudadas na universidade, e mobilizando-as para as ações didáticas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Esses registros ganham poder nas narrativas, potencializando os conhecimentos acerca de si e do contexto pedagógico e acadêmico, permitindo ao sujeito avaliar-se, ao mesmo tempo em se perceber como professor. Sobre tal aspecto, Passeggi (2012, p. 41-42) observa:

Uma criança de 05 (cinco) anos pode nos dizer: “Quando eu era pequeno eu não gostava de tomates”; “Quando eu crescer, eu quero ser grande”. Mediante essas pequenas narrativas, a criança se desdobra como objeto de reflexão e como ser reflexivo; coloca-se em cena como espectador e espetáculo; observa-se, avalia-se, projeta-se como espectador e objeto pensado. É essa a dialética entre ser e a representação do ser, mediada pela interpretação, nas narrativas de si, que nos permite falar de reflexividade autobiográfica.

A interpretação de si, diante da própria representação, permite a cada humano voltar-se para si mesmo, fazendo um balanço de como se tornou a ser o que se é hoje e como se predita para o futuro. No entender de Passeggi (2012, p. 43), “Mediante a linguagem e a narrativa é possível reabrir o passado e se projetar em devir”. Ao se biografizar nas próprias narrativas, o estudante-estagiário se apropria do tempo cronológico e psicológico, colocando-o num tempo humano presente, atualizando o passado.

Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa - “narrativas autobiográficas” nos portfólios de aprendizagens

A leitura e a análise das narrativas, em estudo, buscaram a teoria da interpretação de Ricoeur (1976) como perspectiva epistemológica para interpretar as categorias que emergem das “questões-problema” da pesquisa e da proposta metodológica do campo de Estágio, bem como dos objetivos propostos através da investigação acerca do objeto em análise. A apreciação das narrativas tem por base a compreensão sobre si mesma, como se reconhecem nos seus percursos formativos da docência. Para análise das fontes coletadas, utilizamos a trama interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1976) e análise compreensiva de Bertaux (2010). Além disso, apropriamo-nos da pesquisa documental por utilizar documentos que se constituem como uma fonte rica de informações explicada pelo uso da técnica

documental nas áreas das Ciências Humanas e Sociais (CELLARD, 2008). Esse tipo de análise cria possibilidades de ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo.

A pesquisa documental se constitui num método que utiliza a apreensão, compreensão e análise de documentos diversos. Faz-se necessário ainda explicar que o documento como fonte de pesquisa não precisa necessariamente ser escrito ou impresso. Numa pesquisa documental, podemos incluir: filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Tais documentos podem ser utilizados como fonte de informações. No caso desta pesquisa, usamos Portfólios de aprendizagem: documentos oficiais de Estágio de Letras. Para o *corpus* apresentado nesse texto, foi considerado apenas um portfólio elaborado no semestre 2012-1.

Os Portfólios permitem ao estudante-estagiário em formação inicial “avaliar a si próprio, tendo como parâmetro sua condição inicial de aprendizagem, sendo capaz de visualizar as conquistas, os desafios e, ao mesmo tempo, as reais potencialidades [...]” (ALMEIDA; GOMES; TINÓS. p.210). Refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem contribui para transformamo-nos, a melhorar aquilo que ainda nos falta e valorizar os nossos avanços, valendo-nos sempre da premissa de que somos sujeitos em constante processo de mudança e corresponsáveis pelos avanços e entraves. Conforme afirmam Almeida, Gomes e Tino (2011, p. 210):

[...] portfólio de aprendizagem constituiu na elaboração de uma auto e uma heteroavaliação, de maneira que cada um pudesse, ao mesmo tempo, se ver e ver o outro, o seu par, em todo o itinerário em que esteve implicado. Com tal procedimento, mediante a metacognição como processo de autorregulação da aprendizagem, de relações construídas entre causas e conseqüências, buscamos garantir a globalidade da aprendizagem. Avaliar a si próprio, tendo como parâmetro sua condição inicial de aprendizagem, sendo capaz de visualizar as conquistas, os desafios e, ao mesmo tempo, as reais potencialidades, foi um procedimento útil nessa etapa do trabalho.

As narrativas que constituem os portfólios oportunizam ao estudante-estagiário, em formação inicial, a auto avaliação de sua prática docente, tendo a oportunidade de interpretar-se, analisar-se, reescrever-se e inscrever-se como objeto de estudo de sua formação. Os fenômenos que acontecem na sala de aula estão/estarão presente nas autobiografias do modo como cada estudante-estagiário se percebe neste processo.

Os portfólios são constituídos de narrativas autobiográficas, planos de aulas, atividades escritas, exercícios, textos produzidos pelos estudantes da educação básica das escolas públicas do município de Alagoinhas (BA). Nas narrativas do portfólio em

estudo adotou-se nome fictício, a fim de preservar a imagem pessoal, acadêmica e profissional do autor. As narrativas construídas no processo de formação docente permitem um olhar sobre sua construção identitária da docência imbricada na profissionalização e construção dessa identidade. Não há projeto de formação que não esteja entrelaçado com a identidade de cada um. O excerto textual retirado do portfólio do estudante-estagiário aqui denominado de Paulo apresenta a primeira experiência na docência, o Estágio Supervisionado II. Nesse Estágio, os estudantes organizam oficinas de intervenção pedagógica com base na pesquisa realizada durante o Estágio I, concebido como etapa de observação.

Logo que chegamos à sala de aula nos apresentamos para os alunos, explicando o motivo de estarmos ocupando a aula de Língua Portuguesa e ao mesmo tempo situando-os a respeito da regulamentação da Lei 10.639, que estabelece como norma o ensino da cultura afro-brasileira na escola. [...] Lemos um conto sobre racismo que retiramos da internet de autoria desconhecida, pois propositalmente não providenciamos cópias para eles, uma vez que objetivávamos também a prática de escuta de textos literários [...] Para nossa surpresa, entretanto, durante a leitura do poema todos os estudantes estavam atentos, de ouvidos bem abertos para o que estava sendo lido, o que já me deixava contente. Ainda que no fim da leitura eles dissessem que não haviam entendido nada, ficaria ainda assim contente pelo fato de terem escutado a leitura. Ao término da leitura, mais uma feliz surpresa: todos os alunos bateram palmas. Eu pensei: *meu Deus eles bateram palmas!* Isso mesmo eles bateram palmas e se tomaram essa atitude foi porque gostaram e se gostaram foi porque entenderam a mensagem. A partir desse momento, para mim a oficina já tinha superado minhas expectativas. Pensei que os estudantes teriam dificuldades de concentração, pois afinal a turma desde sempre tinha se mostrado inquieta, mas foi justamente o contrário. A turma foi bastante participativa, discutiu o tema, trouxe exemplos do cotidiano, enfim, interagiu muito conosco. Esse momento de debate me fez perceber que nós, ainda que na posição de professores, temos muito a aprender com nossos alunos. Sempre escutei isso, mas sem dar muito crédito, mas através desse primeiro dia de oficina pude ver que, mesmo com pouca idade, eles efetivamente têm o que nos ensinar e que nós, sem sombra de dúvidas, podemos aprender com eles. Digo isso, pois durante esse momento de discussão do texto um dos alunos, Vinícius, sinalizou algo que no texto eu não tinha notado e que sem dúvida contribuiu muito para o enriquecimento das discussões. Além disso, me senti muito acolhido e respeitado pela turma. Me senti muito confortável (Paulo, 2012.1).

Observa-se como o estudante-estagiário narra uma de suas primeiras experiências de estágio. Ele se apresenta e vai se constituindo professor enquanto se narra no processo de mediação pedagógica. Munido de vontade, desejos e muitas expectativas

em corresponder ao planejamento da oficina, a leitura de texto sobre o racismo no Brasil, ao que parece, rendeu muitas discussões na aula e supriu as expectativas do estudante-estagiário. Percebe-se que a identidade docente é demarcatória na narrativa ao se colocar sempre na primeira pessoa do plural, envolvendo a colega que realizou a oficina com ele. As aprendizagens construídas no processo interativo com os estudantes demonstram e garantem a mobilização dos conteúdos presente no texto sobre racismo. Pode-se afirmar que “[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente a formação de um sujeito – é a sua inserção em um mundo conceitual e prático” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 29). Entretanto, como pontua Schön (2000, p.131):

É sempre difícil dizer o que um estudante finalmente aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva. É especialmente difícil dizer, o que [...] não aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente, na frase de Dewey, supondo significados sempre novos no decorrer do desenvolvimento de uma pessoa.

A aprendizagem construída em uma aula prática torna-se significativa à medida que o estudante entra em uma nova experiência, num novo contexto pedagógico. Ao perceber o que está em seu entorno e o que há de diferente nessa nova aula, o estudante-estagiário pode avaliar-se e refletir sobre as aprendizagens, bem como acerca dos desafios que ainda precisa enfrentar, como narra a aula realizada em outro espaço pedagógico:

Na segunda parte da oficina, levamos duas notícias que traziam como manchete o racismo cometido contra pessoas negras na atualidade, cujos títulos eram: *Senador italiano compara ministra negra a orangotango* e *Montagem compara vereadora negra e travesti de Piracicaba a chimpanzé*, ambas retiradas do site de notícias G1. A proposta inicial era que, os estudantes, divididos em dois grupos, pudessem ler e discutir a notícia entre si e, posteriormente, lê-la para toda a turma, buscando apresentar a situação problema trazida pela reportagem, de maneira que todos pudessem compreender que as práticas de racismo, estereotipação e desvalorização da figura do negro não são algo do passado e ainda se perpetuam nos dias atuais. [...] Após o momento de leitura, os estudantes puderam argumentar contra ou a favor ao conteúdo da notícia. De imediato, eles se colocaram contra as práticas de racismo que estava sendo noticiadas, buscando argumentar da melhor maneira possível. Nossa oficina não tinha nenhuma relação direta com as redes sociais, muito menos com o *Facebook*. Entretanto, as discussões sobre esta rede de relacionamento nos fez sugerir que as discussões em sala de aula pudessem ser levadas por eles para as redes sociais, em especial o *Facebook*,

realizando, assim, uma corrente contra as práticas de racismo e outras formas de desrespeito contra as pessoas negras. Com isso, aprendi que uma aula pode ir além daquilo que planejamos, e creio que os estudantes talvez tenham percebido as aulas de Português para além da sala de aula (Paulo, 2012.1).

O estudante-estagiário descreve em sua narrativa estratégias para realização da atividade didática e apresenta os resultados da atividade com encaminhamentos e reflexões, propondo a se pensar de fato na função da aula de Língua Portuguesa. Vê-se que aula está imbricada numa prática reflexiva do fazer docente. Para Schön (2000, p.133): “Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal” que merece levar em conta a realidade cultural e social dos estudantes, bem como a vulnerabilidade e os diversos comportamentos presentes na sala de aula. Percebe-se que os saberes discentes ganharam outros sentidos e o estudante-estagiário assume a docência mobilizando os discentes para sua ação pedagógica, transformando-os em pactos e estratégias de combate ao racismo nas redes sociais.

Discussão e análise dos resultados

Em razão disso, não podemos pensar educação e escola sem pensar no perfil do professor que nela irá atuar, pois ele é o ingrediente principal para a construção da nova identidade escolar. Para Libâneo (2004, p. 7), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógicas em professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

A realidade e o ambiente educativo nos quais os estudantes-estagiários realizam suas práticas de estágio deveriam ter o papel político e pedagógico de discutir, propor questões e repensar atitudes preconceituosas vividas no ambiente escolar. Muitas destas consideradas como normais pelos professores-regentes, como se pode observar no excerto textual a seguir:

Terminada a atividade, nos arrumávamos todos para sair da sala e logo os meninos e meninas começaram a devolver os textos que havíamos entregado para a realização da atividade. Logo que percebi que tais textos estavam sendo devolvidos, falei com a professora que seria bom que os estudantes ficassem com os textos, que não havia necessidade de devolverem. Para minha infeliz surpresa, a professora me respondeu que não, que não deveríamos dar os textos aos estudantes. Se nós não os quiséssemos, podíamos dar a ela, mas aos estudantes não, porque iriam, segundo ela, rasgar, e não teriam cuidado, enfim não saberiam como utilizar. Neste momento a fala da

professora me pareceu agressiva, como se ela tivesse chamando os estudantes de selvagens. Entretanto, este modo de falar me pareceu grosseiro, não foi nada comparado a ótima discussão e participação dos estudantes durante toda a realização das atividades (Paulo, 2012.1).

Observa-se como a atitude da professora-regente chocou a concepção de educação e formação do estudante-estagiário. Como os textos podem ser negados aos estudantes? O pensamento da professora está arraigado numa concepção de mundo etnocêntrico e de hierarquização dos saberes e valores incutidos na sociedade. Logo, a professora-regente propõe que os textos deveriam ficar com os professores e não com os estudantes. “A realidade, o ambiente educativo e a própria noção de ser humano são do ponto de vista técnico-instrumental-comportamentalista, fenômenos objetivos que podem ser manipulados por meio de intervenções e controle do ambiente” (FÁVERO; TONIETE, 2010, p. 43).

São espaços educativos como esses nos quais os estudantes-estagiários vão se constituindo, reconstruindo valores e identidade e, ao mesmo tempo, se inscrevendo como professor. E, se “não cair na cilada da burocracia curricular escolar”, o professor estagiário poderá escrever outra escola - um espaço educativo prazeroso para todas as classes sociais. Porém, é preciso ter determinados cuidados com nossos discursos, bem como gêneros textuais que levamos para o ambiente escolar, pois como aponta Delory-Momberger (2008, p. 117):

Na experiência que as crianças e os adolescentes têm da escola, os signos e os discursos segundo os quais se diz e se lê o mundo constituem um dos primeiros campos de conflito entre mundo-da-vida e a cultura escolar. De fato, a escola é, por excelência, um lugar de produção de signos e de discursos: tudo o que é ensinado, aprendido, avaliado na escola, é feito por signos.

Por outro lado, “os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto que atua” (PIMENTA, 2002, p. 23): Porém, mesmo sabendo que “não há transparência, inocência, neutralidade na cultura escolar (DELORY-MOMBERG ER, 2008, p. 119), o espaço educativo está sujeito a mudanças, contornos e tons impregnados de signos e símbolos que propõem a reflexão e a resignificação do mundo e da vida cotidiana. Em pouco tempo, o estudante-estagiário conseguiu perceber a participação e envolvimento dos estudantes na atividade realizada, pois se trata de uma realidade vivida nas escolas públicas

brasileiras, como a questão do racismo. Portanto, corroboro com Lima (2012, p. 37), ao afirmar que “o Estágio como espaço e processo aberto – contextualizado - permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente”.

A escrita das narrativas autobiográficas sobre as aulas de Estágio propõe ao estudante-estagiário pensar na sua formação acadêmica e no professor que quer se tornar ou como está se tornando neste percurso, conduzindo-o, de algum modo, à reflexão da ação da pedagógica. Assim, tomando como parâmetro a etnografia³ da escola e as práticas pedagógicas sala de aula, eles constroem projetos de intervenção pedagógica realizados no Estágio Supervisionado II durante as oficinas. A escrita de si no processo de Estágio permite refletir sobre o Estágio enquanto espaço de formação e aprendizagem na construção do processo identitário, pois, como afirma Nóvoa (2000, p. 10), “todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Isso fica evidente em Delory-Momberger (2008, p. 36), ao discutir sobre a importância das narrativas autobiográficas no processo de formação docente:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matriarcal e abrangente, aquela que de certa forma enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar da vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem às palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida. O homem escreve no espaço a figura de sua vida.

Narrar-se sobre o processo formativo é contar para si como está experimentando a prática pedagógica de Estágio na sala de aula e, ao mesmo tempo, refletir sobre as aprendizagens de si, da docência e práticas educativas experiência das. Esse dispositivo metodológico pode se configurar em uma possibilidade de ofertar “[...] ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e as novas formas de aprendizagem” (PASSEGGI, 2008, p. 43). “A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida.

³ No Estágio de Observação realizado no Estágio Supervisionado I, os estudantes-estagiários pesquisam a escola, o projeto pedagógico e as salas de aula, construindo uma etnografia escolar.

Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período” (JOSSO, 2004, p. 43).

Narrar sobre si é construir conhecimentos implícitos e novas aprendizagens. Por intermédio da escrita de si, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre seu processo formativo, pois como afirma Souza (2006, p. 102): “[...]a arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar às experiências”.

Referências

ALMEIDA, Elmird; GOMES, Marineide de Oliveira; TINÓS, Lúcia M. S. Portfólios de aprendizagem: autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **O estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. Edições Loyola. São Paulo: 2011. p. 201-222.

BASTOS, Tainara dos Santos. Portfólios: um caminho para a reflexão sobre a práxis docente. In: PEREIRA, Áurea da Silva. (Org.). **Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.p. 61-72.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide A. C; Denise M. G. Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria H. M; PASSEGGI, Maria da Conceição(Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**.
Brasília: Liber Livro, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e
Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M.B; DELORY-
MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inarrável condição. In:
PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO; Maria Helena M.B (Orgs.). **Dimensões
epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal:
EDUFRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. Mediação biográfica: figuras antropológicas do
narrador e do formador. In: _____; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Org.).
Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo:
Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:
PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:
gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p. 17-52.

NÓVOA, António. “Os professores e as histórias de vida”. In: NÓVOA, António.
(org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30.

PEREIRA, Aurea da Silva. Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no
Estágio de Letras. In: PEREIRA, Aurea da Silva; VILELA, Antonio Marcos
Maia(Orgs.). **Letramentos no Estágio Supervisionado e Formação de Professores**.
Salvador: EDUNEB, 2013.p.179-203.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**.
Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino
e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memória educativa: narrativas de formação: recortes de
um eu em crescimento e partilha. In: [S.n.]. **O conhecimento de si: estágio e
narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB,
2006.

FATORES SÓCIODEMOGRÁFICOS DO ENVELHECIMENTO E AS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Vânia Maria Henrique Lima¹

RESUMO

Ao longo de décadas, a tendência observada de aumento da expectativa de vida e de diminuição da natalidade têm chamado a atenção dos pesquisadores que estudam a evolução do comportamento demográfico entre os países do mundo. O presente artigo foi realizado a partir da revisão de literatura que procura trazer à tona elementos referenciais que discutem a idade adulta avançada no contexto da sociedade brasileira e a importância da educação/formação das pessoas ao longo da vida, traçando uma perspectiva sobre o contributo dado pelas Universidades da Terceira Idade na promoção da qualidade de vida. Conclui-se que a (re)formulação de políticas públicas destinadas ao idoso, trazendo junto uma atualização da legislação vigente, são urgentes e absolutamente indispensáveis, justamente levando em consideração que, em grande medida, os idosos constituem um segmento ainda carente de programas específicos e abrangentes o suficiente para um melhor e crescente resguardo da sociedade.

Palavras-chave: Envelhecimento, Universidades, Terceira Idade, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas, notadamente desde o século passado, a tendência observada de aumento da expectativa de vida e de diminuição da natalidade têm chamado a atenção dos pesquisadores que estudam a evolução do comportamento demográfico entre os países do mundo. É visível que nos países em vias de desenvolvimento, o aumento expressivo da população idosa coloca a exigência de intervenções públicas mais significativas e direcionadas, pois são grandes os desafios provocados por mudanças na longevidade da população, implicado em uma agenda que impõe a necessidade de ajustes e mudanças na legislação e na formulação de políticas públicas dirigidas para esse segmento com cada vez mais expressividade e com demandas que lhe são peculiares.

Contudo, a terceira idade ainda suscita um entendimento associado à fragilidade física, atribuindo à velhice alguns estereótipos negativos que remetem a tratamentos como decadência física, incapazes, dependentes físicos e economicamente, senilidade, improdutividade e ausência de papéis sociais, assumidos como características inerentes à velhice, inclusive por pessoas que atingiram essa faixa etária. Assim, frequentemente, enfrentam dificuldades advindas de um processo de envelhecimento que sobrevém de forma inadequada, tornando essa etapa da vida mais difícil, muitas vezes, convivendo com o medo

¹ Mestra em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade de Coimbra -UC. vhenriquelim2016@gmail.com

de perderem a autonomia, também lidando com os temores da certeza da finitude, nesta fase em que a morte parece mais próxima.

No caso particular do Brasil, as dificuldades enfrentadas pelo segmento de pessoas envelhecidas, hoje presentes em todos os setores da estrutura social brasileira, claramente estão acarretando uma série de consequências sociais, culturais, econômicas, políticas e epidemiológicas, para as quais o país ainda não se mostra devidamente preparado. Na realidade, as políticas sociais brasileiras precisam dispor de mais abrangência e oferecer tratamentos igualitários aos idosos a fim de atenderem à demanda dos problemas relacionados com a exclusão, a vulnerabilidade, a pobreza e o desemprego de cidadãos de todas as idades (NERI, 2014).

ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO

Até duas, três décadas atrás, o Brasil era tido como um país de jovens, motivo pelo qual era habitual se dizer e repetir “o futuro está em suas mãos”. Na última década, entretanto, ganha maior nitidez a constituição de outra realidade demográfica, ocorrendo isso em tal proporção que inverteu o que configurava a situação anterior, enfim o país deixa de ser predominantemente de jovens.

Em razão da conjugação positiva de fatores relacionados à melhoria das condições socioeconômicas e de progressos no campo da saúde pública, notadamente, houve um aumento da expectativa de vida da população brasileira, de modo que esta vem atingindo faixas etárias cada vez mais elevadas.

Nas décadas de 40, 50 e 60 do século passado, as características demográficas observadas indicavam uma população bastante jovem, isso se devia a ocorrência de altas taxas de fertilidade e ao decréscimo das taxas de mortalidade em função de um maior e crescente controle de doenças que costumavam ser fatais durante a infância e adolescência. A partir das políticas de saúde pública adotadas, verificou-se que o Brasil teve uma primeira fase acentuada de transição demográfica, vindo a mesma associada à diminuição das taxas de mortalidade. Em apenas 20 anos, entre as décadas de 1940 e 1960, o país reduziu pela metade a sua taxa bruta de mortalidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016, s.p.), a expectativa média de vida ao nascer exibia um indicador de 45,5 anos, em 1940, sendo de 42,9 anos, se do sexo masculino, e de 48,3 anos no caso do sexo feminino. Desde então, no

decorrer das décadas, deu-se um salto extraordinário até alcançar 73,4 anos, em 2010, devendo chegar a 84,3 anos em 2100.

Também nas décadas mais recentes, apontam as estatísticas veiculadas pelo Banco Mundial, tomando dados da Organização Mundial da Saúde [OMS], houve aumento expressivo em relação à expectativa de vida por ocasião do nascimento, de modo tal que, em 28 anos, de 1980 a 2008, ocorreu um aumento de 10 anos desse indicador, que evoluiu de 62,7 para 72,8 anos. Adotando como base o ano de 2016, as estimativas realizadas apontam que para o ano de 2030, portanto passados mais 14 anos, os idosos serão 41,5 milhões, 18% do total da população. Para 2050, as estimativas previstas demarcam uma participação de 29,3% de idosos, o equivalente a 66,5 milhões de pessoas (LEAL, 2016).

Como visto, essa mudança vem ocorrendo em ritmo acelerado na estrutura populacional brasileira, configurando um crescimento exponencial da população de 60 anos ou mais de idade. De fato, o ritmo do envelhecimento populacional no Brasil se apresenta significativamente maior do que o ocorrido em sociedades mais avançadas durante o século passado. Quando comparado à França, por exemplo, este país levou 145 anos para duplicar a proporção de idosos em sua população, passando do equivalente a 10%, em 1850, para chegar a 20%, em 1995.

No que se refere à longevidade, pode-se identificar que houve um “aumento da esperança de vida para ambos os sexos, passando de 70,5 anos em 2000 para 73,2 em 2009. No mesmo período, os homens passaram de 66,7 anos para 69,4 anos, enquanto as mulheres avançaram de 74,4 anos para 77 anos. A diferença de cerca de 7,5 anos se manteve na última década, favorecendo as mulheres” (Alves; Cavenaghi, 2013).

Existe uma preocupação em relação a esse descompasso, uma vez que o mesmo tendo continuidade a sociedade brasileira passará por um grande desequilíbrio demográfico futuro. Para alguns estudiosos esse desequilíbrio já vem acontecendo, é o que se denomina de “Pirâmide da Solidão”, sendo que no caso específico a quantidade de mulheres sozinhas será maior do que a dos homens com o passar dos anos.

Assim sendo, é preciso que se tomem medidas destinadas a reverter esse quadro atual de tendência ao desequilíbrio demográfico do país, de imediato concebendo a formulação de políticas públicas que atendam à transformação do modelo educacional brasileiro, no sentido de estimular o desenvolvimento de uma cultura de paz na sociedade, na origem envolvendo crianças e adolescente, de modo a provocar, em médio prazo, mudanças na postura da

juventude com desestímulo a comportamentos agressivos, tendo em conta que esse segmento é o mais atingido pela escalada de morte por homicídio.

ENVELHECIMENTO E VELHICE

Ao longo da história, o Homem sempre tem se mantido disposto a entender para reverter o processo de envelhecimento. Os alquimistas se mostravam interessados na descoberta de fórmulas mágicas que propiciassem o rejuvenescimento, uma ansiedade que sempre tem acompanhado a trajetória de desenvolvimento das sociedades. O “*elixir da vida*”, o desejo da eterna juventude, se renova e permanece até nossos dias, constituindo-se em um dos principais temas de interesse científico, social e econômico.

No entanto, a realidade se nos apresenta de forma intransigente, visto que o envelhecimento é, de fato, um processo complexo que se impõe de modo natural, irreversível, progressivo e inevitável, submetendo todos os seres humanos e sendo caracterizado por um conjunto de fatores fisiológicos, psicológicos e sociais.

O envelhecimento é um processo que se apresenta como inseparável da condição humana e acontece desde o nascimento. De outro lado, a velhice é o estado do indivíduo em idade avançada sobre o qual incidiu o processo de envelhecer. Messy (1999) coloca bem essa distinção entre velhice e envelhecimento.

Se o envelhecimento é o tempo da idade que avança, a velhice é o da idade avançada, entenda-se, em direção a morte. No discurso atual, a palavra envelhecimento é quase sempre usada num sentido restritivo e em lugar da velhice. A sinonímia dessas palavras denuncia a denegação de um processo irreversível que diz respeito a todos nós, do recém-nascido ao ancião. (p.23)

O envelhecimento é caracterizado como um processo natural, mas também é complexo e universal, que depende de vários fatores como: hereditariedade, estatuto econômico (a renda, o trabalho e a proteção social), a pertença ou não a países industrializados, localização geográfica além de aspectos culturais, etc. (LIMA, 2002).

A rigor há fatores que podem interferir diretamente no envelhecimento, como o estilo de vida cultivado que pode desenvolver no indivíduo uma postura ativa. Por outro lado, há perdas e limitações que podem advir com o envelhecimento, mas este é também visto como uma fase de maior maturidade e experiência de vida. Assim, as experiências e os saberes acrescidos ao longo dos anos, podem ser vistos e cogitados como proveitosos, sem dúvida devendo ser otimizados em favor do próprio indivíduo, de tal maneira que o processo de

envelhecimento deverá ser assimilado e reconhecido pelos ganhos e não somente pelas perdas.

MITOS E ESTEREÓTIPOS EM RELAÇÃO À VELHICE

As pessoas não envelhecem a um mesmo ritmo, mas cabe a pergunta: Por que as pessoas de um modo geral têm tanto medo de envelhecer? Segundo Morillo (2017), as pessoas costumam associar a pessoa “velha” ao imaginário construído desde cedo pelos contos de fada, nos quais a “velha” é comparada a uma bruxa. Quem é a bruxa? Uma velha... queixo grande... nariz comprido...com mão de artrose. Então a figura da bruxa é a figura da velha. “A sociedade não gosta fisicamente da velhice, a velhice é mais próxima da morte.”

Muito frequentemente as imagens da velhice estão relacionadas unicamente às mudanças físicas externas, expondo o envelhecimento apenas como um período de perdas e limitações, justamente pelo fato de no envelhecimento patológico os aspectos negativos tenderem a surgir.

No entanto, existem preconceitos positivos como: “Todos os idosos são sábios e experientes”, neste caso cria-se uma falsa expectativa que pode muito bem gerar frustrações. Na realidade, em geral, a imagem do idoso nas sociedades modernas é marcada pela decadência física e a ausência de papéis.

A discriminação estereotipada, assumida em função da idade, foi originalmente definida por Butler, em 1969, como “*Ageism*” (Idadismo) com o significado de discriminação com base na idade. Esse conceito foi apresentado por Butler durante a realização da 1ª Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, organizada no ano de 1982, em Viena, referindo-se aos estereótipos e às atitudes negativas a respeito do envelhecimento e dos idosos. Ao identificar os estereótipos, entende-se que a sociedade vê a velhice como uma doença incurável, uma decadência inevitável, desse modo termina associando a velhice a doenças, havendo crenças baseadas em processos de supergeneralização e supersimplificação que conduzem a preconceitos e a estereótipos. O processo de envelhecimento, na medida em que está sendo assimilado como etapa importante no desenvolvimento das pessoas, como conquista irreversível das sociedades contemporâneas, vem provocando a superação de paradigmas arraigados em preconceitos, abrindo espaço para a queda de estereótipos comuns que desvalorizavam as pessoas idosas.

Contudo, a desinformação das pessoas sobre os fatos inerentes à velhice evita a mudança de atitudes, de comportamentos enaltecendo determinadas crenças que tendem a relegar a pessoa idosa à margem da sociedade. Crenças e preconceitos socialmente prejudiciais por impedirem, muitas vezes, o aproveitamento das potencialidades dos idosos, de forma a aproveitá-las para que sejam úteis ao bem comum.

Ainda é visível que na sociedade brasileira se fortalece através da mídia o culto da juventude. Com o aumento da longevidade, os indivíduos estão envelhecendo, mas ao mesmo tempo eles não querem ficar velhos, envelhecer distancia o Homem do ideal concebido.

APRENDENDO NA TERCEIRA IDADE

As evidências são de que o interesse da pessoa idosa pela aprendizagem remete a uma postura estimuladora do prolongamento de uma mente ativa, capaz de resguardar seu papel interativo no ambiente social no qual convive, isso em dimensão suficiente para preservar a sua autonomia, a participação nas dinâmicas de uma sociedade em transformação, mantendo o necessário exercício da cidadania.

A aprendizagem é um processo pessoal de caráter vivencial, sendo a pessoa o centro enquanto ser que pensa, sente e vive. Mas o que leva uma pessoa idosa a se dispor a voltar aos estudos? Provavelmente, já não é mais para competir no mercado de trabalho.

Por suposto, o interesse da pessoa idosa na retomada da aprendizagem está associado em buscar manter a mente aberta ao novo, em ocupar bem o tempo disponível para ter uma melhor qualidade de vida, especialmente visando conservar o componente cognitivo sempre ativo para que possa ter independência e autonomia. Estes são atributos imediatos das Universidades da Terceira Idade, objetivando evitar o isolamento e promover a integração dos idosos com as gerações mais novas, favorecendo a troca de saberes que elevem sua autoestima, ao lado de um melhor relacionamento com as pessoas pertencentes à mesma faixa de idade, incorporando e ampliando conhecimentos como forma de desenvolver habilidades e encontrar prazer em viver.

A educação na Terceira Idade teve sua origem na tentativa de alfabetizar pequenos grupos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever. Atualmente, a educação para a Terceira Idade tem um matiz muito diferente, como regra não se investe na alfabetização, senão no ensino de conhecimentos especializados dados por professores universitários.

Vários são os motivos dos idosos desejarem voltar a estudar, por certo a obtenção de um certificado não será o principal interesse, mas sim conhecer novas pessoas com outras perspectivas de vida e outras formas de encarar situações, fugir da solidão e do abandono dos familiares que trabalham fora de casa, praticar atividades físicas para afastar algumas doenças por causa da imobilidade, tudo isto com um firme propósito: começar a ter uma vida ativa e participativa, podendo ser útil e importante para outras pessoas e não somente no âmbito do seu núcleo familiar.

O inexorável aumento da utilização da internet para cobrir todas as finalidades econômicas e relações sociais, ao lado do crescimento do número de pessoas idosas em todos os países, são fenômenos da contemporaneidade. O uso da Tecnologia da Informação e da Comunicação [TIC], (e.g. computador, *notebook*, telefone celular, *smartphone*, *tablet*), desde o final do século XX e início do século XXI se tornou uma constante em quase todas as sociedades, contudo muitas pessoas da terceira idade ainda rejeitam o uso da tecnologia por se acharem incapazes de aprender, enfim, sentem receio, têm medo e criam certa resistência em aprender a usar a informática, por acreditarem que vão manusear o computador erroneamente ou que venham a danificá-lo.

De fato, muitos idosos estão excluídos da era digital, diante das gerações mais novas familiarizadas com o uso da internet, assim os idosos necessariamente precisam passar por um processo de adaptação às novas tecnologias.

Contudo, pouco a pouco, o acesso aos recursos proporcionados pelas tecnologias digitais começa a fazer parte do dia a dia das pessoas da terceira idade, visto que muitos serviços estão disponíveis somente por meio da internet. Dessa forma, os idosos que ainda não fazem uso dessas tecnologias, terminam excluídos de importantes serviços.

A exigência está definitivamente posta, tendo em conta que o acesso à internet não se dá apenas para a pesquisa, mas para fazer amizades, compras virtuais, trocar informações, pagamento de contas, além de disponibilizar serviços sem a necessidade de sair de casa, o que facilita a vida do idoso e possibilita uma maior interação sua com o mundo. Além de inevitável, “o uso das tecnologias pode fazer com que idosos trabalhem melhor a região da memória e tomada de decisões, além de ser uma importante aliada para que o idoso não perca a capacidade de raciocínio”. (BRITO, 2017)

Entretanto, o uso da moderna tecnologia digital tem implicações não unicamente de ordem positiva, mas também negativa se inapropriadamente usada. O aspecto tido como

positivo é por favorecer a ativação da memória e estimular o poder de concentração na terceira idade. O lado negativo está ligado a situações de uso excessivo do computador, comportamento este que dá origem a doenças que atingem músculos, tendões e nervos dos membros superiores: dedos, mãos, punhos, antebraços, braços, ombros e pescoço, as denominamos Lesões por Esforços Repetitivos [L.E.R.]².

O interesse dos idosos pela aprendizagem no uso da informática tem se tornado cada vez mais comum, algo que favorece a integração dos mesmos na moderna sociedade, com a preservação de seus papéis. Mesmo assim, a Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio Contínua [PNAD Contínua] - (IBGE, 2018), no tocante aos idosos (60 anos ou mais), aponta que somente 24,7% acessaram a internet. Esse comportamento foi observado tanto entre os homens como entre as mulheres, sendo que a parcela feminina que acessa a internet superou a masculina em todas as faixas etárias, exceto entre os idosos.

CONTRIBUTO DAS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Os programas das Universidades da Terceira Idade, certamente têm como antecedentes históricos as pioneiras experiências e modelos idealizados na França, particularmente nas cidades de Toulouse, em 1973, e em Lyon, no ano de 1975. Vale também aqui mencionar que, no decorrer da década de 70, relativamente à criação de oportunidades educacionais para pessoas idosas, França e Estados Unidos foram os primeiros países que trataram dessa questão, o que guarda coincidência com a intensificação verificada em seus estágios demográficos de envelhecimento populacional.

Na cidade de Toulouse, na França, na década de 1960, surge a primeira iniciativa visando à criação de uma Universidade da Terceira Idade, cumprindo a finalidade de ocupar o tempo livre das pessoas aposentadas, buscando tirar os idosos do isolamento. Diante do clima político de reconstrução da França, em meio ao quadro de dificuldades do Pós II Guerra Mundial, parte da sua população idosa ficou submetida a condições de desassistência, de quase indigência social, situação essa que, em 1962, respondeu pelo empenho em torno da organização de ações direcionadas à integração da velhice na sociedade, mediante a adoção de reformas político-administrativas que contemplavam a cobertura apropriada e o atendimento digno das pessoas idosas.

² L.E.R. Lesão causada pelo desempenho de atividade repetitiva e contínua, como tocar piano, dirigir caminhões, fazer crochê, digitação etc.

Nesse contexto, foi criado um novo vocabulário para designar de forma respeitosa a representação dos jovens aposentados, surge então o termo *Terceira Idade*, que passa a ser sinônimo de envelhecimento ativo. Em 1968, foram criadas as então denominadas Universidades do Tempo Livre, que em geral se dedicavam a oferecer apoio à saúde, ao lado de ações de alfabetização dessa população idosa, principalmente buscando modificar sua imagem perante a sociedade.

Em 1973, pelas mãos do professor Pierre Vellas, destacado estudioso de direito internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, norteador, em suas andanças pelo mundo, por experiências e desafios na promoção de direitos humanos, se deu a criação da Universidade da Terceira Idade “*Université Du Troisième Âge*” [U3A], em parceria com colegas e orientandos de pós-graduação. Em poucas décadas, com efeito, a Universidade da Terceira Idade iria se estabelecer em todo o mundo civilizado.

Pierre Vellas considerou que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes, chegando à conclusão de que muitos dos processos patológicos tinham como origem o problema da exclusão social. A partir disso, concluiu que a universidade deveria se abrir a todos os idosos, oferecendo programas intelectuais e artísticos, de lazer e atividades físicas, de forma a tirar os idosos da situação de isolamento e modificar sua imagem diante da sociedade.

Foram os seguintes os objetivos³ propostos pela universidade:

- 1- Contribuir para elevar o nível de saúde física, mental e social e a qualidade de vida dos idosos, por meio de treinamento físico, ativação mental, abertura à sociedade, relações sociais, conhecimento das próprias raízes, criatividade artística e ajuda aos outros.
- 2- Proporcionar um programa educativo permanente para os idosos, em estreita relação com os outros grupos etários. Isso inclui música, arte, folclore, poesia e teatro, bem como assuntos acadêmicos.
- 3- Iniciar pesquisas sobre as questões de idade.
- 4- Criar programas de educação em gerontologia para tomadores de decisão presentes e futuras, incluindo Programas Comunitários de Informação para promover a conscientização sobre questões de idade na sociedade.

A princípio, chegou a pensar que não teria sucesso, mas depois de passados alguns anos existiam cerca de vinte universidades da Terceira Idade na França. A experiência

³ Retirado do site: worldu3a.org/worldpapers/vellas-uk.htm, tradução da autora.

avançou rapidamente para outros países europeus, de tal modo que no início da década de 80 essas universidades já se encontravam presentes na Suíça, Bélgica, Espanha, Itália, Polônia, além terem sido criadas nos Estados Unidos e Canadá.

De maneira especial, a educação para a terceira idade está compreendida no conceito de aprendizagem ao longo da vida, estando mais empenhada em proporcionar para a população idosa uma interação no ambiente social em que vive, onde a troca de experiências é uma mais valia para que se sinta valorizada. Objetivando promover a saúde, o bem-estar psicológico e social, o conceito de educação permanente tem sido defendido desde os anos 60 e 70, havendo uma ênfase na necessidade de ampliação de oportunidades educativas, no sentido de que a educação se prolongue por toda a vida. De todo modo, Canário (2008) faz a seguinte ponderação sobre essa questão ao afirmar:

A Educação de Adultos, tal como é hoje conhecida, é um fenómeno recente, mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos. (CANÁRIO, 2008, p.11)

Primando pelo alinhamento ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, bem como atuando em sintonia com os princípios da Gerontologia Educativa, as Universidades da Terceira Idade [UTIs] assumem feição protagonista, ao romperem, pela exemplaridade, com habituais e anacrônicos paradigmas, recorrendo à adoção de metodologias mais ajustadas ao reconhecimento e valorização dos idosos, por meio de ações que lhes propiciem a assimilação de informações, assim como de iniciativas de formação e aprendizagem, de modo que reúnem programações ofertando um leque de atividades interativas, culturais e científicas.

Antes as pessoas idosas eram geralmente rotuladas como inúteis, vistas como inválidas e, não raro, abandonadas à própria sorte e entregues a doenças. Hoje esse quadro vem mudando, as pessoas idosas procuram ter seus espaços como forma de interação e socialização e buscam, assim, a criação de novos hábitos, hobbies e habilidades, espaços em que as Universidades da Terceira Idade se colocam visando combater a exclusão e o isolamento social, além de oferecerem a aquisição de novos conhecimentos e a troca de experiências.

Assim sendo, considerando o conjunto de atividades que podem ser ofertadas a essa população, a literatura sobre a temática reconhece que as experiências acumuladas no decorrer dos anos têm comprovado resultados auspiciosos relacionados ao aumento da autoestima, da autoconfiança e, em consequência, da própria vontade de viver. Diante dessa perspectiva, foram tirados encaminhamentos da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

no ano de 2002, em Madri na Espanha, recomendando o alargamento de práticas objetivando a promoção do envelhecimento ativo, tais como: (i) programas intergeracionais; (ii) Universidades da Terceira Idade; e (c) voluntariado.

No Brasil, nas décadas de 60 e 70, o Serviço Social do Comércio [SESC] foi o primeiro organismo a introduzir um programa com atividades recreativas e culturais voltado para pessoas mais velhas, os chamados Centros de Convivência para Idosos. O trabalho social com idosos constituiu um marco inicial da expansão da oferta de serviços voltados ao atendimento comunitário oferecido pelo SESC. Além disso, nos anos 70, o SESC passou a organizar as primeiras Escolas Abertas à Terceira Idade, o que terminou estimulando a criação no país de outras entidades e espaços dispostos a discutir ações educativas no processo de envelhecimento brasileiro.

No ano de 1982, a Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC] criou o Núcleo de Estudo de Terceira Idade [NETI], uma iniciativa predecessora na exploração desse tipo de programa que contemplava características inerentes às Universidades da Terceira Idade.

Anos depois, em 1990, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas [PUCCAMP] colocou-se como uma das universidades precursoras nessa questão ao abrir um programa baseado nos modelos europeus de valorização dos idosos, focalizando o objetivo de propiciar às pessoas mais velhas um ambiente de aprendizagem em prol da cidadania, segundo a finalidade de estimular a ocupação ativa do tempo livre, realizar estudos e divulgar conhecimentos técnico-científicos na área de gerontologia.

Com a expressividade cada vez maior desse segmento na sociedade, em virtude do aumento da expectativa de vida, a criação desses espaços oportuniza o acesso continuado das pessoas idosas à cultura e à educação, além de outros benefícios que as Universidades da Terceira Idade podem oferecer. Nessa ambiência, as pessoas adultas de idade avançada exercitam a sua capacidade intelectual, bem como trabalham o lado emocional, a estimulação cognitiva e aumentam a sua autoestima, inegavelmente configurando um quadro de reconhecida mais-valia. Em última instância, é um processo de valorização que “atua sob o ponto educativo, com o intuito de remover estereótipos e promover o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação social” (POCINHO & BELO, 2015, p. 157).

Regra geral, as atividades educativas ofertadas são realizadas sem que estejam sujeitas ao regime formal dos cursos regulares, mais atendendo ao propósito de contribuir para a integração social e o bem-estar das pessoas idosas. Todavia, como é comum em qualquer

outra etapa da vida, é indispensável não descuidar de manter a necessária motivação. A ideia não é acumular conhecimentos para usar depois, mas sim saber utilizar esse aprendizado para viver melhor e para alcançar uma maior qualidade de vida.

Com efeito, as evidências existentes são as de que as Universidades da Terceira Idade [UTIs] trazem contribuição para atenuar a depressão, evitar a solidão e a sensação de inutilidade, conforme alguns estudos ponderam. A esse respeito, observa Neri (1991, *apud* POCINHO, SANTOS, PAIS & PARDO, 2013) que as UTIs resultam em melhora significativa na condição de saúde das pessoas, ao oferecerem uma variedade de atividades que favorecem a motricidade, as funções cognitivas e intelectuais.

Convém lembrar que não chega a ser tão recente que algumas universidades brasileiras veem recepcionando e dando suporte ao oferecimento de atividades educativas voltadas para a população da terceira idade, tomando por referência as concepções teóricas e práticas surgidas na França, precisamente as experiências modelares iniciadas na *l'Université des Sciences Sociales de Toulouse*, sob a denominação "*l'Université du Troisième Âge*" (Universidade da Terceira Idade), fundada pelo professor Pierre Vellas, em 1973; em seguida, dois anos depois, em 1975, no campus da *l'Université de Lyon II - Université Lumière*, a professora Hélène Reboul, que coordenava o curso de Gerontologia Social, conduziu a organização da *l'Université Tous Âge* (Universidade de Todas as Idades).

Correntemente, vale aqui destacar, dentre os objetivos assumidos pelas Universidades da Terceira Idade cumpre o propósito de produzir, organizar e disponibilizar informações sobre o irremediável processo de envelhecimento que atinge o ser humano. No essencial, o que se persegue é internalizar o desenvolvimento de uma nova concepção de velhice, de um lado, buscando afirmar um entendimento atual, capaz de determinar novos comportamentos, os quais dissociem o processo de envelhecimento da solidão, da incapacidade e da dependência dos idosos; de outro, contribuindo com a superação dos preconceitos ainda presentes na sociedade em relação às pessoas idosas, vulgarmente relegadas à condição de seres que pouco ou quase nada podem trazer de socialmente produtivo. Conforme bem salientam Monteiro e Neto (2008, p. 52), a "Universidade da Terceira Idade representa uma estratégia preventiva da solidão ao criar espaços para o lazer e convívio".

Em suas programações, as UTIs oportunizam aos idosos a possibilidade de disporem de uma maior convivência social, através de passeios, jogos e leitura. Há também estímulo quanto à preservação da memória, o cuidar da espiritualidade e em manter a atenção com o próprio corpo. Ao lado disso, promovem pesquisas e organizam informações que favorecem a

produção de conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, instigando a formação de profissionais que venham atuar nessa área da Terceira Idade. Desde 1975, com a finalidade de auxiliar a atuação dessas universidades, foi criado a *International Association of Universities of the Third Age* [AIUTA]⁴, com sede na Bélgica, que visa nortear o desenvolvimento das Universidades da Terceira Idade em todo o mundo.

Algumas universidades europeias da terceira idade, devido ao crescente número de pessoas idosas interessadas em participar, passaram a atuar incluindo alunos acima de 45 anos, desde que soubessem ler e escrever, enquanto outras aceitavam pessoas com idade acima de 60 anos com qualquer escolaridade, assim criando oportunidade de educação permanente também para esse segmento, regra geral antes destinada às pessoas mais jovens.

No Brasil o número de universidades voltadas para a terceira idade tem crescido continuamente, da mesma forma que os Centros de Convivência da Terceira Idade, fato este que oferece ampliadas oportunidades para a formação de novas atitudes e comportamentos dos idosos. A literatura que trata dessa temática destaca que os idosos buscam nesses Centros de Convivência formas de socialização e de melhoria da sua autoestima, além da busca de conhecimentos para conseguirem desenvolver uma melhor qualidade de vida.

A educação que é oferecida aos idosos, tem por fim ajudá-los a manter e estimular os níveis normais de desenvolvimento. São espaços para os idosos voltarem a refletir sobre a sua vida e para ampliarem seus objetivos, de modo a se sentirem ativos. Assim sendo, eles não visam ocupar o tempo ocioso e nem aprender conhecimentos que já foram vistos no decorrer dos anos. Debert (1999, p. 14) salienta que as “experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos e oferecem oportunidades para realizar projetos abandonados em outras etapas e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos”.

Sabidamente, as Universidades da Terceira Idade têm contribuído e influenciado positivamente na vida familiar de seus alunos, visto que em muitos lares o conflito intergeracional existe, ficando os idosos sujeitos a pressões extremas que ocasionam formas diversas de agressões, são exemplos: as físicas, o abandono e a violência por exploração financeira, além de outras nos quais as vítimas são pessoas idosas.

As experiências de atuação já acumuladas demonstram que as Universidades da Terceira Idade [UTIs] propiciam resultados com mudanças significativas na vida das pessoas

⁴ AIUTA é um órgão reconhecido pela ONU, OMS, UNESCO, Conselho da Europa e outras organizações internacionais.

que delas participam, tais como: o desenvolvimento de atividades recreativas; as novas amizades (que combatem o isolamento); o aumento de seus sentimentos de confiança e utilidade; a aquisição de conhecimentos que possam fomentar a sua capacidade cognitiva e ao mesmo tempo proporciona uma visibilidade maior às pessoas que estão envelhecendo, de forma a colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana.

Não obstante a difusão rápida das experiências provenientes das Universidades da Terceira Idade, do sucesso que essa modalidade de educação permanente para adultos e idosos vem alcançando, em um cenário de expansão do processo de urbanização, ao mesmo tempo de envelhecimento da população, ainda são reduzidas as publicações sobre o alargamento dessas atividades em diversos países (MONTEIRO & NETO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento demográfico presenciado no mundo atual é um processo contínuo que leva a humanidade a se defrontar com outro paradigma social, no qual o aumento da longevidade obviamente prenuncia alguns desafios. Ao mesmo tempo em que, de um lado, o sonho de viver mais representa uma inegável conquista, de outro, dado o expressivo crescimento da população idosa, esse novo contexto sociodemográfico remete à necessidade de políticas públicas especificadas, direcionadas para atender às demandas distintas originárias desse segmento populacional, bem como de iniciativas que instrumentalizem a sociedade para, em todas as faixas etárias, mais adequadamente lidar com essa realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Susana Marta. Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. **Mediações**, v.17, n.2, p. 83-105, 2013.

BRITO, Albert Marinho de. O uso das tecnologias pode fazer com que os idosos trabalhem melhor a região da memória e tomada de decisões. **Informática e a Terceira Idade**. Disponível em: <https://www.univcosa.com.br/uninoticias/noticias/informatica-e-a-terceira-idade>. Acedido em: 26 Mar.2018.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2008.

DEBERT, Guita Grin. **A Reivenção da velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Fapesp, 1999.

LEAL, Luciana Nunes. A população idosa vai triplicar entre 2010 e 2050, aponta a publicação do IBGE. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,populacao-idosa-vai-triplicar-entre-2010-e-2050-aponta-publicacao-do-ibge,10000072724>. Acedido em: 20 Jun. 2017.

MESSY, J. **A pessoa idosa não existe.** Uma abordagem psicanalítica da velhice. São Paulo: Aleph, 1999.

MONTEIRO, Helena; NETO, Felix. **Universidades da Terceira Idade:** Da solidão aos motivos para a sua frequência. Legis Editora. 2008.

MORILLO, L. S. (2017). Brasil envelhece e é preciso se preparar cada vez mais cedo. **Jornal Nacional.** Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/01/brasil-envelhece-e-e-preciso-se-preparar-cada-vez-mais-cedo.html>. Acedido em 02 de janeiro de 2017.

POCINHO, Ricardo; SANTOS, Eduardo; PAIS, Alexandra; PARDO, Esperanza Navarro & Colaboradores. **Envelhecer Hoje:** Conceitos e práticas. Curitiba: Appris, 2013.

NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave.** 4 ed. Campinas: Alínea, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: CUMPRIMENTO DA META DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC) NO MUNICÍPIO DE ACARAÚ-CE

Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira ¹

RESUMO

Esse artigo foi elaborado a partir da dissertação defendida para o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A pesquisa buscou compreender em que medida a meta do Programa Aprendizagem na Idade Certa relativa à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano está sendo desenvolvida e cumprida pelo município de Acaraú. Por acreditar que o fortalecimento da política de formação continuada dos professores é uma necessidade, já que uma formação qualificada é uma possibilidade para mudanças no processo de ensino e aprendizagem, partiu-se da necessidade de conhecer as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ligadas à referida política. É, portanto, uma pesquisa que tem como foco a gestão pedagógica da SME, voltada para a potencialização de ações que fortaleçam a política em questão e contribua com o fazer pedagógico docente. Os dados foram coletados a partir de entrevistas, questionários e de notas de campo feitas do acompanhamento a um encontro formativo. A análise dos instrumentos permitiu identificar avanços na formação continuada dos professores, no entanto ainda são necessárias algumas ações, por parte da SME, no que tange ao fortalecimento dessa política. Tal lacuna foi identificada, uma vez que a SME não possui um plano de formação pré-definido; não existe um perfil do professor que se pretende desenvolver; a SME realiza encontros formativos com carga horária e periodicidade limitadas; e, por fim, ela entrega uma rotina didática pronta para os professores.

Palavras-chave: MAIS PAIC, Formação Continuada, Professores de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que iniciou em 2007 no estado do Ceará, tinha como objetivo garantir a alfabetização de todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Tal política foi transformada em ação prioritária do Governo do Estado do Ceará e, em 2011, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), as ações foram expandidas até o 5º ano. Em 2015, o Programa passou a atender do 6º ao 9º ano e foi denominado MAIS PAIC - Programa Aprendizagem na Idade Certa. O objetivo deste programa era ampliar o trabalho de cooperação já existente com os municípios, expandindo as ações que antes eram voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Tal expansão visou fortalecer a aprendizagem dos alunos, gerar bons resultados nas avaliações externas e garantir o ingresso no Ensino Médio.

¹ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF, katia.rcco@gmail.com;

O MAIS PAIC tem como base o tripé, construído a partir da formação continuada, acompanhamento pedagógico e avaliação, que formam um ciclo ininterrupto. Todas as ações do Programa são executadas em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Diante da pretensão de elevar os indicadores de aprendizagem dos alunos, verificados a partir dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), há um forte investimento, por parte do Governo do Estado, na formação de professores, por haver a crença de que essa ação é de grande relevância para a transformação da prática docente e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem, aferidos pelas avaliações externas.

O Programa possui 27 metas, distribuídas em seis eixos. Contudo, optamos por focar na meta referente à formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do 5º ano, a qual está inserida no Eixo de Gestão Municipal. Tal escolha se justifica, na medida em que a pesquisadora trabalha como Gerente Regional do MAIS PAIC, na Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM), na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3). A referida Célula foi criada com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os municípios.

No âmbito estadual, foi criada a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), que mobiliza, incentiva e orienta os profissionais que atuam na CECOM. Em 2019, a Coordenadoria passou a ser a Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios. Em cada CECOM, há o Gerente Regional e o Orientador da Célula de Cooperação com os Municípios, que realizam ações técnico-pedagógicas alinhadas, junto às Secretarias Municipais de Educação, como: a) estudos pedagógicos voltados para acompanhamento, b) monitoramento, c) formação dos professores e avaliação com a equipe da Secretaria Municipal de Educação.

É papel do Gerente Regional da CECOM: monitorar o Sistema de Acompanhamento às Ações do Programa (SAAP); oferecer um suporte técnico-pedagógico à equipe municipal, dando enfoque nos feitos do Programa; acompanhar as ações de formação; observar o cumprimento dos prazos estabelecidos para o desenvolvimento das ações; viabilizar a infraestrutura necessária para a realização das avaliações externas na região; refletir sobre questões, analisar ações, promover discussões e propor soluções para as dificuldades identificadas; tratar as informações de forma adequada, atentando-se para a devida socialização das mesmas na região, em conjunto com seu grupo de trabalho (CEARÁ, 2018). Já o Orientador da CECOM, além das funções já referenciadas, acompanha e monitora os demais Programas e Projetos Estaduais e Federais, desenvolvidos pelas Secretarias Municipais.

A partir do trabalho da pesquisadora, como Gerente Regional, emergiram algumas inquietações sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, em relação à meta apresentada. Dessa forma, definimos como questão de pesquisa: quais ações estão sendo desenvolvidas, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, para o cumprimento da meta pedagógica do MAIS PAIC, ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental?

O município foi escolhido para a pesquisa, pelo fato de Acaraú ser a cidade sede da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Além disso, trata-se do município mais antigo da região e possui a maior rede educacional dentre os sete municípios que estão sob a abrangência da CREDE.

Este estudo procurou realizar análises das entrevistas, dos questionários e do encontro presencial, a fim de cumprir o objetivo proposto neste estudo, que é o de compreender em que medida a meta relativa à formação continuada, dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano, está sendo desenvolvida e cumprida pelo município.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, adotou-se a pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, que buscou responder à seguinte questão: “Quais ações estão sendo desenvolvidas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú para o cumprimento da meta pedagógica do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental?”

Para que os objetivos fossem cumpridos, realizaram-se, portanto, entrevistas semiestruturadas, junto à Gerente Municipal do MAIS PAIC e à Formadora Municipal de Língua Portuguesa do 5º ano.

Essas entrevistas foram realizadas em dias diferentes com a Gerente Municipal do MAIS PAIC e com a Formadora Municipal de Língua Portuguesa do 5º ano, responsáveis pela formação continuada dos professores. A Gerente possui Graduação em Ciências Sociais e Especialização em Gestão Escolar, está há 05 anos como Gerente do Programa, tem 03 anos de experiência como professora, 02 anos como Professora Formadora de Identidade, Sociedade e Cultura no PROINFANTIL e 02 anos como Formadora de História dos professores do município de Acaraú. A Formadora Municipal é graduada em Língua Portuguesa, com Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, está há 02 anos

como Formadora de Língua Portuguesa do MAIS PAIC, tem 12 anos de atuação como professora e 01 ano como Superintendente Escolar do município de Acaraú.

Ademais, foi feito um acompanhamento a uma formação promovida pela SME e aplicado o questionário para 34 professores responsáveis pelo componente curricular em análise. O município de Acaraú possui 35 professores de Língua Portuguesa no 5º ano, sendo que 01 professora não quis responder ao questionário, por ter sido lotada no 5º ano, em 2019, e não estar satisfeita com essa decisão.

Com o intuito de conhecer as características do grupo de professores, o questionário foi elaborado a partir de três blocos: I- Caracterização dos professores, contendo 06 itens; II- Vivência na formação, com 09 itens; III- Impactos das formações e necessidades formativas, totalizando 13 questões. Dentre as 28 perguntas, 03 questões foram abertas.

Antes de os professores responderem às questões, houve um momento de apresentação dos objetivos da pesquisa e de sensibilização, tendo sido ressaltada a importância de responderem conscientemente ao referido instrumento.

Nessa pesquisa, também foi feita a análise documental a partir da leitura dos relatórios da formadora municipal, das pautas formativas e dos instrumentais das avaliações feitas pelos professores após cada formação.

Dentro desse contexto, a pesquisa utilizou as técnicas interpretativas, na tentativa de conhecer as ações que estão sendo desenvolvidas pela SME de Acaraú para o cumprimento da meta do MAIS PAIC ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada de professores no Brasil é um tema bastante discutido, tendo em vista os inúmeros desafios encontrados no exercício da profissão. De acordo com a pesquisadora Bernadete Gatti, em entrevista concedida a Pierro (2018), no Brasil, existe uma mentalidade de que para se formar professores, basta que ele domine conhecimentos em sua área, o que é um grande equívoco, pois, segundo a pesquisadora, é necessário uma formação pedagógica, que forneça bases para o professor lidar com o aluno em sala de aula.

Segundo Gatti (PIERRO, 2018), ainda existe outro problema, pois a concepção de formação continuada é a de um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. Mas, no Brasil, significa dar uma formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas. Sabe-se da importância da efetivação de uma política de formação continuada

para os professores. No entanto, na prática, a qualificação dessa formação ainda é bem preocupante. Gatti (2008) destaca:

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. (GATTI, 2008, p. 60-61).

Dentre os 34 professores pesquisados, 32 são do sexo feminino e 2, do masculino. Destes, apenas 1 tem até 25 anos; 4 possuem entre 26 e 30 anos; 1 tem entre 31 e 35 anos; 12 estão na faixa etária entre 36 e 40 anos; e 16 encontram-se com mais de 40 anos. 26 professores de Língua Portuguesa do 5º ano são efetivos e 8 são contratados temporariamente.

Os professores, que responderam ao instrumental de pesquisa, demonstraram ter consciência da importância do processo de formação continuada para a melhoria da prática pedagógica. Tal dado pôde ser verificado, uma vez que 33 professores pesquisados concordaram que a formação continuada é imprescindível para sua atuação profissional.

Quando os professores reconhecem a importância da formação, pode-se considerar algo bastante positivo, uma vez que esse processo formativo é uma possibilidade para o desenvolvimento de novas competências e, conseqüentemente, de transformações em suas práticas e no próprio sistema educacional.

Em relação aos saberes e às competências inerentes à docência, Gatti (2016) aponta que esses saberes são oriundos às formações profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Dentro dessa perspectiva, Thurler (2002) assevera que

[...] é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER, 2002, p. 90).

A partir dessas concepções, pensa-se acerca na situação atual da formação continuada existente. A preocupação se dá, em virtude da precariedade da formação continuada oferecida pelo país. Em relação a isso, Gatti (2008) lembra que “[...] ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.” (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti (2008, p. 58) ainda enfatiza que “[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública.”. Ademais, aponta que muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios. A autora chama a atenção para não se reforçar a ideia presente no senso comum, que é a de responsabilizar o professor como único elemento responsável pela melhoria educacional.

Para Gatti (2008), muitas ações de formação alteram o propósito inicial de formação continuada, que deveria ser o aprimoramento dos profissionais nos avanços, inovações e renovações de suas áreas. E isso ocorre devido à precariedade da formação inicial do professor.

Em análise à formação inicial dos 34 professores de Língua Portuguesa do município de Acaraú que responderam ao questionário, constatou-se que apenas 08 possuem graduação em sua área de atuação, conforme o detalhamento a seguir.

Quadro 1 – Formação Inicial dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano de Acaraú

CURSOS - NÍVEL SUPERIOR	Quantidade
Pedagogia	12
Letras	08
História	04
Biologia	07
Matemática	02
Educação Física	01

Fonte: Elaboração própria, a partir da aplicação do questionário em 01/03/2019

A falta de formação na área específica de atuação é um ponto de reflexão. A partir da entrevista feita, a Gerente Municipal afirmou que há diferenças na atuação entre professores formados na área daqueles que não são. Porém, existem professores que são esforçados, buscam o conhecimento, superam possíveis lacunas e exercem as suas funções de forma mais qualificada. Nessa mesma lógica, existem aqueles professores que, pela experiência há anos na mesma série, conseguem se sobressair.

Sobre a formação continuada do professor, Salles (2004) compreende que essa formação diz respeito ao seu caráter lógico-associativo, que precisa ser assumido a partir dos problemas da teoria e da prática que envolvem o processo de formação do professorado.

Para Salles (2004), há uma dissociação entre teoria e prática e há alguns aspectos relevantes para se discutir quanto à formação continuada dos professores, como as elencadas a seguir:

[...] de que ponto de vista metodológico deve-se continuar o processo de formação do professor? Por meio da extensão, da reciclagem, da atualização

dos conhecimentos obtidos na formação inicial, ou da prática docente? Mantemos o modelo cuja característica marcante é se realizar, quase sempre, como ação planejada de fora para dentro da escola? Ou invertemos a situação e trazemos o modelo de formação dos professores para o interior da escola, mais precisamente, para a prática docente? (SALLES, 2004, p. 3).

Salles (2004) também acredita que a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico.

Esse novo cenário, com as inúmeras demandas da educação brasileira, traz mais exigência de esforços aos governos, na implementação de programas que fortaleçam a atuação dos educadores, ao mesmo tempo em que buscam primar pela qualidade do ensino nas escolas públicas.

Sobre as demandas atuais, relacionadas à política de formação continuada, Davis, Nunes e Almeida (2011) afirmam que “é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos, quanto suas possibilidades de ação e avanço.” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 3219).

Davis e Nunes (2011) lembram que Imbernón (2010, p.10 *apud* DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 3220) aborda os estudos sobre a formação continuada, que “passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental, em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema.”

As autoras apontam algo bastante pertinente acerca da política de formação continuada, pois destacam a necessidade de uma solidez, de forma que as formações possam atender às necessidades dos professores e da própria escola. Além disso, é também salientada a necessidade de as ações formativas tenham coerência interna e coerência entre as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Dentro da perspectiva de mudança nas concepções de formação continuada, Imbernón (2009) defende que é preciso analisar o que funciona, o que deve ser abandonado, o que tem de ser desaprendido e o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. O autor afirma que

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe em uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

Sobre a formação de professores, Schmidt (1999) afirma que “é fundamental na definição dos rumos do processo ensino/aprendizagem: de acordo com a sua formação, a prática pedagógica se dá numa perspectiva *produtivista* que privilegia o individual e a competitividade, ou numa perspectiva *democrática*, enfatizando o coletivo e a solidariedade.” (SCHMIDT, 1999, p. 19).

As concepções de Schmidt (1999), em torno da relação entre a formação do professor e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, vislumbram as razões que levam o estado a priorizar políticas de formação, focadas em uma concepção produtivista ou economicista de educação. A autora argumenta que

[...] para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a *profissionalização* do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. (SCHMIDT, 1999, p. 18).

Sobre as mudanças necessárias na formação dos professores, a autora defende que “é preciso reformular a formação do educador, ou seja, ressignificar um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista.” (SCHMIDT, 1999, p. 21). Schmidt afirma que é necessário repensar, de um lado, a política de formação profissional e, de outro, a organização do trabalho na escola (SCHMIDT, 1999).

A autora aponta, ainda, que a priorização da formação em serviço precisa levar em consideração os conteúdos curriculares da formação inicial. Caso contrário, implicará na fragmentação da formação pedagógica, dificultando a construção da identidade do professor. Essa identidade, para Schmidt, é a base de formação e é algo bastante difícil de se construir. Frigotto (1996, *apud* SCHMIDT, 1999, p.75) defende que a formação e qualificação do educador não pode ser tratada adequadamente, sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Sem dúvidas, é necessário um repensar em torno da formação do professorado. Imbernón (2009) aponta uma série de requisitos organizativos que podem tornar mais frutífera essa importante ação:

[...] que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática; que os representantes da Administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática; que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos; que uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio

necessário durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 30).

O autor também destaca que a formação permanente deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para a transformação da prática.

Imbernón (2009) avança nas ideias, ao defender a importância do intercâmbio de experiências dentro da formação, conforme se vê:

Potencializar o intercâmbio de experiências entre o pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado, que é tão necessária numa nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento, o celularismo escolar, que impede a inovação institucional nos centros e territórios e, pelo contrário, gera a inovação individual (isolada, pessoal e intransferível) (IMBERNÓN, 2009, p. 45-46).

A ideia do compartilhamento de experiências, apontada por Imbernón (2009), nos remete à importância da constituição de comunidades de aprendizagens dentro das instituições, que visa a uma maior interação com o contexto. Para tanto, é primordial que haja o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre todos os que formam a comunidade, de forma que seja possível melhorar a educação dos alunos.

Para Imbernón (2009, p.88), “trabalhar conjuntamente com a comunidade persegue de modo central desenvolver habilidades socioafetivas, cognoscitivas e psicolinguísticas”. Ele amplia o pensamento, ao afirmar que, no trabalho com a comunidade, “há uma maior amplitude de oportunidades cotidianas para a interação social, a comunicação oral e escrita e a prática na solução de problemas de naturezas diversas.” (IMBERNÓN, 2009, p.88).

Com a mesma ideia de compartilhamento e interação, Thurler (2002) acredita que a formação contínua compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis, capazes de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, o que leva ao estímulo das competências profissionais.

Tendo como referência as respostas dadas, dos 34 professores pesquisados, 33 consideram a formação continuada imprescindível para sua atuação profissional. 22 professores associaram, livremente, a importância da formação às mudanças em suas práticas, principalmente, quando conseguem melhorar a aprendizagem dos alunos. Essa repercussão da formação também foi destacada pelas entrevistadas, pois reconheceram que os encontros formativos têm gerado impactos na prática pedagógica.

Com relação à importância da teoria e prática, Frigotto (1997, p. 403) acredita que “reflexão e ação, teoria e prática tensionam-se e fecundam-se, respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas.” O autor ainda defende a ideia de que a formação e a profissionalização do educador, dentro da perspectiva da práxis, tem como pré-condições a efetivação de um processo educativo, centrado em um projeto explícito e consciente, no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas constituam a sua base.

Frigotto (1997) considera como desafio a forma da qualificação técnica, teórica e ética do trabalho do professor. Ademais, aponta que um elemento crucial na formação e qualificação do educador é a ruptura com a divisão disciplinar e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino.

Sem dúvida, as ações de formação devem possibilitar espaços de desenvolvimento dos professores para os seus contextos de atuação, considerando as demandas específicas dos professores, a partir dos desafios do cotidiano. No entanto, foi evidenciado que a SME de Acaraú não possui um plano estruturado de formação e não há um documento norteador sobre o perfil do professor que se pretende constituir e/ou desenvolver. Acreditamos que é preciso tornar visível a concepção que a SME possui para o desenvolvimento de suas ações, no tocante a essa importante política e, conseqüente, fortalecer o processo formativo do professor.

Acerca disso, 31 docentes consideram importante essa definição prévia de um plano de formação. A Gerente Municipal e a Formadora também externaram a relevância da criação de um prévio plano estruturado para a organização do município.

Outro ponto de análise dos questionários e entrevistas diz respeito à carga horária e à periodicidade com que as formações acontecem. A opinião de 22 professores é que as formações deveriam ser de 8 horas e deveriam ocorrer mensalmente, ao invés de trimestralmente, com carga horária de 4 horas. Essas ideias também foram apontadas pelas entrevistadas. Quando questionadas sobre o que poderia melhorar para o cumprimento da meta ligada à formação continuada, estabelecida pelo MAIS PAIC, a Gerente Municipal defendeu, com mais ênfase, a ampliação da carga horária para 8 horas, pois o tempo limitado compromete um trabalho mais aprofundado com as temáticas discutidas nas formações e a Formadora sente necessidade de mais encontros com os professores e defende o aumento do número de formações.

Os dados confirmam que a carga horária e a periodicidade são aspectos que precisam ser repensados pela SME para qualificar a política de formação continuada de Acaraú e fortalecer o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, pois essas situações

comprometem a realização de estudo e a troca de experiências necessárias dentro do processo formativo. Para 11 professores, a formação continuada é uma oportunidade para essa troca de experiências; porém, em meio à realidade do município pesquisado, esse intercâmbio de experiências fica a desejar.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a utilização da rotina didática que é elaborada pela Formadora e entregue aos professores. Dentre os 34 professores, 15 docentes afirmaram fazer adequações e aprimorações a partir das necessidades dos alunos; 08 já disseram seguir à risca tudo que foi sugerido; e 05 confirmaram aproveitar, ao máximo, o que fora proposto.

Como se percebe, a rotina elaborada pela formadora traz uma certa segurança ao professor, que demonstra aprovar o documento pedagógico que recebe. Diante desse fato, é preciso refletir sobre o papel do professor, que não pode ser um mero executor de tarefas.

Nas entrevistas realizadas, essa questão fora levantada. Tanto a Gerente como a Formadora afirmaram que a rotina é seguida pelos professores, mas elas têm consciência dos problemas de entregar um documento pronto para os professores e destacaram a falta de autonomia, a acomodação e o mal costume que geram no professor.

Diante dessa situação relacionada à rotina pronta, questiona-se acerca da autonomia dos professores, tão bem defendida por Nóvoa (2008, p.228), que classifica o conceito de autonomia como um emblemático léxico da educação. O autor também defende que os programas de formação de professores precisam desenvolver três famílias de competências, consideradas “essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação.”.

A primeira competência é “saber relacionar e saber relacionar-se”, que traz como ideia

O novo espaço público da educação solicita dos docentes uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais. (NÓVOA, 2008, p. 229).

Nóvoa (2008) defende que “os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas para uma relação social com as comunidades locais”. Dessa forma, as ações de formação precisam ser bem planejadas, já que elas se configuram enquanto espaços privilegiados de troca de conhecimentos significativos para o exercício da profissão e partilha de experiências, além de socialização de dificuldades.

A segunda competência defendida por Nóvoa (2008, p. 231) é “saber organizar e saber organizar-se” em que assevera

As expressões saber organizar e saber organizar-se procuram chamar atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e profissional. São mudanças que obrigam a uma nova atitude, particularmente na definição das práticas e

dos dispositivos de avaliação das escolas e dos docentes. (NÓVOA, 2008, p. 231).

A terceira competência é “saber analisar e saber analisar-se”, em que Nóvoa (2008) afirma que não se admite um conhecimento que não se construa através da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, ela precisa ganhar o foco das ações de formação, procurando, na teoria, caminhos que possibilitem, aos professores, a compreensão e reflexão relacionada à prática.

A partir da pesquisa realizada, encontraram-se muitos diagnósticos para as questões acerca da política de formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do município de Acaraú. Percebeu-se, por exemplo, que a SME tem ideias importantes acerca do perfil do professor que se pretende construir, no entanto, não há um documento elaborado que apresente as concepções da equipe pedagógica em torno da formação continuada. Observou-se, também, que o plano estruturado de formação é um documento relevante para a organização da SME e dos professores. Ademais, foi percebido que a carga horária e a periodicidade das formações precisam ser ampliadas para qualificar o processo de formação. Por fim, foi possível entender que a SME tem consciência que a rotina pronta tira a autonomia do professor, levando-o ao comodismo. Ao mesmo tempo, a SME tem consciência de que, sem essa rotina, é bem provável que os resultados não se mantenham.

É perceptível que tais situações representam grandes desafios para a gestão municipal, em relação ao cumprimento da meta ligada à política de formação continuada. No entanto, é preciso um olhar mais abrangente para compreender a relevância da formação continuada dos professores. Ademais, é também fundamental cumprir o que fora firmado entre o Estado e os 184 municípios cearenses, com a devida repartição de responsabilidades entre estes entes federados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender em que medida a meta relativa à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano está sendo desenvolvida e cumprida pelo município de Acaraú e trazemos algumas considerações julgadas importantes, que poderão ser úteis para novos estudos e pesquisas que compreendem a formação continuada.

Sabemos da complexidade que existe na definição de uma política de formação continuada para os professores, diante do contexto educacional em que estamos inseridos. Ao mesmo tempo, também estamos cientes da necessidade do fortalecimento dessa política para a

qualificação do trabalho do professor, por ser uma possibilidade para mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, propomos, como questão norteadora da pesquisa: Quais ações estão sendo desenvolvidas, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de Acaraú, para o cumprimento da meta pedagógica do MAIS PAIC, ligada à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental?

Tal questão trouxe muitas respostas significativas e apontou alguns desafios, que precisam ser enfrentados para o cumprimento da meta proposta pelo MAIS PAIC, repercutindo, assim, na prática docente.

A aplicação dos questionários aos professores nos possibilitou perceber que a maioria não possui formação inicial na área de atuação. Além disso, identificou-se que uma boa parte do grupo gostaria que as formações ocorressem mensalmente, com carga horária de 8 horas. Finalmente, percebeu-se que uma grande parte segue a rotina didática enviada pela SME.

As entrevistas realizadas corroboraram com as hipóteses iniciais, evidenciando que, apesar de possuir ações importantes no processo de formação dos professores, ainda existem alguns desafios que precisam ser ajustados pela equipe pedagógica da SME de Acaraú. Alguns deles são: a) não possuir um plano de formação que norteie o trabalho da formadora; b) não ter um cronograma fixo para a realização dessa importante prática, o que também compromete a periodicidade e a carga horária de formação anual, que deveria ser garantida aos professores de Língua Portuguesa do 5º ano; c) não ter definido o perfil do professor que a SME pretende desenvolver no percurso formativo; e d) disponibilizar uma rotina didática, mensalmente, com todo o passo a passo para os professores seguirem.

As entrevistas também demonstraram que a equipe pedagógica da SME de Acaraú possui maturidade pedagógica para a superação dos desafios encontrados e sinaliza a necessidade de melhorarem nesses aspectos. Vimos que a Gerente do MAIS PAIC e a Formadora são comprometidas com a qualidade educacional do município em estudo e estão abertas às mudanças necessárias para a qualificação do trabalho que realizam.

As leituras realizadas nos apontaram a complexidade que existe na formação continuada dos professores, mas sabemos que o MAIS PAIC é um importante programa que contribui com o município para as ações ligadas a essa política. Dessa forma, ele exerce um papel fundamental e dá um suporte teórico e prático para os professores.

Após os estudos realizados, o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados coletados, foi possível verificarmos que a política de formação continuada precisa ser fortalecida e melhor implementada. Por ser parte inerente à ação docente, é necessário que a

formação de professores esteja presente em espaços sistemáticos de discussões, de forma a se aproximar da realidade do professorado.

Nessa perspectiva, apontam-se caminhos para a melhoria do processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano do município de Acaraú, através da definição de um perfil do professor que se pretende desenvolver no percurso formativo, construção de um plano de formação com ampliação da carga horária e/ou periodicidade das formações e a execução de eventos pedagógicos que desenvolvam habilidades no professor para a construção de uma rotina didática e momentos que contribuam para a troca de experiências.

Diante dessas ações, faz-se necessário um entrosamento entre a Gerente Municipal, equipe de formadores da SME e professores, em prol do fortalecimento da política de formação continuada do município de Acaraú.

Por acreditar que é preciso estimular o protagonismo docente no processo de formação para o desenvolvimento da autonomia dos professores, que são os atores mais importantes quando se pensa na melhoria da aprendizagem dos alunos, propõe-se ações que envolvam diretamente os docentes, para que essas se tornem relevantes e aplicáveis.

Sugere-se, portanto, uma recontextualização das ações para se fazer cumprir a meta proposta pelo MAIS PAIC, pois é o município que deve assumir a condução do Programa dentro de seu contexto e, assim, garantir a sustentabilidade das ações.

A pesquisa trouxe outras possibilidades investigativas, uma vez que os desafios identificados, no contexto selecionado para a pesquisa, oportunizam olhar para outros contextos em que a política de formação continuada do MAIS PAIC está presente. E isso, dentro de meu campo de atuação profissional, torna-se uma ação relevante.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outros estudos voltados para a formação continuada de professores, uma vez que essa temática requer aprofundamento e novas abordagens, por ser tão importante para os profissionais da educação.

Por trazer informações relevantes, espera-se que este trabalho possa contribuir no desenvolvimento de ações que superem os desafios detectados e suscite discussões, debates, trocas de experiências e reflexões, em prol da melhoria da política de formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais Paic. Eixos do Programa. Eixo Gestão. **Gerentes do PAIC – Atribuições e perfil** [online]. Fortaleza, CE, 2018. Disponível

em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-gestao/130-gerentes-do-paic-atribuicoes-e-perfis>. Acesso em: 01 set. 2018.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação Continuada de Professores:** ações e práticas em redes públicas de ensino. EdUECE, Livro 2. 2011. p. 3219-3230.

FRIGOTTO, G. **Formação e Profissionalização do Educador Face Aos Novos Desafios.** In: ENDIPE, VII, 1997, Florianópolis. Anais...Florianópolis: ENDIPE. Florianópolis, 1997, p. 389-406.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores:** RBFP, Itapetininga, v. 1, n. 2, p.161-171, 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 22 ago.2018.

IMBERNÓN, Fr. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.

NÓVOA, A. Os Professores e “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O Ofício de Professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PIERRO, B. Bernardete Angelina Gatti: Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa - Fapesp**, São Paulo, Edição 267, maio de 2018. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 30 set. 2018.

SALLES, F. C. A Formação Continuada em Serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/España, v. 33, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

SCHMIDT, L. L. A Política de Formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Ponto de Vista**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p.18-29, jan. junho/ 1999. Semestral.

THURLER, M G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-111. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

Tereza Cristina Lima Barbosa¹

Petrônio Cavalcante²

Ana Paula Praciano Nogueira Aquino³

Elisangela André da Silva Costa⁴

Nas últimas décadas, mudanças significativas vêm ocorrendo no Brasil e no mundo e tais transformações intervêm nas esferas da vida social, política e educacional colaborando para uma maior democratização do ensino. Nesse contexto, o fazer pedagógico também necessita adequar-se sistematicamente, crescendo a importância dos processos de formação inicial e continuada de professores na perspectiva da prática, uma vez que esta categoria colabora de maneira significativa para a compreensão da realidade educacional e para a organização de práticas docentes orientadas para a emancipação humana. Assim, este trabalho tem como objetivo compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma prática docente. Metodologicamente se assenta na abordagem qualitativa, inspirando-se na Pesquisa Bibliográfica para articular discussões sobre o a formação continuada de professores. Foram tomadas como referências teóricas os estudos de Freire (1996, 1987, 1981); Nóvoa (1992); Imbernón (2010) e Pimenta (2012). Os resultados mostram que a categoria formação continuada configura-se como um problema a ser pesquisado e refletido e a categoria prática continua sendo referência relevante para compreensão do fenômeno educativo, tendo em vista os desafios que permanentemente emergem do contexto social em que se inserem a formação e o trabalho docente.

Palavras – chave: Ensino fundamental, Formação continuada de professores, Prática.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças significativas vêm ocorrendo no Brasil e no mundo e tais transformações intervêm nas esferas da vida social, política e educacional colaborando para uma maior democratização do ensino. Nesse contexto, o fazer pedagógico também necessita adequar-se sistematicamente às demandas da sociedade, refletindo sobre concepções, princípios e valores nelas presentes, o que demanda especial cuidado aos processos de formação inicial e continuada de professores.

“São três os fatores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia”. (GARCÍA, 1999, p. 11). Portanto, a formação aparece no cenário educacional como um tema crescente e que auxilia a democratizar o acesso dos professores, à cultura e à informação consequentemente interferindo no fazer pedagógico. “Contudo,, apesar das contínuas e crescentes exigências de

¹ Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Mestranda do Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará - CE, terezarrafael@gmail.com

² Professor da Rede Municipal de Fortaleza. Mestrando do Curso Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, petronioprofessor3@gmail.com

³ Especialista do Curso de Libras da Universidade Estadual do Ceará – CE, ana.paulal.appna@gmail.com

⁴ Professor orientador: Dra. Elisangela André da Silva Costa – UNILAB / UECE, elisangelaandre@unilab.edu.br

progresso e expansão da formação, é notória a falta de um quadro teórico e conceitual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática” (GARCÍA, 1999, p. 11).

No Brasil foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) que, entre outras providências, aponta para a necessidade de uma formação adequada aos profissionais da educação básica, com um capítulo específico para tratar do assunto.

No que tange à formação continuada, o inciso III, do art. 63 da citada lei, define que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Santos (2017) defende que por muito tempo,

a formação continuada foi [...] entendida como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (SANTOS, 2017, p. 24)

Lima e Pimenta (2001) corrobora com as palavras de (2017) ao dizer que “as políticas educacionais implementadas caminham mais no sentido de exigência cartorial ou da diplomação (paga pelo professor) do que na perspectiva de uma educação voltada para a emancipação humana”. (LIMA; PIMENTA, 2001, p. 15-16). Desta forma, o sentido que se busca no ato formativo que é reflexão sobre si mesmo, como uma condição de transformar-se e transformar as práticas petrificadas acaba por não acontecer.

Somado ao que foi exposto e em meio às crises paradigmáticas presentes na sociedade contemporânea e reflexões a respeito da Educação, cresce a importância de uma abordagem crítica dos processos de formação inicial e continuada de professores de maneira a se alcançar a práxis, uma vez que esta categoria colabora de maneira significativa para a compreensão da realidade educacional e para a organização de práticas docentes orientadas para a emancipação humana.

Como ação para mobilizar a reflexão dos docentes acerca das próprias práticas pedagógicas, o governo do Estado do Ceará tem investido em programas de formação continuada para os professores da rede pública de ensino. No município de Fortaleza, as formações costumam acontecer uma vez por mês, fora do espaço escolar e em cada Distrito de Educação e, como as experiências desenvolvidas em outros municípios cearenses, tem guardado relação direta com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), conforme constataram Júnior e Farias.

Após a institucionalização do sistema permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, desde 1992, como política pública de avaliação educacional no Ceará, muitas formações de professores foram pensadas, realizadas, bem como de gestores, inclusive em nível de pós-graduação lato-senso (JÚNIOR; FARIAS, 2016, p. 541).

Isso ocorre porque o Estado sente a necessidade de ter uma aproximação do contexto escolar “visando experiências malsucedidas ou de valor inexistente em nível nacional e local para encontrar no processo avaliativo o meio mais eficaz para exercer mecanismos de controle e regulação sob a perspectiva de promover a aprendizagem dos alunos”. (JÚNIOR; FARIAS, 2016).

Tendo em vista o contexto tenso e contraditório em que se dá a formação e o trabalho docente, regulados de um lado pelos sistemas oficiais de avaliação em larga escala que buscam a melhoria constante dos resultados obtidos pelos discentes nas provas às quais se submetem periodicamente⁵; e orientados por outro pela perspectiva da inclusão educacional, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), faz-se necessário entender de forma ampla o que se compreende por formação continuada. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender os limites e possibilidades da formação continuada de professores para a construção de uma práxis docente.

Metodologicamente a pesquisa se assentou na abordagem qualitativa, inspirando-se na Pesquisa Bibliográfica para articular discussões sobre a formação continuada de professores. Os resultados mostram a importância da formação continuada de professores, proporcionando uma visão mais crítica da realidade educacional, bem como do processo ensino-aprendizagem.

⁵ Nesse sentido, a SEDUC (Secretaria da Educação do Ceará) assumiu desde 1992, através do SPAECE, o compromisso de conhecer e analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais para possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, técnicos especialistas e gestores) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no ensino fundamental e médio. (JÚNIOR; FARIAS 2016, p. 528)

Os resultados mostram que a categoria formação continuada configura-se como um problema a ser pesquisado e refletido e a categoria práxis continua sendo referência relevante para compreensão do fenômeno educativo, tendo em vista os desafios que permanentemente emergem do contexto social em que se inserem a formação e o trabalho docente.

O presente artigo deseja, portanto, colaborar com o debate acerca dessa temática e contribuir com a consolidação de seu arcabouço teórico.

METODOLOGIA

Trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois preocupa-se com aspectos da realidade, focando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Este procedimento técnico tem o potencial de contribuir com uma compreensão ampla de determinado fenômeno, que toma como base materiais publicados a partir da realização de diferentes pesquisas e estudos (GIL, 2008).

Para a presente investigação, buscamos identificar autores de reconhecida aceitação no campo da formação de professores, no sentido de compreender as relações que se estabelecem entre os conceitos de formação continuada e práxis docente. Desenvolvemos, ainda, o levantamento de trabalhos divulgados nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pluralidade de perspectivas de abordagem teórica e metodológica, presente nas produções bibliográficas, permite ao pesquisador a identificação de pontos convergentes e divergentes de uma determinada temática e, ainda, a identificação das lacunas existentes, indicando as possíveis contribuições a serem consolidadas a partir de novas investigações.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Freire (1996), o bom professor é aquele que começa adquirir o hábito de refletir sobre a prática pedagógica a fim de (re)aprendê-la, ou (re)significá-la. No movimento reflexivo promovido pela formação contínua, o docente busca aprimorar seus conhecimentos e suas práticas e, assim, alcançar a práxis.

De acordo com Franco (2008), a consciência conduz o homem a entender que “[...] a práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p. 82). Portanto, a verdadeira práxis faz o homem agir através da consciência e da reflexão crítica.

Freire (1987) indica que o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. Para o autor, a práxis educativa é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Dessa forma “a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53). Ou seja, é muito importante a conscientização das massas populares para que estas possam ser transformadoras da ordem social, econômica e politicamente injusta imposta pela sociedade capitalista em que vivemos.

Escudero (1992a), afirma que:

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto [...] hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar [...] orientada para a mudança, ativar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos. (ESCUADERO, 1992a, p. 57 apud GARCÍA, 1999, p. 139).

Assim, não podemos esquecer que o trabalho do professor é complexo, a partir de uma perspectiva crítica, exige rigor e aprofundamento teórico e reflexão. Esvaziado dessas condições, o mesmo se torna reprodutivo, fechado, intuitivo e fragmentado. De acordo com Franco (2008):

[...] incorporar a reflexão como inerente à prática é muito mais que adicionar um novo componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de apreender e compreender a realidade sócio-histórica. É uma postura política, epistemológica e existencial. (FRANCO, 2008, p. 98).

A partir do exposto, compreendemos que a formação continuada seria, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores permitindo aos mesmos apropriarem-se dos próprios processos de formação dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Imbernón (2010) acredita que a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz na e durante a prática docente. “A formação distante da prática docente deveria ser reduzida” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Para Marin (2002), a formação continuada de professores deveria permitir que a escola fosse um espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, o que demanda o reconhecimento deste espaço como lócus privilegiado de formação dos docentes. García (1999) corrobora com as ideias de Marin (2002) ao afirmar que “é lugar-comum entender a escola como a unidade básica de mudança e formação.” (GARCÍA, 1999, p. 141). Ainda segundo o autor, a escola deve ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões.

Imbernón (2010) aponta para a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim: O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Imbernón (2002 apud ANDRÉ, 2010, p. 175), concebe a formação [...] como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Freire reforça que a ideia de formação continuada parte da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996, p.40). Isto ocorre porque, devido ao contexto social, econômico e político transformados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, os professores têm de responder às diferentes exigências que a sociedade criou para as instituições de ensino. É importante ressaltar que a escola tem o compromisso de promover a formação humana e, desta forma, é fundamental a formação permanente dos professores para que possam manter-se atualizados e desenvolverem práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva emancipatória.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da

docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

A articulação teoria e prática, necessária à formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a realimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Freire (1996) defende que os “saberes necessários à prática educativo-crítico” deveriam ser “conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, a prática supera a condição de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na proporção em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. Destarte, concordamos com Freire (1981) quando aponta que “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação – reflexão, prática – teoria” (FREIRE, 1981, p. 135). A formação do pedagogo se dá na articulação da teoria que se gesta e se remodela na prática que a orienta. Isso é a práxis.

Continua Freire (1996) em relação à posição e aceitação dos educadores, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]” (FREIRE, 1996, p.44). Desta forma, o autor nos diz que existe a necessidade que o professor problematize sua prática e reconheça o que pode não estar dando certo, de maneira a buscar referências teórico-metodológicas que o permitam avançar, superando os limites do seu fazer profissional.

Compreendemos que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o exercício crítico da profissão, fortalecendo e reconfigurando os saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que na centralidade das discussões sobre a formação inicial e continuada de professores está a relação entre teoria e prática. Esta é uma questão que, com frequência aparece em manifestações do tipo: “esta formação carece de prática, é muito teórica”; “na teoria tudo é muito bonito, quero ver na prática” e que para superar a dicotomia entre a teoria e a prática faz-se necessário estudos que busquem abordar esse tema.

Antes de prosseguir com a discussão é importante ampliar o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática. Para isto será utilizada a discussão realizada por Pimenta (2012) a partir da conceituação de práxis apresentada por Marx como “[...] atitude

(teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2012, p. 99) e das interpretações apresentadas por Vásquez, ao apontar que “A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁSQUEZ, 1968, p. 117, apud PIMENTA, 2012, p. 99).

Pimenta (2012) aponta a necessidade de articulação entre teoria e prática, tendo em vista a existência de polarizações que de um lado defendem a supremacia de aspectos teóricos sobre os práticos e vice-versa: às vezes a teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma; às vezes, a prática se proclama como a verdade em si independente da teoria.

Vásquez (1968) evidencia de forma clara a interdependência da teoria e da prática, na perspectiva da práxis:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total, - tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁSQUEZ, 1968, P. 234 apud, PIMENTA, 2012, p. 106).

É necessário compreendermos, a partir do exposto, que por trás de toda prática há elementos teóricos, mesmo que não os reconheçamos *a priori*.

Para Libâneo (2002), a relação existente entre educação e economia e as transformações ocorridas recentemente no capitalismo internacional introduzem novas questões à Pedagogia. Ainda de acordo com o autor, o mercado do capital é acompanhado por transformações tecnológicas e científicas no processo de produção, as quais exigem profissionais com novas habilidades. Neste cenário em constante transformação, adquirem destaque contribuições de autores preocupados com a práxis pedagógica e conseqüentemente com a formação continuada na sociedade atual, que determina novas formas de trabalho e novas maneiras de viver e conviver.

Para Freire (1987), a escola existe com a perspectiva de formação humana. O autor abraça uma prática educativa cuja finalidade é a libertação, a humanização, o Ser Mais e é contrária a uma concepção de educação bancária que se apoia na contradição educando-educador, oprimido-opressor, ensino-aprendizagem. Embora não se possa atribuir toda a responsabilidade ao professor, como agente social, por meio de uma ação organizada e intencional, ele pode, sim, ser agente de mudanças. No entanto, não é possível ter uma

educação de qualidade se não houver investimento e políticas sólidas, contínuas e efetivas que cuidem da formação docente, que contribuam para a realização de uma práxis pedagógica, organizada, planejada, crítica e reflexiva.

Com vistas à ampliação da compreensão dos contributos das pesquisas desenvolvidas no contexto da pós-graduação no Brasil realizamos o levantamento de trabalhos divulgados nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como palavras-chave os termos: “formação continuada de professores do 5ºano e a práxis”, “formação continuada de professores do 5º ano”, “formação continuada e a práxis”, “formação continuada e provas externas”, formação continuada e prova Brasil”. Das 13 pesquisas encontradas nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nove estavam diretamente relacionadas à categoria práxis: Castro (2018); Pereira (2018); Santos (2017); Polido (2017); Franco (2017); Soares (2018); Carneiro (2018); Santos (2017) e Canam (2015). Já as demais pesquisas estavam voltadas para a categoria formação continuada: Silva (2016); Ferreira (2015); Silva (2017) e Silva (2016).

Ferreira (2015) pesquisou sobre formação de professores e a Prova Brasil 2009, constatando que a formação continuada tem efeitos positivos para a aprendizagem dos alunos, pois os professores repensam suas práticas pedagógicas e melhoram a relação do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2016) pesquisou sobre a formação continuada no âmbito do plano de Ações Articuladas (PAR). Em seus achados, verificou que o PAR constitui-se em um instrumento gerencial que tem por finalidade responsabilizar os gestores locais pelo processo educacional, sem efetivar a participação igualitária das instâncias governamentais na elaboração e implementação das ações geradas e que o mesmo pode proporcionar mudanças significativas nas relações educacionais, em especial, no que se refere à formação continuada de professores, despertando os profissionais para a importância do estudo coletivo e para a elaboração de um plano de formação continuada dos professores.

Silva (2017) em seus estudos evidenciou que, no contexto da Reforma do Estado demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados, a formação continuada constituiu-se como programa de formação em massa, pois, no contexto da Reforma do Estado, a profissionalização docente foi alçada à política de Estado, demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados. Nesse panorama a formação continuada está sendo pensada e desenvolvida, exclusivamente, por meio de programa de treinamento e atualização com objetivos bem delimitados, que priorizam alguma área de conhecimento e carregam consigo

similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do PNAIC retém muitos aspectos que sinalizam para a valorização dos professores, mas que ao serem efetivados, tais aspectos reforçam a precarização do trabalho dos professores.

Silva (2016) verificou que a formação inicial de professores não oferece subsídios suficientes para o professor exercer seu trabalho em sala de aula e a formação continuada se apresentou como uma possibilidade de dar continuidade aos estudos da graduação, sendo necessárias algumas premissas para que a formação continuada tenha implicações na prática pedagógica do professor: o desejo em mudar a prática; a abertura para implementação de inovações; o apoio da escola na garantia das condições adequadas à efetivação de inovações.

No contexto da práxis, Polido (2017) em sua pesquisa, constatou que a formação continuada está desvinculada da práxis, uma vez que os resultados indicam que estamos diante de um desafio a ser enfrentado, qual seja, a formação continuada, amparada na prática reflexiva, no pragmatismo, no cotidiano escolar, fomentando os profissionais da educação a se adaptarem à realidade em busca de soluções imediatistas. Contudo, o autor defende que, nos limites das análises, o esforço foi no sentido de assegurar que, na perspectiva da teoria histórico-crítica, a formação continuada seja repensada e reorganizada de maneira que o professor não reproduza apenas o conhecimento, mas faça de seu próprio trabalho um espaço de transformação.

Canam (2015) em seus achados evidenciou que as ações pedagógicas mantêm uma relação intrínseca com as experiências socioculturais dos professores. Ao final do trabalho, conclui-se que o professor tem clareza sobre o sentido da educação na perspectiva cidadã, e de sua importância na formação do estudante crítico e autônomo. Porém, em sala de aula, alguns não conseguem realizar o movimento entre o pensar e o agir. O autor afirmou que a escola não consolidou uma proposta de formação que possibilitasse aos professores pensar e refletir sobre sua práxis pedagógica. É preciso (re) construir a estrutura teórica metodológica das formações, para que haja sentido nos estudos realizados, de modo que, os professores se conscientizem sobre a necessidade de transformar suas atividades pedagógicas em práxis pedagógica.

Na pesquisa de Franco (2017), os resultados apontam que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que não resulta em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que, leva em consideração todas as nuances do trabalho docente que perpassam a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho,

salários, formação inicial e continuada, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras na educação.

Soares (2018) constatou que os processos formativos, revelaram algumas contradições: as lacunas com relação ao suporte necessário à prática pedagógica, tornando-se em alguns casos, uma cobrança para executarem aquilo que foi repassado nos cursos, contradizendo com a proposta do protagonismo docente, indicado pelas formadoras; foi possível inferir que existem fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização, consciência fonológica e ludicidade, nos processos formativos das professoras que atuam no 1º ano, dificultando a transformação da ação docente, pois as professoras aprendem como fazer, porém não compreendem a relação com a teoria, isto é, não atingem a consciência da práxis pedagógica para garantir as crianças o direito à infância e a aprendizagem da alfabetização.

Carneiro (2018) em seus achados verifica que, dos dez participantes da pesquisa, apenas um exibiu uma práxis docente planejada, organizada metodologicamente, capaz de viabilizar aos estudantes uma formação transposta aos aspectos técnicos da profissão.

As pesquisas de Soares (2018) e Carneiro (2018) apontaram lacunas quanto à consolidação da práxis por parte dos professores pesquisados ou por falta da compreensão a luz da epistemologia da práxis ou por não compreenderem o como fazer fazendo relação com a teoria.

Castro (2018) evidenciou que os docentes, juntos aos saberes da experiência, na interação com os discentes, elaboram os saberes da comunicação, dentre os quais: saber fazer uso pedagógico do diálogo; saber ouvir; saber organizar a ordem da fala dos alunos e do professor na comunicação; saber falar; saber compreender a opinião dos alunos; saber interpretar o que o aluno está dizendo; e saber refletir sobre os aspectos da sala de aula, com base na comunicação. Percebeu que, na prática pedagógica, o docente pode constituir a práxis transformadora, mobilizando, articulando e reestruturando vários conhecimentos e saberes, aspectos esses que repercutem sobre sua formação contínua e atuação profissional.

Os estudos de Pereira (2018) Os estudos revelaram aspectos da relação entre a teoria e prática com vistas à práxis, bem como sinaliza se esta formação propicia ou não mudanças na prática dos docentes. Os achados ainda apontam: a influência das relações políticas sobre as mudanças ocorridas no âmbito dos atuais programas de formação de professores; a possibilidade do desenvolvimento profissional, bem como, distanciamento ou poucas aproximações da formação com as reais necessidades da escola sinalizando assim para a adoção de uma nova proposta de formação em contexto.

Santos (2017) constatou nos discursos das participantes da pesquisa que a teoria e prática não se dissociam, indo além da interligação, se constituindo em práxis transformadora. Por último, os resultados da pesquisa de Santos (2017) evidenciaram que a práxis dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, tiveram um impacto significativo por meio da Formação Continuada do PNAIC/2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica, obtidos a partir da articulação de obras de autores consagrados na literatura educacional e de trabalhos divulgados nos últimos três anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a formação continuada e a práxis docente.

O estudo dos teóricos já consagrados na academia, em decorrência da qualidade e da relevância de suas produções, aponta para a relação direta que os mesmos estabelecem entre formação continuada, reflexão crítica sobre a prática e desenvolvimento profissional, numa perspectiva emancipatória dos sujeitos. A leitura do contexto em que se realiza a profissão indica a necessidade de identificação dos elementos teóricos que norteiam as práticas docentes, para que se compreenda de forma situada os elementos políticos e ideológicos nela presentes.

Lima e Pimenta (2001) defendem a formação continuada, como mediadora de conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, mesmo sofrendo as contradições da sociedade capitalista.

Foi evidenciada no levantamento realizado a partir da BDTD a dificuldade de compreensão e efetivação da práxis por parte dos professores que participaram de formações continuadas em nove dos treze trabalhos. Duas pesquisas apontaram pontos positivos da formação continuada, tendo como resultado que as formações proporcionaram mudanças significativas nas relações educacionais e os professores repensaram suas práticas pedagógicas. E duas versaram sobre pontos negativos nas formações continuadas uma vez que estas formações, por vezes, são direcionadas para atenderem às políticas de avaliações em larga escala.

Como síntese desse levantamento bibliográfico, podemos concluir que uma formação para professores da escola pública exige a compreensão política e historicamente situada do sentido da educação, na qual se encontram postas as intencionalidades do ensino, da formação

continuada e os desafios para a construção da práxis. Portanto, conhecer o professor, sua formação inicial e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional é fundamental para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Se quisermos que a formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que “inclua incentivos profissionais e promoções e que tente recompensar os que se interessam por ela”. (IMBERNÓN, 2010, p. 45)

Percebe-se que as temáticas “Formação continuada de professores e práxis” já foram abordadas e os resultados mostram que elas continuam sendo um problema a ser pesquisado, refletido. O campo da práxis docente e formação continuada de professores apresenta-se complexo e diversificado, contando com concepções que implicam na construção da profissão de professor. E isto faz com que os novos entendimentos sobre os processos reflexivos incorporem a compreensão do docente como um sujeito histórico e político no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Base da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- CANAM, Soila. **A práxis pedagógica e a formação de professores na escola pública**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.
- CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos: estudo na perspectiva lukacsiana**. 2018. 225 f. tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. 2018. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- FERREIRA, Paula Ramos. **A formação de professores e a Prova Brasil 2009**. 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.
- FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica**. 2017. 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Tradutora: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães, FARIAS Maria Adalgiza de. **SPAECE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 525-547, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/6036>>. Acesso em 15 Ago. 2018.
- LIBÂNIO, José Carlos. **As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo.** Slideshare. Disponível em <<http://www.slideshare.net/Mariletras/as-diretrizes-da-pedagogia-presentation>>. Acesso em: 10 Abr. 2018.
- MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).
- PEREIRA, Nívea da Silva. **O praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- POLIDO, Aline Maestre. **A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.
- SANTOS, Marilene Xavier dos. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SANTOS, Silvane dos. **Im-pacto da formação continuada na práxis dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escola municipal Herculano Borges.** 2017. 137 f. dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2017.
- SILVA, Enoilma Simões Paixão Correia. **Formação continuada de professores da educação básica: implicações para a prática pedagógica docente.** 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- SILVA, Hellen de Lima. **A formação continuada de professores do Ensino Fundamental: o PAR na rede municipal de ensino de São José do Campestre (2007-2011).** 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: da valorização à precarização do trabalho de professores.** 2017. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOARES, Dallastra Cristina. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada.** 23/04/2018 188 f. Mestrado em Educação
Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS.
LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001.
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <
file:///C:/Users/cliente/Desktop/MESTRADO%20UECE/TESE%20SOCORRO%20LUCEN
A.pdf > Acesso em 04 Jul. 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESCRITA COLABORATIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA / REFLEXIVA

Maria Charleny de Sousa da Silva ¹
Mariana de Jesus Freitas ²

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática docente, pressupõe dialogar acerca da formação inicial e continuada de professores. Haja vista que, os docentes para exercerem a regência possuem como pré-requisito desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica em 1996, graduação e/ou pós-graduação, e no exercício da prática docente, surgem desafios os quais, muitos estão relacionados aos saberes didáticos-pedagógicos, ao currículo, às metodologias ativas, ao planejamento, a relação entre os pares, entre professor e aluno, e a questões relacionadas à avaliação. Tais desafios implicam diretamente no processo de ensino e aprendizagens e reverberam nos resultados das avaliações.

Em pesquisas bibliográficas para este artigo, constatou-se que muitos docentes se sentem inseguros ao reger uma sala de aula, e exercer a sua prática pedagógica e muitos deles atribuem esta insegurança a inconsistências em sua formação inicial (PIMENTA, 1997, *APUD* MELO, 2017).

Embora seja um fato conhecido que não se aprende da mesma maneira e que a aprendizagem está relacionada à autonomia dos alunos; à diferenciação da pedagogia e à personalização das aprendizagens, contudo, a escola fechou-se muito dentro de suas paredes. (NÓVOA, 2017).

Ninguém nasce professor, segundo Nóvoa (2017), trata-se de uma construção, o qual requer autoconhecimento. Diante desse cenário como transpor esses desafios?

Pode-se citar, por exemplo, documentos como a Resolução CNE/CP nº 02/2015³, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e

¹ Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, charlenys@gmail.com;

² Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará – UFC, marianadejesusfeitas@gmail.com

³ Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:

Continuada de Professores da Educação Básica, a partir das questões educacionais na contemporaneidade e do proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2018.

Porém, os desafios continuam, os professores precisarão desenvolver competências profissionais que os auxiliem no exercício da docência, e que estejam relacionadas com as necessidades educacionais cada vez mais complexas dos educandos.

Dentro da escola o professor é gestor de sua sala, um organizador do conhecimento e para tanto, como já posto, não há como trabalhar sozinho. Por isto, acredita-se na importância da formação continuada de docentes em exercício da função, considerando-se que o professor se constitui no fazer pedagógico. Esse processo é chamado de interformação (VILELA, 2016), pois nos encontros formativos os professores têm a oportunidade de se reencontrarem, dialogar acerca de desafios e possibilidades de mudanças, de trocarem experiências.

E para além da autoformação e da interformação que já não dão mais conta das necessidades formativas dos professores, pois estes sentem a necessidade de participar de forma mais ativa do processo formativo, há outras possibilidades como a escrita colaborativa proposta por autores como Hissa (2019), metodologia que favorece a interatividade, a coletividade e a produção colaborativa.

Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida por integrantes da Equipe do 1º ao 5º ano, da Secretaria de Educação de Maracanaú, no Estado do Ceará. Abordar-se-á os mencionados conceitos de forma mais aprofundada, a partir da socialização de uma prática utilizando essa metodologia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso a partir de experiência exitosa da escrita colaborativa, como uma metodologia que propicie uma nova proposta de ensino e aprendizagem, com o intuito de ampliar as possibilidades a partir de ações e reflexões na prática e sobre a prática pedagógica de docentes da rede de educação do Município.

Sob esta perspectiva, objetivamos neste artigo socializar a experiência de escrita colaborativa como forma de fomentar a ação pedagógica de professores do 1º ao 5º ano, da rede pública do Município de Maracanaú.

Para tanto apresentar-se-á nos itens a seguir o percurso metodológico da pesquisa, descrição da prática da escrita colaborativa a partir da experiência de uma professora do Município, haja vista que as demandas de aprendizagens dos discentes, os documentos

normativos da formação inicial e continuada de professores, requerem mudanças de posturas e buscas de possibilidades.

METODOLOGIA

Para o percurso metodológico adotou-se uma abordagem qualitativa, configurando-se em pesquisa descritiva

Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. (GODOY, 1995, p. 59).

E para as coletas de dados, utilizou-se estudo bibliográfico a partir das categorias: formação de professores, intercomunicação e escrita colaborativa.

O estudo de caso, com aplicação de questionário ao sujeito da pesquisa, uma professora⁴ com 35 anos de idade da rede pública de Maracanaú, ingressa por meio de concurso público desde 2014 e que utilizou a metodologia escrita colaborativa, após um convite da Equipe da Revista Nova Escola. Esse convite surgiu em setembro do ano de 2018, a partir das discussões sobre a BNCC a Fundação Lemann, a Associação Nova Escola e o *Google.org* planejaram uma ação que pudesse potencializar e difundir os princípios da Base entre os professores e consequentemente entre as escolas brasileiras.

Diante desta premissa surgiu o projeto Time de Autores, da Nova Escola, com a missão de construir e publicar planos de aula dos componentes curriculares presentes na BNCC com todas as habilidades presentes em tais componentes, feitos por professores de todo o Brasil e que ficassem disponíveis na plataforma digital da Revista e pudessem ser acessados por qualquer pessoa interessada em qualquer lugar e em qualquer momento.

A professora participou dos encontros de formação continuada, proposta pelo Município desde seu ingresso na rede municipal, demonstrou-se engajada na realização de suas práticas.

Maria (codinome da entrevistada) lecionava em uma escola da Rede que atendia crianças da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. A sua experiência a ser socializada foi desenvolvida nas turmas de 1º ano do ensino fundamental.

A Equipe do 1º ao 5º ano da Secretaria de Educação de Maracanaú, ao tomar conhecimento, conversou com Maria e a convidou para apresentar seu relato; a mesma assinou

⁴ A identidade da entrevistada foi preservada e recebeu o codinome Maria.

um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, para posterior relatar sua experiência. Destaca-se que esta pesquisa foi realizada no período de agosto a setembro deste ano, 2019.

Após o aceite, as pesquisadoras elaboraram um roteiro de entrevista contemplando temas pertinentes a sua formação, metodologia de escrita colaborativa e prática docente. Seus relatos estão explicitados no item Resultados e Discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada de professores, relacionada a interformação, segundo Vilela (2016, p. 93) citado por Vilela, Morais e Melo (2017, p. 258), é uma formação, na qual “[...] há o contato com outros docentes, uma formação entre os profissionais, que muitas vezes possuem os mesmos questionamentos ou relatam experiências que servem como crescimento profissional para os demais professores”. Diferenciando-se da autoformação, que é um processo de formação individual (MARCELO GARCIA, 1999, APUD IDEM, 2017, p. 258) que pode estar relacionada a formação universitária.

Ainda citando os autores, “[...] é evidente que a universidade vem enfrentando um grande problema de formação [...] muitas vezes [...] docentes licenciados também consideram que a formação na graduação e pós-graduação não garante os saberes didáticos-pedagógicos” (IBDEM, p. 260).

Contudo, relacionada a discussão acima, há o professor que propaga experiência vivenciada no decorrer de sua trajetória acadêmica, sem refletir sobre a mesma. Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que, “[...] esse modelo é muito forte e persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. (P. 20).

Quando indagada acerca de sua formação acadêmica e sua experiência docente, a entrevistada afirma que,

Amo o que eu faço, já dei aula para adolescentes em conflito com a lei, para crianças em situação de vulnerabilidade social, para bebês em uma creche, para crianças de famílias abastadas em escolas construtivistas, estou agora com crianças de alfabetização oriundas de classes populares e que frequentam a escola pública. Pra mim não tem nada mais gratificante que ver a transformação que podemos gerar na vida das pessoas. (Maria – Entrevistada).

A fala da entrevistada deixa transparecer a sua identificação com a docência, demonstrando uma postura investigativa, sensível e reflexiva diante das mudanças de público, a necessária habilidade para se comunicar com seus alunos.

Diante do que propõe a legislação vigente, as Resoluções CNE/CP N° 02/2017 e N° 04/2018, constantes, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP n° 15/2017 e n° 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da BNCC, com citada anteriormente, remete-se a necessidade de associar o preparo do professor ao aprimoramento das práticas pedagógicas,

Os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu. (BRASIL, 2017).

Observa-se a urgência de mudanças na área da Educação. Portanto, concorda-se com Vilela; Morais; Melo (2017, p. 261) quando afirmam que a formação inicial não é suficiente e,

[...] a profissionalização [...] pode ocorrer por meio de ações formativas contínuas, garantindo [...] um processo educativo bem estruturado, contendo fases e objetivos bem definidos, favorecendo uma reflexão sobre os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos [...]. Sendo assim, os desafios e complexidades impostos pela sociedade atual também demandam uma formação contínua.

Essa afirmação dos autores vai ao encontro do que a Equipe de formação continuada da secretaria de Educação, de Maracanaú, almeja no sentido de transpor desafios como esses. Por isto, a necessidade de repensar novas práticas que coadunem com afirmações como aquela. A exemplo, pretende-se propor a prática da metodologia de escrita colaborativa, que se trata

[...] de um processo de produção textual que se dá a partir da colaboração de diferentes sujeitos que juntos produzem o mesmo texto. Esses sujeitos cooperam na produção escrita por meio de estratégias de interação (recados escritos, discussão presencial, revisões e correções no texto, etc.) com intuito de construir colaborativamente o texto. (HISSA, 2019, p. 74).

A experiência com a metodologia de escrita colaborativa da entrevistada, Maria, perpassa por motivações pessoais e profissionais iniciou-se o final do mês de setembro do ano de 2018 a equipe organizadora enviou e-mails e publicou no *site* da Revista Nova Escola a relação dos professores autores que foram aprovados no processo. Os aprovados para compor o time receberam e-mails com este texto:

“Olá! É com muita felicidade que a equipe do projeto Planos de Aula NOVA ESCOLA te dá as boas-vindas ao Time de Autores de História. Foram quase 3.000 inscritos no processo seletivo para compor o grupo que elaborará planos de aula de História entre novembro/2018 e abril/2019. E você é um dos 54 professores selecionados para compor esse Time! Temos certeza de que os próximos meses serão de muita troca, aprendizado, trabalho e parceria. Estaremos ao seu lado durante todo o processo, a começar por agora. Nossa missão é impactar positivamente o ensino de História no Brasil. Vamos juntos? Antes de tudo, pedimos que você confirme a sua participação no Time respondendo a este formulário. O prazo para confirmação da vaga

*é este domingo (30 de setembro). Fique atento: este passo é obrigatório para darmos início ao seu embarque no Time. Você deve estar curioso para saber o que vem por aí, né? Pois vamos lá. Você vai elaborar planos de aula para o ensino fundamental 1. Entre os dias 31/outubro e 04/novembro de 2018, nos encontraremos pessoalmente num grande evento de formação, chamado Virada de Autores. Ele acontecerá no Vale Suíço Resort, em Itapeva/MG. Já deixe anotado na sua agenda! Muito em breve, enviaremos mais informações sobre a sua viagem, que terá os custos pagos por NOVA ESCOLA, e sobre a agenda da formação. Antes deste encontro, temos um calendário de leituras, formações e atividades online. O cronograma será compartilhado com o Time ainda nesta semana. Desta forma, você já pode ir se preparando. E aí, está animado? Nós estamos! Qualquer dúvida, não deixe de nos escrever. Aproveite também para salvar o número do nosso WhatsApp na sua agenda de contatos: (11) [...]. Vamos nos falar bastante por lá! Um abraço, [...].
Equipe Planos de Aula NOVA ESCOLA”*

(Fonte: E-mail pessoal da professora Maria).

Maria relata que ao receber a confirmação demonstrou-se motivada e feliz pelo êxito na seleção para compor o Time de Autores da Revista Nova Escola. A seguir descrição do processo para composição do referido Time:

- **O processo seletivo para os Times de História e Geografia**

Poderia participar do processo de seleção de professores autores da revista pessoas maiores de 18 anos, com nível superior completo, que atuaram como professores de história e/ou geografia na Educação Básica em algum momento de sua vida laboral, incluindo aqueles que no momento da candidatura não estivessem em sala de aula, mesmo que a proposta deste projeto circulasse em torno da possibilidade de dar voz ao professor e possibilitar que professores produzam material de aula para outros professores, neste ponto o processo pode ser considerado democrático, pois possibilitou que uma gama maior de profissionais da educação que tivessem interesse pudessem participar.

Embora a seleção e o processo de formação e criação do time de história e geografia tenham ocorrido simultaneamente, cada profissional deveria realizar uma candidatura de cada vez, caso se interessasse em participar de ambos processos de seleção, sabendo de antemão que caso fosse aprovado para participar de ambos os times deveria optar por apenas um deles.

Os interessados em participar da seleção deveriam se candidatar via plataforma da Associação Nova Escola no período entre 06 de agosto de 2018 a 03 de setembro do mesmo ano. O processo de candidatura compreendeu quatro fases consecutivas, complementares e não eliminatórias. Cada candidato seria julgado pelo conjunto da obra que produzisse.

As fases foram as seguintes: 1ª) preenchimento de dados cadastrais (nome, gênero, faixa etária, endereço, CPF, ocupação atual, experiência profissional e os anos de preferência para a produção dos planos); 2ª) realização de teste com questões dissertativas e de múltipla escolha

sobre a área escolhida (história ou geografia); 3ª elaboração de um plano de aula de acordo com os direcionamentos da Nova Escola, atendo-se para o fato de produzir um material que fosse totalmente inédito, pois nesta fase, caso fosse detectado plágio o candidato seria automaticamente desclassificado; 4ª escrita de um texto explicitando as intenções e refletindo sobre o impacto da candidatura.

Após preencher as etapas do processo seletivo cabia ao candidato aguardar o contato da equipe organizadora do processo comunicando sobre o aceite de sua candidatura.

- **Entrar para o time de autores**

Ao final do mês de setembro do ano de 2018 a equipe organizadora enviou *e-mails* e publicou no *site* da Revista Nova Escola a relação dos professores autores que foram aprovados no processo. Os aprovados para compor o time receberam e-mails como já mencionado:

Lembro-me de estar no carro de umas amigas voltando para casa depois de um dia exaustivo no trabalho, olhei o celular para relaxar um pouco e vi que havia recebido um e-mail dos planos de aula da nova escola, mal pude acreditar no que lia... Li uma primeira vez silenciosamente e depois disse: 'gente olha isso aqui!'. Li pra elas e todas nós vibramos muito, mas nenhuma tinha ideia do que isso significaria realmente. (Fala da professora Maria – Entrevistada).

Após o aceite da candidatura o processo de produção começou. Cada professor autor teve que responder questionários e participar de grupos de trocas de experiências via whatsapp, além de diariamente checar sua caixa de mensagens para não perder nenhuma nova orientação da equipe organizadora do processo.

- **O Time**

O sujeito desta pesquisa participou do time de professores autores do componente curricular História produzindo material para turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Seu time de professores autores era composto por seis professoras e uma Mentora, que num período de um mês trabalharam de forma remota até poderem se conhecer no início de novembro no evento conhecido como Virada de Autores. No time havia a professora Maria (sujeito desta pesquisa) que mora em Fortaleza e trabalha em Maracanaú; uma professora de Salvador - Bahia; outra de São Bernardo do Campo – São Paulo; outra de Petrópolis – Rio de Janeiro; outra ainda de Campina Grande – Paraíba; e uma professora que embora fosse brasileira natural de Sorocaba – São Paulo vivia a certo tempo na Holanda e já havia participado do Time de Autores da Educação Infantil. Havia ainda a mentora, professora experiente, atuante na Educação Infantil e Movimentos Sociais da cidade de Ijuí – Rio Grande do Sul.

Quando recebeu o aceite para participar do Time de Autores Maria ministrava aulas para turmas de primeiro e segundo ano – alfabetização. Era responsável diretamente pelos

componentes curriculares de Matemática e Ciências da Natureza, ainda que, sendo pedagoga transitava quando necessário pelos demais componentes.

- **O Plano de Ação**

Após o conhecimento do resultado positivo cada professor autor recebeu uma ou duas habilidades da BNCC voltadas para seu ano de interesse, no caso da professora objeto desta pesquisa foi o primeiro ano do Ensino Fundamental, e teria como objetivo traçar um plano de ação que contemplasse a execução de dez planos de aula ao final de um período específico.

Maria teve um prazo de aproximadamente um mês para produzir seu plano de ação que contou com dez planos de aula sobre a habilidade EF01HI06 - Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços, da BNCC.

A partir deste ponto o processo se tornou requereu mais autonomia e espírito investigativo por parte do professor, pois estas informações já não eram mais enviadas para o e-mail pessoal de cada professor autor, pois estavam dispostas em uma planilha de produção disposta em um arquivo do *google drive*.

Neste ponto nos cabe uma análise dos novos processos de gestão de pessoas, pois o trabalho remoto era vital para o sucesso deste projeto e a forma mais rápida eficaz que temos na atualidade para garantir um trabalho que envolva muitas pessoas que não estão presentes fisicamente é a internet e seus componentes. Para tanto, é do conhecimento de todos que o acesso a estas ferramentas ainda não alcançou a amplitude necessária e muitos professores não se sentem à vontade para lidar com elas. Pensando nisso, a equipe da Nova Escola, proporcionou dois minicursos (*hangouts*) antes do processo de construção do plano de ação. O primeiro foi promovido pelo Assessor dos Planos de Aula de História, e explicava minuciosamente a estrutura de produção e formatação dos planos de aula, tanto para as séries iniciais, quanto para as séries finais do Ensino Fundamental. O segundo minicurso introdutório foi promovido pela própria equipe da revista e tratava das questões práticas do uso das ferramentas do Google Drive. Em situações novas umas das funções que se espera de um grupo que gerencia um processo é que este dê formação necessária ao grupo de liderados, desta forma minimizam-se os possíveis ruídos de informação, e se passa a segurança necessária para que o grupo siga em frente detendo uma informação comum.

Em posse dos treinamentos necessários para o momento Maria produziu sua planilha que foi dividida em duas temáticas: a família e a escola, destinando cinco planos de aula para cada uma destas temáticas.

Não sabia muito bem o que fazer, quais subtemas seriam interessantes, e quais seriam poderiam ser considerados banais, obsoletos ou até preconceituosos. Falar de família é sempre muito complicado né? Mas fui planejando pensando na minha sala de aula nas coisas que gostaria de falar para os meus alunos e foi dando certo.

Após o planejamento da unidade, como foi chamado o plano de ação acerca da habilidade supracitada, este foi submetido à apreciação da equipe multidisciplinar que acompanhava o processo de produção dos planos de aula. E a devolutiva seria dada no evento conhecido por Virada de Autores.

- **A Virada de Autores**

Este evento ocorreu em um Hotel em Minas Gerais entre os dias 31 de outubro e 04 de novembro de 2018 e reuniu toda a equipe de produção e organização da Nova Escola, assessores das áreas de história e geografia, mentores e um grupo de aproximadamente 100 professores divididos entre os componentes curriculares de história e geografia.

Foi um momento único na minha vida, nunca havia passado por um processo formativo tão respeitoso. Antes de irmos para a Virada preenchemos um questionário que pedia informações sobre o que comíamos (comida vegana, vegetariana, kasher, low carb, sem lactose) enfim achei muito respeitoso uma equipe se preocupar com o que as pessoas comem, isso é uma forma de inclusão, afinal para quem é adepto ou precisa fazer uma das dietas acima, isso pode ser um fator de impedimento à participação. Para mim foi bom, como de tudo!

A professora se remete ao fato de que, a equipe demonstrou-se sensível a questões até mesmo familiares dos componentes do Time de Autores, como:

Outra coisa que gostaria de dizer e que achei muito positivo foi que estavam abertos para receber mães com seus bebês, ora em um mundo onde mais da metade das mães são demitidas após o retorno da licença maternidade, ou que não são acolhidas após essa vivência, permitir que seus filhos as acompanhassem é extremamente revolucionário. Não levei meus filhos, pois eles já eram grandes, mas foi reconfortante perceber que havia esta abertura.

Maria nasceu em São Paulo, mas há 17 anos vive em Fortaleza e para ela sair se sua cidade e participar de uma formação tão distante de casa e por tantos dias foi algo extremamente inovador e prazeroso.

O evento programado para acontecer em cinco dias foi dividido em dois momentos, no primeiro (dias 31/10/18 e 01/11/18) apenas os mentores participaram juntamente com a equipe de organização da Associação Nova Escola e assessores de área. O time de professores autores chegou ao Hotel a partir do início da tarde do dia primeiro de novembro, mas iniciaria sua formação apenas no dia seguinte.

Era tudo lindo, maravilhoso. Quando saímos do aeroporto de Guarulhos pegamos uma vã que nos levaria direto para o hotel, nunca havia andado por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

aquele caminho, tanto verde! Um verde diferente do que a gente vê aqui no Ceará sabe?! Muito lindo mesmo. Lá no Hotel tudo era extremamente interessante, a paisagem de cair o queixo, as pessoas extremamente gentis. Me senti valorizada profissionalmente. Cheguei até a comentar com uma colega: 'Olha a importância da Educação: ela nos leva à lugares que nunca imaginamos estar!'

Antes do jantar de boas-vindas houve um momento de apresentação das pessoas envolvidas e do trabalho que seria realizado nos dias subsequentes. Foram apresentados os acordos coletivos, as regras de convivência e os horários de produção. Todas as informações de maneira clara, concisa, objetiva e respeitosa, segundo a descrição de Maria.

Trabalhamos e estudamos muito durante a Virada, não era porque a gente estava em um Resort maravilhoso que nos foi amenizado algo. Tínhamos uma rotina que iniciava às oito horas da manhã e se estendia até às seis, seis e meia da noite. Tínhamos pausas para o lanche e o almoço, mas tudo muito breve. Foi um processo de muito crescimento pessoal e profissional. Gostei demais de ter participado, e ao mesmo tempo que o ritmo foi intenso, tudo nos foi passado de forma muito leve. Não me senti pressionada em nenhum momento.

Durante a Virada de autores a professora sujeito desta pesquisa participou de palestras sobre comunicação não violenta e a importância do feedback para o processo criativo; além de workshops sobre a ascendência indígena e africana do povo brasileiro culminando com a vivência de jogos destas duas matrizes; momentos de assistência individual com a mentora; e momentos de produção coletivos com o grupo do primeiro ano.

- **O processo de criação**

Na tarde do primeiro dia de formação (02 de novembro) cada professor autor reuniu-se com seu mentor sob a supervisão do assessor pedagógico para debater o plano de ação construído antes do momento presencial. Este era o momento destinado para aperfeiçoar os detalhes e alinhar as posturas.

Havia forte preocupação com a qualidade dos planos que seriam produzidos pelo Time de Autores, afinal, eles ficariam à disposição de todos para utilização e análise. Cada plano deveria estar alinhado às tendências da nova Base e suas exigências quanto a formação do sujeito integral, atendo-se para as competências socioemocionais; para a importância da brincadeira nas séries iniciais, sobretudo no ciclo de alfabetização; além de garantir que os assuntos tratados nos planos de aula não carregassem marcas de visões unilaterais e preconceituosas.

Lembro que fui para o encontro com minha mentora e o assessor estava lá também. Fiquei tão ansiosa. Mas aprendi que na vida se somos donos da nossa verdade devemos lutar por ela. Estava confiante naquilo que produzi, sabia que não tinha feito qualquer coisa só pra me livrar, sabe?! Coloquei

minha alma naquele planejamento, sabia que iria receber críticas, afinal não somos perfeitos, mas também sabia que minhas ideias eram possíveis de serem executadas, afinal me baseei na minha sala de aula. (Fala da professora Maria).

Alguns dos planos propostos por Maria precisaram de ajustes estruturais, mas como bem salienta na fala acima, ela não estava disposta a mudar radicalmente suas produções por acreditar nelas, debateu com a mentora e defendeu o que acreditava. Havia uma preocupação muito grande para que os planos de aula de história obedecessem a certa forma de organização que contemplasse uma metodologia que está em voga para o ensino de história, além de ser preconizada pela BNCC.

Esta metodologia ainda não era totalmente compreendida por Maria pois, como demonstrou em alguns momentos durante a pesquisa, há uma tendência muito forte, principalmente em turmas do ciclo de alfabetização, em priorizar certos componentes curriculares em detrimento de outros.

Acho que ainda não saímos daquela coisa de que se o aluno está na alfabetização ele só pode aprender a ler e a escrever. E acaba o Português tomando conta de tudo! Depois que o município colocou duas professoras na sala de aula vemos que a matemática tem ganhado um pouco de espaço, mas as outras disciplinas, coitadas. Raramente conseguimos dar aulas de ciências, história ou geografia, por exemplo. Não me sinto confortável com isso, sendo professora, mas também não conseguia fazer diferente. Por isso com os planos da Nova Escola acho que vai ficar mais fácil, né?! Porque já tá tudo pronto pra aplicar. O professor não perde tempo planejando para estas outras disciplinas. (Fala da professora Maria).

Este projeto da Associação Nova Escola, pode ser considerado inovador, neste aspecto, pois auxilia como base em ferramentas simples ao professor que está em sala de aula e se vê angustiado por não conseguir dar conta da demanda que lhe foi imposta.

Este fato remete-se a concepção de que “[...] o professor não deve ensinar somente o quê, a natureza de uma coisa, mas também como, quando, onde e por que fazer uma coisa”. (GAUTHIER; BISSONNETTE, RICHARD, 2014, p. 170). Percebe-se que é necessário considerar as diferentes formas de aprender, haja vista, contribuir com o processo de ensino e a qualidade do mesmo.

Cada plano de aula era composto por cinco slides e cada um deles deveria conter orientações para os professores que iriam aplicar aquele plano. O slide seria projetado para os alunos e deveria conter imagens, palavras e frases curtas, pois eram direcionados para um público que ainda estava compreendendo o processo de leitura e escrita. Já as orientações ao professor deveriam ser minuciosas e dar conta do maior número de realidades possível.

Levando em consideração que era algo planejado para que qualquer pessoa no Brasil ou fora dele pudessem utilizar.

Basicamente cada plano se organizava assim: o primeiro slide não necessitaria ser exibido ao aluno, nele se encontram as informações sobre a habilidade e competência a qual este plano contempla, nas orientações ao professores havia um breve resumo do que as crianças aprenderiam na aula, quais assuntos seriam debatidos, além de sugestões para o aprofundamento do professor sobre o conteúdo da aula; na segunda lâmina é exposto o objetivo da aula que deve ser explicado para os alunos, a equipe acredita que é de grande importância para a criança (mesmo que ela seja pequena) saber o que se pretende aprender na aula do dia, acreditam que isso torna a criança mais participativa e menos ansiosa; em seguida seguem-se três slides com a estrutura da aula (um para a contextualização/ apresentação do objeto de estudo, outro para a problematização/ construção de conceitos acerca deste objeto, e o último versa sobre a sistematização/ avaliação/ síntese dos conteúdos estudados nesta aula.

Há sempre a premissa de que o estudante deve ser visto com sujeito ativo de sua aprendizagem e produtor de conhecimento, para tanto, em cada aula essa criança deveria ser exposta a um objeto de conhecimento e poder debater sobre ele, construir algo a partir de seus conhecimentos e apresentar o que aprendeu dialogando com seus pares. O conteúdo aprendido desta forma necessita de metodologias ativas e a consideração da possibilidade da aprendizagem por pares a partir da resolução de problemas que lhes sejam significativos.

As orientações ao professor nos planos para o ciclo de alfabetização era o coração do plano, pois nem sempre o que estava no slide era de extrema relevância para a aula, pelo menos, esta foi a proposta da professora Maria.

Eu sei da nossa realidade, sei que nem sempre temos projetores a nossa disposição, não queria que isso fosse um motivo que impedisse os professores de utilizarem meus planos. Queria que eles pudessem usar [o plano] em qualquer condição, mesmo sem internet ou projetor. Busquei ideias simples, mas que sabia que iam funcionar, como poucos materiais, mas que ajudassem a aula a ficar legal, leve e que as crianças pudessem aprender de verdade.

Os autores possuíam um cronograma de produção que funcionava da seguinte forma: durante uma semana cada professor autor produzia seus slides (seu plano) com orientações e sugestões de pesquisa, ele teria entre três e quatro dias para produzir o plano e deveria encaminhá-lo a seu mentor, para que este revisasse e devolvesse para possíveis ajustes. Todo este processo não poderia ultrapassar uma semana. A cada três planos concluídos, estes iam para a revisão pedagógica, que analisava a consistência das informações transmitidas em cada plano e a pertinência pedagógica e o alinhamento à proposta do projeto. Caso houvesse alguma

inconsistência o plano retornava para que o autor juntamente com seu mentor, providenciassem as alterações necessárias. E se o plano fosse considerado aprovado pela equipe de revisão pedagógica seguia para a revisão ortográfica e de formatação. Quando o plano fosse revisado e aprovado em todas estas esferas ele seria publicado do site da revista.

- **Do processo de criação**

Todo este processo de produção se baseou na escrita colaborativa para a produção de material didático. Esta experiência foi extremamente significativa para a formação dos professores envolvidos no processo, pois houve aprendizado significativo sobre a metodologia para o ensino de história, além da flexibilização do pensamento para a produção escrita de caráter multimodal, uma vez que cada plano utilizou múltiplas modalidades de linguagem (texto escrito, vídeo, imagem, desenho, gráficos, tabela, fluxogramas, *charges*, *memes*, e estão disponíveis em uma plataforma que é digital).

Aprendi muito sendo autora. Me senti parte do processo, valorizada. A partir desta experiência percebi que posso ser sujeito da minha aprendizagem, não preciso receber tudo pronto das editoras e da Secretaria [de Educação]. Posso buscar coisas novas e mostrar para os professores que são iguais a mim. Descobri que temos na mão esse poder de criar. Que podemos nos juntar e produzir coisas maravilhosas que atende nossos anseios de sala, sem ter que esperar por mais ninguém.

A professora Maria teve acesso ao processo de criação, que mesmo não observando todo o rigor científico, por se tratar de material didático para uso em turmas de alfabetização, foi extremamente criterioso e nem sempre produzir é tarefa fácil.

Durante o processo Maria relata que se sentiu exausta, que em muitos momentos pensou em desistir e que a cada crítica que seus planos recebiam, ela tinha a impressão de que não estavam bons o suficiente e que talvez este processo “não fosse pra ela”. Todo este “carrossel de emoções” faz parte do processo de produção escrita, seja ele acadêmico ou não. Porém dar voz e vez a estes professores e colocá-los em uma posição de protagonistas é sem sombra de dúvida algo inovador e muito rico.

- **Resultados**

Atualmente a professora Maria não se encontra mais em sala de aula, em fevereiro de 2019 ela foi convidada pela coordenadora do setor de desenvolvimento curricular das séries iniciais de seu município para compor a equipe de formadores de professores da Educação Básica. Ela é responsável pelas formações de professores lotados em turmas de 4º e 5º ano e que lecionam Matemática e Ciências.

Foi um desafio pra mim, sem dúvida. Quando recebi o convite, não sabia se deveria aceitar. Fui conversar com minhas amigas, aquelas do carro, e todas elas me apoiaram a aceitar o convite. Dentro de mim havia duas vozes: uma

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

que dizia 'vai lá você pode, você consegue' o outra que dizia "ih não sei não, por que será que estão te chamando, será que não tem nada por detrás deste convite hein". No final resolvi ouvir as vozes que me pediam pra aceitar o convite. No começo foi bem difícil, não tinha lá muito experiência com estas séries, mas o processo de escrita colaborativa que vivenciei me deu suporte para poder gerenciar este novo desafio. Hoje me sinto uma nova professora, mais dinâmica e aberta às novidades. Cresci muito com esta experiência.

Percebe-se que o processo de ampliação da autonomia do professor é possível de que rende muito resultados. Que esta prática, de dar voz e vez aos professores para que se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, afinal de contas não se nasce professor, mas se aprende a sê-lo, possa se tornar cada vez mais recorrente nas formações de professores de todo o Brasil, seja ela inicial ou continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi socializar a experiência de escrita colaborativa como forma de fomentar a ação pedagógica de professores do 1º ao 5º ano, da rede pública do Município de Maracanaú. Esse objetivo proporcionou uma discussão teórica e metodológica necessária para a compreensão do processo no qual se deu a metodologia escrita colaborativa.

Percebeu-se que a formação continuada, por meio desta proposta poderá propiciar transformações necessárias na ação docente, especialmente, no que se refere ao trabalho colaborativo.

Acredita-se que a motivação é fator preponderante, para que haja o envolvimento, como houve o da professora Maria no citado processo, a fim de, se necessário, modificar a sua prática pedagógica, as quais refletem consideravelmente na aprendizagem dos discentes, bem como, no processo avaliativo dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 set 2019.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. Ensino Explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

HISSA, Débora Liberato Arruda. **Multiletramentos e materiais didáticos**. Especialização em Alfabetização e Multiletramentos. Fortaleza. Ed. UECE. 1ª edição. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELA, N. S. Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VILELA, N. S.; MORAIS, S. J. O.; MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: contribuições de ações formativas para a profissionalização docente. R. Transmutare, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 257-271, jul./dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 30 set 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO CONTRIBUIÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERAMENTO.

Miriam Paulo da Silva Oliveira ¹
Rosilene Pedro da Silva ²
Amara Cristina Barros da Silva Botelho ³

RESUMO

Pesquisas revelam nestas últimas décadas problemas relevantes no processos de aprendizagem da leitura e escrita no conteúdo escolar. Esse problema tem causado um fracasso nos resultados esperados. No entanto, os dados revelam um percentual de 65,1% no Município de Vicência de crianças que chegam ao final do primeiro ciclo sem o domínio mínimo de uma leitura e escrita fluente e com compreensão. Neste sentido, no reportamos para o conceito de alfabetização e letramento que, embora distintos, relacionam-se entre si, dando significado ao ato de ler e escrever. Para Magda Soares, “alfabetização significa o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. É, no entanto, o processo em que o indivíduo é capaz de construir e reconstruir o conhecimento da língua escrita. Porém, compreendendo a necessidade de tornar o processo de alfabetização significativo e contextualizado, surge há duas décadas, o letramento que, segundo a autora, traz o conceito de “desenvolvimento de comportamentos e habilidades, de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Nesse contexto, é de suma importância compreender que, mesmo tendo conceitos diferenciados, a alfabetização e do letramento são indissociáveis, pois não se concebe, alfabetização sem o uso das práticas sociais da leitura e da escrita as quais qualifica o processo de ensino e aprendizagem. Corroborando o pensamento da autora acima citada, Emília Ferreiro diz que “um dos maiores danos que se pode causar a uma criança, é leva-la a perder a confiança na própria capacidade de pensar”.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Numeramento. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O programa Caminhos da Alfabetização que concerne à formação continuada da Rede Municipal de Vicência, englobando um público de 30 professores e 15 assistentes de alfabetização, propondo fortalecer o ensino e aprendizagem por intermédio de oficinas onde serão vivenciadas teoria e prática. Esse projeto de intervenção surgiu da problemática diagnosticada em que muitos estudantes apresentam dificuldades de leitura, escrita e conhecimento matemático no 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta maneira, o projeto visa cumprir as metas do PME no que se refere à alfabetização na idade certa. Para

¹Mestta em Ciências da Educação –Universidade Politecnica Y Artística del Paraguay, PY, mirampaulo@gmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE, coautor1rosilenepalmeiras@hotmail.com

³ Professor orientador: Doutora pela Universidade Federal de PE., Literatura e Cultura UFPE, PE, acristinabotelho@gmail.com

isso, é necessária uma efetiva formação específica para os professores que estão no ciclo da alfabetização. Diante dessa abordagem nossa proposta é que ao término do ano letivo os estudantes ingressem no 3º ano do Ensino Fundamental com uma apropriação da leitura e da escrita de maneira significativa e, sobretudo, crítica.

Ao longo da trajetória da Educação Brasileira a Alfabetização tem se consolidado como um problema de âmbito educacional e, conseqüentemente social, ou seja, um entrave que muito se tem discutido e pesquisado a respeito. Infelizmente nosso país apresenta um dos maiores índices de analfabetismo em todo mundo. Essa situação caótica e alarmante inquieta estudiosos e especialistas em todas as esferas educacionais.

O debate acerca da alfabetização tem sido empoderado constantemente, pois é uma temática que requer uma reflexão aguçada entre a teoria e a prática. De acordo com a BNCC (2018) a exigência da alfabetização se dá até o término do 2º Ano, do Ensino Fundamental oferecendo-lhe uma educação igualitária, proporcionando o nivelamento entre os alunos para o ingressar no 3º Ano. Portanto, esta pesquisa busca fortalecer de maneira significativa o processo de alfabetização em leitura, escrita e cálculos nos dois (2) primeiros anos do Ensino Fundamental, objetivando garantir amplas oportunidades para apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo articulado a luz do Letramento em Português e Matemática.

O presente trabalho pretende mostrar que as práticas de letramento e leitura como função social interferem no processo de alfabetização das crianças a partir do 1º Ano. Dessa forma, é necessário verificar empiricamente o desenvolvimento da criança no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética seguindo as perspectivas do letramento. Segundo Soares (1999), a partir de suas experiências com alfabetização, o letramento é visto como uma forma de encontrar prazer em diferentes atos de ler, considerando os locais de leitura mais diversos e em diferentes condições, definindo assim que “não é só na escola que se lê. Por isso, propomos neste trabalho, a leitura como base para a alfabetização. No entanto, faz-se necessário que a alfabetização seja o centro das ações pedagógicas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, fortalecendo a construção de diversos conhecimentos linguísticos.

O processo da alfabetização é um bem muito precioso que precisa ser considerado desde a idade mais tenra. Rameh considera a alfabetização uma prática pedagógica ao afirmar que:

Enquanto prática pedagógica, a alfabetização se ocupa em mostrar os princípios do sistema alfabético. Sendo um sistema de representação, histórico e socialmente construído, o sistema alfabético possui convenções, muitas as quais precisam ser reveladas por alguém a quem pretende se alfabetizar (2006, p. 16).

No entanto esses princípios precisam ser construídos de maneira contextual, dando-lhe um real sentido ao processo, permitindo que a criança desenvolva sua autonomia e se torne protagonista da sua vivência e realidade por intermédio da participação e socialização entre eles. Neste sentido “(...) alfabetizar não é apenas ensinar as letras, as sílabas, as palavras e as frases. É preciso saber as razões, o como e o quando alfabetizar.” (RAMEH 2006, p.17).

Tendo em vista o fato de que o nosso município não tem apresentado bons índices de alfabetização e letramento, surgiu a necessidade de elaboração deste projeto, no intuito de fortalecer e monitorar as atividades de leitura e escrita realizadas pelos professores dentro deste mesmo contexto. Portanto essa pesquisa também se justifica pelo fato de que não podemos mais vivenciar práticas de alfabetização de maneira mecânica, gradual e repetitiva, mas contextual com significados reais do que estão sendo apresentados às crianças, pois reconhecer, sons e formas de letras do nosso alfabeto não significa que essa criança seja um leitor e/ou que esteja alfabetizada. Visto que assegurar a alfabetização, a leitura e a escrita é uma prioridade do nosso município, visando a democracia e a justiça social elencadas na Constituição de 1988 e para que esse processo se efetive é preciso solidez neste projeto educacional que priorize uma política de liberdade na qual ofereça alternativas e desdobramentos no âmbito escolar à alfabetização com eficiência em todas as turmas que se faz necessário.

No que se refere a essa temática Rameh ressalva que:

(...) a alfabetização é uma ação intencional, executada por um/uma profissional especializado/a (alfabetizador/a), no âmbito escolar, com o propósito de revelar ao/a alfabetizando/a as características do sistema alfabético às quais só se pode ter acesso através de mediações. (2006, p.17).

Essa mediação apenas pode acontecer na escola. Apesar de todas as problemáticas que a escola enfrenta, sem dúvida, ela, ainda é o ambiente mais propício à alfabetização, pois esse processo apenas ocorre de fato com os pares. Portanto, a alfabetização é um ato educativo que se efetiva no âmbito escolar, mas que não pode ocorrer de maneira contextualizada, neutra. Por isso objetivamos direcionar como o professor pode utilizar

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

situações de análise e reflexão sobre a Língua como instrumento para melhoria da qualidade da alfabetização e letramento dos estudantes, apresentar e socializar as possibilidades de trabalhar os gêneros textuais, na perspectiva de atender os alunos alfabetizados e não-alfabetizados, evidenciar o quanto a produção textual dos/as estudantes, pode informar ao professor sobre o que eles sabem à respeito da organização da escrita e, sobretudo, analisar que tipos de intervenções docentes serão mais significativas ao sucesso das situações de ensino e aprendizagem. E a prática do professor é de suma importância nesse processo, diante desses pressupostos Kramer nos assegura que:

É nesse sentido também que entendo a prática pedagógica enquanto função social e política: prática que, enxergando o aluno como um ser concreto, permita ao professor atuar junto a ele, a fim de lhe assegurar um instrumento que amplie a sua participação cultural, política e profissional na sociedade (KRAMER 2001, p.88)

Portanto, é preciso que o estudante se engaje neste processo do qual ele é protagonista, interagindo e buscando mudanças concretas, objetivas e reais no cotidiano da sala de aula, pois a alfabetização está atrelada ao processo de conscientização, sem essa amplitude o processo está propício ao fracasso, pois quando o indivíduo se alfabetiza há uma apropriação da escrita que é um instrumento essencial para ampliar a capacidade de argumentar e, conseqüentemente, conduzi-lo à consciência crítica, visto que, o desenvolvimento das habilidades que a alfabetização requer não se exclui as práticas sociais, ou seja, o letramento que veremos a seguir.

O termo letramento surgiu no final do século XIX a partir do seguinte questionamento: “-Porque pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escritas?” (BAGNO, 2007, p. 84) Percebemos então que há uma mobilidade neste processo, tratando-se, no entanto, de um modelo autônomo no qual a escrita e a oralidade não estão ordenadas. Logo, Soares (2001, p. 72) assevera que “[...] o termo letramento para definir, não pura e simplesmente um conjunto de habilidades, mas o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

De acordo com Soares o termo “Letramento” surge e por intermédio dele a leitura e a escrita passaram a ser processos dinâmicos, relacionando-se com o meio social no qual o indivíduo está inserido, podendo modificá-lo.

Nessa perspectiva, compreendemos o letramento como utilização das práticas sociais, adquiridas pelo indivíduo, desenvolvendo sua concepção de mundo por intermédio da linguagem. Sabemos que esse processo ocorre de maneira contínua e que ao longo da sua trajetória passamos por inúmeras transformações no processo educativo. Portanto, embasamos tais conceitos com o intuito de ampliar a utilização dessa prática social na qual a leitura e a escrita são essenciais: Soares (1998, p.72) nos apresenta o seguinte conceito: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Para compreendermos melhor essa temática apresentaremos uma discussão holística acerca do conceito de letramento, bem como suas significativas contribuições para um processo efetivo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Para tanto, apresentaremos a princípio o conceito de letramento com o intuito de evidenciar suportes teóricos que o sequencie como prática social. E por se tratar de um termo novo que apresenta certa complexibilidade para defini-lo, não podemos afirmar que o letramento apresente apenas um conceito pronto e acabado. Rameh (2006, p.70) afirma que “a noção de letramento é relativamente recente no cenário educacional e está relacionada à participação dos sujeitos nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem e a escrita.”

O letramento tem sido o protagonista de inúmeras pesquisas, pois uma vez que envolve a leitura e a escrita, torna-se uma ferramenta crucial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ele não pode estar vinculado apenas ao processo de codificação, decodificação de letras e fonemas e sim a perspectiva de ensino e aprendizagem atrelada à contextos reais de utilização da língua, ou seja, a aprendizagem significativa, o que consiste num desafio permanente, pois requer uma reflexão acerca das práticas e das concepções que são adotadas como metodologias de ensino. Verdiani (2010, p. 16) conclui que:

O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, ‘ensinar o letramento’ é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer. (VERDIANI, 2010, p.16)

Diante desses pressupostos, podemos afirmar que o letramento está atrelada às práticas sociais em que a criança vive e que a escola utiliza tais práticas, antes mesmo do seu ingresso, interagindo-se com o âmbito escolar.

[...] vale destacar que o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos [...]. (BAGNO 2007, pág. 90)

Ao ingressar na escola a criança precisa interagir com a diversidade cultural que existe neste meio educativo. Portanto, sua pouca participação neste processo social não pode ser rotulada como dificuldades de aprendizagem, pois a escola é uma instituição multicultural e cada criança apresenta essas diferenças, sendo incumbência da escola trabalhá-las, pois essas crianças são conhecedoras dessas formas de participação social que ocorrem no domínio do âmbito escolar. Mesmo porque as práticas de letramento também existem fora da escola e a dinâmica deste processo ocorre com objetivos relevantes: Verdiani (2010, p.33) pressupõe que:

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. VERDIANI (2010, p.33)

Mesmo porque o letramento inicia muito cedo, antes mesmo do domínio convencional da leitura e da escrita a criança apresenta um nível de letramento, pois ela muitas vezes assume uma postura de leitor mesmo sem ter o domínio da prática da leitura e da escrita, portanto ao chegar na escola eles apresentam conhecimentos e habilidades que resultam do seu contexto social, ou seja, extraescolar. Portanto Rameh (2006, p. 16) constata que:

Letramento diz respeito ao processo histórico e social de aprendizagem da língua escrita por força do uso dessa mesma língua. Pode acontecer tanto em contextos formais de ensino como em situações informais, apresentando diferentes graus de domínio da língua. RAMEH (2006, p. 16)

O letramento vai muito além da leitura e da escrita. Partindo desse princípio percebemos que a amplitude desse termo está relacionada à reflexão a respeito do ensino da linguagem. No entanto isso não acontece de um momento para o outro, mesmo porque se trata de um processo contínuo, assim sendo, sua trajetória é longa e se encontra no contexto histórico educacional.

Evidentemente, a leitura e escrita são ferramentas que contribuem para a ascensão do indivíduo na sociedade e os que não dominam essas práticas apresentam inúmeras dificuldades na participação da construção dessa realidade, pois diferentemente do que acontecia no passado, a leitura e a escrita hoje são requisitos necessários à formação do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

cidadão, mediante sua amplitude. Ler e escrever é mais importante na construção do mundo, da sociedade e, sobretudo, no desenvolvimento social do indivíduo. Rojo (2009, p.100) afirma que:

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. [...]. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. ROJO (2009, p.100)

Partindo dessa afirmação compreendemos que a escola como meio de desenvolvimento da linguagem não pode restringir os alunos ao ensino mecânico, uma vez que, à luz do letramento os alunos mesmo não leitores apresentam práticas sociais, corroborando para o desenvolvimento e a utilização dessas habilidades.

Soares (2002, p. 145) define letramento da seguinte maneira “O estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leituras e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.”

Podemos conceber o processo de letramento como requisito de transformação do indivíduo que o diferencia dos demais em seu comportamento cognitivo e social. Portanto o processo do letramento e alfabetização apesar de serem distintos estão associados, o que tradicionalmente era considerado como pessoa letrada apenas as pessoas que dominassem a escrita, acerca desse processo Street (2014, p. 40) afirma que: “O próprio letramento, além disso, varia com o contexto social. É difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o processo individual e social.”

O desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos precisa ser estimulado sistematicamente, na escola pois nesses termos esse desenvolvimento não ocorre espontaneamente. Kleiman (1995, p. 20) ressalva que:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prático social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. KLEIMAN (1995, p. 20)

O processo do letramento, enquanto prática social é necessário para a aquisição da leitura e da escrita e não apenas para a decodificação. A utilização dos códigos precisa ser trabalhada apenas como concepção simbólica e princípios organizacionais de interação da linguagem, entretanto, o letramento que se encontra em outras agências como “a família, a

igreja, a rua como lugar de trabalho”, mostram orientações de letramento muito diferente. Rojo (2009, p.102) nos apresenta:

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento, têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e, têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. ROJO (2009, p.102)

Portanto o letramento é o desenvolvimento de habilidade extraescolar que tem por finalidade aprimorá-lo para a prática da leitura e da escrita sendo, é, portanto, incumbência da escola enxergá-lo como um instrumento que garanta novas possibilidades de aprendizagem e jamais descartá-lo. Dessa maneira o letramento tem sido privilegiado inicialmente no mundo além da escola, entretanto há um nível de letramento que ocorrerá apenas na escola, pois só se aprende a ler e escrever, lendo e escrevendo. Rameh (2006, p.24) afirma que:

O processo de letramento está relacionado justamente a essas práticas sociais da escrita que se iniciam antes mesmo da escolarização e se estendem para além da escola, tanto no tempo como no espaço. Naturalmente, há uma variação nessas práticas sociais de escrita na complexidade presente. RAMEH (2006, p.24)

A escola precisa formar protagonistas que consigam lidar com o cotidiano, mudar, trocar e transformar experiências do seu contexto social em aprendizagens. “Com todas essas prerrogativas, o letramento é parte essencial da humanização do ser humano”. (RAMEH. 2006, p. 25).

Arelada a essa concepção, percebemos uma relação dialógica entre o letramento e seu contexto social, conduzindo o estudante a pensar, refletir, compreender, e sobretudo, agir em processo do contexto sócio histórico do qual ele faz parte, contextualizando as práticas sociais que circulam em diferentes situações. Tfouni (2004, p.10) ressalta que: “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”.

Esses estudos acerca do Letramento são objetos não apenas da Língua Portuguesa, mas de várias disciplinas em diversos países e idiomas, acerca da “compreensão das práticas de letramento como construções culturais sujeitas a variações no tempo e no espaço” (STREET 2014, p. 7).

A partir desses estudos foram propostas as discussões acerca da fala e da escrita, desafiando essa compreensão de mundo que impactou diretamente tanto a cultura da escrita quanto “o papel da oralidade na história da cultura humana e sua inter-relação com as práticas de letramentos os chamados “novos estudos do letramento”. (STREET 2014, p. 8). Esses estudos colaboraram e ampliaram as discussões acerca da teoria e prática, contribuindo para novas reflexões.

Street (2014, p. 9) “critica, com base em discussões anteriores sobre os efeitos cognitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita [...]”. A partir dessa concepção, com base nos estudos e profundas discussões o autor apresenta dois modelos de Letramentos denominados de autônomo e de ideológico e contrapondo-se um ao outro. Nessa perspectiva apresentamos uma abordagem acerca desses modelos, diferenciando-as.

METODOLOGIA

O projeto está ancorado no sócio interacionismo, pois baseia-se na construção do conhecimento, refletido o papel do professor e do formador como mediador nessa ação. Também levando em consideração que cada docente traz consigo práticas que são construídas no dia a dia, e fazendo a ação-reflexão-ação. Nesse entendimento de que se contribui de forma significativa e marcante na nossa prática pedagógica, tanto do professor quanto do formador, movimentando o elemento mais importante do professor: o fazer pedagógico em sala de aula, que segundo TARDIF (2002) e PERRENOUD (2001) “os saberes docentes vão sendo construídos na vida, no percurso da formação, pesquisa e ação.” Portanto, entendemos que cada docente cria e recria sua própria prática, adequando às suas condições de trabalho.

Está Projeto de formação está estruturado em oficinas teóricas e práticas com temáticas e sub-tópicos específicos em cada área do processo de alfabetização/ letramento, seja em Língua Portuguesa, seja em Matemática.

A metodologia será abordada em teoria e aplicação na prática, onde os professores irão vivenciar em sala de aula trazendo um “para casa” de volta para a formação e assim sucessivamente, para acompanhamento e monitoramento. Será vivenciada em aula atividade/ formação em serviço sendo quinzenalmente, o que está garantido no PCC do Magistério de Vicência. A formação está previsto ainda no PME para atender metas de formação continuada com objetivo de melhoria do ensino e aprendizagem, abordando as seguintes Temáticas:

1ª O processo de Alfabetização e Letramento

Realização de estudo de textos curtos utilizando-se de questionamentos para compreensão dos mesmos. Atividades lúdicas de alfabetização com cantigas, parlendas e quadras, para trabalho com palavras geradoras, enfocando o grafema e fonema.

- Atividades que levem os estudantes a identificar os diferentes segmentos constituintes do nome próprio (sílabas, fonemas e letras), fazendo uso desse conhecimento em outras situações).
- Realização de leitura de textos curtos com padrões silábicos simples com foco no processo de alfabetização, como desdobramento das palavras em sílabas, formação de outras palavras (Fonemas e grafemas, bem como o uso da letra bastão, alfabeto móvel, textos fatiados e outros).
- Organização do trabalho pedagógico com alternativas que atendam os diversos níveis de aprendizagem dos estudantes, estimulando a consciência fonológica;

Percebemos que muitos/as estudantes não se enquadram no perfil de leitores indicados pela autora quando diz que “alfabetização é o ato de se tornar alfabetizado, enquanto letramento é a condição de ser letrado.” Ela acrescenta que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, P.39,40)

Em relação a este assunto, Kleiman (1995) fala a respeito do distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola. Para a autora

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN 2007, p.02).

Dessa forma, notamos que autora defende a ideia de que a prática do letramento deve estar voltada para o contexto em que usamos a leitura e a escrita e, simultaneamente à aquisição de habilidades e competências para se ter alunos leitores; no entanto, tampouco conseguirão se não souberem utilizar, numa situação real de comunicação, o uso da leitura e da escrita. Tal posicionamento pressupõe que a escola ainda não concebe o letramento como uma prática de ensino capaz de despertar nos aprendizes a apreensão dos saberes necessários para a sua formação leitora. Dessa forma, para alcançar este fim, ressaltamos algumas competências necessárias aos docentes. De acordo com Perrenoud o professor precisa dedicar mais energia e atenção aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Assim se faz uma pedagogia diferenciada, que ajuda a desenvolver métodos para que a aprendizagem aconteça para todos os alunos.

2ª Consciência Fonológica

- Processo de Consciência Fonológica e Sistematização da Escrita Alfabética;
- A prática pedagógica e a influência no processo de alfabetização;
- Estimulação da Consciência Fonológica;
- Jogos que colaboram na consciência fonológica.

Cunha e Capellini (2011, p.87)

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Essa consciência está atrelada a habilidade de reconhecer e manipular as palavras.

3ª Gêneros Textuais- Estrutura, compreensão do texto, elementos do texto, função finalidade do texto, distinguir texto literário e não literário. De acordo com Marcuschi (2006, p.25) os gêneros:

(...) devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos, cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Realização de estudo e compreensão dos gêneros textuais e função social; serão trabalhados numa perspectiva interdisciplinar com construção de atividades abordando os textos listados abaixo em sequência didática. Essa temática será vivenciada nas aulas atividades que acontecem mensalmente em contra turno.

- Parlendas/ quadrinhas
- Poemas
- Cordel
- Receitas
- Tirinhas
- Bilhete
- Convite
- Fábulas
- Conto
- Notícia

Notoriamente, em cada fase de escolarização, ocorrem preferência por determinados gêneros em detrimento de outros; nestes casos, cabe ao professor proporcionar aos estudantes o contato e o manuseio de diversos materiais de leitura, o que resultará na formação do aluno leitor e na concretização de nossas metas para este ciclo. Compreendemos, assim que em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, embora alguns devam ser considerados prioritários, como é o caso da esfera literária, entre outras. Para a educadora e pesquisadora Magda Soares, a prática do letrar e alfabetizar, ou alfabetizar letrando, são processos simultâneos e indissociáveis no início da aquisição do sistema de escrita.

4ª Numeramento (Matemática) -

- Realização e construção de jogos para a apropriação das operações fundamentais.
- Utilização do ábaco e material dourado para a realização das operações fundamentais;
- Realização de oficina com situações- problema envolvendo as operações fundamentais
- Utilizar medidas padronizadas e não padronizada através de materiais concretos (cordão, fitas, passadas com as pernas, alturas, larguras e outros)

- Operações: adição, subtração, multiplicação, divisão e fração, explorando materiais concretos, levando a compreensão ao raciocínio lógico de cada operação.

Fonseca (2009) nos assevera que:

(...) não só porque representações matemáticas aparecem nos textos escritos, mas porque a própria cultura escrita que permeia e constitui tais práticas é também permeada por princípios calçados numa mesma racionalidade que forja ou parametriza as práticas ditas numeradas e que é por elas reforçada. (FONSECA, 2009, P.55)

Percebemos, porém, que a partir de dados de avaliações externas, bem como de Formações Continuidas, que de algum modo nossos/as estudantes apresentam muitas dificuldades na área de Numeramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

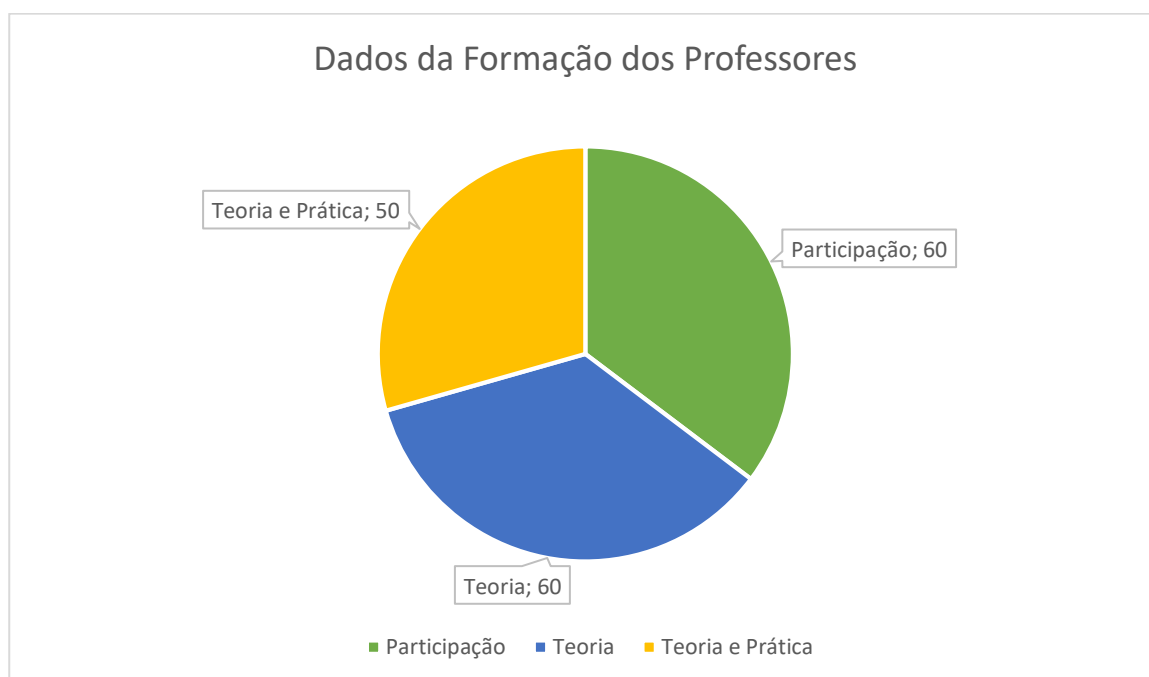
Apresentamos uma proposição por intermédio de tabela propondo e datando as visitas e acompanhamentos periódicos às escolas por intermédio da ficha de monitoramento que se encontra nos anexos. Nessas visitas serão observados se as atividades propostas nas formações estão sendo realmente vivenciadas e se o docente está inovando com novas atividades as que lhes foram propostas nas formações, efetivando dessa maneira uma aprendizagem significativa.

Quanto aos/as estudantes também serão acompanhados/as por intermédio da ficha de monitoramento que se encontra nos anexos, na qual será avaliado o índice de evolução deles nas diversas áreas de conhecimento e por conseguinte a docente nos apresentará um relatório mensal no que se refere aos avanços da sua turma, bem como as possíveis dificuldades, para que haja essa intervenção diretiva.

Para que possamos resultar de maneira qualitativa e quantitativa realizamos de maneira sistemática de modo que ocorra sempre o feedback, uma vez que o docente levará alguma atividade para a sala na qual atua, aplicará e trará para a formação seguinte como relato de experiência para o grupo, expondo de maneira oral como foi realizada, o que aprendeu e o que os estudantes aprenderam e essa dinâmica serve para a reflexão da práxis. A partir das atividades propostas para os docentes, eles terão autonomia de criarem outras,

inovando e, sobretudo, multiplicando essa prática. Para explicar é necessário observar os dados abaixo:

Quantidade	Número Absoluto	Percentual
Professores Participantes	60	100%
Teoria	60	100%
Teoria e Prática	50	83,33%



Segundo os dados obtidos através das visitas e formações elaboramos a imagem acima para demonstrar como se comportaram os docentes na sua prática pedagógica, que segundo o gráfico, dos 60 professores participantes 50 deles conseguiram atrelar a teoria à prática e apenas 10 não conseguiram. Sendo assim, é importante afirmar que a formação continuada é um dos pilares para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. É um dos indicadores do sucesso. Só que existe outros como monitoramento da aprendizagem, reensino, recuperação de aprendizagem adequada e comprometida, frequência do professor, do aluno, boa relação entre escola e família e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de real importância desenvolver uma política de alfabetização que direcione os professores, pois o índice de analfabetos funcionais tem aumentado em grande escala, e, conseqüentemente, faz-se necessárias políticas educacionais interventivas, objetivando minimizar esse cenário atual.

A questão atual não é conceituar alfabetização, mas buscar práticas metodológicas que potencializem as ações pedagógicas dos professores na sala que se dará com encontros periódicos, feedback e monitoramentos, podendo também acontecer intercâmbios entre as escolas com os melhores índices de aproveitamento nas avaliações externas com as que apresentam índices mais baixos. Logo, não pretendemos apresentar a complexidade e os conflitos que a alfabetização escolar apresenta, mas refletir e, sobretudo, sensibilizar os professores acerca dessa problemática que afeta crianças de todas as idades. Pretendemos fornecer subsídios que fomentem a formação de professores, especialmente os que estão em exercício da docência nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para enfrentarmos esse desafio e tentar superar essa imensa defasagem existente no que se refere ao processo de alfabetização no município de Vicência. Para isso não podemos enxergar essa pesquisa como encerrada, uma vez que pretendemos cumprir essas 4 (quatro) metas do Plano Municipal de Educação- PME e que não se efetiva a curto prazo. São eles:

1. Diminuir os níveis de alunos não - alfabetizados em 90% já que o total de estudantes não - alfabetizados foram 156 em 2017. (Dados do PAS 2017).
2. Aumentar o grau de letramento em Língua Portuguesa e Matemática em 80% nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano;
3. Elevar em 80% os níveis de alfabetização no ciclo da alfabetização;
4. Diminuir os índices de repetência no ciclo de alfabetização em 85% em 02 anos. (2018 e 2020).

Portanto, podemos constatar que a prática do letramento resulta não apenas na ação educativa na qual os alunos têm o domínio da leitura e da escrita, mas nos conhecimentos adquiridos no convívio familiar mesmo antes do seu ingresso na escola, ou seja, considerando sua cultura, sua visão de mundo. Logo, o processo do letramento é mediado pelas práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos e a escola os conduzem ao processo mais sistemático, fundamentando o desenvolvimento da sua linguagem no ponto de vista da dimensão social. Neste sentido, faz-se necessário uma ação reflexiva minuciosa acerca das

estruturas construtivas que o letramento nos propõe, direcionando novas pesquisas na área, pois não há pesquisa encerrada em si mesma.0

REFERÊNCIAS

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLI, Simone Aparecida. **Habilidades Metalinguísticas no Processo de Alfabetização de Escolares com Transtornos de Aprendizagem.** Revista Psicopedagógica. (Online). 2011, vol.28, n.85, pg. 85-96.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Profissional.** Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. **Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B, **OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

_____. Angela B, **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas, São Paulo, 9ª Edição, 2004.

_____. B. Angela, **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 23-36.

RAMEH, Letícia. **Aprimorando-se com Paulo Freire em Alfabetização e Letramento / Letícia Rameh. [Et al.] - Recife; Bagaço, 2006. (Coleção Paulo Rosas, V. 6).**

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** / Roxane Rojo. -São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

_____. Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12**

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000. – (Coleção Questões da Nossa Época. V.47).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EJA

Jéssica de Sousa Santos ¹
Rosimeyre Vieira da Silva ²

RESUMO

A presente produção analisa as experiências de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, que realizaram estágio supervisionado em turmas de EJA e suas contribuições para a formação inicial de professores de Matemática. A pesquisa ancorou-se no seguinte problema: Como as experiências na EJA contribuem para a formação inicial do professor de Matemática? Para sistematização metodológica optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se narrativas autobiográficas como método de pesquisa. O suporte teórico da pesquisa tem as contribuições dos estudos de teóricos como: Fonseca (2012), Freire (1979, 1996) e outros que apoiam suas discussões sobre aspectos da formação docente, saberes da experiência e formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Sobre narrativas autobiográficas e formação, a discussão fundamenta-se em Brito (2010), Souza (2006). Para a complementação dos dados da pesquisa, realizou-se análise documental do Projeto Político do Curso (PPC) de Matemática a partir de recorte que considerou os componentes curriculares EJA e Prática Profissional I, II, III e IV (Disciplina de Estágio). A investigação concluiu que as experiências na EJA, bem como em outras modalidades de ensino, são necessárias à formação do professor de Matemática como possibilidades para constituição da identidade docente e melhor desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professor de Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado, Narrativas.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo as discussões sobre a formação de professores envolvem temas diversos e que não estão restritos ao fazer pedagógico. Estas discussões envolvem análises e reflexões sobre o desempenho e conhecimento específico da profissão e, no caso da formação de professores de Matemática, não é diferente.

Ao longo do curso de formação inicial estudam-se conhecimentos e saberes necessários à ação docente, mas nem sempre os conteúdos de estudos nas diversas disciplinas que compõem o currículo proposto nos projetos de cursos consideram as especificidades de alguns níveis e modalidades de ensino. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os temas, as discussões e reflexões em parte ficam restritas a um componente curricular do sétimo módulo

¹ Graduanda do Curso de Matemática do Instituto Federal do Piauí, *campus* Piriipiri – IFPI *campus* Piriipiri, jssifpi@gmail.com;

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, rosimeyrevieira@ifpi.edu.br;

do curso, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPI – campus Piripiri.

O contato com a realidade escolar através de situações formativas que possibilitam conhecer a realidade educacional para além da teoria, permite aos acadêmicos perceber e compreender melhor a teoria e a prática e refletir sobre a formação e atuação do professor. E a experiência no contato com a realidade durante o estágio possibilitou refletir e melhor compreender a EJA como modalidade de ensino que exige sistematização do trabalho docente de forma a considerar as especificidades dos atores envolvidos no processo.

A presente proposta de analisar a relação das experiências na EJA e seu contributo para a formação de professores de Matemática se justifica a partir do exposto na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada quando expressa:

a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (BRASIL, 2015, p. 01)

Ao estabelecer direcionamentos para a formação, o legislador explicita a importância das diversas modalidades de ensino para consolidação de uma formação abrangente que respeite as diversidades e singularidades dos diversos sujeitos, o que implica pensar e estruturar formas de atender às necessidades formativas conforme as diversas modalidades e níveis de ensino.

Diante do exposto, considera-se este um tema relevante, pois ainda são bastante incipientes as discussões que relacionam a EJA com a formação do professor de Matemática, assim, acredita-se na possibilidade de ampliação das discussões na medida em que se advoga que a fundamentação e reflexões sobre os desafios da educação em qualquer que seja a área, etapas, níveis e modalidades de ensino, são necessárias para a implementação de mudanças na forma de pensar e agir do educador.

Nesta perspectiva, a presente produção visa analisar as experiências na EJA e sua relevância para a formação inicial de professores de Matemática, considerando para análise as experiências acadêmicas oportunizadas no curso de Licenciatura em Matemática durante o estágio supervisionado, considerando ainda o seguinte problema: Como as experiências na EJA podem contribuir para a formação inicial do professor de Matemática?

O estudo estruturou-se através da pesquisa qualitativa com abordagem das narrativas autobiográficas com complementação de dados a partir da análise documental. Para alcançar o objetivo geral da investigação, realizaram-se entrevista narrativa e análise de memoriais/relatórios de formação de acadêmicos do curso.

A presente produção está estruturada como uma breve discussão teórica sobre a EJA e a formação do professor de Matemática de forma a situar as características e fundamentos formativos da EJA considerando o perfil do professor de Matemática para atuar nesta modalidade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: fundamentos teóricos e legais

As discussões sobre EJA permeiam o cenário nacional e internacional de forma mais intensiva a partir da década de 1970 quando se tornaram mais intensas as publicações, as pesquisas e as proposições de políticas públicas voltadas ao atendimento público da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se justifica conforme teóricos como Fonseca (2012), pois:

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização. (FONSECA, 2012, p.14)

Considerando o que foi citado pela autora, pontua-se que muitas escolas públicas que ofertam EJA, além de favorecer a inclusão de jovens e adultos, acabam por agregar para estes educandos oportunidades de escolarização e melhoria da qualidade de vida. Neste aspecto as diretrizes da EJA aprovadas no início deste século XXI tiveram como foco subsidiar a promoção da modalidade com base nos princípios de reparação, equalização e qualificação.

Destacar a função reparadora da EJA permite refletir sobre a possibilidade de reconhecimento pelo poder público do direito de acesso ao ensino a todos fundamentado no Art. 5º da LDB 9394/96. Já a função qualificadora confere à EJA a concepção formativa numa perspectiva permanente que “pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não”. (BRASIL, 2000, p. 7)

A função equalizadora se assenta no princípio da igualdade de oportunidades que, segundo Jamill Cury, relator no Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000, “os desfavorecidos frente ao

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”. (BRASIL, 2000, p.7)

O desafio posto às práticas educativas da EJA é considerar a articulação entre as três funções da EJA sistematizadas a partir do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as diversas realidades com suas respectivas singularidades, nas quais se efetivam essas práticas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, propõe que a formação do professor para atuar nesta modalidade deve se estruturar de forma a respeitar o determinado ao expressar:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 03)

Compreende-se que os alunos da modalidade EJA já trazem consigo experiências e saberes que podem facilitar o entendimento dos mais diversos assuntos, conteúdos, saberes ficando o docente responsável, no contexto formativo, de fazer uso desses saberes. Desta forma ele deve dispor de métodos distintos daqueles utilizados para com crianças, pois estas tem um conhecimento prévio diferente do do adulto, fato este que exige também estudo e conhecimento sobre a Andragogia.

Com a Matemática, ou melhor com os conhecimentos matemáticos, não é diferente, os jovens e adultos já trazem de suas experiências de vida saberes e conhecimentos que proporcionam compreensão daquilo que está sistematizado pela ciência, assim, comparações e exemplificações que façam parte de seu cotidiano podem favorecer o envolvimento e a aprendizagem. Neste aspecto Fonseca (2012), descreve:

[...]o ensino da Matemática [...] se dispõe a mobilizar ali, naquela noite, precisamente naquela aula, uma emoção que é presente, que *co-move* os sujeitos, jovens e adultos aprendendo e ensinando Matemática, enquanto resgata (e atualiza) vivências, sentimentos, cultura, acrescentando, num processo de confronto e reorganização, mais um elo à história do conhecimento matemático. (FONSECA, 2012, p. 25)

Fica explícito que, conforme o exposto na citação, o professor que atua nesta modalidade tem um papel de mediador, facilitador, havendo a necessidade de um perfil profissional diferenciado daquele que trabalha com o ensino regular, pois ele precisa ter um cuidado maior, uma atenção especial com as singularidades desse público.

Deste modo o professor deve articular os assuntos do conhecimento científico com a realidade, apresentando exemplos práticos presentes no cotidiano, com a finalidade de fazerem uma relação e facilitar o processo de compreensão do conhecimento científico. Como expressa Freire (1979, p.14): “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós.” É nesta perspectiva que deve ser encaminhado o processo de ensino do professor de EJA.

Nesta concepção ao ensinar, o docente também aprende, havendo assim um processo de ensino-aprendizagem onde há constantes trocas de informações, conhecimentos, saberes tanto por parte do educando quanto do educador.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: concepções e desafios

A transitoriedade, a incerteza, o improvável e as mudanças são termos cada vez mais presentes na caracterização da educação contemporânea. Considerando esse cenário, na perspectiva de educar para uma cidadania global, há a necessidade de ensinar “[...] a viver na mudança e não querer controlá-la [...]” (MORAES, 2003, p. 225).

Em relação à educação em todos os níveis e etapas e nos cursos de formação de professores, este contexto apresenta-se permeado por desafios das mais diferentes ordens que envolvem desde situações relacionadas à missão de formar cidadãos éticos envolvidos com a transformação social àquelas relacionadas à construção de novas propostas metodológicas necessárias à produção do conhecimento que atenda às exigências dos novos paradigmas da ciência.

Urge debater novas exigências ou possíveis modificações nos processos de ensinar e aprender, o que supõe conceber que o contexto exige, dentre outras competências e saberes, conviver com novas tecnologias e saber manuseá-las em benefício próprio, mas respeitando o outro, desenvolver consciência de fraternidade e solidariedade, bem como compreender que a evolução individual está relacionada com a coletiva.

É um contexto complexo no qual a figura do professor se destaca pelo seu papel na sistematização de novas práticas educativas. O processo de ensino não pode ser concebido como transmissão de conhecimentos ou uma prática de instrução, mas como um processo de mediação entre o conhecimento prévio do aluno, ainda não elaborado cientificamente e o conhecimento científico, no qual a busca do professor por metodologias capazes de auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos significa exigências impostas pelo contexto atual.

De acordo com Schulman (1986), ensino é um termo polissêmico e ambíguo, pois ao mesmo tempo em que significa um processo envolvendo vários indivíduos em uma sala de aula, também pode designar uma ocupação ou função, no sentido de uma carreira.

Assim, como prática complexa, o ensino é uma ação realizada por seres humanos em um contexto que, dentre suas finalidades, busca modificar os sujeitos envolvidos em razão das ações realizadas. São situadas, assim, novas abordagens do ensino que emergem das investigações sobre o ensino como prática social.

Autores como Contreras (1990) e Pimenta (2005) definem o ensino e a aprendizagem como práticas humanas e sociais que se influenciam mutuamente. Assim, impõe considerar em sua análise a compreensão das estruturas sociais e o seu funcionamento e as relações que com estas a prática de ensinar mantém.

Importa destacar que ensinar como ação intencional, através de uma prática reflexiva, indagadora, problematizadora, na relação entre sujeitos, capaz de gerar e reconstruir conhecimentos significa considerar, também, que o ensino e a aprendizagem ocorrem nos contextos sociais diversos e não se restringem à sala de aula. Neste reconhecimento, Freire (1996, p.154) indaga: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?”. Compreende-se que é nesta concepção que deve estar ancorada a postura e a atitude do professor da EJA.

É impossível criar uma interação entre o mundo individual do sujeito que aprende a realidade social desconsiderando o contexto, o espaço e o movimento da sociedade. Isso retrata que um ensino aberto à captação dos fatos e acontecimentos da sociedade é próprio do comprometimento com o desenvolvimento social e político da sociedade. Nestes termos, na EJA:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação (SACRISTAN, GÓMEZ, 1996, p. 32)

Esta é uma concepção de ensino que considera o professor como figura fundamental no processo, e não apenas um técnico executor de tarefas, mas um intelectual, pois é ele o responsável por compreender a realidade e fazer uma articulação entre sua visão crítica da realidade e suas pretensões educativas. Nesse processo, professor e aluno são atores ativos de um projeto desenvolvido tendo como exigência a troca, o diálogo e a interação nos quais as condições de ensino exaltadas são condições de efetivação da aprendizagem.

Desse modo na EJA, “[...] a autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento [...]” (RODRIGUES, 2002 p. 4).

Freire (1979), ao discutir sobre a EJA, destaca a importância do papel do professor e do aluno na problematização, na troca de conhecimentos e saberes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sob este ponto de vista, trata-se de uma relação profundamente humana, em que professor e aluno estão em situações diferentes, contudo, ambos ensinam e também aprendem.

Ao assinalar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 21) é feito um chamado para que o docente, ao trabalhar com o conhecimento, faça-o buscando proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto e, somente a partir daí, será possível que o mesmo dê um novo sentido, um novo significado, ou seja, criam-se então oportunidades de indagação, de questionamentos de opiniões diversas. Por conseguinte, esta prática permitirá ao aluno apropriar-se do conhecimento e fazer uso de forma autônoma e criativa.

Essa referência também é necessária ao analisar o caráter relevante sobre o conhecimento do perfil dos sujeitos da aprendizagem como meio situar e orientar a sistematização do ensino. Nessa perspectiva, organizar e mediar as situações de ensino e de aprendizagem é responsabilidade do professor, que deve atender às características dos conteúdos, da disciplina, do curso e dos alunos envolvidos, cujas atividades de ensino em sala de aula e em outros espaços devem ter como referência o desenvolvimento de aspectos que articulam as dimensões cognitivas, afetivo-sociais e políticas.

Convém destacar que, na formação para a cidadania participativa, tão importante quanto a gestão dos alunos em sala é a gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula, haja vista que se destaca como finalidade do ensino a promoção do desenvolvimento das capacidades e habilidades de pensamento dos alunos, que somente serão alcançadas se o professor levá-los a

agregar o conhecimento teórico-científico às competências cognitivas, conduzindo-os a pensar de forma científica.

Em síntese, ensinar na EJA “[...] consiste em considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois processos articulados entre si”. (LIBÂNEO, 2011, p.189). O importante passa a ser ajudar o aluno a pensar a partir dos instrumentos conceituais e desenvolver processos próprios de investigação da ciência estudada.

Para reforçar essa ideia, é fundamental que o docente não se limite a ensinar conteúdos, mas a ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). Será o pensar, a problematização sobre a realidade que permitirá ao aluno tornar-se sujeito histórico, conhecer o mundo em que está inserido, intervir sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante.

Diante do exposto sobre a concepção de ensino a ser implementada na EJA, a postura do professor de Matemática, que atue nesta modalidade, não pode se restringir apenas a repassar o conteúdo; não é suficiente ao professor apenas ter domínio da matéria que ensina em termos de conteúdo, sobretudo é necessário ter consciência das implicações “gnosiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, do ato de ensinar” (LIBÂNEO, 2011, p.189).

No processo de formação do educador da EJA duas dimensões da atuação profissional devem estar articuladas ao conhecimento sobre a modalidade de ensino: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)” (SOARES, 2011, p.243) bem como a explicitação da intencionalidade que orienta essas dimensões.

Em síntese, conceber a formação do professor de Matemática como educador da EJA exige perfil e competência pertinentes à concepção de formação direcionada tanto à proposta oficial como às exigências da sociedade no contexto contemporâneo. O tópico seguinte expressa o detalhamento metodológico da pesquisa e na sequência a análise e discussão dos dados.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Partindo do princípio de que, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, dá ao pesquisador ampla liberdade teórico-metodológica, fez-se a opção pela pesquisa narrativa autobiográfica como método de pesquisa. Situa-se a importância das narrativas autobiográficas, com dados colhidos através da interação entre pesquisador e interlocutores, por ser um método

capaz de permitir ao interlocutor tomar consciência de si e de suas ações através da narrativa de suas experiências, de forma escrita ou falada, vividas no contexto de sua formação no Instituto Federal de Educação do Piauí – PI.

A preferência por este tipo de estudo justifica-se também porque o objeto de pesquisa impõe a realização de uma pesquisa em que os dados coletados possam ser analisados, descritos e contextualizados à luz das teorias, buscando compreender o sujeito em seu contexto de formação. Assim, mais do que coletar dados e interpretá-los à luz das narrativas, defende-se que a escolha deste tipo de pesquisa pode também se configurar como uma situação de aprendizagem e produção de conhecimento para os interlocutores da pesquisa.

Nesse sentido, Souza (2006), ao discutir a narrativa de formação, expressa que os balanços das aprendizagens feitas pelos professores e os sentidos da experiência de formação são extraídos dos esquecimentos e podem desencadear processos reflexivos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Brito (2010, p.64), a(s) narrativa(s) (auto)biográfica(s):

[...] no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

Concordando com o que foi citado acima, acrescenta-se que cada ser humano percebe a realidade cotidiana de um modo muito particular, os sentidos dados às situações vêm impregnados das crenças, resultados das vivências, valores e cultura do grupo social a que pertence. Assim, falar sobre si, revisitar e refletir sobre a trajetória formativa pressupõe considerar a subjetividade tanto do pesquisador como do interlocutor da pesquisa.

Assim, defende-se que as narrativas autobiográficas estimulam reflexões pessoais e profissionais sobre as práticas desenvolvidas no contexto da formação docente, conduzindo-os à compreensão de sua historicidade, como possibilidade de ressignificação das ações formativas para emancipação e atuação crítica.

Com base nas concepções de pesquisa aqui expostas, elegeu-se como informantes da pesquisa 4 acadêmicas do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – campus Piriipiri, que em seu processo de formação acadêmica realizaram estágios propostos no Projeto Pedagógico do Curso em escolas com turmas de EJA.

O suporte teórico da pesquisa tem as contribuições dos estudos de teóricos como: Fonseca (2012), Freire (1979, 1996). Sobre narrativas autobiográficas e formação, a discussão fundamenta-se em Brito (2010), Souza (2006).

Para a realização da pesquisa optou-se por fazer uma análise documental com o recorte no Projeto Político do Curso (PPC) de Matemática nos componentes curriculares EJA e na Prática Profissional, que é exatamente a disciplina de Estágio Supervisionado. Segundo Lüdke e André, a pesquisa documental:

[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os a uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola. (Lüdke; André, 2012, p. 38)

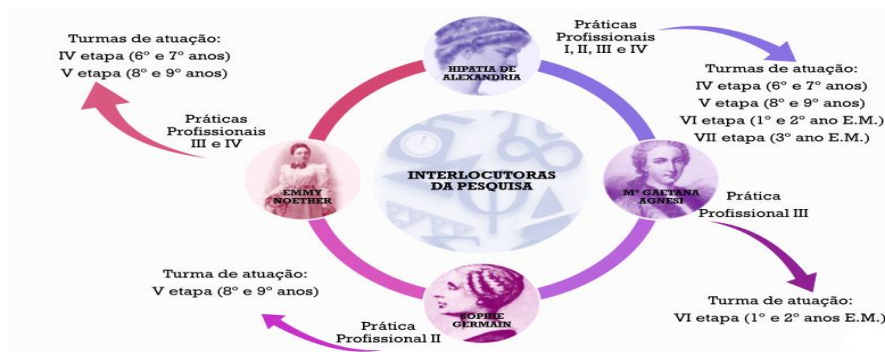
Nestes termos a análise do PPC e das narrativas evidenciadas nos memoriais/ relatórios de estágios e na entrevista narrativa fornecem subsídios para compreender e avaliar as contribuições da EJA na formação inicial dos professores de Matemática.

O processo de análise dos dados considerou a análise compreensiva-interpretativa de narrativas que segundo Souza (2014, p.43) organiza-se a partir dos seguintes tempos: “Tempo I: Pré-análise/ leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritiva; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus”.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para o processo de análise dos dados da pesquisa, utilizaram-se de início os dados coletados na entrevista narrativa que oportunizaram traçar o perfil de atuação das quatro interlocutoras durante o estágio na EJA. A figura 01 sintetiza parte das informações do perfil das estagiárias.

FIGURA 01 – Representação Interlocutoras no Estágio em EJA



FONTE: Elaborado pela primeira autora com dados da pesquisa.

Observa-se que, das quatro estagiárias, apenas uma realizou os estágios I, II, III e IV na EJA. Este fato pode ser determinante para compreender as implicações do estágio nesta modalidade. Pois as estagiárias que tiveram mais etapas de estágio na EJA (Hipatia de Alexandria e Emmy Noether) expressam nos memoriais/ relatórios que as condições impostas pelo trabalho profissional nos turnos manhã e tarde determinaram o estágio nesta modalidade.

Ao centrar as análises no projeto de curso da Licenciatura em Matemática e nos memoriais/ relatórios de estágios das interlocutoras tinha-se a intenção de conhecer o currículo proposto para formação e saber como era o direcionamento, considerando a Educação de Jovens e Adultos, visto que, o PPC é o documento que orienta o processo de formação oferecida pela IES.

Apesar das lacunas no processo de elaboração, nas condições de execução do currículo proposto no PPC do curso de Matemática, a análise possibilitou compreender o que é direcionado em relação à EJA. Já os memoriais/ relatórios evidenciaram os sentidos e as experiências das estagiárias no gerenciamento da proposta de estágio na EJA.

Sobre a EJA o PPC do curso de Matemática apresenta como objetivo específico “Oferecer ao longo do processo de formação, situações de aprendizagem que levem o futuro professor à vivência de situações que facilitarão a lidar com a Educação de Jovens e Adultos, bem como, a desenvolver uma prática que não só integre, mas inclua a pessoa com deficiência.” (PPC de Matemática, 2014).

A disciplina EJA é ofertada no sétimo módulo do curso de Matemática, tem carga horária de 45h e faz parte do Núcleo Pedagógico. E como habilidades e competências, o PPC explicita o exposto no Quadro 01 a seguir.

QUADRO 01 – Habilidades e Competências do Componente Curricular EJA **Habilidades e Competências**

Discutir os conceitos e paradigmas da EJA;
Conhecer os aspectos legais que regem o atual sistema nacional de Educação para Jovens e Adultos;
Entender a abrangência e o contexto da realidade social, econômica e política, na qual se insere o complexo educacional voltado para a EJA;
Compreender o fenômeno educativo de jovens e adultos em suas múltiplas relações com a totalidade social;
Reconhecer a importância de uma formação de professores voltada para a EJA;
Traçar relações entre as características, operacionalização e importância da EJA, na formação da cidadania e solidariedade humana;

FONTE: Elaborado pela primeira autora a partir do PPC de Matemática IFPI, 2014.

Apesar das habilidades e competências apresentadas no quadro acima estarem compatíveis com as demandas formativas para atuar com a modalidade de ensino em questão, entende-se que a carga horária de uma disciplina de 45h restringe a possibilidade de aquisição dessas competências, assim, é imprescindível pensar na possibilidade de ampliar a carga horária da disciplina e formas alternativas para articular as discussões pertinentes à EJA através de outros componentes curriculares ou situações formativas.

Sobre esta questão, o relato da estagiária interlocutora da pesquisa revela a distância entre a proposta para formação e as habilidades desenvolvidas no decorrer do curso.

Apesar de gostar de estagiar na EJA, tive dificuldades no processo de organização do trabalho pedagógico voltado para esta modalidade, aprendi mesmo foi na prática. (Hipatia de Alexandria, memorial/ relatório de estágio II)

Sabe-se que no estágio, o professor construirá suas competências a partir das relações entre sua pessoa e a profissão, relacionando prática-teoria-prática para desenvolver autonomia, responsabilidade, porém, para o desenvolvimento das competências torna-se necessário o contato com diversas situações formativas tanto no aspecto teórico quanto no prático.

O estágio curricular se constitui um momento rico para a articulação teoria e prática, oportunidade de problematização, pesquisa e aprendizagem profissional. A respeito do estágio, o PPC de Matemática aponta que:

A regência do ambiente de aprendizagem profissional permitirá aos professores formadores e aos futuros professores delinear, com mais segurança, sua identidade profissional e seu compromisso ético, mediante a avaliação processual das competências compatíveis com uma formação pautada na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos superiores, em consonância com os atuais Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na área de Matemática e suas Tecnologias. (PPC DE MATEMÁTICA, 2014)

O estágio curricular supervisionado nesta perspectiva possibilita importantes momentos de experimentação e promove reflexões sobre as diferentes dimensões da atuação dos professores em formação. Para a interlocutora, o estágio na EJA possibilitou:

Maior conhecimento sobre aspectos importantes da organização do trabalho pedagógicos com a EJA. Me deu condições de refletir sobre as formas de organização do conhecimento matemático com essa modalidade. As sucessivas idas ao campo de estágio na EJA foi um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

diferencial em minha formação, pois tive experiências significativas com o público alvo da EJA. Antes eu subestimava os alunos dessa modalidade, mas hoje admiro, pois sei que têm potencial e muitas histórias de vida incríveis. (Hipatia de Alexandria, memorial/ relatório de estágio III)

Compreende-se que os objetivos pedagógicos do estágio referem-se ao desenvolvimento de um saber da experiência teorizado que permita ao estagiário desenvolver habilidades e competências de ordem técnica, humana e político-social necessárias à sua formação e atuação docente.

A medida que as estagiárias estiveram em contato com as realidades da EJA, experimentando determinadas metodologias de ensino, refletindo, e problematizando, conseguiram compreender as singularidades do trabalho com o público da EJA.

O quadro 02, a seguir, que traz as contribuições das experiências na EJA, expressa as percepções, sentidos e significados identificados pelas acadêmicas no processo de narrativas de estágio.

QUADRO 02 – Contribuições das Experiências na EJA

CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS NA EJA	
<i>Hipatia de Alexandria</i>	<i>Conhecer a realidade dessas pessoas, percebendo suas limitações e potencialidades e principalmente contribuir significativamente como professora na mesma escola na qual concluí meu Ensino Médio, servindo de exemplo e motivação para os alunos, mostrando-lhes que eles também são capazes.</i>
<i>M^a Gaetana Agnesi</i>	<i>Foi uma excelente oportunidade para execução de práticas que foram repassadas em teoria nas disciplinas pedagógicas.</i>
<i>Sophie Germain</i>	<i>A disciplina Didática da Matemática se mostra necessária para a realização do estágio na EJA, momento em que pude aprimorar os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da disciplina.</i>
<i>Emmy Noether</i>	<i>Nas disciplinas como Psicologia da Educação, Didática da Matemática aprendemos que cada aluno tem seu próprio tempo, e este deve ser compreendido e através disso trabalhado, sem essas disciplinas teóricas a docência com resultados reais seria impossível.</i>

FONTE: Elaborado pela primeira autora com dados da pesquisa.

Depreende-se que os saberes adquiridos na experiência de estágio na EJA estão relacionados a conhecimentos que foram se solidificando no processo de articular teoria e prática, pois fica explícito na fala de Maria Gaetana Agnesi e Emmy Noether a importância dos conhecimentos teóricos ao destacar determinadas disciplinas que as auxiliam no estágio, bem como de saberes sobre a atuação docente, processos cognitivos e afetivos da relação professor-aluno.

Assim, advoga-se que as experiências na EJA, bem como em outras modalidades de ensino, são necessárias à formação do professor de Matemática como possibilidades para constituição da identidade docente e melhor desenvolvimento profissional.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acredita-se que as marcas das experiências de formação vivenciadas no percurso do desenvolvimento de formação inicial e pré-profissional influenciam consideravelmente o fazer docente. Partiu-se do princípio de que os saberes e conhecimentos adquiridos pelos docentes durante o processo de formação, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, direcionam suas percepções, concepções e seus fazeres como regentes do ofício da docência.

Nesse sentido, no contexto de sala de aula, os professores formadores, ao objetivarem desenvolver suas tarefas, devem procurar mobilizar conhecimentos, saberes, competências e habilidades que são adquiridos através de teorias e de práticas.

A produção buscou analisar as experiências na EJA e suas relevâncias para a formação inicial de professores de Matemática e como conclusão chega-se ao consenso de que as experiências na EJA são bastante significativas na formação do professor de Matemática, pois os conhecimentos, saberes e experiências do professor são constituídos a partir de suas aprendizagens construídas ao longo de sua história escolar e profissional e que se trata de um processo contínuo e inconcluso, no qual as dimensões subjetivas e socioculturais influenciam o modo de ser e de agir de cada docente.

REFERÊNCIAS

BRITO, Antônia. Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12^a ed. [S. l.]: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática** – IFPI, campus Piripiri, 2014.

KAROLCZAK, Maria Eloisa; KAROLCZAK, Marcio Martins. **Andragogia – Liderança, administração e educação: uma nova teoria**. Curitiba: Juruá, 2012.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.]. São Paulo: E. P. U., 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. **A Formação Profissional em Biblioteconomia: Superando Limites e Construindo Possibilidades**. In: Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., ISSN 1518-2924, Florianópolis, Brasil, n.13, p.13-24, 2002.

SACRISTAN, José Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador – BA: UNEB, 2006.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação Santa Maria**. v. 39. n 1. p. 39-50. jan./abril.2014

SHULMAN, Lee S. **Paradigms and research programs for the study of teaching.** In: M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. 3. ed. Nova York: Macmillan, 1996, p. 3-36.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO

José Luís de Souza ¹
Antonio Roberto Faustino da Costa ²

RESUMO

A formação continuada de professores no Brasil é tema de debates desde o século XX. A partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume a incumbência de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica. A avaliação dessa formação é objeto da presente pesquisa que parte do seguinte problema, tomando como base a categoria da distinção entre produzir e apropriar preconizada pela proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva: o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB) tem potencial para promover a Avaliação Também por Produção? O estudo tem como principal objetivo analisar a Avaliação Também por Produção no PPGFP/UEPB, com vistas a aquilatar a qualidade da formação continuada dos docentes de Educação Básica. Como objetivos específicos, visa avaliar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB e, por outro lado, examinar as relações existentes entre a metodologia da Avaliação Também por Produção e o modelo de avaliação da produção instituído pela CAPES. Para tanto, o estudo foi desenvolvido à base de pesquisa qualitativa, subdividida em dois procedimentos metodológicos, a saber, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, reportando-se esta última a uma amostra de dissertações defendidas no PPGFP/UEPB. Conclui-se que a metodologia da Avaliação Também por Produção demonstra potencial para aquilatar e prevenir insuficiência de aprendizagem e, eventualmente, de ensino, corroborando com a hipótese de que a Práxis Educativo-Coletiva perfaz referência e fundamento à formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Práxis Educativo-Coletiva, Avaliação.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores no Brasil é objeto de debates desde o século XX, sendo, reiteradamente, alvo de políticas públicas e de normas que a disciplinam. A princípio pode-se observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de estabelecer tais diretrizes, fez emergir vários marcos regulatórios da educação no Brasil. Nota-se já em seu Artigo 1º (§§ 1º e 2º), que a Lei limita-se a “disciplinar a educação escolar”, minimizando o aspecto abrangente do “desenvolvimento da pessoa” e restringindo esta educação escolar “ao mundo do trabalho e à prática social”.

A LDB também separou claramente atribuições de cada um dos entes federados no que diz respeito à educação escolar e, dentre outros aspectos importantes, destacou os

¹ Mestrando do Curso PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, scamatriz@gmail.com;

² Professor do Curso PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, robertofaustino@gmail.com.

“profissionais da educação”, regulando quem são e quem poderá vir a sê-los, estabelecendo inclusive como devem ser as suas formações. Dentre os “Profissionais da Educação”, a LDB avulta os “Professores do Ensino Básico”, especialmente, sobre sua formação que se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Vê-se que essas exigências da LDB são corolários de uma das linhas de ações estratégicas traçadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O plano já previa que, na profissionalização e no reconhecimento público do magistério, deveriam ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício (BRASIL, 1993).

A partir de 2007, o Governo Federal sanciona certas modificações nas competências e na estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuindo-lhe a incumbência de subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2007).

Não há, todavia, nesta pesquisa, a pretensão de esgotar a discussão sobre as dimensões da formação docente, porém, há a clara intenção de tratar da formação continuada de professores, especialmente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como parte deste intrincado processo, tendo como foco a avaliação da produção discente sob a perspectiva da proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva.

O presente estudo, portanto, associa-se à pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva (do qual fazem parte o orientador e o pesquisador autor do trabalho aqui apresentado). Grupo este que decorre da cooperação e intercâmbio, desde 2010, entre pesquisadores da Paraíba e do Grupo de Pesquisa-Ação Conser da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB), no Oeste Baiano, onde originalmente a práxis educativo-coletiva consolida-se como proposta educacional (LUCENA, 2015).

Ampliando os horizontes de tal proposta, em meados de 2016, o grupo foi criado junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, Campus I, em Campina Grande-PB. Cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo tem como instituições parceiras a FASB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Picuí.

Reunindo docentes, colaboradores e estudantes de pós-graduação e iniciação científica, o Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva atua em três linhas de pesquisa-ação: a) Avaliação Também por Produção voltada para objetivação da qualidade educacional na relação ensino-aprendizagem; b) mediações político-institucionais voltadas para promover a práxis educativo-coletiva e aquilatar resistências; e c) referência e fundamento para produção da conciliabilidade entre o desenvolvimento humano e o material (BRASIL, 2018).

A compreensão do grupo a respeito da formação de professores no Brasil, em certa medida, acosta-se à concepção de outros grupos e pesquisadores (MARTINS, 2010; OSÓRIO; GARCIA, 2011; AFONSO, 2015). Caso de Jimenez que, ora evidencia a renúncia da formação a uma perspectiva crítica fundada nas ideias de trabalho e práxis social (JIMENEZ, 2005), ora denuncia seu distanciamento da materialidade histórico-social (JIMENEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2006).

Caso, também, de Freitas (2007, p. 1220) que identifica a prevalência de uma formação focalizada e a distância, em detrimento de uma formação sócio histórica e uma base comum capazes de criar as condições necessárias à “[...] formação unitária dos educadores, pelo caráter geral, científico e multifacético que essas formulações carregam.” Caso, ainda, de Barreto (2008, p. 933), apontando que a vigente formação de professores, esvaziada de seu caráter universitário, “[...] tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC [tecnologias de informação e comunicação]”.

Não obstante, na esteira de outros compromissos e desafios (SAVIANI, 2009, 2011, 2017), cumpre ao Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva tentar avançar mais adiante. Notadamente, levando em conta que se torna imprescindível superar a prevalente prática educacional e/ou pedagógica por uma determinada práxis educativo-coletiva, tornada “mina de saberes”, cuja constituição compreende cinco categorias ou complexos de realidades e concernentes saberes, os quais todo educador teria que deter: (a) interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável; (b) excedência de produção que não pertence a sua própria fonte geradora; (c) distinção entre produzir e apropriar; (d) limites (ético-científicos); e (e) sentido verdadeiro do que é coletivo (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016; COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018).

Destaca-se, dentre as categorias, a distinção entre produzir e apropriar, fulcro daquilo que se definirá como Avaliação Também por Produção que, mesmo pressupondo sentido à avaliação por apropriação como instrumento elementar à quantificação ou mensuração do processo de aprendizagem e ensino, aponta necessária e obrigatoriamente para a qualificação da avaliação em sentido inequívoco.

Donde decorre o problema central à presente pesquisa, resumido nas seguintes questões: é possível desenvolver o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na Universidade Estadual da Paraíba? O Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB tem potencial para promover a Avaliação Também por Produção?

O estudo ora apresentado tem como principal objetivo, dessa forma, analisar a Avaliação Também por Produção no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, com vistas a aquilatar a qualidade da formação continuada dos docentes de Educação Básica. Como objetivos específicos, por um lado, visa avaliar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB e, por outro, examinar as relações existentes entre a metodologia da Avaliação Também por Produção e o modelo de avaliação da produção instituído pela CAPES.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido à base de pesquisa-ação, qualitativa, constituída em um primeiro momento a partir de dois procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira foi efetuada a partir do levantamento e revisão da literatura respeitantes às temáticas centrais em questão, com destaque para a problemática da formação docente no Brasil e, em particular, a formação continuada de professores.

Por outro lado, abordou-se os sistemas e modelos de avaliação dos programas e cursos adotados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação. Por último, elencou-se o complexo de realidades e concernentes saberes que constituem a Práxis Educativo-Coletiva como referencial fundamentalidade ao processo educacional, tendo em vista a formação de professores (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018).

Na sequência, procedeu-se à pesquisa documental, visando atender pragmaticamente aos objetivos geral e específicos. Neste sentido, a pesquisa foi empreendida junto a uma instância do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB: a produção discente na forma dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Inicialmente, tentou-se evidenciar a

importância e a natureza da avaliação da produção no conjunto das dissertações defendidas entre as turmas do período 2012-2016, constituindo um universo de 119 dissertações, das quais foi retirada uma amostra não-probabilística intencional ou por julgamento com ênfase sobre àquelas envolvendo direta ou indiretamente a Avaliação Também por Produção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há vários significados para o termo avaliação. O termo deriva do verbo avaliar – determinar o valor de – podendo implicar que avaliar uma pessoa, por exemplo, é atribuir-lhe um determinado juízo de valor e, logo depois de atribuído esse valor, já será possível identificar a qual estrato social essa pessoa pertence. Não há intenção nesta pesquisa, porém, de trabalhar com “termos” e sim com “conceitos”, significando categorias explicativas.

Dessa forma, a avaliação que interessa busca ênfase, inicialmente, na aproximação de Luckesi (2006, p. 37), quando este afirma que a “[...] avaliação é a apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e de aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. A partir deste entendimento, seria preciso separar avaliação de ensino de avaliação da aprendizagem, como objetos de estudos distintos.

Neste sentido, cumpre enfrentar o fato de que a avaliação estigmatiza uma preconceção, tanto na pessoa do educando quanto do professor, pois, conforme afirma Libâneo (2008, p. 200), no fundo se trata ela de

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Sob esta perspectiva, a mensuração é o elemento preponderante, especialmente pela comparação com matrizes de referências quantitativas que se desdobram em índices

quantificáveis, os quais são elevados ao patamar de qualidade. Consta-se esta afirmação, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ao indicar que a avaliação é o “[...] conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como” (BRASIL, 1997, p. 3). Essa tendência é reforçada e ampliada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento no qual está expresso que:

[...] será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.” (BRASIL, 2000, p.11)

Estas avaliações dos resultados indicam, segundo o texto, o quanto das “competências” foram aprendidas e mensuram se o ensino e a aprendizagem foram “bem sucedidos”. São referências que têm como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seu Art. 9º, expressa que a “União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p.1). A partir deste ponto é preciso considerar uma inflexão da avaliação do ensino e da aprendizagem em direção à avaliação do sistema de ensino de forma geral, contudo há de se considerar uma questão em decorrência: o que é entendido como qualidade, reiteradamente tratada nos textos oficiais?

As discussões sobre qualidade especificamente em educação, em primeira análise, passam pela polissemia do termo, variando seu conceito e definição conforme os interesses representados e, portanto, revela-se em uma busca plural pela melhor aceção de seu significado. Depois de vencida esta dificuldade inicial, faz-se necessário uma construção conceitual da qualidade em educação, como resultante da qualidade do ensino e qualidade da aprendizagem. Logo é salutar uma análise preliminar das definições e conceitos deste termo apresentados institucionalmente.

Uma referência, sem dúvida, importante é o documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para

a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), realizada em Buenos Aires, em 2007. Primeiramente observa-se neste manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a matriz imposta:

Os formuladores de políticas, os pesquisadores e as instituições responsáveis pelos recursos públicos e privados que investem em educação vêm desenvolvendo interpretações científicas, com seus correspondentes enfoques e ferramentas metodológicas para tornar possíveis os juízos ou valorizações compartilhadas sobre o fenômeno da qualidade. Com frequência, esta se aglutina com eficiência e eficácia, considerando a educação como um produto e um serviço existente no mercado, que tem que satisfazer aos usuários. Obviamente essas dimensões são aspectos fundamentais para avaliar a qualidade, mas a educação se sustenta num conjunto de valores e concepções que determinam em grande medida o juízo de valor que se faz sobre sua qualidade. Em outros casos, a qualidade da educação não se define de forma explícita, mas se constrói uma série de indicadores para medi-la, os quais podem dar uma ideia do enfoque que há por detrás” (UNESCO, 2008, p.7).

Observa-se claramente uma redução da qualidade a aspectos mensuráveis e padronizáveis, o que fatalmente leva a uma valorização extremada apenas do que seja objeto de avaliação quantificável. Assim esta sequência leva faticamente a uma completa dissociação entre o educador e a pessoa do educando, por não considerar, por exemplo, seus conhecimentos prévios e nem as interações entre estes atores no processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar, ainda, que incorporar os conceitos mercadológicos de “eficiência” e “eficácia” à definição de qualidade serve apenas para atrela-la a um resultado econômico a ser alcançado.

Basta verificar estes argumentos considerando o ponto vista da gestão estatal que coloca eficácia como sendo a medida do grau em que o programa atinge os seus objetivos e metas; eficiência é a menor relação custo–benefício possível para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa; e a efetividade indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais.

A partir destas referências, busca-se a qualidade quando se busca os resultados a serem alcançados, comparando-os com os objetivos pretendidos, justificando dessa forma a qualidade da educação como “juízo de valor” e, portanto, não podendo ser definida de “forma explícita” (POKER JUNIOR; NUNES; NUNES, 2013).

Essa indefinição é justificada no mesmo documento da UNESCO supracitado, ao aduzir que a qualidade depende de uma série de fatores que são dinâmicos e mutantes, razão pela

qual a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2008). Essa amplitude de possibilidades aparente revela, na verdade, uma limitação para se construir um conceito preciso para qualidade.

Ao estender essa busca até a raiz do pensamento ocidental, de acordo com ABBAGNANO (2007), encontra-se Aristóteles que definiu uma família de quatro conceitos para indicar uma definição do que é qualidade: os primeiros conceitos são os “hábitos” (temperança, ciência, virtudes) e “disposições” (saúde, doença, calor, frio). No segundo, situa-se a “capacidade” ou “incapacidade natural”, mais uma vez referindo-se às condições fisiológicas humanas, as quais os escolásticos denominaram de qualidades ativas. Em terceiro figuram as “afeições” e suas “consequências” que são as condições ambientais, as quais os escolásticos definiram como qualidades passivas. Por fim, estão as “formas” ou “determinações geométricas”.

Complementa ABBAGNANO (2007) que nada mais foi acrescentado ao pensamento Aristotélico a este respeito. Houve, porém, na filosofia contemporânea uma aglutinação dos quatro conceitos na tentativa de simplificar a definição de qualidade, reestruturando-os dessa forma: “determinações disposicionais” que englobam os primeiros e os segundos conceitos – desmembrados em “qualidades ocultas” que, após o advento das ciências, foi abandonado e “forças” que exatamente pelas ciências começaram a ser explicadas; “determinações sensíveis”, afeitas ao terceiro conceito; e “determinações mensuráveis” que remetem à forma, especialmente, a métodos objetivos de medida.

Este último conceito relega a definição de qualidade apenas à “qualificação”, “qualificar-se para” ou “ser qualificado para”, o que “significa ter a capacidade ou a competência, ou seja, a qualidade disposicional para realizar dada tarefa ou alcançar determinado objetivo” (ABBAGNANO, 2007, p. 817), conceito este que tem sido a base para os discursos estatais. Dentre os muitos aspectos do discurso oficial, nota-se que a “qualidade” destacada está relacionada às “determinações mensuráveis”, apenas um dos conceitos de qualidade, com foco na “qualificação para” – em uma medida de quantidade –, conforme definiu Platão: “a quantidade está entre o ilimitado e a unidade, e que só ela é o objeto do saber” (ABBAGNANO, 2007, p. 817). Logo é possível depreender-se que os discursos oficiais versam sobre qualidade na educação e, principalmente, na avaliação, mas buscam na realidade quantidade, resultados para alimentar as estatísticas oficiais.

Coincidentemente é esse discurso que, também, prevalece nos programas de formação continuada de professores em nível de pós-graduação, capitaneado nos últimos anos pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), cujo Relatório de Gestão 2009-2014 é exemplar. Inicialmente o documento explica que a função principal da DEB é valorizar o magistério da Educação Básica para “manter” quem nele já atua e “atrair” novos profissionais para as redes de ensino, mediante ações e políticas voltadas ao setor:

Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial de qualidade, formação continuada articulada ao exercício profissional e à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas na escola, clima organizacional que motive para a aprendizagem e para a vivência de valores e, ainda, reconhecimento social. Sendo, porém, a atribuição legal da diretoria direcionada à formação, é nesse segmento que são concentrados os trabalhos. (BRASIL, 2017c, p.1)

Nota-se que “formação inicial de qualidade” está afeta às “determinações mensuráveis”, apenas um dos conceitos que pretende representar a definição de qualidade. Neste sentido, o documento ressalta que a função dos programas é “atrair e formar com qualidade novos professores”. Mais uma vez é possível depreender que se trata das “determinações mensuráveis”, com foco na “qualificação para”.

De forma mais abrangente a Práxis Educativo-coletiva, busca singularmente “Avaliar também por produção”, que significa aprender a maximizar os resultados da interação em sala de aula, tornando eficaz as já conhecidas maneiras de estudar dos discentes e ressignificando as práticas dos docentes, ambos devem ser levados a detectarem a fundamentalidade dos conteúdos desenvolvidos em cada aula, para que não só o ensino, mas também a aprendizagem, para a vida em sociedade.

Avaliação da Pós-Graduação sob a Perspectiva da CAPES

A avaliação da pós-graduação no Brasil compreende os processos de acompanhamento do desempenho ou quantificação dos programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Desde a sua implantação, a avaliação da pós-graduação ocorria todos os anos, classificando de forma apartada os cursos de mestrado e de doutorado, atribuindo-lhes cinco conceitos em escala decrescente: A, B, C, D e E (CAPES, 2012).

A partir de 1980, foram implementadas paulatinamente algumas mudanças significativas no sistema, descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Evolução do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação

Ano	Evento
-----	--------

1976	Implantação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação de periodicidade anual, cujo resultado era considerado como informação reservada, restrita ao âmbito das agências federais;
1980	Inclusão de visitas de consultores aos programas como parte do processo de avaliação;
1982	Decisão de remeter aos programas de pós-graduação os relatórios de avaliação de seus respectivos cursos, sendo a divulgação desses resultados restrita à esfera das agências governamentais e de cada instituição e programa em particular;
1983	A CAPES passa a solicitar aos programas a indicação de nomes de consultores para a composição das listas para a escolha de representantes de área – que são os membros da comunidade acadêmica responsáveis pela coordenação do processo de avaliação da pós-graduação em suas respectivas áreas;
1984	Adoção da periodicidade bienal, e não mais anual, para a avaliação;
1985	Início da divulgação ampla dos resultados da avaliação, que passaram a ser objeto de publicações periódicas, retratando a evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados;
1990 – 1994	Realização de discussões sistemáticas sobre aspectos relacionados com a elevação do padrão de desempenho dos cursos, maior uniformidade dos critérios adotados pelas diferentes comissões de avaliação e redefinição dos critérios de qualidade correspondentes a cada área;
1996 – 1997	Realização de estudos e seminários – regionais e nacional – voltados para a reformulação do sistema de avaliação; formação de comissão internacional de especialistas para a análise da concepção e funcionamento do sistema; consolidação do conjunto de críticas e sugestões apresentadas;
1998	Definição e implantação do modelo de avaliação na forma como é adotado na atualidade;
1999 em diante	São incorporados novos elementos, tanto do ponto de vista instrumental quanto conceitual: Plataforma Sucupira, Sistema de Disseminação de Informações, aplicativo WebQualis, aplicativo Minter/Dinter, páginas das áreas (alojadas no menu da Avaliação, Portal da CAPES), Avaliação Trienal e Avaliação Quadrienal

Fonte: Adaptado de CAPES (2014b)

Atualmente, os programas podem receber notas da seguinte forma: 1 e 2, o que implica em cancelamento das autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3, significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho; e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (CAPES, 2015).

A CAPES traça, de forma sistemática, os objetivos da Avaliação da Pós-Graduação e do SNPG nos termos a seguir especificados.

Quadro 2 - Objetivos da Avaliação da Pós-Graduação e do SNPG

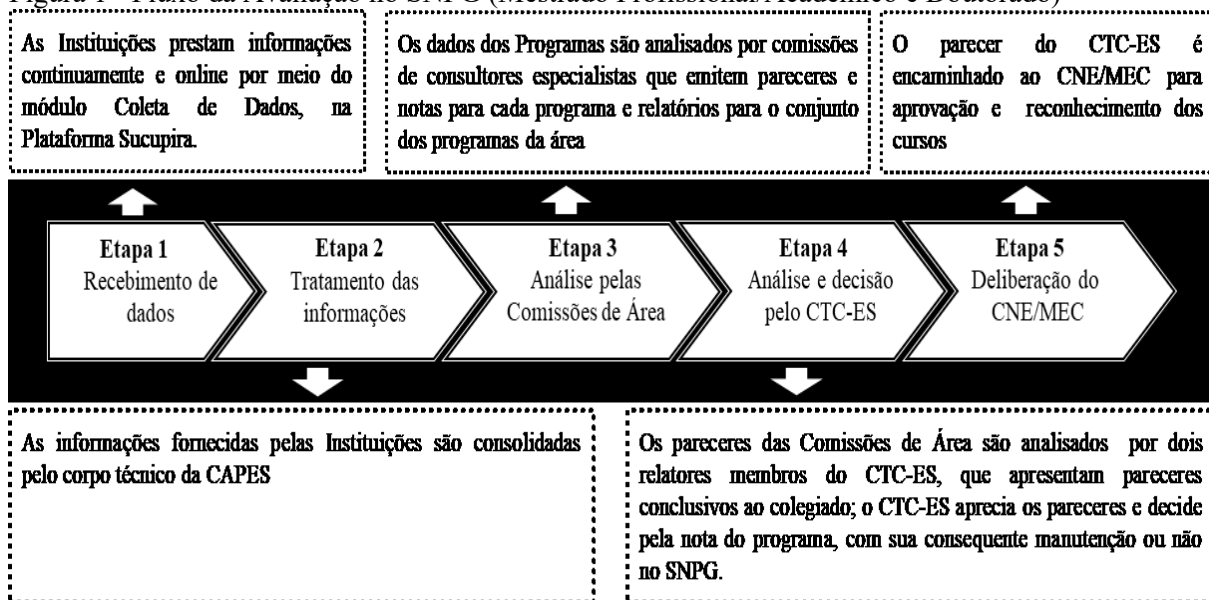
	Objetivos
Avaliação da Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); • Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

SNPG	<ul style="list-style-type: none"> • Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; • Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico; • Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.
-------------	---

Fonte: Adaptado de CAPES (2017a)

Essa sistemática é subdividida em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência no SNPG dos cursos de Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico (MA) e Doutorado (DO). Para permanecerem no Sistema, os programas de pós-graduação devem seguir a rotina abaixo descrita.

Figura 1 - Fluxo da Avaliação no SNPG (Mestrado Profissional/Acadêmico e Doutorado)



Fonte: Adaptado de CAPES (2017a)

O Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), em 2017, procedeu a essa avaliação em 49 áreas, expondo seus pareceres através dos respectivos documentos de área. Tais áreas são agregadas por afinidade, conforme se identifica no quadro a seguir. Essa segregação objetiva sistematizar as informações e propiciar uma formulação racional dos Documentos de Área e dos Relatórios de Avaliações Periódicas.

Quadro 3 - Colégios e Grandes Áreas de Avaliação da CAPES

1 – Colégio de Ciências da Vida		
1.1 – Ciências Agrárias <ul style="list-style-type: none"> • Ciência de Alimentos • Ciências Agrárias I • Medicina Veterinária • Zootecnia / Recursos Pesqueiros 	1.2 – Ciências Biológicas <ul style="list-style-type: none"> • Biodiversidade • Ciências Biológicas I • Ciências Biológicas II • Ciências Biológicas III 	1.3 – Ciências da Saúde <ul style="list-style-type: none"> • Educação Física • Enfermagem • Farmácia • Medicina I

		<ul style="list-style-type: none"> • Medicina II • Medicina III • Nutrição • Odontologia • Saúde Coletiva
2 – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar		
2.1 – Ciências Exatas e da Terra <ul style="list-style-type: none"> • Astronomia / Física • Ciência da Computação • Geociências • Matemática/Probabilidade e Estatística • Química 	2.3 – Engenharias <ul style="list-style-type: none"> • Engenharias I • Engenharias II • Engenharias III • Engenharias IV 	2.4 – Multidisciplinar <ul style="list-style-type: none"> • Biotecnologia • Ciências Ambientais • Ensino • Interdisciplinar • Materiais
3 – Colégio de Humanidades		
3.1 – Ciências Humanas <ul style="list-style-type: none"> • Antropologia / Arqueologia • Ciência Política e Relações Internacionais • Educação • Filosofia • Geografia • História • Psicologia • Sociologia • Teologia 	3.2 – Ciências Sociais Aplicadas <ul style="list-style-type: none"> • Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo • Arquitetura, Urbanismo e Design • Comunicação e Informação • Direito • Economia • Planejamento Urbano e Regional / Demografia • Serviço Social 	3.3 – Linguística, Letras e Artes <ul style="list-style-type: none"> • Artes • Linguística e Literatura

Fonte: Adaptado de CAPES (2017b)

Como o objeto desse estudo limita-se ao Colégio de Humanidades, na Grande Área Ciências Humanas – Área de Avaliação – Educação e nesta, especificamente, o Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), na modalidade Profissional, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), passa-se a descrever como se estrutura o Documento de Área específico. O documento expressa, na época de sua publicação, em qual estágio encontra-se a área, identificando a quantidade de cursos de pós-graduação e sua organização em programas, bem como a evolução destes comparativamente com edições anteriores, inclusive, demonstrando esses números por dependência administrativa e regiões geográficas do Brasil.

O documento explica, ainda, como será quantificado cada quesito analisado. Para ilustrar essa quantificação, apresenta-se abaixo resumidamente a Ficha de Avaliação da CAPES para o Mestrado Profissional, Quadriênio 2013/2016, objeto da Avaliação Quadriênio 2017.

Quadro 4 - Ficha de Avaliação da CAPES para o Mestrado Profissional, Quadriênio 2013/2016.

Parecer da Comissão de Área		Peso	
	do Item	do Grupo	
1 – Proposta do Programa			
1.1 – Proposta curricular com objetivos do Programa	40%	20%	
1.2 – Interação efetiva com outras instituições	20%		
1.3 – Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração	10%		
1.4 – Planejamento do Programa: demandas atuais ou futuras	30%		
2 – Corpo Docente			
2.1 – Perfil do corpo docente	50%	25%	
2.2 – Composição e dedicação dos docentes permanentes	20%		
2.3 – Distribuição das atividades entre os docentes	20%		
2.4 – Contribuição do quadro docente na graduação	5%		
2.5 – Inserção Acadêmica do corpo docente	5%		
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão		do Item	do Grupo
3.1 – Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados	30%	25%	
3.2 – Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos	40%		
3.3 – Aplicabilidade dos trabalhos produzidos	10%		
3.4 – Eficiência do Programa na formação de mestres	10%		
3.5 – Participação de discentes em projetos de atuação	10%		
4 – Produção Intelectual		do Item	do Grupo
4.1- Publicações qualificadas do Programa	35%	35%	
4.2- Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras	20%		
4.3- Distribuição da produção em relação ao corpo docente permanente	20%		
4.4- Articulação da produção entre si e com a proposta do programa	20%		
4.5- Produção não centralizada no mesmo veículo	5%		
5 – Inserção Social		do Item	do Grupo
5.1- Impacto do Programa	30%	20%	
5.2- Integração e cooperação com outros Cursos/Programas	30%		
5.3- Integração e cooperação com organizações	20%		
5.4- Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa	20%		
Qualidade dos Dados		Peso por Grupo	
1 – Proposta do Programa	20%		
2 – Corpo Docente			
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	25%		
4 – Produção Intelectual	35%		
5 – Inserção Social	20%		

Fonte: Adaptado de CAPES (2017c)

Observa-se que, na análise da “Qualidade dos Dados”, há uma equiparação, em termos percentuais, da “Proposta do Programa” somada com o “Corpo Docente” em relação à “Inserção Social”. Donde é possível inferir que a forma planejada de um programa/curso,

aliada aos recursos humanos disponíveis para pô-lo em prática, sob a perspectiva da avaliação aqui delineada, é tão importante quanto os efeitos de suas produções no meio social no qual este se insere.

Fica explícito, também, que a “Produção Intelectual” (publicações “qualificadas”) têm peso maior do que o “Corpo Discente” e todos os seus “Trabalhos de Conclusões” juntos. Logo, um programa/curso para permanecer com notas em padrões aceitáveis deve fazer um movimento no sentido da melhoria destes itens de maior peso.

Além dos aspectos mensuráveis descritos, o documento apresenta considerações sobre a internacionalização ou inserção internacional da área de educação e como esta vem sendo desenvolvida por meio de publicações, atividades em rede e atuações de docentes e pesquisadores brasileiros em programas estrangeiros, além de intercâmbios. Já o Relatório de Avaliação propriamente dito detalha como cada um dos itens é avaliado, pormenorizando todos os critérios levados a efeito nos termos da avaliação.

Avaliação também por produção no PPGFP

Nesta sessão, descreve-se e se analisa mais detidamente a proposta de inserção da Práxis Educativo-Coletiva no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, particularmente, no que diz respeito à metodologia da Avaliação Também por Produção. Neste sentido, enfatizam-se três dimensões essenciais a tal proposição. A primeira compreende uma síntese da pedagogia histórico-crítica, entendida como uma referência importante à Práxis Educativo-Coletiva. A segunda, por sua vez, reporta-se aos fundamentos da Avaliação Também por Produção. Por último, a terceira dimensão correlaciona resultados relevantes decorrentes das primeiras experiências envolvendo a Avaliação por Produção no PPGFP/UEPB.

Acepções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

A Práxis Educativo-Coletiva, em princípio, não emerge do nada e não é incorreto pressupor aproximações com a pedagogia histórico-crítica que, em linhas gerais, tende compreender várias designações para um mesmo fenômeno. Quando estudada e analisada sob o ponto de vista de Libâneo (1986) e Luckesi (1994), é categorizada como tendência pedagógica. Conforme Gadotti (1995), trata-se de um pensamento pedagógico. Já sob o enfoque de Mizukami (1996), define-se como abordagem pedagógica.

Segundo Saviani (2011), diz respeito a uma determinada concepção pedagógica. Dessa forma, filia-se ao modelo crítico que se fundamenta em um currículo crítico ou teoria curricular crítica, o que envolve tendências pedagógicas progressistas, em contraponto ao currículo acrítico ou de tendências pedagógicas liberais (LUCKESI, 1994).

Estes modelos têm a intenção de formar dois tipos de indivíduos completamente diferentes. No modelo acrítico, os indivíduos entendem seu lugar de pertencimento através de uma visão mecanicista do mundo. O que, sob um olhar pragmático, os tornam importantes para a sociedade, pois são indivíduos capazes de assegurar a manutenção do status quo, visto que, mesmo não tendo uma visão crítica, têm a capacidade de serem bons cumpridores de papéis sociais.

Sendo assim, as formações dadas através das escolas liberais tradicionais, quer sejam tecnicistas ou tradicionais, escolas renovadas diretivas ou não diretivas, propõem formar cumpridores dos papéis sociais necessários. Apresentam limitações para discutir política, economia e até mesmo laçarem argumentos sobre a teia social na qual estão inseridos. Não tendo uma visão materialista, observam suas existências e o próprio mundo através de um prisma ideológico, não estando aptos a compreender totalmente a realidade e modifica-la.

Por outro lado, no modelo crítico, os indivíduos formados em escolas progressistas, de natureza libertadora, libertária ou crítico-social subvertem a sociedade, no sentido de transformarem-na e de transcenderem a sua classe social. Em suas formações há elementos que os permitem entenderem de política, de economia e de sociedade, possibilitando-os às escolhas de suas atitudes a partir de uma acepção baseada no materialismo histórico-dialético, o que lhes credenciam a interagir com as estruturas sociais e, conseqüentemente, com o modo de produção vigente.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, contudo, não equivale exatamente à pedagogia histórico-crítica, embora haja muitas similaridades entre ambas. Enquanto a pedagogia histórico-crítica é entendida a partir de Saviani (2011), a pedagogia crítico-social dos conteúdos segue os entendimentos de Libâneo (1986) e Luckesi (1994). Apesar de as duas correntes filiarem seus estudos a Marx, Gramsci, Snyders, Manacorda, Vygotsky, entre outros, chegam a conclusões distintas. Considerando que existem similaridades entre ambas as correntes, mas sem detalha-las, a seguir exploram-se as divergências entre estas duas linhas de pensamento.

Se, por um lado, a pedagogia histórico-crítica é considerada por seus precursores no Brasil como um método de estudo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos não é concebida como método, sendo a primeira pautada na dialética e a segunda na didática. Ambas têm

como base psicológica a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev, Luria, entre outros, cujos estudos fundamentam o interacionismo e o sócio-interacionismo especificamente, porém a pedagogia crítico-social dos conteúdos se baseia na práxis social.

Na pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida como um ato de mediação entre os indivíduos no seio da sociedade, já para a pedagogia crítico-social dos conteúdos a educação é concebida como uma prática vinculada à realidade econômica e social dos indivíduos.

Para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos que são trabalhados pelos professores são conteúdos históricos, culturais e científicos que foram apropriados pela classe dominante. Apesar disso, são conteúdos que também podem gerar empoderamento entre as classes populares, enquanto que na pedagogia crítico-social os conteúdos que são trabalhados não devem ser desvinculados do dia a dia ou da prática social dos indivíduos.

Dois pilares importantes sustentam a pedagogia histórico-crítica, apresentando-se como elementos fundamentais para o entendimento do método proposto pela pedagogia histórico-crítica: o primeiro é a psicologia histórico-cultural e o segundo é o materialismo histórico-dialético. Discutir a psicologia histórico-cultural pressupõe revisitar as teorias da aprendizagem que se dividem em dois grandes grupos: o grupo empirista e o grupo racionalista.

No caso do grupo racionalista, destacam-se o inatismo e o interacionismo de Piaget e o interacionismo de Vygotsky, este último tomado como base para o estudo da psicologia histórico-cultural:

A teoria histórico-cultural é uma corrente derivada da psicologia soviética, desenvolvida por Lev Semyonovich Vigotski e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Trata-se de uma visão que se fundamenta nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Entretanto, é importante destacar que “histórico-cultural” é a teoria em sua totalidade e na qual está incluída a psicologia, a literatura, a psicolinguística, e sócio-histórico é o processo através do qual atravessa a humanidade no curso de seu desenvolvimento (SCALCON, 2002, p.80-85).

A teoria histórico-cultural tem por pressuposto o fato de que o ser humano nasce um homínideu, uma criatura capaz de se tornar homem, crescer inserida em um contexto social, histórico e cultural de seres humanos. O que é corroborado por Leontiev (2004, p.105), ao afirmar que “[...] o processo de hominização é a evolução biológica que resulta na espécie humana”, ou seja, os seres humanos nascem com todas as ferramentas para se tornarem

homens, mas é o convívio social, mediado pela linguagem, instrumentos e signos, que vai fazer com que desenvolvam as aptidões mentais superiores e consigam sair do mundo dos instintos e devolvam o pensamento organizado.

Daí depreende-se o destaque à linguagem, mediadora do processo de hominização:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 2004, p.87).

A linguagem é um instrumento típico da cultura do homem e, inclusive, basta mudar a cultura humana para se ter vários tipos humanos, logo não é meramente uma herança genética, é fruto de uma herança histórica, social e cultural. Considerando a linguagem como meio, o desenvolvimento humano, que é a finalidade social, carece da educação como condutora desse processo. Neste sentido, Leontiev (2004) ainda sustenta que “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana”.

A apropriação por parte da criança dos aspectos tanto históricos quanto culturais necessários e suficientes à vida em sociedade, desenvolvidos pelas gerações antepassadas, se dá através da educação. Como assegura Leontiev (2004), “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Portanto, a psicologia histórico-cultural tem seu foco no estudo do processo educativo, buscando responder como os indivíduos se humanizam, assim como discorrer sobre a importância da educação e do professor como mediador desse processo.

Mediante a psicologia histórico-cultural é que se explica quais são as condições do ambiente físico e social que determinam o grau de hominização dos seres humanos; os fundamentos da teoria sobre as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998); como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados (VYGOTSKY, 1996); concluindo que a hominização decorre do processo interdependente de apropriação do universo que está à sua volta e a objetivação que é o que permite a incorporação desses elementos.

O segundo pilar da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético. O materialismo pode ser resumido como a doutrina que afirma que a realidade ocorre no mundo

material e existe independentemente da vontade do homem ou das suas ideologias, uma antítese à tese de que a realidade é metafísica e ideológica, conforme Platão afirmava.

A síntese é que a realidade é física e material, não é ideológica e que as condições materiais são determinantes para o indivíduo e não determinadas por ele:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, ENGELS, 2007, p.32-33)

Donde se infere que tudo advém de um processo histórico de necessidade de autossustentação e que as mudanças históricas na sociedade e na vida material modificam a natureza humana. Não é a partir do indivíduo para a sociedade que ocorrem as mudanças, ou seja não é a ideologia, nem a forma de pensar, não são os ideais, não é o pensamento e nem muito menos o agir que molda a sociedade, mas é a sociedade materialmente moldada, através de seus meios de produção, que determina como os indivíduos agem, pensam, vivem e no que devem ou não acreditar. Segundo Marx (1999), “[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

Histórico, por sua vez, pode ser entendido como sendo é a afirmação que a realidade natural é diferente da realidade histórica. A realidade natural existe independentemente da ação do homem, tem a ver com a natureza, mas a realidade histórica do homem depende essencialmente dos modos de produção dos bens e serviços que determinam os cursos da história e da própria existência da espécie humana. Por último, dialético refere-se a uma implicação da relação entre o ambiente físico e o sujeito que nele vive, ambas as partes gerando influências mútuas e sucessivas entre si. O ambiente influencia a existência do sujeito e o sujeito influencia a existência do ambiente, logo sendo possível inferir que a realidade é dialética.

A realidade enfrentada sob a ótica do materialismo é concreta e realista. Marx e Engels propunham ver o mundo como este realmente é. A partir do momento que o indivíduo consegue compreender a sua realidade é capaz de mudar o contexto histórico-social ao seu redor. A proposta do materialismo histórico não é definir se o mundo real é melhor ou pior, mas como é de fato e, com esta compreensão, sendo possível seguir para a transformação.

De acordo com Freire (1979, p.30), essa transformação só poderá ocorrer a partir da educação:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais, isto é, em sua busca constante pela humanização.

O modo de produzir bens e serviços é o que determina a história, a política, a religião, a economia, a filosofia, a forma de produzir bens materiais e serviços determina a história do homem. A principal das ideias do materialismo histórico-dialético é que basta mudar o modo de produção da sociedade que muda a história daquela sociedade. Constitui o materialismo histórico, então, uma determinada concepção sobre todas as fases produtivas criadas pelo homem ao longo do tempo, conforme o passar do próprio tempo e os acontecimentos históricos são determinados por fatores econômicos e materiais da sociedade.

As forças produtivas somadas às relações de produção equivalem à produção social de bens e é o que determina o tipo de sociedade. As forças produtivas são as condições materiais da produção, são as matérias-primas, máquinas, instrumentos, técnicas e homens. A relação de produção é a forma como os homens se organizam para poder trabalhar. Se houver a relação de produção, mas não houver força produtiva, há então duas possibilidades: relações comerciais com quem as tenham ou a guerra para consegui-las.

O que gera mudança de um modo de produção para outro são as lutas entre as classes sociais dominantes e o desenvolvimento das forças produtivas. O que implica que a mudança na relação de produção tem como consequência a mudança do rumo da história, portanto, o movimento da história tem uma base social e econômica que é material e obedece a um movimento dialético.

Essas implicações influenciam no contexto científico, na observação da realidade a partir da análise das estruturas e superestruturas que circundam um determinado modo de produção. A estrutura é composta por fatores econômicos e materiais, ou seja, a forma de produção são as bases, os pilares que sustentam a sociedade; a superestrutura, por sua vez, expressa-se através das ideologias, dos costumes, da política, das instituições, da religião, enfim, da educação e vai se alicerçar sempre na produção social dos bens.

Se mudar a infraestrutura dessa estrutura de base, muda toda estrutura da sociedade e conhecer esses mecanismos permite ao indivíduo a capacidade necessária para transformar a

sociedade. Isso implica permitir ao educando perceber os alicerces do edifício social, enxergar que os fatores políticos e sociais são determinados pela forma de produção dos bens e compreender como é possível mudar a estrutura e, conseqüente, a superestrutura social:

No Brasil a pedagogia crítico-social é uma das correntes da pedagogia crítica que propõe uma educação vinculada à realidade econômica e sócio-cultural dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade, ação e reflexão, prática e teoria. Sustenta a ideia de que o conhecimento está comprometido com a emancipação das pessoas, com a liberdade intelectual e política. Por isso, associa as tarefas do ensino a uma análise crítica sócio-histórico-cultural do contexto em que as pessoas vivem (LIBÂNEO, 2008, p.65).

Como explica Saviani (2011), é a própria concepção da pedagogia histórico-crítica que é um método de trabalho inovador, visando estimular a atividade e a iniciativa do professor, propondo-lhe um papel extremamente dinâmico em sala de aula. O método favorece, também, o diálogo dos educandos entre si e com o professor e do professor com os educandos, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Considera-se, antes de tudo o mais, os interesses dos educandos no trabalho que é desenvolvido em sala de aula, como também os ritmos de aprendizagem dos educandos e seus desenvolvimentos psicológicos.

Tudo isso ocorre, não obstante, sem a dissociação do encadeamento lógico, ordenado e graduado dos conhecimentos, para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. Pois, conforme afirma Saviani (2012, p.77): “[...] esse método deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”.

Se o indivíduo souber como a estrutura básica da sociedade funciona e quais são os interesses que fazem com que esta seja modificada ou alterada, detém portanto o potencial de mudar a própria sociedade.

Vale destacar que Saviani (2012) divide o método de trabalho em cinco momentos, cada momento tendo o seu tempo de duração que varia de acordo com o grau de desenvolvimento dos educandos e a sua maturidade, a saber: o momento da prática social inicial, momento da problematização, momento da instrumentalização, momento catarse e momento da prática social final.

Aparentemente parece uma sequência cíclica, mas não é, porque essa prática social final não é a mesma prática social do início. Isto porque, ao final da aula, a nova prática social deve

representar uma mudança de ação ou uma mudança de atitude, uma transformação do educando após ter passado pelas fases anteriores.

O educando entra na sala de aula e sai outro ser, transformado, apto a mudar um aspecto da sociedade em que vive. Não poderá muda-la toda de uma vez, mas, mudando aspectos da sociedade na qual vive, será capaz de transformar a sociedade toda. Logo, não é um movimento cíclico, bidimensional, é um movimento necessariamente em espiral em três dimensões, um currículo em espiral.

Sendo assim, o método começa com a prática social inicial quando, segundo Saviani (2011), professores e alunos se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto no início de um trabalho pedagógico se tem uma compreensão precária, chamada de síncrese, que corresponde a uma visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade, ao final do processo a compreensão do educando torna-se de caráter sintético, devendo ser esse conhecimento maior, mais profundo, mais profícuo do que o conhecimento inicial.

No segundo momento do método tem-se a problematização que se configura como a identificação dos principais problemas postos pela prática social e, em consequência, qual conhecimento é necessário para dominar conforme os conteúdos da aula. Nesta fase, as questões da prática social podem ser desenvolvidas com auxílio do conteúdo, ou seja, lançar questões da prática social que podem ser desenvolvidas com auxílio do conteúdo trabalhado.

O tema pode ser direcionado em sala de aula, mas deve se pautar por uma visão conceitual e científica, o que exige o terceiro momento, a instrumentalização. Na prática, a instrumentalização se constitui no conjunto de ações didáticas e pedagógicas do professor e dos alunos, conforme os conteúdos a serem trabalhados e as dimensões propostas, com o intuito de ampliar o conhecimento dos educandos e permitir que percebam o que antes não lhes era claro. Seu foco tem a ver com:

[...] se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (SAVIANI, 2012, p.92).

O quarto momento, o de interiorização de conhecimento novo é a catarse, é quando a sua estrutura, aquilo que o indivíduo sabia que era sincrético, torna-se sintético, uma

superestrutura na consciência. Consiste na efetiva incorporação dos instrumentos culturais, consumados agora em elementos ativos de transformação social. Coloca-se o indivíduo em um novo nível teórico de conhecimento, podendo nesse momento o educando demonstrar o que efetivamente aprendeu.

Por último, chega-se ao momento da prática social final, no qual professor e educandos devem ter um conhecimento igualitário sobre o conteúdo trabalhado. Ambos devem estar na mesma condição de ter uma visão sintética da realidade e levar para fora da escola o conhecimento vivenciado. Logo cada aula é um processo novo e diferente em espiral ascendente de transformação do educando, proporcionando-lhes gradativamente as condições de mudar a sociedade a sua volta, através da capacidade desenvolvida pelo conhecimento científico.

Fundamentos da Avaliação Também Por Produção

A metodologia da Avaliação Também Por Produção, no seu alinhamento a pedagogia histórico-crítica e em busca de respostas para questões inquietantes do tipo “por que”, “para que”, “para quem”, “em que” e “como” (res)significar o processo de aprendizagem e ensino, encontra respaldo na proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva, a partir de sua referencial fundamentalidade, sintetizada em um complexo de categorias denominado de “Mina de Saberes”. Conforme explicam Costa, Santos e Bergamo:

Práxis educativo-coletiva precisa se apresentar com prerrogativas sui generis para ser convincente e, inclusive, animar autoconvencimento a respeito de determinado desalheamento à objetividade – à onticidade – no âmbito atual da relação recíproca entre ensino e aprendizagem. Para tanto, esta práxis cumpre acontecer, primordialmente, no processo de formação de professores e, em decorrência desta primordialidade, possibilitar que se intensifique qualidade que contemple mudança no âmago do vigente processo educacional, pois este processo se encontra implicado na complexidade que é própria daquele inserido na sociabilidade humana, cuja mudança, segundo Lukács (apud Tertulian, 2010, p. 396), depende das pessoas e adentra “caráter eminentemente casual”. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.324)

Considerando a “qualidade” a partir das referências já contextualizadas no presente texto, a pretensão da Práxis Educativo-Coletiva é se consolidar com ético-cientificidade para a educação e cujo objetivo é primeiro a dignidade humana e, por consequência, a mudança na

prática educativa tradicional, valorizando a mediação na relação ensino-aprendizagem e vice-versa.

Os autores justificam que a “Práxis Educativo-Coletiva” apresenta a possibilidade de analisar todas as situações que rodeiam o sujeito, especialmente as questões educacionais, sob uma ótica que se fundamenta no que está a ser chamado de “Mina de Saberes”. Esta, por sua vez, é composta por cinco interligadas realidades às quais correspondem cinco categorias: 1 – Interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável; 2 – Excedência de produção que não pertence à sua própria fonte geradora; 3 – Distinção entre produzir e apropriar; 4 – Limites (ético-cientificidade) e 5 – Sentido verdadeiro do que é coletivo, (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.325).

Pretensamente expõe-se de forma resumida a “Mina de Saberes”, perfazendo o percurso da proposta da Práxis Educativo-coletiva, e com isso, pavimenta-se a trilha do desenvolvimento cognitivo e intelectual do educando que passa a conter uma possível orientação e base, enxergando e distinguindo o que é mais referencial-fundamental em todo o processo educativo, ao prescindir de concepções teóricas fragmentadas e muito distantes das necessidades dos sujeitos e condições objetivas desse processo.

A partir desse objeto mediador de conhecimento da educação, os professores (mediadores) dispõem de um conteúdo humano, por isso mesmo, eminentemente educativo para orientar e basear todo o processo educativo, sem abrir mão das afetividades com as quais os educandos já convivem em diferentes intensidades.

A concepção da “Mina de Saberes” permitida a partir de seu “complexo de realidades” permite inferir sobre a possível redução da demora de estudantes em alinhar sua maturidade cultural à natural, mediante o apoio de saberes que a ninguém seja permitido ignorá-los, a começar por educadores. O primeiro deles refere-se à “interação entre sustentador(res) e prole naturalmente ainda autoinsustentável”. Interação esta, em essência, marcada por uma incondicional generosidade para com a prole ainda imatura e que, como tal, urge passar a ser um dos insubstituíveis “condicionantes da vigência dessa mesma práxis nos níveis acentuadamente mais complexos da relação entre mestre e aprendiz.” (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p. 322). Convém ter em vista que a sustentação, presente na pertinente realidade, implica-se em afetividade, generosidade e criatividade, cujo pertinente objeto é o mais primordial e prioritário de todos eles, além de ser vocacionado para convencer docentes e discentes sobre ele incidir no embrião de uma economia inclusive do conhecimento.

Já o segundo saber aborda “a excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos inequívocos destinatários”. De acordo com Costa, Santos e Bergamo

(2018), parte-se da premissa de que essa excedência prova que há produção e sua fonte, mas, ao ser indefesa, acusa caráter até misterioso da liberdade de progenitores e mais ainda de sujeitos condicionados por relações sociais.

Por seu turno, o terceiro saber amplifica a “distinção entre apropriar e produzir os inelimináveis resultados” que diz respeito, mais diretamente, aos fundamentos da metodologia da Avaliação Também por Produção, a partir do que é possível concluir que produzir e apropriar se tornam radicalmente inconfundíveis somente se houver excedência de produção cuja fonte e destinatário não sejam a mesma pessoa, comprovando-se que há ultrapassagem da imaturidade cultural e inclusive, do caráter humano frente à instintividade meramente animalésca.

O quarto saber refere-se a “limites”, tendo-se em vista que estes perfazem imprescindível e óbvia condição para existir objetos de ciência, a razão humana reflete influência ético-científica cujo caráter formal reflete a alternatividade de não mais existirem abusos do que cumpre ser propriamente humano.

Por fim, o quinto saber diz respeito ao “sentido do que é coletivo”, algo de suma importância tanto para respaldar como legitimar a metodologia da Avaliação Também por Produção, constituindo-se praticamente em condição sem a qual não há como se tratar de avaliação referenciada e fundamentada em produção inequívoca. Em outras palavras, “o sentido verdadeiro do que é coletivo” refere-se a tudo o que não emerge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir, ou seja, a condição de existência da prole humana. A hipotética inexistência da humanidade acarreta caráter radical de crítica às impropriedades do pensar de educadores(as) e educandos(as), facultando intensificar a qualidade das práticas pedagógicas em favor de determinada “Práxis Educativo-coletiva”, além de servir para apurar a ideia sobre o que é público, enquanto precisa significar o que é comum.

Assim, sentido do que é coletivo perfaz aquele que advém da mediação de limites já implicitamente assumidos por sustentador(es) na condição de existência da prole, o que faz com que exista um todo, com o qual coincide o complexo da própria “Mina de Saberes”, que ao perfazer objeto próprio da educação, faculta também a esta se inteirar. Isto é, a educação somente pode acontecer à base de inequívoco sentido coletivo, uma vez que não surge nem se mantém por si mesma, mas tem que existir. Do mesmo modo que a criança tem que existir para assegurar a reprodução da própria espécie, a educação (e a concernente formação de educadores, começo do processo de aprendizagem e ensino) tem que existir para garantir a plena humanização, em radical superação à socialização herdada do prevalente processo

cultural-civilizatório que fez reproduzir, em larga escala, as indignidades humanas, desde as desigualdades políticas e desníveis educacionais às disparidades econômicas.

O instrumento propriamente dito da Avaliação Também por Produção, em versão a ser recorrentemente aperfeiçoada, é constituído à base de determinada Ficha de Autoavaliação, na qual deve constar “Registro da Referencial-Fundamentalidade dos Conteúdos”, em cujos espaços a serem preenchidos, torna-se operacional efetivar promoção e autoaplicação do objeto mediador da proposta pedagógica.

A principal razão de se recorrer ao preenchimento dos espaços da ficha em foco, mediante dizeres orientativos, reside em deflagrar, exercitar e desenvolver iniciação de discentes e, inclusive, de docentes, no sentido de efetivar competência para perceber e explicitar objetividade, demonstração, o quanto possível imediata, de ter ocorrido aprendizado e ensinamento.

Para tanto, sobressai clareza de idealização sobre o que é solicitado enquanto objetividade, ou seja, tão somente conteúdo de aula(s) recém-assistida(s), o que pressupõe que seja repetido, refeito ou reiterado (ver dizeres entre colchetes e em negrito, ao centro do exemplar da “Ficha”, logo abaixo apresentado) pelo menos um aspecto do assunto da aula ou da leitura de um texto, aspecto que cumpre ser enxergado pelos(as) discentes enquanto o mais fundamental (importante, principal ou mesmo decisivo) para o coletivo de aprendizes, este compreendido também pelo(a) docente. Por sua vez, esta condição coletiva da fundamentalidade a ser registrada propende a coincidir com o que é paradigmático, para não dizer clássico, bem como orientativo por deter caráter de referência simultaneamente real e idealizada.

Enfim, tal aspecto do assunto da aula detém a prerrogativa que o faz coincidir com o conteúdo mais propriamente educativo. Além desta prerrogativa, o conteúdo em foco passa a ter como ampliar e aprofundar o alcance mais inequivocamente produtivo da avaliação, à conta de que o seu caráter elaborado detenha formalidade que é presumida no nível de uma graduação superior, ou seja, o conteúdo da aula logra ser sinteticamente apresentado. Para tanto, valendo-se da máxima utilização dos espaços gráficos disponíveis, inclusive, mediante o uso do verso da “Ficha”, assim como de caligrafia que seja legível também por outrem que não apenas o pertinente autor.

À primeira vista, não caberia admitir dificuldade em entender o que é solicitado. Em bases de iniciação, entretanto, cumpre enfrentar a predominância de dúvidas sobre qual aspecto do conteúdo da aula recém-assistida detém a prerrogativa de perfazer mais intensa fundamentalidade, o que é agravado à conta de dificuldades em expressar o teor de tal

aspecto. Por isso, esta iniciação pressupõe aquisição de experiência que não cabe ser exigida no ensino de objetos-fim da aprendizagem, mas de objeto(s) também mediativo(s) da aprendizagem enquanto tal, tendo-se em conta o caráter extremamente complexo da objetividade, sobremaneira ao se tratar de competência para enxergar e registrar este caráter enquanto prerrogativa desta ou daquela realidade cuja efetiva e eficaz aprendizagem urge que aconteça.

Primeiros Resultados das Dissertações

O quadro a seguir apresenta de forma resumida as 119 dissertações defendidas e publicadas através do PPGFP/UEPB, depois de reunidas em formato Portable Document Format (PDF), foram analisadas individualmente, compilados seus resultados, não foi feita qualquer tipo separação por categorias, para uma possível codificação e indexação, procedimentos próprios da análise de conteúdos, pois não era este o intuito:

Quadro5: Quantidade das dissertações apresentadas através PPGFP/UEPB 2012/2016

2012	2013	2014	2015	2016	Total
27	20	18	16	38	119

Fonte: dados da Pesquisa, 2018

Neste universo foi realizada uma amostragem não probabilística intencional dando ênfase sobre aquelas dissertações envolvendo direta ou indiretamente a Avaliação Também por Produção, resultando em uma amostra de tamanho 20 distribuída pelos cinco anos, que a seguir passa-se a detalhar.

O primeiro foi o caso do estudo “Letramento literário: caminhos de inserção de leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa perspectiva intercultural”, de autoria de Adília Uchôa de Lima, que trata das interfaces entre a Educação Infantil, letramento e formação docente. O principal resultado do trabalho é que o uso da sequência didática adotada “[...] favorece a inserção das crianças no mundo letrado”. Caso, também, da pesquisa “Tessituras do jornal na prática docente da leitura e da escrita: uma leitura de professoras dos Anos Iniciais”, de Alexsandra Souza Santos, que aborda as relações entre o jornal escolar, o letramento e o processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, conclui-se que “[...] a mídia jornalística, no campo educacional, é um ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita”.

A temática aparece, igualmente, no trabalho “Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos”, de Dayse Auricéa da Silva Alves, que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diversidade e construção da escrita. O estudo culmina em uma “[...] sequência didática que possibilitou a aliança entre alfabetização e letramento em uma experiência no primeiro ciclo da EJA”. Já a pesquisa “Multiletramentos: os games como interface para o ensino de língua portuguesa”, de Emanuel Feliciano da Silva, foca na relação do ensino de Língua Portuguesa, multiletramentos e games, chegando à seguinte constatação:

a necessidade real da escola enquanto espaço de formação de implementar ações que estejam intrinsecamente ligadas à utilização de games criando novas possibilidades de leitura, escrita e multiletramento, relacionando assim, as práticas sociais desenvolvidas pelos alunos fora do âmbito escolar aos conteúdos direcionados na escola, favorecendo um novo modo de ensinar e aprender.

Como sugere o título, o estudo “Ser (ou não ser) protagonista: interacionismo sociodiscursivo e livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, de Ezaú da Silva Martins, volta sua preocupação para as interfaces entre Língua Portuguesa, Ensino Médio e produção textual. O resultado do trabalho é que o livro didático “[...] pouco contribui para uma prática pedagógica interacionista e sociodiscursiva, contrariando o postulado da formação de um sujeito protagonista”.

Já a pesquisa “Diário de leitura: um instrumento de letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa”, de Fernanda Maria Almeida Floriano, centra sua atenção sobre a formação inicial de Língua Inglesa, o letramento crítico e a motivação dos professores, destacando o seguinte resultado:

a experiência com o uso dos diários de leitura em uma turma de estágio supervisionado e no turno noturno mostrou-se proveitosa, uma vez que houve uma maior motivação nas discussões em sala de aula, e mesmo os futuros professores apresentando uma leitura mais decodificadora, durante as discussões houve momentos de reflexão sobre a prática docente.

“A construção da autoria em carta argumentativa: produção de alunos do Ensino Médio”, de Francisco de Assis Soares da Silva, é outro trabalho que aborda a questão da produção discente, a partir da interface entre discurso, autoria e carta argumentativa. Como principal resultado, “[...] evidenciam-se nas produções do sujeito escritor (os alunos) aspectos linguístico-discursivos que configuram a posição de autoria no texto”.

Nesta perspectiva segue, também, o trabalho “Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na Educação de Jovens e Adultos”, de Laurita Dias do Nascimento, cuja ênfase recai sobre EJA, oralidade e identidade: “Evidenciou-se uma lacuna teórica no campo da formação de professores, que não os tem instrumentalizado a reconhecer diferentes motivações para o erro na escrita do aluno e assim fazer uma intervenção apropriada.”

Tomando como base as temáticas aí envolvidas, “Práticas educativas de letramento na Educação do Campo: uma experiência em Alagamar”, na Paraíba, de Luis Carlos Paulino da Silva, também aborda a questão da produção. Seu principal resultado aponta “[...] o Letramento como uma prática possível para se vislumbrar possibilidades de mudança e inovação no corpo discente, buscando reconhecimento de valores e, bem como, a conscientização do sujeito do Campo”.

Por outro lado, “A carta argumentativa na Educação de Jovens e Adultos, saberes e dizeres que dialogam: um estudo de caso”, preocupa-se com as interfaces entre o ensino de Língua Portuguesa, a escrita e o gênero argumentar na EJA. Como conclusão, reconhece que “[...] há possibilidade do desenvolvimento de uma prática de escrita, focalizando o processo de reescritura, em sala de aula de aluno da EJA”.

Enquanto isso, “Alfabetização e letramento na prática educativa da Educação no Campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB)”, de autoria de Marjorie Lopes Guimarães, que aborda a prática de leitura e de escrita e as classes multisseriadas não chega à conclusão tão otimista, pelo contrário: “[...] apresenta problemas referentes à alfabetização e ao letramento, muitas vezes, impossibilitando a formação de um leitor e escritor proficiente”.

Resultado, também, insatisfatório é o do estudo “Produção textual e tecnologias: um estudo etnográfico de uma sala de aula de Língua Portuguesa da Educação Básica”, de Sílvio César Lopes da Silva, que trata das relações entre tecnologia educacional e produção textual em sala de aula. A pesquisa “[...] permitiu observar as produções textuais online e ao mesmo tempo sinalizou-nos alguns resultados, tais como o não uso das tecnologias na sala de aula e a falta de acesso no referido ambiente”.

Já o estudo “Importância do blog na produção textual de alunos do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB”, de Carmen Lúcia Figueirêdo Pereira, devotado à relação da tecnologia com a linguagem e a produção textual, obteve melhores resultados. A principal constatação é que o blog “[...] contribui para melhorar a capacidade

escritora dos alunos, motivando-os a produzirem textos de forma mais elaborada e condizente com o que lhes era proposto e ainda conforme seu interesse e desejo de expressar-se”.

Positivo, igualmente, foi o resultado da pesquisa “Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos em Esperança-PB”, de Marilda Coelho da Silva, que discute as interfaces entre aprendizagem, letramento e inclusão social. Conclui o trabalho, especialmente, que “[...] os educandos da EJA, apesar de estarem em processo inicial de alfabetização, conseguiram através do computador produzir textos e expressarem sentimentos de autoestima e motivação para permanecerem na escola.”

Considerando os principais resultados desta pesquisa no âmbito do PPGFP é possível afirmar, objetivamente, que a “Práxis Educativo-Coleta” e a concorrente metodologia da Avaliação Também por Produção, que diretamente referenciou e fundamentou, pelo menos, três dissertações neste Programa com resultados concretos. Primeiro foi Sobral (2018), que aborda o processo de alfabetização na Rede Pública de Ensino no País, problematizando a insuficiência na consideração da humana condição de existência da criança nas práticas pedagógicas. Trata do ponto de vista pragmático do “quê”, o “para quê” e “para quem” se ensina e destaca a necessária e efetiva alfabetização da criança.

Em suas considerações finais, a autora enfatiza:

Em sintonia com as referências e fundamentos que orientam e embasam a proposta pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”, afetiva e circunstancialmente denominada de “Mina de Saberes” pelo entrelaçamento de cinco orgânicas categorias que perfazem um inusitado objeto mediador da educação, tomou-se como base uma requerida criticidade em relação às múltiplas resistências em ultrapassar o caráter irrefletido das práticas pedagógicas. Ao longo da pesquisa-ação empreendida, uma determinada coletividade educacional houve de ser considerada e, sem o contato mais genuíno com este coletivo, restaria improvável ter alcançado autoconvencimento acerca da urgência de uma admitida assunção da intransferível responsabilidade de educadora. Cujo efeito mais imediato incidiu no fortalecimento da convicção quanto ao absurdo que é toda e qualquer tentativa de responsabilizar exclusivamente a criança, nos casos em que a alfabetização não chega a ser efetivada dentro da faixa etária recomendada. No generoso sentido coletivo apontado pelos teores da “Mina de Saberes”, buscou-se percorrer o caminho do “desalheamento educacional à objetividade”, imprescindível para qualquer professora, peculiarmente, a alfabetizadora. Aliada às professoras da Educação Infantil, a professora alfabetizadora pode vir a constituir a fonte ou alicerce de uma possível Educação Básica humanizada em sua práxis e não menos humanizadora em seus resultados educativo-coletivos. Os itinerários da pesquisa-ação relatada seguiram as orientações e bases destacadas anteriormente, de caráter ético-científico, no enalço de uma requerida, indispensável e humana qualidade na educação das crianças em processo de alfabetização. [...] Com a reorientação da própria prática pedagógica, a partir da referencial-

fundamentalidade existente no complexo de categorias da “Mina de Saberes”, foi possível à professora alfabetizadora estabelecer novos patamares de qualificação do processo educativo, o que fez surgir uma promissora associação entre resultados individuais e coletivos oriundos da turma. (SOBRAL, 2018).

Como produto de sua pesquisa, Sobral (2018) apresenta uma Proposta de Instrumento Didático-Pedagógico de Registro de Aprendizagem, denominado a Caderneta “O que aprendi hoje?”, tendo por fundamento a proposta pedagógica “Práxis Educativo-Coletiva”, que apesar de inicialmente ser voltada ao ensino superior, se “configura enquanto aperfeiçoamento de uma prática pedagógica que valoriza o registro de aprendizagem pelos alunos ao final das aulas, na referida proposta, os estudantes escrevem sobre o mais referencial-fundamental dos conteúdos recém-aprendidos” (SOBRAL, 2018).

Já em Ferreira (2018), o tema tratado é a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Paraíba, cuja problematização contempla abordagens históricas e institucionais sobre a realidade de tal ensino estar voltado para uma formação propedêutica ou tecnicista. Segundo o autor:

[...] as apreciações qualitativas sobre a experiência da Escola Estadual Professor Lordão se tornaram necessárias para que, além de uma política de educação em tempo integral, as escolas da rede estadual da Paraíba disponham de clareza acerca da relevância social que, neste estudo, se amplifica graças às referências e fundamentos da “Práxis educativo-coletiva”, cujos desdobramentos teóricos e efetivos também se constituam em alternativas de acesso, permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes no Ensino Médio, como condição intrínseca para sua autossustentação e a produção incontestada de tudo aquilo que corresponda a “Sentido (do que é) Coletiva”. Diante dessa situada reação da comunidade escolar, percebe-se uma tomada de consciência acerca da necessidade de se valer de limites (ético-cientificidade) para que haja suficiência quanto às objetividades, mesmo que tal consciência somente seja despertada por força de eventualidades como os baixos índices educacionais e a expansão da rede federal de Ensino, dois motivos que passam a reforçar o acontecer da “excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos destinatários” (FERREIRA, 2018).

O autor ainda apresenta uma proposta de componente curricular eletiva intitulada “Arqueologia: Um passado ameaçado”. Apontada esta, a partir da pesquisa, como uma “necessidade dos alunos do Ensino Médio integral da rede estadual de ensino refletirem criticamente sobre o patrimônio histórico, cultural e arqueológico do território paraibano”.

Na pesquisa de Soares (2018), busca-se trabalhar uma educação em direitos humanos, com a incorporação gradativa na prática docente da Proposta Pedagógica da “Práxis Educativo-Coletiva”, de acordo com o autor:

Passamos a compreender por quais circunstâncias as nossas práticas docentes, anteriores ao nosso conhecimento da “práxis”, proporcionavam o reconhecimento de uma melhor efetivação das nossas aulas, pois estamos conseguindo dialogar com os conteúdos estudados na perspectiva das objetividades dos alunos, viabilizando uma participação discente em abrangentes discussões e reflexões críticas de desvendamento das relações sociais, políticas, econômicas, ideológicas, entre outras que perpassam o nosso cotidiano. Esses momentos didáticos de efetiva interação docente e discente na abordagem dos conteúdos dos Direitos Humanos na Disciplina de Sociologia estavam em consonância com as perspectivas dessa Proposta Pedagógica, principalmente, quando mediávamos os conteúdos didáticos a partir de “saberes universais”, que se entrelaçam com as objetividades cotidianas, no sentido da categoria “limites”, desenvolvida pela “Mina de Saberes” que são as referências e fundamentos que orientam e embasa a “Práxis” (SOARES, 2018)

Notadamente a Práxis Educativo-coletiva, fez presente de forma definitiva nos estudos analisados, mais especificamente a Avaliação Também por Produção é se devidamente aplicada apresenta resultados satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a Avaliação Também por Produção no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, com vistas a aquilatar a qualidade da formação continuada dos docentes de Educação Básica. Como objetivos específicos, buscou avaliar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB e examinar as relações existentes entre a metodologia da Avaliação Também por Produção e o modelo de avaliação da produção instituído pela CAPES.

Desenvolvido à base de pesquisa-ação, qualitativa, o trabalho adotou essencialmente dois procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira foi efetuada a partir do levantamento e revisão da literatura a respeito das temáticas em questão, com destaque para a formação continuada de professores, a avaliação na pós-graduação brasileira e a Práxis Educativo-Coletiva. A segunda compreendeu pesquisa

documental junto à produção discente do PPGFP/UEPB, tomando como base uma amostra das dissertações defendidas.

Como principais resultados, podem-se destacar os seguintes: a) a Práxis Educativo-Coletiva demonstra potencial para perfazer referência e fundamento da formação continuada de professores; b) urge constituir a distinção entre produzir e apropriar como competência inequívoca à qualificação do processo educacional; c) aquilatar e prevenir insuficiência de aprendizagem e, eventualmente, de ensino, à base de Avaliação Também por Produção é necessário e possível; c) consolidar a ênfase na pessoa do educando e no sentido do que é coletivo pode se tornar, objetiva e qualitativamente, condição fundamental à inserção e impacto social da pós-graduação na formação de professores de Educação Básica.

Considerando detalhadamente a aplicação da Práxis Educativo-Coletiva em sala de aula é possível depreender que cabe ao docente solicitar ao final de cada aula a elaboração de um resumo, neste o discente deve demonstrar o que considera ser mais fundamental na visão do docente no momento da aula, com base no questionamento: o que foi mais fundamental do conteúdo nesta aula? E neste momento atribui uma “auto avaliação”. Na aula seguinte estas anotações devem ser devolvidas ao discente, com as devidas considerações feitas pelo docente e contendo a “heteroavaliação”. Depois de lidos os apontamentos docentes e dirimidas as prováveis divergências, o estudante deve considerando as “auto” e “hetero” avaliações deve se auto avaliar mais uma vez, caso o professor detecte que o aluno não enxergou essa fundamentalidade, é o momento de se manifestar. Para isso um envolvimento pedagógico deve ser o motor de incentivo à produção intelectual dos estudantes. O encorajamento à produção e, principalmente, a interiorização do conhecimento fundamental para sua própria existência.

Dessa forma estará o professor contribuindo para a organização das estruturas cognitivas dos estudantes em busca da suficiência do pensar e da confiança que é capaz de produzir diversamente do apropriar, pois o único aspecto que todo ser humano em plena capacidade deve fazer é produzir, caso contrário, terá que se apropriar. Igualmente o Professor também deve se “auto” avaliar para resignificar sua prática sobre o conteúdo que desenvolve, na disciplina que ministra, com o objetivo de alicerçar suas intenções educativas frente ao objeto de ensino e de modo a definir suas referencias fundamentalidades. É um processo de produção que se apoia na perspectiva crítico-dialética. Por isso, constitui-se de uma construção histórica de um fenômeno a se inserir no movimento das formações sociais. Esse processo de busca parte do empírico (senso comum), passa pelo abstrato (síntese) e retorna à realidade, mas agora de forma modificada. Portanto, “o conhecer algo” é um processo de

construção, cujos elementos são inacabados e influenciam-se reciprocamente, constroem-se ao longo da trajetória. Nesse caminho, sofrem as determinações históricas, sociais e políticas, de modo que, simultaneamente, o sujeito e o objeto passam por mudanças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Tradução de Benedetti, Ivone Castilho. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. Avaliação (Campinas), Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva. Linhas de Pesquisa. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6797320539538029#linhaPesquisa>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. CAPES. Sobre a Avaliação. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. CAPES. Sobre as áreas de avaliação. 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____. CAPES. Relatório de Avaliação 2013-2016: Quadrienal 2017. 2017c. Disponível em: <<http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4665-educacao>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. CAPES. Sobre Avaliação de Cursos. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. CAPES. Permanência no SNPG: Avaliação. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. CAPES. Evolução do Sistema de Avaliação. 2014b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/evolucao_avaliacao_20mar.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação: Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. 2000. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Brasília 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Constituição Federal. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Decreto. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Decreto. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

COSTA, A. R. F.; BERGAMO, P.; LUCENA, R. M. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval Moraes de (Org.). Um convite à utopia. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. 398 p. p. 235-290. (Coleção Um Convite à Utopia, v. 1).

COSTA, A. R. F. da; SANTOS, J. C. dos; BERGAMO, P. Formação de professores e práxis educativo-coletiva. In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques de (Orgs.). Práticas de ensino e tecnologias digitais. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2018. p. 319-361 (Coleção Ensino & Aprendizagem, v. 3).

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo-SP, 1977. p. 11529.

FACULDADE SÃO FRANCISCO DE BARREIRAS. Diretoria Acadêmica. Grupo de Pesquisa-Ação Conser. Acolhimento dos ingressantes de 2018: introdução ao processo educacional na FASB. Barreiras, BA, 2018. (mimeog.)

_____. Diretoria Acadêmica. Grupo de Pesquisa-Ação Conser. Realização da Proposta Pedagógica Fasbiana (PPF): primeira etapa: acolhimento dos ingressantes. Barreiras, BA, 2015.

FREIRE, P. Educação e mudança. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. A Era Vargas - 1º tempo: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro: FGV, 1997. Adaptado de CD-Rom lançado pelo CPDOC-FGV. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

GADOTTI, M. Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

JIMENEZ, M. S. V. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Educação, Maceió, v. 13, n. 22, p. 57-72, jun. 2005.

JIMENEZ, M.S.V.; GONÇALVES, L. P.; BARBOSA, L. A. S. O lugar do marxismo na formação do educador. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1657/1282>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4ª edição – Edições Loyola. São Paulo, 1986.

_____. Didática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural). 2008. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>>. Acesso em 20 jan 2018.

LUCENA, R. M. Educação superior, trabalho e humanização: mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB – Barreiras-BA. Campinas, SP, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo : Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Marx, K. Engels, F. O Manifesto Comunista (1848) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Néelson Jahr Garcia. São Paulo: Rocket, 1999.

_____. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OSÓRIO, M. R. V.; GARCIA, M. M. A. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. Cadernos de Educação, Pelotas, RS, n. 38, p. 119-149, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1545/1452>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

POKER Jr, J.H; NUNES, R. C; NUNES, S. P.P. Uma avaliação de efetividade e eficiência do gasto em educação em municípios brasileiros. Caderno de Finanças Públicas, Brasília: 2013. n. 13, p. 263-287. Disponível em: <<http://www.esaf.fazenda.gov.br/assuntos/biblioteca/arquivos-gerais/arquivo.2014-12-11.7807996922/view>>. Acesso em 29 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Interface (Botucatu), v. 21, n. 62, p. 711-724, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. Escola e democracia. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SCALCON, S. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2002.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: OREALC, 2008. 108 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em 20 out. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva. Acolhimento dos mestrandos. Campina Grande, PB, 2018. (mimeog.).

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima¹
SILVA, YaraFonsecade Oliveira²

RESUMO

Esse estudo pretendeu-se analisar a condição do professor, em específico a sua formação no contexto atual de políticas neoliberais. A questão de interesse é compreender a trajetória histórica da formação do professor e o papel que este tem sido desafiado a assumir no contexto de políticas neoliberais. Por isso, objetiva-se conhecer de que maneira no cotidiano das salas de aula as políticas educacionais construídas a partir do viés do neoliberalismo têm orientado as mudanças do papel do professor. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a revisão de literatura baseada em Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif; Lessard (2012) e Geraldi (2010), dentre outros. Este estudo ao analisar os aspectos históricos da formação dos professores e o papel da escola e do professor é possível concluir que na contemporaneidade a influência das políticas neoliberais na educação brasileira tem promovido para a condição do professor uma conduta polivalente para atender as exigências impostas pela sociedade capitalista e, que ao contrário disso, a posição é de pensar a escola como um espaço de emancipação.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas neoliberais. Trajetória histórica.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendeu-se analisar a condição do professor, em específico a sua formação no contexto atual de políticas neoliberais. O que justifica esse estudo é que no dia a dia da escola, as exigências apresentadas pelas políticas educacionais imprimem ao docente a necessidade de desenvolver papel de polivalência na escola, em que a mesma precisa preparar o aluno para o sucesso, a fim de que este ocupe as melhores posições nos *rankings* de avaliações nacionais e internacionais, e ainda, este aluno deverá ser preparado para o mercado de trabalho, com capacidade para ocupar posições de destaque na sociedade mercadológica.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT - GO, veronisefrancisca@gmail.com;

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ), Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG-GO) yarafonsecas09@gmail.com

A questão de interesse é compreender a trajetória histórica da formação do professor e o papel que este tem sido desafiado a assumir no contexto de políticas neoliberais. Por isso, objetiva-se conhecer de que maneira no cotidiano das salas de aula as políticas educacionais construídas a partir do viés do neoliberalismo têm orientado as mudanças do papel do professor.

O estudo de natureza qualitativa se fundamenta em autores como Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif, M.; Lessard (2012), e Geraldi (2010) dentre outros, a fim de compreender a teoria que embasa o tema pesquisado. Este texto apresenta-se da seguinte forma: inicialmente buscou-se abordar os aspectos históricos acerca da formação dos professores, a fim de que a compreensão do passado possa melhor auxiliar na interpretação do papel do professor no cenário atual. Em seguida são apresentadas algumas considerações no que diz respeito ao papel do professor na contemporaneidade, face às exigências que estão postas de acordo com o modelo neoliberal.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto procurando referências teóricas publicadas com objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta. Nesse sentido, buscou-se com base em referências teóricas publicadas por meios de periódicos de instituições de ensino superior e sítios de confiança como *scielo* e *google acadêmico*. Portanto, o referencial teórico fundamenta-se nos autores Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif, M.; Lessard (2012), Fichtner (2012) e Geraldi (2010) dentre outros, a fim de compreender a teoria que embasa o tema pesquisado. A produção científica proposta é fruto de estudos realizados para subsidiar a construção da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG-GO).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão da formação de professores conforme Saviani (2009) reporta-se a Comenius que preconizou no século XVII, o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de *La Salle* em 1684, esse foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à

formação de professores. Porém, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, ou seja, o período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Na visão de Saviani (2009) foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. Verifica-se, portanto, que a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em Paris em 1795. Na Sequência países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, percebe-se que a preocupação com o preparo de professores já vem também de longa data, uma vez que desde 1882, Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em se encontrava o ensino superior no Brasil, especialmente no Direito. Em um Parecer de 1882, explicitava as fragilidades e a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.29). Mas, no Brasil, evidencia-se que a preocupação com a formação de professores ocorre de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular.

O que justifica essa retrospectiva histórica é o fato de que a leitura sobre a condição dessa formação se faz importante por compreender que a “discussão do presente, marcado pela herança passada, se renova ao se considerar as disputas políticas e culturais de ideias e concepções vivenciadas pelo grupo social e expressas em suas diferenças de classe social e geração” (SILVA, 2014, p. 23). A condição histórica do professor, em específico da sua formação, portanto, pode ser compreendida de acordo com o contexto econômico e o campo social brasileiro, pois entende-se que os desafios e os avanços do desenvolvimento do país se relacionam com a educação brasileira e, portanto, com a formação dos professores.

Formação de professores e seus períodos históricos anteriores a década de 1980

Ao longo desta seção são apresentados de forma breve os diferentes períodos que mostram a discussão histórica da formação de professores com base nos estudos de Saviani (2009). Ao analisar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, verifica-se que a história de formação de professores no Brasil dividiu em seis períodos, conforme Saviani (2009, p. 143):

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

1. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
2. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
3. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
4. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
5. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Nota-se que o primeiro período, denominado por Saviani (2009), Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), localizou-se durante todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantados pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808; tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores deveriam ser treinados para o uso do método, às próprias expensas, nas capitais das Províncias. Consta-se que a formação de professores, até este momento, não contava com investimentos do Governo; a educação era vista pela sociedade como privilégio de poucos e apenas uma parte da elite tinha acesso.

O segundo período foi denominado de Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo. A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Para Saviani (2009) na visão dos reformadores, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz. Portanto, era importante, naquele momento, reformar o plano de estudos e preparar melhor os professores(SAVIANI,2009).

A partir daí a escola foi reformada, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino,

corporificada pela criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – sendo a principal inovação da reforma. Os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores.

No terceiro período foi marcado pela Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando Azevedo (SAVIANI, 2009).

A preocupação em formar professores para o secundário, apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural (SAVIANI, 2009).

Ao avançar na história, o quarto período se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E o quinto período foi caracterizado pela Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71, modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação, específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante (SAVIANI, 2009).

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) como, Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que Saviani (2009) discutiu a condição da formação de professores aliado às condições de trabalho que envolvem a carreira docente e mostrou a partir dessa retrospectiva histórica, a maneira como ela se deu, o que contribui de maneira significativa no processo de compreensão das decisões políticas ocorridas a partir do final do século XX sobretudo, nas primeiras décadas do século XXI.

O professor no contexto de políticas neoliberais

A par da revisão dos períodos anterior à década de 1980 buscou-se realizar uma breve reflexão acerca do cenário econômico e político do país a partir das últimas décadas do século XX e das primeiras décadas do séc. XXI. Nesta seção a proposta é realizar um estudo a respeito do papel da escola e do docente na sala de aula no contexto do neoliberalismo, haja vista que, cada um tem um papel bem delineado, conforme depende-se dos estudos realizados acerca do tema.

O neoliberalismo na América se estabeleceu após as discussões ocorridas na Europa, mais precisamente, na Inglaterra, com a eleição de Margareth Thatcher em 1979 e nos Estados Unidos com a eleição de Ronald Reagan em 1981. As principais características iniciadas por estes governos e que tão bem identificam o neoliberalismo são: a elevação da taxa de juros; corte de investimentos na área social; repressão de greves, imposições que dificultam a atuação do sindicato e sindicalização das várias categorias trabalhistas, além de uma política agressiva de privatização. Estas características neoliberais se fizeram presentes não apenas no Brasil, mas também em grande parte dos países da América Latina e Leste Europeu, este último em decorrência da crise do Socialismo (GENTILI, 1998).

Para Marrach (1996) no discurso neoliberal as políticas públicas educacionais não somente para o Brasil, mas também para outros países da América Latina assumiu um papel estratégico, atribuindo-lhe três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Nesta perspectiva, o sistema educacional deve proporcionar ao indivíduo a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. O restante depende da pessoa, de seu esforço individual, tudo faz parte de um jogo competitivo, onde a única coisa que está posta é que alguns vencerão e outros muitos fracassarão.

De acordo com Geraldi (2010) a escola é chamada a responder um desafio que não é seu, ou seja, preparar para o trabalho os alunos “desempregados” que precisam passar por novos processos de formação para obterem lugar no mercado de trabalho, modificado pela tecnologia avançada. Como se re-orientações profissionais fizessem aparecer novos postos de trabalho.

Da forma como está posto o problema de falta de qualificação adequada para o trabalho, leva a crer que o desemprego está restrito somente nos níveis mais baixos, ao passo que o se vê é que os cortes estão atingindo todos os níveis da “hierarquia empresarial” (GERALDI, 2010, p.91), obviamente que a exclusão do mercado de trabalho se dá sobremaneira na base da pirâmide social.

Neste novo desafio que atualmente está posto para as escolas, como uma “tábua de salvação” (GERALDI, 2010, p.91) para a sociedade capaz de atender as exigências do mercado, tem-se exigido um professor com capacidade para preparar os seus alunos para que estes obtenham os melhores resultados nas avaliações nacionais e internacionais, e conseqüentemente sinalizando para o mercado quais as escolas nível “A” (GERALDI, 2010, p. 92) e quais as redes mais preparadas.

Diante desse cenário ao professor é imputado novas abordagens ao trabalho docente, em que o mesmo se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho, o que se vê é uma atitude prescritiva dos gestores quanto as tarefas e conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo. O discurso dominante da administração é no sentido que haja: eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc.

O que se verifica é o desafio para que haja uma formação polivalente do professor, em que o mesmo seja capaz de atender às novas exigências do sistema produtivo capitalista. Nesse aspecto, os docentes terão que buscar desenvolver o chamado perfil adequado para as novas exigências das políticas neoliberais. Segundo Ramos,

[...] a preocupação principal do professor é a qualidade. O alvo, portanto, consiste em orientar a sua classe no sentido de todos os alunos realizem trabalho escolar de alta qualidade. O papel essencial do docente, como gestor moderno, é o de líder dos estudantes. A tarefa, portanto, volta-se para dirigir a sua turma sem coerção e de modo a satisfazer as necessidades, expectativas e interesses dos educandos (RAMOS, 1999, p.111).

Partindo, pois deste pressuposto o que se vê é a educação como um bem econômico, uma mercadoria que deve responder, seguindo as regras da oferta e da procura, conforme necessidade do mercado, capaz de formar indivíduos aptos a atender as necessidades do mercado, deixando claro que a função da escola está reduzida à formação de recursos humanos para a estrutura de produção, ou seja, para o mercado e para o capital.

Nesse contexto, depreende-se que torna-se primordial repensar o atual papel desempenhado pelo professor na sala de aula frente às políticas educacionais fundadas sob a égide do neoliberalismo, fazendo com que boa parte das aulas venha se tornar um verdadeiro espetáculo.

Olhares sobre o papel do professor na atualidade

Essa seção busca tecer uma reflexão com base em diferentes autores sobre o papel do professor nas condições atuais de influência da políticaneoliberal que se tornou mais evidente no Brasil a partir da década de 1990. No viés das políticas educacionais, outra questão que se evidencia, é a efetiva participação do Banco Mundial na política educacional propondo reformas no campo educacional. Nota-se que tal comportamento não advém tão somente do Banco Mundial, mas também de outros organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional(FMI); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização Mundial do Comercio (OMC); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa para as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Associação Latino Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS).

Sendo esses organismos propulsores da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada na década de 1990 em Jomtienna Tailândia, Destaca-se que além dos organismos internacionais esse evento foi marcado pela participação de governos, associações profissionais e autoridades educacionais provenientes do mundo inteiro, contou com a participação de 155 países (dentre os quais o Brasil) que subscreveram a Declaração assumiram o compromisso de garantir a educação básica de qualidade para todas as pessoas (crianças, jovens e adultos). Tendo ainda ficado acordado que a educação básica de qualidade seria prioridade. Para esses organismos, a educação básica deveria atender as necessidades básicas da educação. Tendo como objetivo reduzir a pobreza e preparar melhor os discentes para o mercado de trabalho, dentre outras metas, visava também contribuir para a formação de pessoas com maior facilidade de adaptação ao mercado globalizado.

Segundo Torres (2000a) a Conferência de Jomtien serviu de marco para pensar e desenvolver as políticas públicas para a educação na década de 1990 nos países em desenvolvimento. No Brasil não foi diferente, uma vez que as discussões ocorriam no campo político acerca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 9.394) aprovada em 1996.

A partir de uma breve análise sobre os pontos principais da LDB, percebe-se que a mesma reflete a política em sintonia com a orientação de organismos internacionais, em que existe uma relação transparente com as políticas neoliberais voltadas para o campo educacional tais como: “as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (CAPRIOGLIO *et al*, 2000, p. 26).

A partir dos dados elencados, há o entendimento de que a Conferência de Jomtien foi de fato importante para jogar luzes na discussão sobre a educação, contudo, há a percepção que a o papel mais relevante da educação numa sociedade neoliberal, é de gerar força de trabalho para o capital.

Com as políticas neoliberais o que se almeja é transformar o estado em estado mínimo, inclusive no campo educacional, fazendo com poder da iniciativa privada seja aumentado. (MARRACH, 1996. p.1). Denota-se que no contexto neoliberal a escola ideal precisa ter gestão eficiente para competir no mercado. Neste cenário o aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor um funcionário “competente” para preparar seus alunos

para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996).

Nesse mesma seara Ramos (1999), pontua que a escola deve funcionar como uma empresa e de que a interferência do estado na educação tira a liberdade de escolha dos consumidores da educação, Gentili afirma que somente uma instituição caracterizada pela competitividade, eficiência e que centra-se no mérito individual, podendo vir a obter sucesso no mundo do mercado. Ficando assim, evidente o caráter meritocrático no ensino.

Verifica-se que nas últimas duas décadas do século XX muitas foram às transformações que ocorreram no panorama da educação brasileira, as quais não ficaram somente no âmbito das expectativas das escolas voltadas para mercantilização. Muitas são as discussões que tem acontecido acerca da profissão docente, contudo, nota-se que tais discussões esbarram em concepções sobre o trabalho que o professor exerce, muitas vezes relacionado a uma atividade meramente técnica, subordinada ao conhecimento produzido pelos cientistas, atendendo dessa forma as diretrizes propostas pela concepção neoliberal.

Nesse sentido Geraldi (2010), esclarece que no início do Século XX, a identidade do professor não mais se define por saber, o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. A partir desse momento a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor controlar o tempo, a postura do aluno com esse material didático e verificar se houve fixação do conteúdo.

De acordo com Ramos (1999), o professor, nesse contexto, é aquele que utiliza de suas potencialidades múltiplas, desenvolvendo uma formação polivalente, capaz de produzir uma “excelente aula” do ponto de vista mercadológico, fazendo como que o aluno sinta que assistiu a um ótimo *show*. Não havendo, portanto, uma preocupação em discutir conteúdos, em debater as questões mais relevantes, em explicitar contradições, mas tão somente em transmitir um conhecimento superficial, resumido, pronto, para satisfazer o aluno, considerado como um cliente.

O trabalho docente, visto como espetáculo, tem como pressuposto agradar ao cliente, fazer com que este fique fascinado com o produto apresentado, na escola, a aula, que se tornou uma mercadoria e que precisa ser vendida no mercado competitivo.

Nesse sentido, Cortella (2008), esclarece que a sala de aula se tornou um lugar de espetáculo com cenas teatrais, em que se requer atenção contínua, há o ator principal que sabe interpretar e catalisar os sentidos, e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções.

Contudo, o que se vê é a escola sendo transformada em coadjuvante de todo esse processo de reestruturação, fazendo com que o trabalho docente, mesmo firmado no domínio de vários campos do conhecimento, não torne o indivíduo crítico, no sentido da compreensão das desigualdades e discriminações sociais. É possível perceber que a intencionalidade dessa política neoliberal tem conseguido impor a sociedade seus argumentos como verdades, sendo necessário retomar o efetivo papel da educação como sendo agente de transformação.

Ao contrário dessa perspectiva neoliberal Gadotti (2001) propõe uma educação libertadora onde o educador se posicione e não seja omissos as questões que norteiam e reprimem a sociedade, visando ter condições de lutar contra uma educação dominante imposta pelo atual sistema educacional. Ainda para Gadotti (2001), o professor comprometido com a educação deve ser um agente político em luta constante, a fim de desnudar as contradições reproduzidas na sociedade neoliberal, mostrando aos seus alunos as contradições existentes, por exemplo no que se refere a uma educação que prega como meta uma educação de qualidade para todos, e o que se vê a seletividade.

Portanto, compreende-se que o papel do docente é de fato relevante, haja vista, que sendo este portador de uma formação acadêmica tem como objetivo realizar um trabalho que possa ser desenvolvido para além das necessidades do mercado, em que os discentes sejam capazes de ter uma visão crítica de sua própria realidade, capazes de transformá-la, buscando uma sociedade mais igualitária, não se sujeitando com passividade as imposições externas, mas como seres produtores de sua própria história.

Para Giroux (1997), a democratização do espaço escolar perpassa pela necessidade de haver alianças entre os professores, não simplesmente sindicais, mas sim sociais, rompendo com o modelo secular do ensino que atualmente existe na maioria das escolas. Oportunizando assim um diálogo mais amplo entre os professores a fim de que pudessem ter maior controle sobre os materiais didáticos ensinados e avaliados, bem como acerca das questões curriculares. Ainda de acordo com Giroux

Se quisermos levar a questão da escolarização a sério, as escolas devem ser o lugar onde as relações sociais democráticas tornem-se parte de nossas experiências vividas. [...] mas nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p. 41).

O que se verifica, portanto, é a necessidade de contribuir na construção de uma educação para além do capital, uma educação que liberte o ser humano das cadeias dos determinismos neoliberal. Segundo Mészáros:

[...] mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar completamente as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser. (MÉSZÁROS, 2005, p.59).

Nesta nova perspectiva deve-se pensar a educação como instrumento de luta emancipatória, ou seja, contra o domínio do capital. É tarefa educacional a transformação social ampla e emancipadora. É necessário rompermos com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Educar para além do capital implica pensar uma sociedade também para além do capital.

Assim considerando que de acordo com Cortella (2008), o educador é um profissional politicamente comprometido, com consciência ou não disso, já que a educação está envolvida na estrutura social, não há possibilidade de pensar a educação como uma atividade socialmente neutra, sendo assim, não é razoável aceitar que o papel do professor seja reduzido a mero retentor e ou transmissor de conteúdo.

Conforme Cortella (2008), o educador é aquele que tem um papel político/pedagógico, reafirmando assim que na atividade educacional não há neutralidade e nem absolutamente restrita, ou seja, a educação escolar e os professores possuem uma autonomia relativa, que por vezes possibilita mudanças desejadas na sociedade, a partir da construção coletiva de inovação na prática educativa.

Para Cortella (2008) a sala de aula é um espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatia, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso, essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, as rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, ser humano é ser junto, e ser junto implica em custo sensível.

De acordo com Freire (2005), é também na sala de aula que a partir da busca do conteúdo programático que se inicia o diálogo, que implica um pensar crítico. Acredita-se que a partir desse diálogo entre professor e aluno, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdo, e passa a ser mediador do processo de construção do conhecimento, uma vez que ao fazer uso de sua autonomia consegue também dialogar com um aluno autônomo e crítico.

Por fim, compreende-se que o papel do professor é tão essencial no processo de formação e mediação do conhecimento, que por meio da dialogicidade constante na relação entre professor e aluno, o docente ao gerir, organizar, mediar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, se torna por meio de sua autonomia no espaço da sala de aula, o verdadeiro

autor e ator de sua aula, ainda que na forma de espetáculo, contrariando assim as exigências apresentadas pelas políticas neoliberais.

Portanto, acredita-se que embora, seja ostensiva as imposições das políticas educacionais num viés neoliberal, em que a competição é pretendida, isto é, os alunos são preparados para alcançar os melhores resultados nos diversos instrumentos de avaliação para ocupar uma vaga de emprego de acordo com as necessidades do mercado. E ao professor diante das imposições do mercado já mencionadas, cabe no espaço da sala de aula resistir e romper com uma formação baseada apenas nos conteúdos, ou seja, uma formação que promova uma visão crítica e emancipadora capaz de transformar as condições atuais.

Para Silva (2014, p. 29) a “compreensão da história e de suas conjunturas importa para entender determinadas trajetórias de desenvolvimento e as alternativas disponíveis para os “fazedores de políticas” – *policymakers*”, portanto, “o desenvolvimento não pode ser visto apenas pelas variáveis sociais, pois é um processo que deve levar em conta tanto as variáveis sociais quanto as econômicas”. Ao término dessa revisão de literatura é possível considerar que as mudanças nos determinantes socioeconômicos causa uma interdependência com a escola e, portanto, com o papel do professor que ao longo de sua trajetória revela alternâncias em sua formação, que não se faz de forma linear e exige a cada nova mudança no contexto socioeconômico, um novo modelo de orientações e premissas a ser adotado para sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ao analisar os aspectos históricos da formação dos professores e o papel da escola e do professor é possível concluir que na contemporaneidade a influência das políticas neoliberais na educação brasileira tem promovido para a condição do professor uma conduta polivalente para atender as exigências impostas pela sociedade capitalista e, que ao contrário disso, a posição é de pensar a escola como um espaço de emancipação. Ressalte-se que não houve a pretensão nesse estudo de esgotar o assunto, mas tão somente buscar realizar uma reflexão acerca de um tema atual e relevante para a educação brasileira.

Diante disso, a revisão de literatura alcança a compreensão de que o modelo neoliberal implantando não se restringe apenas a economia mas, passou a fazer parte do universo da educação, trazendo em seu bojo uma visão mercadológica, em que a educação é vista como uma mercadoria e o aluno como um cliente. Nesse contexto, se faz necessário propor uma

formação de professores que contempla de maneira satisfatória os princípios humanos, culturais, inclusivos, haja vista que, a proposta que está posta é voltada para o individualismo, realização de satisfação pessoal em detrimento da coletividade. Portanto, a formação de professores poderia considerar a valorização e o respeito ao humano como ser de totalidade em todas as suas dimensões, sociais, políticas, culturais, as quais estão acima de qualquer interesse de mercado.

REFERÊNCIAS

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica, Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.funrei.br/publicações/Metavnoia>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FICHTNER, B. **O conhecimento e o papel do professor**. In: LIBÂNEO, J.C e ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, P. **A dialogicidade: a essência da educação como prática de liberdade**. – In: Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. P. 89-139.

GADOTTI, Moacir – **Pedagogia da práxis**. 3ª ed. São Paulo: editora, Corte, 2001.

GENTILI, P. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. In; **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIROUX, H. A. **Repensando a linguagem da escola**. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 33-42.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RAMOS, C. **Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro:

Qualitymark, 1999.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009. Vol.14, n. 40.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O MAL ESTAR DOCENTE

Iêda Fátima da Silva¹

RESUMO

Essa pesquisa oportuniza a discussão acerca do sofrimento psíquico de professores enquanto fenômeno contemporâneo que se manifesta através do desinteresse, desgaste físico e psíquico, degradação da imagem e autoestima decorrentes das condições de trabalho, da desvalorização profissional, da proletarização docente e da precarização do trabalho no âmbito escolar. O trabalho do professor e a relação saúde/doença, passo em revista o estado da arte que lida com o referenciamento sobre o estresse, o sofrimento psíquico e o mal-estar docente como um conjunto de elementos resultantes das condições de trabalho do professor. Evidenciam-se no estado da arte que arregimento, as frágeis e complicadas condições de trabalho de um lado, e as super exigências que as demandas por educação de qualidade e as políticas públicas colocaram para estes profissionais. Uma espécie de “corda atada entre dois abismos”. Falta de condições para realizar o seu ofício, associado ao aumento significativo de atividades para dar conta das intensas mudanças do ato de educar na contemporaneidade. Para fundamentar essa discussão teórica utilizei do recurso da revisão de literatura baseada na coleta de dados voltado para a busca de material bibliográfico especializado e pertinente fundamentado em estudos de autores como; ESTEVE (1995,1999), APPLE(1990),SOUZA(2003), SCHERER (2003), DELCOR(2004)verifica-se então que o quadro patológico apresentado pelos professores no decorrer da condições de trabalho e revelador dos fatores contribuem para esses estudos . O adoecimento do docente tem o estatuto, portanto, de um mal-estar. Manifesta um adoecimento social que é histórico e sócio materialmente e historicamente determinado.

Palavras-chave: Formação de professor, Mal-estar docente, Sofrimento psíquico.

INTRODUÇÃO

A nova ordem mundial não se constitui humana e igualitariamente, e vem transformando-se com uma nova roupagem de exploração, pautando-se no pressuposto de que as relações comerciais e industriais determinam as relações sociais.

Nessa perspectiva, o papel social da educação, o processo de produção e os processos educativos são marcados por concepções conflitantes e antagônicas. Para a classe dominante, a educação está subordinada à demanda do capital: potencializar o trabalhador para a apropriação apenas da técnica, fundamentada na ideologia da produção a fim de satisfazer as demandas do mercado. E na perspectiva da classe trabalhadora a educação deve estar voltada para fazer valer os seus interesses econômicos, políticos e culturais ampliando espaços de expressão, desenvolvendo suas potencialidades e apropriação do saber social.

¹Professora da Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Família na Sociedade Contemporânea-UCSAL
iedamacy@gmail.com;

Vivemos no mundo em crise acelerada, conseqüentemente arrematado pelo imprevisto, no qual a força física para o desempenho no trabalho foi cada vez mais sendo substituída pela capacidade cognitiva e afetiva para não mais produzir bens materiais, mas sim, para a produção em larga escala dos bens simbólicos. E aí pergunta-se qual o papel da educação nesse mundo contraditório, em que a ganância máxima no menor tempo foi elevada a categoria de valor universal? Como fica a formação humana quando o mundo retrocede em termos de valores humanos? Quais as condições para o desenvolvimento profissional quando na verdade o direito à saúde, ao emprego, e à moradia, etc. se tornam vulneráveis? De que forma o trabalhador da educação, com destaque ao professor, vem enfrentando essas tensões provocadas pela exigência do mundo do trabalho? Como o professor tem vivenciado e inventado saídas para a crise que se estabelece e é traduzida no chão da escola com seus pares, alunos e familiares?

Nesse contexto, a categoria docente é uma das mais expostas e exigidas dentre as categorias profissionais, sofrendo críticas e cobranças da sociedade, das instituições, dos alunos e de suas famílias.

O cenário educacional contemporâneo lança os professores num contexto de precarização da rede pública de ensino evidenciado através de péssimas condições de trabalho, com sobrecarga de tarefas e atribuições e baixos salários, aumento do número de alunos, pressão por qualificação profissional, falta de apoio institucional, o que vem acarretando uma crise política, socioeconômica, psicoafetiva e ética na vida dos professores.

Segundo Esteve (1999), os profissionais da educação tiveram que se adaptar às características evolutivas dos processos de trabalho, ainda que não se tenha vislumbrado melhorias no exercício docente.

A relação que os professores estabelecem com o seu trabalho e com as pessoas que se constituem como pares na execução das tarefas educativas provocam situações ambíguas como a satisfação e a insatisfação, o interesse e a desmotivação, a coragem e a fadiga, a saúde e a doença. Situações paradoxais que envolvem os docentes cotidianamente no exercício do ofício profissional.

No trabalho aqui apresentado, o foco de interesse é aprofundar a reflexão fazendo uma análise crítica acerca dos professores que são protagonistas desse cenário exposto e que desenvolvem um estado de adoecimento, apesar de resistirem e criarem estratégias de defesas, mas que por múltiplos fatores de ordem física, sociais e psíquicas apresentam

sintomatologias, traduzidas em sofrimento e mal – estar, que promovem em última instância a necessidade do afastamento do trabalho para cuidar da saúde.

Segundo Delcor et al. (2004), o trabalho na vida dos indivíduos possui vários significados. Se por um lado faz o ser humano sentir-se feliz, realizado, por outro também pode se transformar em um elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde. Estudos realizados em todo o mundo apontam que os educadores correm o risco de sofrerem esgotamento físico e mental, levando-se em consideração as dificuldades materiais e psicológicas associadas ao exercício da docência. No ambiente de trabalho, os processos de desgaste do corpo são determinados quase sempre pelo tipo de trabalho e pela forma como o mesmo está organizado.

O esgotamento físico e mental são sintomas que emergem na vida do professor a ponto de se transformarem em transtornos mentais graves, sinais que podem interferir no desempenho profissional.

Nessa direção, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a relação saúde/doença dos professores levando em consideração as condições de trabalho, o seu estado de adoecimento representado através das patologias.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender o sofrimento psíquico e o mal-estar docente de professores e a sua interface com o trabalho, repensando a relação saúde/doença no âmbito escolar, nas atividades profissionais e na formação docente.

Como objetivos específicos, aprofundar a discussão e reflexão acerca das condições de trabalho dos professores e destacar os sintomas derivados dessa relação que se estabelece no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Esse trabalho apresenta características eminentemente sociais daí a opção pela pesquisa qualitativa. No elenco dos procedimentos metodológicos está o delineamento, que tem papel importante na pesquisa científica. GIL (1999, p. 94) afirma que: “A palavra delineamento focaliza a maneira pela qual um problema de pesquisa é concebido e colocado em uma estrutura que se torna um guia de coleta de dados e análise”.

Nesse trabalho utilizei do recurso metodológico da revisão de literatura. A coleta de dados voltou-se para a busca de material bibliográfico e documental que suscitasse uma reflexão sobre a problemática que envolve o sofrimento psíquico e mal-estar docente dos

professores, assim como refletido nos estudos especializados que aqui constituem o estado da arte por mim triado.

Segundo Gil (1991), a revisão de literatura é descrita como a busca de informações sobre um tema ou tópico que explana a situação dos conhecimentos sobre um problema de pesquisa. O principal objetivo da revisão de literatura é fornecer uma síntese dos resultados de pesquisa, para auxiliar o profissional a tomar decisões. Esta ação metodológica é, nesta investigação, uma oportunidade de crítica, possibilitando uma montagem de redes semânticas, corroborando na elaboração de uma lógica que permite problematizar os interesses para a investigação, ao mesmo tempo em que problematiza um objeto complexo, usando do dispositivo da informação multi-fonte para compreender com grau de profundidade necessário essa mesma complexidade. Neste tipo de estudo são abordados os tópicos relevantes sobre o tema, de forma a proporcionar ao leitor, uma compreensão do que existe publicado sobre o assunto aqui triado na composição de um estado da arte seguindo o critério da pertinência. Assim, a revisão tem uma função integradora e facilita o acúmulo de conhecimento.

Foram selecionadas dissertações, teses, livros e artigos relativos à temática e aos objetivos delimitados. Trata-se de um estudo que recolhe esforços reflexivos de caráter explicativo. Na concepção de Silva e Menezes:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2001. p. 20).

A pesquisa de base qualitativa tem caráter descritivo, situando-se no campo das investigações qualitativas que se baseiam nas discussões teórico-críticas propiciadas pela aproximação dos estudos realizados sobre a realidade emocional dos docentes inscritos profissionalmente no sistema brasileiro de educação básica. A organização do material consiste do processamento da leitura, por meio de técnicas como fichamento, levantamento qualitativo de termos, cotejamento de descritores para estabelecer diferenças axiológicas, aproximações, tensões, complementariedade, contradições. Conforme Bruyne (1991, p.16) “na realidade histórica de seu devir, o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma”.

Enquanto constructo histórico, a pesquisa é validada tão somente pelos protagonistas do dinamismo social que, numa visão contemporânea, não é apenas atributo do investigador, mas das ações integradas dos atores que dela fazem parte. É imprescindível reconhecer que além da consciência, sujeito e objeto são constitutivos de identidade, além de ser intrínseca e extrinsecamente ideológica. Nesse sentido, Minayo afirma que:

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e sua aplicação. (MINAYO, 1994, p. 14).

Essa afirmação vem corroborar com esse estudo por se tratar de um tema eminentemente social, que atinge todas as áreas de atuação profissional, e que nesse estudo o destaque se refere aos professores que em escala universal apresentam as sintomatologias e patologias seguindo o topo do ranking entre as doenças ocupacionais que progressivamente vem se torando endêmicas. Imerso nesse contexto compreendemos à luz da teoria e do percurso metodológico o sofrimento psíquico e o mal-estar docente na profissão e na formação por se constituir de forma indissociável da vida de professores, tendo em vista o seu caráter social e qualitativo para a reconstrução do seu significado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As condições de trabalho são matérias e históricas e se constituem num contexto de relações construídas no âmbito escolar numa arquitetura micro, porque vai para além dos muros da Escola, assim como transcendem as relações materiais, as questões subjetivas determinam a materialização dos afazeres da prática docente e da constituição de subjetividades. De acordo com Esteve (1999), “as condições de trabalho constituem um dos fatores principais do mal-estar docente. Tais condições afetam a saúde – física e mental – dos professores, levando-os ao absenteísmo e às vezes, ao abandono de profissão”. Constitui-se como um grande desafio na sociedade contemporânea o processo saúde/adoecimento do trabalhador. Em particular, é bastante desafiador entender as relações que se estabelecem entre o trabalho do professor, seu contexto, e as condições que originaram e desenvolveram os fenômenos de adoecimento físico-mental.

As mudanças sociais, econômicas e políticas, as reformas educacionais, os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores, promoveram

transformações na profissionalização docente. De acordo com Souza et al. (2003), até 1960, a maior parte dos trabalhadores da educação gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação. Nesse sentido, Esteves (1999, p. 108) afirma que:

Nos últimos 20 anos houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal os seus trabalhos menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, enorme leque de funções [...] a ideia que se repete [...] é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas atendendo simultaneamente, uma tal quantidade de elementos diferentes que se tornam impossível dominar todos os papéis.

Esta pesquisa destaca o trabalho do professor, por representar historicamente as transformações ocorridas na formação e na profissionalização docente caracterizada por exigências externas e internas ao processo educativo. Há aspectos externos ligados às exigências ditadas pelas políticas públicas e institucionais, as demandas sociais de forma abrangente e das famílias dos alunos de forma direta e específica. Em se tratando de exigências internas, subjetivas e derivadas das tensões e sobrecargas de trabalho, os compromissos que os professores assumem extrapolam a missão profissional para além da sala de aula, nas relações que se estabelecem com seus pares, com seus familiares, com o sujeito da vinculação pessoal e social. Os conflitos se manifestam como um amalgama estabelecido no cotidiano, tanto no nível físico, quanto psíquico, que na maioria das vezes se apresentam sob a forma de tensões, estresse, medos, inseguranças, incertezas, insatisfações, que corroboram com os sintomas de adoecimento manifesto pelo mal-estar, sofrimento psíquico, patologias físicas e doenças mentais.

Segundo Souza et al. (2003), nos anos de 1990, as precárias condições do trabalho docente, mostram sua associação com sintomas mórbidos e elevada prevalência de afastamento por motivo de doença pela categoria, além dos pedidos de afastamento para acompanhar parentes doentes. Faz-se necessário, para um melhor entendimento dessa discussão, definir e ampliar conceitualmente esses termos no sentido de compreender os sintomas e as manifestações que se abatem sobre os professores atingindo sua vida profissional e pessoal/familiar, estreitamente relacionado à sua atuação.

Esse propagado mal-estar atinge parte significativa dos professores que é representado pela necessidade de desenvolver um bom trabalho, apesar das dificuldades, como também pelo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

desejo de abandonar a docência em consequência da resistência e retaliação das políticas públicas e institucionais, reagindo sob a forma de neutralizar o controle institucional, buscando a desculpabilização pelo insucesso escolar.

WISNER (1994) compreende que toda atividade, inclusive o trabalho, tem pelo menos três aspectos: físico, cognitivo e psíquico. O aspecto físico corresponde ao esforço físico necessário para a execução da tarefa; ao cognitivo, os processos de tomada de decisão como aspecto principal, mas não como único, e ao psíquico, conflito produzido pelos constrangimentos gerados na organização técnica e social do trabalho.

Compreendendo que um professor é antes de tudo um trabalhador e, por conseguinte, organiza as tarefas, prevê responsabilidades, possuindo uma jornada de trabalho específica e remuneração que deveria corresponder ao esforço e às necessidades, deveria ser considerado e respeitado pela sua luta incessante para se manter saudável na profissão. As cobranças universais recaem sobre a sua profissionalização acrescida das peculiaridades inerentes ao exercício docente. As condições de trabalhos mobilizadas pelos professores, pelas suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, para atingir aos anseios da produção escolar, são geradores de sobre-esforço ou hiper-solicitação de suas funções psico-fisiológicas.

A carga afetiva e intelectual do trabalho docente exige do professor um hiper-esforço psíquico, imbricado no desempenho fisiológico que acontece simultaneamente para atender as variadas demandas do processo do ensino-aprendizagem.

No aspecto psíquico o trabalho docente é caracterizado por relações interpessoais envolvendo a discussão e o debate entre o professor e o aluno. O trabalho específico do professor é intelectual, lhes é imputado a responsabilidade de preparar o aluno para interagir com a sociedade. A palavra educador vem do latim *educere*, aquele que cria, pai, o que faz as vezes do pai (CODO, 1999; ESTEVE, 1999).

As situações adversas existentes no âmbito do exercício profissional dos professores são documentadas à exaustão: o trabalho é realizado de forma conflituosa; o cenário educacional enseja narrativas cujo conteúdo é constituído de uma baixa estima consequente da desvalorização salarial, das condições reais de trabalho, do “estresse” ocupacional, das comprometidas relações institucionais e pessoais. Todo este conjunto de fatores derrisórios suscitam um desprestígio social e abatimento emocional indutores de um sentimento de estranheza. Barton e Walker (apud esteve, 1999, p. 28) afirmam que:

[...] nos últimos anos, tem aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido produzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que tem sido provocador desse mal-estar que acomete o professor e que implica diretamente sobre a sua ação em sala de aula, gerando conseqüentemente tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, afetando sobremaneira a atividade docente ao promover significativas diminuições na sua motivação e implicação com o trabalho.

Os sintomas psíquicos acumulados ao longo da trajetória profissional influenciam fundamentalmente sobre a autoimagem e a sua profissionalidade, construindo uma crise de identidade profissional traduzida, inclusive, pelo desejo de abreviar o tempo de serviço, antecipando aposentadoria, ou com mudanças de profissão e até mesmo abandono de serviço.

Essas reações sintomáticas muitas vezes se materializam sob a forma de patologias físicas e psíquicas, consideradas, às vezes, como mecanismo de defesa ou subterfúgios para o não enfrentamento, ou como momentos de interrupções e paralisação das atividades inerentes à profissão, ampliando o tempo das licenças médicas e os afastamentos temporários no ciclo vital das funções docentes. Nesse sentido, tenho me perguntado sobre a formação profissional construída através da trajetória de vida dos professores. Como o mal-estar docente tem se manifestado na vida profissional e pessoal desses professores? Quais as estratégias de enfrentamento do mal-estar dos professores?

O século XXI traz em si uma dinâmica na evolução dos fenômenos naturais – biológicos; psicossociais (a subjetividade humana); sociais (a sociedade em crise) que potencializa os avanços através das grandes transformações. Mas, contraditoriamente, apresenta retrocessos e antagonismos vivenciados pelos homens e mulheres na sociedade contemporânea.

Por um lado, vivenciamos as inovações tecnológicas, a informatização, a aceleração da comunicação através da velocidade permitida pelos meios e multimeios tecnológicos, os domínios da informação para atender a um mercado emergente e que tem no seu interior o consumo como princípio. A crise política derivada dessa desestruturação, corrupção e ausência de ética, evidencia a corrida pelo poder e por outro lado as desigualdades socioeconômicas e culturais porque passa a maior parte do mundo. Segundo Delors (1999, p. 71-72):

O aparecimento e desenvolvimento de ‘sociedades de informação’, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. [...] Trata-se, antes, de formar para a inovação

peessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

A crise que se estabelece no mundo contemporâneo repercute nos mecanismos de formação profissional. E em se tratando da formação de professores, é importante ressaltar que a crise se acentua porque demanda diversas competências para atender a essas exigências ditadas pela sociedade.

Historicamente, essa formação do professor vem sofrendo alterações a partir das mudanças sociais, fato confirmado quando Nóvoa investiga qual foi o tratamento dispensado à categoria profissional dos educadores, mencionando estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), quando estes se referem:

[...] aos anos 60 como um período em que os professores foram “ignorados”, parecendo não ter existência própria como factor determinante da dinâmica educativa; como uma fase em que os professores foram esmagados, sob a acusação de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 70 como uma fase em que os professores que foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação; aos anos 90 e esse início de século é fundamentalmente situado através da formação contínua, onde deveria privilegiar a pessoa do professor, com atenção aos processos de subjetivação vivenciado pelo mesmo, a preocupação centrada no professor vinculado a dimensão pessoal e profissional, tendo em vista a sua indissolubilidade (NÓVOA, 1994, p. 15).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores a construção de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção da profissionalização docente. Nesse sentido, compreender a situação do professor convivendo com as mudanças sociais e os seus impactos no seio da escola e conseqüentemente no seu “que fazer” docente, nos remete a uma reflexão mais apurada das crises sociais e subjetivas por que passa o professor na sua formação docente e no seu desenvolvimento profissional. Nessas circunstâncias, é preciso retomar o pensamento de Nóvoa (1992), quando diz que mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver no interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da

classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos.

O fenômeno da proletarização ascende no processo de desenvolvimento profissional docente, provoca desgastes, degradação da imagem, do poder e da autonomia, causando assim a crise de identidade, que se intensifica e se revela através das tensões e enfrentamentos vivenciados pelos professores na sua vida cotidiana (OLIVEIRA, 2003).

Nessa direção, Esteve (1995, p. 104) afirma que, “paralelamente à desvalorização salarial, produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Esse é um dos aspectos a ser considerado como propulsor do mal-estar que abate os profissionais da área de educação”.

Para corroborar nesse sentido, Raujard e Cole *in* Esteve (1995, p. 104) falam sobre “[...] a valorização negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo. [...] a falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente”.

Os impactos sociais referentes à situação dos professores relacionam-se com a crise social e moral a que são frequentemente submetidos, por isso. Conforme Esteve (1995, p. 104),

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas.

O trabalho do professor é sempre percebido e julgado como negativo. As inseguranças, conflitos e medos e angústias referentes ao trabalho estão relacionados por um lado ao acúmulo de trabalho e por outro às exigências sociais. A desvalorização profissional perpassa pelas questões salariais, mas principalmente pela falta de credibilidade social que vem se intensificando historicamente.

O trabalho docente, nessa perspectiva, é demarcado pela degradação e ausência da autonomia, num processo de intensificação desse trabalho, com uma inflação de tarefas e sobrecarga permanente de atividades. A complexidade que reveste a profissão do professor não é considerada pela formação em processo. É preciso uma reflexão crítica sobre as fontes

geradoras dessa problemática, uma vez que a própria formação muitas vezes forja a origem desses problemas, atribuindo ao professor a culpa sobre os acontecimentos, levando-os, na maioria das vezes, a incorporarem essa culpa pelos fracassos e degradação do sistema.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 56).

De acordo com ESTEVE (1999), “as condições de trabalho constituem um dos fatores principais do mal-estar docente. Tais condições afetam a saúde – física e mental – dos professores, levando-os ao absenteísmo e às vezes, ao abandono de profissão”. Constitui-se como um grande desafio na sociedade contemporânea o processo saúde/adoecimento do trabalhador. Em particular, é bastante desafiador entender as relações que se estabelecem entre o trabalho do professor, seu contexto, e as condições que originaram e desenvolveram os fenômenos de adoecimento físico-mental.

O sistema educacional vem enfrentando, nas três últimas décadas, crises sem precedentes, com os professores reivindicando melhores condições de trabalho, aumento salarial, respeito à dignidade do mister de parte da sociedade, dos seus pares, dos alunos e de seus familiares. Exige-se desses profissionais boa qualificação, atualização de conhecimento e qualidade de ensino. CODO E JACQUES (2002) afirmam que:

O modo como os homens vivem (e trabalham) determina o modo como os homens são “e que” o perfil de morbidade e de mortalidade da população é uma condição socialmente produzida e definida pela inserção dos indivíduos nos processos de apropriação e transformação da natureza (CODO; JACQUES, 2002, p. 20).

Os mesmos autores ainda afirmam:

É muito difícil reconstituir os nexos entre o individual e o social, particularmente quando se fala de sofrimento psíquico, que por definição se esconde do portador e do outro, além do que o modo como o trabalho se organiza em nossa sociedade, por definição esconde suas determinações fundamentais (CODO. JACQUES, 2002, p. 25).

Segundo Esteve (1999), os profissionais da educação tiveram que se adaptar às características evolutivas dos processos de trabalho, ainda que, na maioria das vezes, não se tenha observado necessariamente uma melhoria das condições desse tipo de exercício profissional.

A atividade de trabalho está fortemente ligada ao processo de adoecimento dos trabalhadores sendo que a atividade docente é exigida ininterruptamente, tanto no espaço escolar, o *locus* no qual a sua atividade laboral acontece, quanto no doméstico, pois nada negligenciável é observar que os seus desdobramentos em atividades extraclasse acontecem na maioria das vezes nos espaços domésticos familiares. As características mais frequentes que estão associadas ao adoecimento são relacionadas diretamente ao trabalho repetitivo, ambiente estressante, ritmo acelerado, fiscalização contínua e pressão por parte dos superiores. As pesquisas evidenciam que as condições de trabalho, precarização do ensino e a percepção que o professor tem sobre sua realidade profissional, têm relação direta com a sua saúde.

Relativamente ao sofrimento psíquico, só a partir da década de 1990 é que os estudos no âmbito da formação do professor voltam um olhar mais específico para as questões subjetivas, principalmente na área da saúde e da psicologia. Esse interesse cresce à medida que simultânea e progressivamente os professores sinalizam e apontam sua demanda, e de forma concreta o seu adoecimento psicológico.

O campo de estudos de saúde mental e trabalho tem como foco principal de investigação a situação de trabalho (FONSECA, 2001), sendo variados os fenômenos decorrentes e associados a saúde mental: estresse laboral, tensão decorrente da vida laboral, fadiga mental, fadiga psicológica, burnout e síndrome neurótica do trabalho, dentre outras.

CRUZ (2005) explica que a carga de trabalho presente em todas as atividades, inclusive na dos professores, está entre os esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos, que podem em muitos casos ser incompatíveis com as condições que o trabalhador tem para executá-los.

O professor enfrenta as necessidades de adaptação das condições sociais, econômicas, tecnológicas e ainda pela exigência contínua de se manter atualizado diante das transformações do conhecimento científico, da velocidade e inconstância das informações, da enfermidade nas relações cotidianas que acabam vulneráveis às manifestações do estresse. BAUMAN em sua obra *Tempos Líquidos*, nos mostra como o contemporâneo e as mudanças

rápidas afetam a vida do ser humano, mudando seu comportamento e suas relações com o trabalho. “A liquidez da vida e da sociedade se alimenta e se revigora mutuamente. A vida líquida, assim com a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer por muito tempo.” (BAUMAN, 2009, p.7).

Para compreender o conceito de estresse, recorresse-se historicamente à Cannon em 1914, usou a resposta do organismo para uma situação percebida de risco ou fuga. SELYE (apud SCHERER, 2003) apresenta três estágios distintos, que ele chama de: 1º. reação de alarme, 2º. reação de adaptação, quando o organismo se mantém exposto ao “risco” e, a 3º. reação de resistência com caráter de oposição a reação de alarme. No terceiro estágio, o organismo chega a “exaustão” por permanecer em estado de alerta; é o estágio final, em que ocorre o burnout. O estresse é considerado uma das principais causas que levam à incapacidade no trabalho.

COOPER E SMITH (1998); indicam que a qualidade das relações de trabalho, principalmente entre supervisores e equipe, configura-se como fator fundamental para promoção da saúde do trabalhador e da organização.

Para LEVI (1998), o termo estresse é utilizado na biologia e na medicina para denominar um processo corporal, uma estratégia de adaptação do indivíduo a qualquer situação à qual se encontra exposto, representando um conjunto de respostas do corpo às múltiplas exigências e pressões. Como definiu SELYE (1959) o estresse é o grau de desgaste total causado pela vida.

O termo estresse se popularizou a partir do uso da medicina, mas também é utilizado dessa maneira na produção do conhecimento científico nas várias áreas. Faz-se imprescindível que a discussão sobre o estresse ocorra de forma interdisciplinar. Para a física (da qual o conceito se origina), estresse se refere a uma força de resistência interna oferecida pelos materiais sólidos ante as forças externas (cargas). Tanto à luz da medicina, quanto da psicologia, originariamente o estresse aparece tanto para controlar condições externas ou uma força imposta ao organismo, como para fazer referência às respostas desse mesmo organismo ante a essas forças.

Na perspectiva social, ANESHENSEL (1992) afirma que as concepções de estresse usualmente enfatizam o estado de excitação, resultante tanto das demandas socioambientais,

que sobrecarregam a capacidade de adaptação do indivíduo, como da ausência de recursos para responder às demandas intensas.

CASSEL (1974), ao discutir a relação entre os processos psicossociais e o desencadeamento de estresse, afirma que a procura por novas categorias no ambiente que podem desencadear patologias se deu a partir do reconhecimento das limitações do modelo biomédico utilizado por SELYE (1965, p. 65), quando afirma que o estresse significa “síndrome específica, constituída por todas as alterações não específicas produzidas no sistema biológico”.

As ideias apresentadas por ANESHENSEL (1992) indicaram a influência dos aspectos sociais e culturais sobre a saúde e na determinação do estresse. CASSEL (1974) ressalta que estressores são variáveis ambientais que desencadeiam o fenômeno e que afetam diferentemente as pessoas.

Chama-se de stress a um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que às vezes, em momento de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo adequado às suas funções; pulmões, fígado, pâncreas e estômago têm seu próprio ritmo que se entrosam com o de outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso, Mas quando o stress ocorre, esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo. (LIPP, 2000, p. 12).

Dentre os estudos acerca do estresse do professor a psicóloga Helga Reinhold (1996) traz muitas contribuições nessa área e realizou uma revisão das pesquisas sobre o estresse do professor em diversas partes do mundo e os resultados mostraram que os principais estressores são: 1) condições de trabalho (falta de tempo, sobrecarga, ausência de recursos); 2) falta de colaboração e comunicação entre os colegas; 3) fatores interpessoais (situações de vida, momento, família etc.); 4) imagem profissional negativa (“uma profissão de que não se tem o que esperar”); 5) os próprios alunos (desmotivados, difíceis, classes numerosas, alunos com problemas escolares, emocionais ou comportamentais); 6) pais de alunos (expectativas exageradas sobre os filhos e, como consequência, a cobrança ao professor); 7) fatores administrativos (oportunidades limitadas de promoção, burocracia excessiva, falta de apoio, atitudes diretivas e excesso de cobrança).

Nesta perspectiva de análise há um consenso quanto à percepção do indivíduo relacionado ao evento estressor e do ambiente no processo de produção de sintomas. Cooper (1998) sustém que existem seis fontes de estresse - fatores intrínsecos do trabalho, posição do trabalhador na organização, relações interpessoais estabelecidas no contexto de trabalho, possibilidade de desenvolvimento de carreira, estrutura e clima organizacionais e relação entre a dinâmica familiar e o trabalho. Para o autor, a produção de estresse psíquico no trabalho se dá a depender da percepção que o sujeito tem destas esferas, podendo assim, desencadear sintomas individuais e organizacionais. (COX; GRIFFITHS; GONZÁLEZ, 2000; LADEIRA, 1996).

Legítima a indagação: sabendo que o estresse é componente inerente ao viver e ao trabalhar, existe alguma especificidade deste fenômeno na atividade docente?

A profissão docente é muito importante na vida de todas as pessoas. Esse fato lhe imputa maior responsabilidade sobre o outro, sobre a formação do outro, o que acarreta, paradoxalmente, um empoderamento, mesmo que tenha um caráter provisório, assim como lhe causa a sensação de desafio e desequilíbrios constantes. Trata-se de uma atividade que imputa responsabilidade, dedicação e compromisso relevante para a sociedade (CUNHA, 1989).

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes de seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. O professor nem sempre apresenta uma vida feliz ou estável. Está sempre na inconstância sobre o seu dever. De acordo com LAMBROU (2004) “estudos realizados sobre a profissão de professor, dizem que a mesma está em terceiro lugar no ranking das profissões estressantes”.

No contexto educacional, a inexistência de políticas de assistência à saúde de forma geral, do bem estar e da progressão profissional do professor deixam de ser elencadas nas proposições das políticas públicas deixando isso sobre a responsabilidade individual, e o enfrentamento dessas questões são consideradas como se não fizessem parte da vida do trabalhador ou no mínimo são ignoradas.

A relação saúde-trabalho é visibilizada quando não elevam os índices de pedidos de licença para afastamentos temporários ou permanentes, sendo em última instância traduzidas por aposentadoria, readaptação funcional ou abandono definitivo da profissão.

São Deuses os professores? O pensamento moderno baseado na disciplina, submissão e controle, personalizam o professor como missionário ou herói. Ao professor é negada a representação da imagem de Sísifo. O reconhecimento do professor como trabalhador é uma ideia contemporânea, que de certa forma não foi concebida nas três últimas décadas. Veicula-se à função docente a doação, o acolhimento, a salvação, a disponibilidade, condição essa construída a partir do sentimento de abnegação e doação. Não é à toa que até os nossos dias usamos a expressão “dar aula”. Quem doa tem o dom da solução e da recompensa, e por isso, nessa dimensão, a ideia de trabalho, cansaço, esgotamento, insatisfação e sofrimento não deve ser atribuído ao trabalho, que nesse caso é considerado santificado. Todas essas manifestações não cabem no âmbito do trabalhador da educação, dado que não foi considerado como sujeito historicamente situado ou protagonista das transformações provocadas pelos aspectos socioeconômicos e políticos promovidos pela sociedade.

Compreender a relação trabalho e saúde tendo em vista a insuficiência dos modelos de saúde ocupacional preconizados no contexto da década de 60, faz-se mister, e nesse sentido Mendes e Dias (1991, p. 334) afirmam que:

O cenário em que isto se evidencia é um movimento social renovado que surge nos países industrializados do mundo ocidental, mas que se espalha mundo a fora marcado pelo questionamento do sentido da vida, o valor da liberdade, o significado do trabalho na vida, o uso do corpo e a denúncia do absentismo de valores já sem significado para a nova geração. Estes questionamentos abalaram a confiança no Estado e puseram em xeque o lado “sagrado e místico” do trabalho cultivado no pensamento cristão e necessário na sociedade capitalista.

Impõe-se nos dias que correm a perspectiva de que o professor é um trabalhador e que as relações que se estabelecem no mundo do trabalho são resultadas da efetiva produção material ou simbólica. Essa compreensão embasa-se no entendimento de que, em sendo trabalhador, o professor deve ser considerado pelo Estado, pela escola, pelos seus pares, alunos e suas famílias como sujeito social que vê o trabalho como organizador da vida e provocador tanto de prazer quanto de sofrimento.

A saúde ou doença foram concebidas ao longo da história como valoração fabricada e constituídas pelo homem para lhe conferir respectivamente felicidade para o labor ou negligência e inutilidade para a manutenção ou destruição desse mesmo labor.

Mendes e Dias (1991, p. 347) afirmam que “[...] a saúde do trabalhador considera o trabalho enquanto organizador da vida social, como espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas igualmente de resistência, de constituição e do fazer histórico”.

O sofrimento psíquico e o mal-estar docente se configuram como um fenômeno contemporâneo decorrente das condições de trabalho e da desvalorização profissional, ao que os especialistas nomeiam de processo de proletarização dos docentes. Os efeitos desses aspectos aqui apresentados pelos professores se desencadeiam em várias instâncias, em sentido específico no cotidiano da sala de aula e, de forma consequente, se desdobra no seio familiar do professor. De que forma esses sintomas são manifestados nesses ambientes, chegando ao limiar da suportabilidade desses professores a ponto de se afastarem da atividade laboral.

Pensando no mundo real e na degradação, fracassos e sofrimentos experimentados pelos professores acometidos pelo mal-estar, recorro à Bourdieu que em “A miséria do mundo” afirma:

Levar à consciência os mecanismos tornam a vida dolorosa, invencível até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las, mas por mais ético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento as causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas (BORDIEU, 2001, p. 735).

Diante de tantas responsabilidades, das aceleradas mudanças sociais, do desenvolvimento e ampliação dos meios de comunicação, a desinstitucionalização das famílias, igrejas e outros espaços educativos interferem decisivamente no cotidiano escolar e evidentemente que o professor não escapa desse turbilhão. Para Esteve (1999, p. 5),

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e profissionalidade docente em sua complexidade tem o professor como sujeito em potencial para atuar com os saberes, com as subjetividades, com os contextos reais e simbólicos e paradoxalmente promove o prazer e a satisfação que o ofício confere ao professor, assim como nesse dinamismo lhes possibilita o sofrimento e um mal estar resultantes desse labor e dos próprios contingenciamentos derivados das políticas públicas, e das mazelas que o próprio sistema produz.

Por tudo isso, concluo esse trabalho, longe, indubitavelmente da pretensão de ter esgotado o tema, compreendendo que o sofrimento psíquico e o mal – estar docente que converge da relação do trabalho com a saúde e a doença que envolve questões políticas, econômicas, sociais, educacionais, médicas, governamentais e jurídicas, demandando a necessidade da ampliação no sentido da implantação de políticas públicas que não impliquem apenas a formação e a qualificação do professor, mas a reorganização de ações articuladas que envolvem princípios humanitários no que se refere à saúde e qualidade de vida do professor. Portanto, a exigência de políticas que assegurem o cuidado com o professor e seus familiares.

REFERÊNCIAS

ANESHENSEL, C. S. (1992). **Social stress: Theory and research.** Annual Review of Sociology.

APPLE, Michael e JUNGCK, Susan. **No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula.** Revista de Educacion. n. 291, Madrid: Instituto Nacional de Investigación Científica, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p. 7.

BORDIEU, P. **A Miséria do Mundo.** 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

M

BRUYNE, P. D; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. D. **Distância da pesquisa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CASSEL, E. J. **An epidemiological perspective of psychosocial factors in disease etiology.** American Journal of Medicine, 64(11): 1040-1043, 1974

CODO, W (coord) **Educação: Carinho e Trabalho.** Petrópolis: Vozes; 1999.

_____, W, Jacques MG. Introdução: uma urgência, uma busca, uma ética. In: Jacques MG, Codo W, organizadores. **Saúde mental & trabalho: leituras.** Petrópolis: Vozes; 2002. p.20 e 25.

COOPER, C. & SMITH, M. (1998). Estilo de dirección. In: J.M. Stellman (Org.) **Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo 2 –factores psicosociales y de organizacion.** Madrid: Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociales.

CUNHA, M. I da. **O Bom professor e sua prática.** 20. Ed. São Paulo: Papirus. 1989.

CRUZ, R. M. Saúde, trabalho e psicopatologias. In AUED, B.W. (org.) **Traços do trabalho coletivo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DELCOR, N., S., et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista**. Bahia. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.187-196. Jan-fev. 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

ESTEVE, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (Org.), **Profissão Professor**.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. 2 ed Bauru: EDUSC, 1999.

FONSECA, Cândida Clara de O. Pereira da. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no estado de Minas Gerais**. Florianópolis, 2001. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina.
Porto: Porto Editora.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual**. Trad. Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

LAMBROU, H. **E o estresse como vai**. Disponível em:
http://helena.nisthai.com/Meus_Textos/meustextos15.htm. 2004. Acesso em 02 de julho de 2013.

LEVI, L. (1998) Factores psicosociales, estrés y salud. In: J.M. Stellman (Org.) **Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo 2 – factores psicosociales y de organizacion**. Madrid: Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociale.

MENDES, R E DIAS, E.C., 1991. **Da medicina do Trabalho à Saúde do Trabalhador**. Revista de Saúde Pública: São Paulo.

MINAYO, M. C. S.et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NÓVOA. A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. **Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

SCHERER, C. G. **Eventos estressores ocupacionais e as manifestações de estresse do professor universitário.** Florianópolis, 2003. Projeto de Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Stress: a tensão da vida.** 2. ed. Trad. Frederico Branco. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SELYE, Hans. **Stress – a tensão da vida.** São Paulo: IBRASA, 1959.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia e elaboração de dissertação.** 3. Ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SOUZA, K. R. et al. (2003) **Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ)** na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva* *Ciência e Saúde Coletiva* *Ciência*, v. 8, n. 4.

WISNER. A. **A Inteligência no Trabalho: textos selecionados de ergonomia.** São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

Andréa Firmino da Silva¹
Joelma dos Santos Torres²
Lydiane Gonçalves da Silva³

RESUMO

A proposta do presente artigo é discutir e refletir sobre a formação docente conectada com a diversidade sob a perspectiva da educação inclusiva. A diversidade requer o direito ao acesso de todos os cidadãos à educação proposta de forma universal. O objetivo principal é refletir e debater sobre a educação inclusiva, conduzindo a discussão para o caminho da cidadania, de uma educação para todos, estendendo o debate para a formação e experiência profissional, buscando a conscientização de uma melhoria contínua à diversidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, cujo material está disposto em livros, artigos, teses, dissertações e anais de eventos científicos, dando possibilidade do(a) pesquisador(a) entrar em contato direto com um conteúdo científico já publicado. O estudo demonstrou sob a perspectiva da diversidade, que é imprescindível ter consciência e reconhecer a necessidade da flexibilidade da práxis pedagógica no dia a dia escolar que se desenvolve de maneira complexa, sobretudo, o processo de ensino deve levar as crianças a refletir em conformidade com perspectiva da diferença; mesmo porque, como professores precisamos empregar uma visão universalista e concedente ao pensamento humano. Como resultado, entendemos que como professor deve criar uma mediação entre as crianças em contexto com a diversidade possibilitando impulsionar o aluno a conhecer melhor as outras culturas e valores que fazem parte da nossa sociedade e como elas são desenvolvidas. Concluímos que a formação de professores propõe mecanismos e competências inseridas na construção da igualdade gerando menos preconceitos.

Palavras-chave: Diversidade. Formação Docente. Educação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a educação vem implementando meios de favorecer os alunos que enfrentam desigualdades escolares. Atualmente, novos instrumentos estão sendo empregados para corroborar com o processo de ensino e aprendizagem, diminuir o fracasso escolar, também possibilitar o apoio pedagógico e a pedagogia diferenciada, todos esses recursos são necessários para compor o processo pedagógico da escola.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP. andrea.dasilva15@gmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP. joelmatorres8@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP. lygds@hotmail.com

O dia a dia escolar ocorre de forma complexa, principalmente ao pensá-lo na perspectiva da diferença; mesmo porque, como professores, precisamos empregar uma visão universalista e referente ao pensamento humano.

Ser professora, é, antes de tudo, um ato de profissionalismo articulado para adquirir novos conhecimentos e saberes, além de oportunizar maiores condições de ampliar a capacidade do ser humano de se transformar. Entretanto, como docente faz-se necessário acreditar e entender que no processo de ensino precisamos inserir meios para adesão desse conhecimento numa totalidade, enquanto organização a escola é capaz de superar os desafios existentes no dia a dia escolar através das competências exigidas no processo de ensino

A educação é, assim, um campo estratégico para a propagação das visões que buscam dar impulso ao processo de globalização. Nesse sentido, a formação de professores atribui um melhor reconhecimento das diferenças existentes na escola, isso se dar devido a influência sobre todas as estruturas sociais, especialmente sobre aquelas formadoras de opinião, como forma de manter o modo de produção em vigor (SANTOS, 2002).

A educação sempre foi palco de grandes conquistas, essas iniciativas nem sempre produzem os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem, neste sentido a pesquisa busca conhecer a seguinte questão: A escola, que deveria ser espaço para a construção da igualdade, acaba multiplicando a cultura conservadora tornando-se as ações que geram mais preconceito?

Pautado nisso, temos a noção de que a escola é um agente transformador, embora carregue ainda em sua essência um modelo tradicional seletista e excludente, contudo, ao longo do tempo foram sendo desenvolvidos modos de aperfeiçoamento e preparo de profissionais impulsionados pela criação de leis, ajustes de estruturas curriculares e também como forma de alcançar de fato uma inclusão social. Posto isso, evidenciamos que a escola ainda precisa se transformar com habilidades e capacidades pra poder acolher sem preconceitos os excluídos de outrora.

Para isso, é imprescindível que os professores busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, obviamente, com total apoio e suporte dos agentes internos e externos das esferas municipais, estaduais e federal a fim de proceder a mediação ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada indivíduo.

Os objetivos do presente trabalho são de refletir e debater sobre a educação inclusiva, diversidade, mas também conduzindo a discussão para o caminho da cidadania, da educação para todos até culminar com a formação docente, onde envolve o profissionalismo e suas

habilidades desenvolvidas e praticadas em sala de aula, assim como o despertar de suas virtudes humanistas.

METODOLOGIA

A tessitura metodológica desse estudo é bibliográfica, tendo como característica principal a coleta de material bibliográfico selecionado com acuidade para auxiliar e dar suporte a este trabalho científico, cuja abordagem suscitou reflexões pertinentes sobre o tema.

Sendo assim, o objetivo, a princípio, foi buscar num arcabouço bibliográfico específico a opinião de diversos autores consagrados a respeito do tema abordado considerando como sendo uma pesquisa bibliográfica, que compreende pesquisar em livros, dissertações, teses, documentos e artigos de revistas acerca da temática da qual almejamos nos debruçar.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 185):

A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo e até meios de comunicação orais. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer sejam publicadas ou até mesmo gravadas.

Segundo GIL (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. De acordo com autor,

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2010, p. 29).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como fonte de pesquisa o presente do estudo, utilizando-se de material que foi elaborado por outros autores conectando-os com reflexões teóricas e empíricas baseadas nas vivências e experiências que adquiri durante anos de trabalho nessa área específica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- **Formação Docente para a Educação Inclusiva**

Antes de escrever sobre a formação docente seria mais conveniente nos debruçarmos sobre a educação inclusiva, demonstrando seu contexto histórico, trajetória no campo legislativo e educacional, mas também enfatizando sua pertinência nos dias de hoje, aonde se busca uma Educação para Todos baseada, ou seja na inclusão social, na equidade, respeito, empatia, enfim, na valorização do ser humano na sociedade contemporânea.

- **Educação Inclusiva**

Dentro do contexto histórico nacional das políticas públicas há um consenso empírico e científico de que associações e movimentos sociais e internacionais contribuíram significativamente para que o Brasil tomasse a decisão de planejar e inserir políticas públicas educacionais voltadas as pessoas com deficiência. Posto isso, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trazendo de forma inédita o ensino voltado para as pessoas com deficiência, sob a forma de modalidade direcionada ao ensino regular.

E quando falamos em educação inclusiva de forma oficiosa e no âmbito internacional temos como marco antológico a “Declaração de Salamanca” construída durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha. Esse documento oficioso trata sobre os princípios, normas, a política e a prática da educação destinada à pessoa com necessidades educativas especiais, apontando a urgência de ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade das crianças e atender quaisquer que sejam as suas necessidades físicas, sociais e linguísticas (UNESCO, 1994).

Dentro de uma perspectiva analítica, a proposta de educação inclusiva prescrita na Declaração de Salamanca não problematiza a exclusão praticada em todo o processo histórico moderno, no qual a educação escolar exerceu papel significativo, pois o ideal seria que a Educação Inclusiva fosse pensada de forma mais ampla, diversificada e não como foi interpretada por esses órgãos internacionais.

No que se refere ao contexto brasileiro o documento Política Nacional de Educação Especial (Brasil/MEC, 1994) está distribuído em três grandes grupos: os portadores de altas habilidades, os portadores de condutas típicas e os portadores de deficiência. Neste último

grupo encontram-se os deficientes auditivos, os deficientes visuais, os deficientes mentais, os deficientes físicos e os deficientes múltiplos, cada qual com suas necessidades específicas de acordo com o tipo e o grau da deficiência.

Seguindo a ótica da educação inclusiva, o exposto na PNEE mantém nosso entendimento insulado, ou seja, limitado ao que realmente compreendemos como Educação Inclusiva, pois esta engloba o campo da Diversidade.

De acordo com Matoan (2001),

A Educação inclusiva não se refere apenas a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. É um conceito mais amplo que inclui o respeito às diferenças individuais, culturais, raciais, religiosos, políticas, sociais, vendo o indivíduo como um ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos (MANTOAN, 2001, p.84).

Posto isso, a “inclusão ideal” acontece quando atendemos de forma integral, ou seja, dando oportunidade a todos os educandos serem inseridos na sociedade como todos os são. O entrave que ocorre é que existem pouquíssimas políticas públicas eficazes no campo da educação inclusiva e, diante disso, as ações oficiais, ou seja, proporcionadas pelas esferas públicas municipais, estaduais e federais tornam-se inócuas em relação à demanda. Neste ínterim, o processo de inclusão é profundamente prejudicado e, assim, passa também a entrar no quadro estatístico das crianças pobres que são excluídas por várias razões (econômica, social, política etc) das Escolas.

Os espaços pedagógicos de inclusão social devem apresentar em seus projetos diferenciais relevantes e, assim, possam contribuir de forma significativa nas práticas pedagógicas, alcançando uma pedagogia focada na criança, podendo ser capaz de dar um feedback positivo as suas demandas e necessidades. Dentro desta perspectiva, desembocamos na área pedagógica entremeada com o papel do professor, como elos do processo ensino-aprendizagem que se conectam a inclusão social, pois só assim é possível alcançar sucesso nessa jornada, através do profissionalismo, força de vontade e amor pois esta tríade torna-se imprescindível para chegarmos a concretização.

Segundo Nogueira (2001),

Para sua prática, se faz necessária uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não saberes. Exatamente este é o grande problema: ‘estar aberto aos seus não saberes’. Sem a postura de humildade e reconhecimento de seus não saberes, diante dos seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas (NOGUEIRA, 2001, p.120).

Posto isso, percebemos que realmente ocorra a inclusão é necessário haver impreterivelmente uma mudança na instituição de ensino, pois a reflexão do ensino-aprendizagem contemporânea passa, indubitavelmente, pela inserção no ensino regular de crianças com quaisquer déficits e necessidades, cabendo aos espaços pedagógicos de modo consciente se adaptarem às necessidades dos mesmos, ou seja, a inclusão provocou a quebra de paradigma do modelo tradicional de ensino e emergindo um sistema educacional mais dinâmico e flexível, isto é, mais aberto, acessível à diversidade.

Contudo, o que presenciamos ainda na prática é o sistema educacional desenvolvido para as crianças que não apresentam tais déficits de aprendizagem, uma educação seletiva, sendo que os portadores de tal distúrbio ficam à margem, num sistema educacional excludente. Neste ínterim, constatamos que é nesse tipo de espaço educacional segregador e insensível aonde se apresenta e se produz distúrbios, pois, muitas vezes, inexistente algum tipo de profissional capaz de dar assistência psicológica ou de alguma outra área mais específica e, com isso, as crianças sentem-se desestimuladas entrando num ciclo negativista, alcançando níveis preocupantes, tais como traumas, evasão, revolta, etc.

Sendo assim, é necessário que o educador tenha uma percepção mais estreita, sensível de quais são os obstáculos, limitações de maior potencial de suas crianças logo no início do ano letivo para que a partir daí tenha condições de elaborar um planejamento de aprendizagem escolar mais condizente com a realidade destes educandos, acrescentando a inserção de novas práticas pedagógicas, dinâmicas e processos de ensino, contribuindo para a inclusão delas nesse campo de interação social pedagógico, obviamente, respeitando as suas possibilidades, sem, no entanto, perder a conscientização de a ideia de educação para todos se torna plausível quando incorporamos a consciência cidadã.

A inclusão é uma questão de cidadania, que está sendo construída, assim afirma Sasaki (1999):

Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva, colocando em prática o que é almejado pela constituição Federal/1988, Estatuto da criança e do adolescente, LDB/1996 e Declaração de Salamanca (SASSAKI, 1999, p.42).

De acordo com o autor a inclusão traz benefício para todos os cidadãos uma vez que, a sociedade inclusiva consistiria na diversidade do ser humano em atender as necessidades de cada indivíduo, desde aqueles acostumados a receber privilégios até os considerados excluídos, ou seja, os párias que ficam à margem da sociedade, as minorias, representados por

negros e grupos étnicos-raciais, crianças, jovens e adultos com necessidades especiais seriam naturalmente incorporados à sociedade inclusiva. Seguindo o pensamento de Werneck (1997, p. 21), “Devemos defender a sociedade inclusiva porque nela há lugar para atitudes como ‘abrir espaço para o deficiente’ ou ‘aceita-lo’, num gesto de solidariedade e depois bater no peito ou mesmo ir dormir com a sensação de ter sido muito bonzinho”.

A autora ainda afirma que nessa sociedade inclusiva não existe “anjinho”. Muito pelo contrário, as pessoas estão preocupadas apenas pela qualidade de vida de seu semelhante, por mais diferente que ele seja ou pareça ser.

Para a concretização disso precisamos buscar se aproximar de um mundo mais integral, humano e uma escola inclusiva, o que significa enfrentar desafios e conseguir superá-los, contudo, a ausência de comprometimento pela causa e formação corrobora para uma apatia por parte de muitos e, dessa forma, não estão dispostos a assumir o seu papel no mundo inclusivo, por exemplo, os educadores sem capacitação para lecionar alunos com necessidades especiais, não sentem tanto interesse em assumir o seu papel que é o de mediador, auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno realmente sinta estímulo, vontade de aprender, contudo, o que ocorre na realidade é o “escanteamento” desses alunos em sala de aula, ou seja, excluídos de realizar algumas atividades porque não houve um acompanhamento, uma preparação adequada de certas atividades para que este fosse também incluído nesse processo de ensino-aprendizagem.

Dentro desse contexto da realidade, percebemos que a exclusão também atua como processo cultural discriminatório, preconceituoso, intervencionista, capaz de negar o lugar da criança no acesso básico à socialização secundária e, assim, não havendo condições nenhuma de alcançar um padrão decente de inclusão e ainda possibilita, muitas vezes, a cristalização do estigma desse sujeito que faz parte da maioria excluída dessa sociedade. Pautado nisso, pensamos na necessidade cada vez mais latente de refletir sobre a lógica dialética exclusão-inclusão proposta por Bader Burihan Sawaia (2004), pois a autora quando constrói sua narrativa fincada no campo da diversidade e da desigualdade social, conseguimos visualizar que se torna possível inserirmos a ética e a subjetividade para poder nos debruçar sobre de forma analítica sobre esta problemática.

A dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2004, p. 9).

Já Wanderley (2004), acrescenta que, ao lado da exclusão social, existe também a exclusão cultural. Neste caso, a exclusão de crianças com deficiências no ensino regular, “acrescenta-se ainda, a exclusão da subjetividade, por não ter uma representação social inserida numa norma legítima” (DIAS, 2006, p. 35). Vale ressaltar que não se trata aqui de uma exclusão similar aos outros casos ocorridos no campo do ensino, é algo muito mais forte e danoso, pois acomete o sujeito excluído em sua humanidade.

Durante muito tempo o *modus operandi* da educação brasileira flertou com estilos, modelos diversos de aprendizagem, engendrando novas técnicas, novas pedagogias, novas ações estratégicas e um cabedal de autores e autoras no intuito de demonstrar, revelar as problemáticas que ocorrem no campo educacional, alcançando o extra muros das escolas. Estes “malabarismos curriculares” ao serem aplicados realmente na escola como plano de salvação das escolas públicas acabam gerando ainda mais a exclusão dessas crianças, pois acaba reificando a diferença como uma construção exótica, estigmatizada, colocados a extrema exposição nesse ambiente e ainda garante, sob uma lógica perversa, a escola o *status* de instituição “inclusiva”.

Há necessidade de olhar para a escola procurando entendê-la como um lugar atravessado por verdades proclamadas pela ciência, pela cultura, pela economia. A escola serve não só para formação e orientação de um coletivo, mas, também, produz, cria outros perfis sociais (VARELA, 1995, p. 24).

A proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem sendo desenvolvida com auxílio e cooperação da formação docente, principalmente, quando o foco de análise recai sobre o professor que a legislação define como “especialista”. Nessa conjunção, as conquistas no campo da inclusão se dão devido a formação inicial desse professor que buscam constantemente novas competências educacionais para empregar nessa modalidade.

- **Formação de professores**

A formação de professores vem sendo destacado como objeto de estudo a inúmeras pesquisas acadêmicas, tendo como eixo a aquisição de uma preparação pedagógica e a competência necessária para a prática de ensino. Essa formação é imprescindível para a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

docência, de forma especial para educação inclusiva que possibilita ser empregado diversidades de saberes, sendo necessário que esse professor desenvolva múltiplos conhecimentos e um saber fazer de forma variada (FLORES, 2015).

Segundo Tardif (2002) trabalhar com inclusão faz-se necessário que haja uma articulação para que sejam adquiridos novos saberes durante a formação de professores, esses mecanismos são aplicados de forma continuada desenvolvidos no currículo dos cursos e através das experiências adquiridas em sala de aula.

Quanto a diversidade, o direito ao acesso de todos os cidadãos à educação é proposta de forma universal, entretanto, a formação de professores possibilitam que todos envolvidos sejam preparados e obtenha competência necessária para lidar com o aluno e que sejam empregados respeitos à diferença e à diversidade e na tolerância ao outro (DORZIAT, 2008).

Pensando numa escola que atenda ao processo de inclusão escolar a instituição de ensino deverá está adequada para receber, incluir de forma isonômica os educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, atendendo as especificidades, independentemente de suas diferenças, as demanda individuais de cada criança, buscando ajustar de forma adequada a matriz curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP), contemplando assim a diversidade no campo de ensino e ambiente escolar, proporcionando uma harmonia entre a práxis pedagógica atualizada e a sociabilidade nesse campo social da educação, onde estão inseridos.

Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual a todos, lança ao fracasso alunos com mais dificuldades para avançar nestes âmbitos. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos (MARCHESI, 2004, p. 39).

Posto isso, a escola que se pretende realmente ser “inclusiva-inclusiva”, ou seja, inclusiva fazendo parte integralmente da socialização de todos educandos, terá que passar por transformações que não dependem apenas de seus esforços comunitários, de educadores que almejam se qualificar, buscando uma pós-graduação à nível *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) no intuito de fortalecer, dar suporte as redes de apoio. Contudo, devemos também enfatizar a importância das forças externas, das políticas públicas que causam um impacto positivo significativo nessas transformações, cujos agentes estão ligados aos órgãos municipais, estaduais e federais.

Considerando a educação inclusiva um sistema educacional, relativamente, inovador no campo da pedagogia, muitos educadores sentem-se ainda sem base de sustentação diante do arcabouço epistemológico contemporâneo, pois muitos ainda estão arraigados a epistemologia clássica e suas estruturas sociais conservadoras. Neste sentido, o que podemos perceber é que a educação vem buscando novas teorias e práticas pedagógicas no intuito de agregar mais qualidade, com profissionais mais preparados, motivados, transmitindo saberes novos para todos, sem distinguir as diferenças individuais. Nessa perspectiva, de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2005) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* afirma que,

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 2005, p. 58).

Seguindo o rastro do pensamento freireano, pensamos que para construir uma escola adequada, ou seja, atendendo à diversidade do alunado, estabelecendo redes de apoio entre alunos, gestores, educadores, famílias e profissionais de saúde que atenda essas crianças. Neste sentido, é preciso buscar qualificação em Instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo MEC.

Vale destacar que a inclusão certamente vai causar, a princípio, uma resistência nas escolas que já possuem um modelo tradicional da educação e, pra isso, será necessário implantar uma modelagem dinâmica, atendendo as exigências do ensino inclusivo. Neste sentido, a formação docente é de fundamental importância, pois possibilita uma reflexão profunda sobre suas práticas pedagógicas e, concomitantemente, adquirir uma maior sensibilidade, conscientização do universo da educação inclusiva.

Segundo Denari (2006, p. 36), na formação inicial e continuada para a docência há um conjunto de modificação existente que precisa ser bem assimilada, assim como suas políticas e normas para assegurar a prática do ensino-aprendizagem da educação inclusiva e, assim, os educadores vão se submetendo a novos sistemas educacionais e adequando as novas demandas da escola, buscando uma educação para todos.

Nessa perspectiva, muitos educadores diante dessa nova realidade ainda encontram dificuldades de inserir essa nova concepção ensino-aprendizagem em suas práticas pedagógicas. Diante disso, surgem muitos relatos de educadores argumentando receberem durante sua formação acadêmica apenas um treinamento de curta duração longe do ideal que seria uma capacitação apropriada para melhor atender a demanda dessa modalidade de

educação (CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2004). A comprovação dessas dificuldades surgidas em meio a realidade dos educadores pode servir de estorvo para a inclusão.

Sendo assim, percebemos que é necessário haver uma maior compreensão do que envolve essa complexidade do processo educativo, principalmente, no que diz respeito ao sistema educacional inclusivo e, assim, impondo uma transformação de forma geral, pois abarca educadores, gestores, familiares, enfim, toda sua rede apoio disponível.

De acordo com Mitjáns-Martinez (2003) o processo educativo inclusivo não pode ser compreendido fora da teia que envolve os processos psicossociais e psicoeducativos que atendem a essa modalidade e, sendo assim, não se pode pensar que o comportamento seja aceito como normal, e segundo o qual todos que não seguirem esses mesmos padrões são entendidos como exceções e problemas.

A ideia é que o foco principal no momento da percepção, do contato com o educando seja colocar em primeiro plano as suas competências e potencialidades, deixando de lado sua deficiência e, assim, excluimos todo o preconceito formado a partir dessa primeira impressão que muitos, erroneamente, se debruçam à primeira vista.

A Lei nº 9394/96 da LDB assevera aos alunos com necessidades especiais, a existência de apoio especializado, o qual deve ocorrer preferencialmente na escola regular, com vista ao atendimento daqueles que precisarem de suporte mais específico, servindo enquanto um complemento da educação comum. (BRASIL, 1996).

Para Glat & Fernandes (2005) não podemos mais compreender a educação especial como um sistema educacional separado, sendo tratado em segundo plano, mas devemos pensar num conjunto de habilidades e técnicas usadas pela escola regular para o atendimento da diversidade das crianças.

Posto isso, compreendemos que a educação inclusiva perpassa a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial, pois sob a ótica do sistema educacional inclusivo tem como objetivo construir a estruturação de um processo pedagógico plural e inclusivo, no sentido de assegurar o direito à diferença, respeitar os projetos individuais de existência, bem como atender e valorizar os distintos saberes e capacidades de cada um.

Os professores precisam pensar na educação como um todo, conforme destaca Farfus (2008):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação

aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (FARFUS, 2008, p. 30).

Quando pensamos numa proposta inclusiva no campo do ensino-aprendizagem, principalmente na prática pedagógica devemos urdir com um fator preponderante nessa construção da educação inclusiva que é a ampliação do campo de visão dos educadores no intuito de alcançar uma maior sensibilidade e atenção no processo de empatia para adquirir uma maior compreensão com as pessoas que tem necessidades educacionais especiais, podendo elaborar dinâmicas, exercícios variados, enfatizando o respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

De acordo com Minetto (2008), para que isso seja possível é necessário que:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101)

Seguindo o rastro do pensamento do autor, os profissionais que buscam uma ação educativa, devem estar atentos às diversidades de seus alunos, procurando exercer seu papel de maneira justa e solidária, pautado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação com o intuito de formar cidadãos conscientes para o convívio com as diferenças.

- **Diversidade na Escola**

A escola é, em sua essência, um campo social riquíssimo para se estudar e tratar a diferença, esse ambiente é um espaço onde a criança sente-se confortável para expressar suas concepções, manifestarem suas diferenças, compartilhar e caracterizar suas subjetividades?

As crianças chegam no ambiente escolar com suas concepções desenvolvidas, contudo, vale ressaltar que na perspectiva da adversidade essa subjetividade é um processo constante. Na escola, com a turma, professores e demais agentes e sujeitos, devem ser criados modos de convivência com os demais envolvidos para que sejam respeitadas as diferenças pessoais de cada um (BASEI; FILHO, 2008).

Guattari e Ronilk (2005) asseveram que essas subjetividades apresentadas na adversidade das pessoas possibilitam que as crianças desenvolvam e formem suas relações sociais com outros envolvidos construídos através da coletividade e socialização. São através

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

destes pilares que elas irão fortalecer seus laços sociais durante esse processo de aprendizagem secundária.

De modo geral, no sentido da educação inclusiva essa adversidade pode ser conceituada sobre os aspectos da diferença e de identidade.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a serem naturalizadas, cristalizadas, especializadas. São tomadas, como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2013, p.73).

A diversidade em sala de aula ainda é uma questão que exige atitudes que reflitam respeito e competência no ambiente escolar. Mesmo sendo ainda um desafio nessa atualidade, a diversidade em sala de aula sugere incluir de maneira intensiva propostos no ensino de valores e no desenvolvimento de atitudes no ambiente de trabalho (FELDMANN, 2010).

A educação possibilita a igualdade de todos, entendendo que a diversidade é um alvo que deve ser instrumentado no desenvolvimento da ação pedagógica. Para o professor no seu exercício profissional, torna-se necessário que haja uma influência de comportamento para que possa servir de exemplo para os alunos, contudo, essa intervenção deve estar associada de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes (MARQUES, 2001).

Nesse sentido, a diversidade por ser prezado como um trabalho difícil, é necessário que os alunos sejam acompanhados de maneira cautelosa visando ampliar o processo de aprendizagem, além de possibilitar uma melhor compreensão das suas práticas no contexto moral e social (CANEN, 2007).

Portanto, a diversidade na escola requer uma intervenção pedagógica para que sejam inseridas uma proposta de ensino que alcance os estudantes em sua totalidade, sabendo que o respeito e a tolerância são essenciais para promoção de suas próprias experiências, seja qual for o tipo de diversidade apresentada no contexto escolar.

- **Professores e a Diversidade na Sala de Aula**

Em sala de aula são necessários que sejam criados instrumentos, como já mencionado, voltados a flexibilidade e a tolerância, essas questões são consideradas como peças fundamentais para o exercício profissional do professor que lida com questões da adversidade. Da mesma forma, a escola deve criar possibilidades para que possam ser estabelecidas

práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da diversidade em sala de aula, visando inserir uma maior abertura para o respeito e a valorização da diversidade humana.

Diante disso, apesar de todo progresso cultural e social destacado a favor da luta a favor da igualdade, principalmente no âmbito escolar. Vale ressaltar que ainda temos um longo caminho para percorrer, sendo necessário serem geradas inúmeras possibilidades de interpretação da realidade, menos excludentes e mais flexíveis que contemple todos através dessa igualdade (MARQUES, 2001).

Essa diversidade na escola é composta por uma ampla variedade de crianças com diferentes culturas e costumes, que mesmo residindo na mesma região da escola, ainda apresentam diversas culturas regionais e diferentes peculiaridades onde foram educadas

A escola é um dos espaços sociais, onde a criança esquadrinha sua própria identidade, caracterizadas por marcas pessoais, cada aluno desenvolve sua forma de pensar e agir dentro da ação de adaptação e socialização, onde o aluno se encontra com diferentes individualidades provocando assim, diferentes reações, dentre elas, de aceitação ou rejeição.

Conforme Jesus (2005) o ser humano apresenta uma diversidade de características pessoais, porém podem ser influenciados pelo meio na qual se convive. A diversidade humana constitui através de concepções culturais principalmente pela origem nacional, sexual, religião, cor, idade, raça, gênero, entre outras.

A dificuldade das crianças que convivem com essas diferenças demanda uma intervenção do professor em sala de aula, essa ação é necessária devido ao processo de ensino que deve levar os alunos para que eles possam compreender as diferentes culturas de uma maneira crítica, e sejam capazes de compreender a história e o contexto de cada envolvido

Pelo viés da desigualdade, a exclusão é provocada quando nos relacionamos com o Outro (o diverso, o diferente) a partir do que este Outro tem para oferecer à sociedade dentro de padrões produtivistas, tão somente, e não pelo que se é (SANTOS, 2011, p.36).

Santos (2011) assegura sobre a importância do professor em promover a inclusão dos alunos em sala de aula, além de promover condições para que os alunos obtenham maior entendimento advindos da diversidade e diferença.

Conforme o Ministério da Educação: “Cada criança deverá ser vista como única, em um universo infinito de possibilidades, sem que se estabeleça, qualquer tipo de comparação, considerando-se que as diferenças são características evidentes de um indivíduo para o outro” (BRASIL, 2003, p.30).

Portanto, devemos considerar que o professor em sala de aula exerce múltiplas faces, isto é, nesse ambiente crianças com algum tipo de diferença deve ser acompanhado pelo professor através de intervenções pedagógicas para que seu convívio no dia-dia na escola seja um local adequado para adquirir novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a formação docente para educar na perspectiva da diversidade permite um maior entendimento acadêmico como professora. A pesquisa alcançou o objetivo proposto que foi conhecer de forma ampla e profundidade a formação e da experiência profissional na concepção da diversidade, adentrando na reflexão sobre a educação inclusiva e seus desafios.

Como docentes devemos procurar meios de interagir com a diversidade de alunos, além de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem visando formar um pensamento crítico e reflexível dos estudantes gerando respeito e compreensão sobre as diferenças, além de pensar numa educação para todos.

Nesse sentido, a sala de aula deve ser um local que promova flexibilidade e tolerância, enquanto que no exercício profissional do professor deve criar mecanismos para que sejam retrabalhadas essas diferenças dentro do prisma da adversidade. Da mesma forma, a escola deve criar possibilidades para que seja estabelecida práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva para inserir uma maior abertura para o respeito e a valorização da diversidade humana.

O estudo demonstrou a necessidade de reconhecer que no dia a dia escolar se desenvolve de maneira complexa, sobretudo, o processo de ensino deve levar as crianças a refletir em conformidade com perspectiva da diferença; mesmo porque, como professores, necessitamos empregar uma visão universalista e concedente ao pensamento humano.

No que diz respeito ao resultado, entendemos que como educador(a) devemos criar uma mediação entre as crianças em contexto com a diversidade possibilitando impulsionar o aluno(a) a conhecer melhor as outras culturas e valores que fazem parte da nossa sociedade e como elas são desenvolvidas.

Concluimos que a formação de professores é de fundamental relevância porque propõe a inserção no campo ensino-aprendizagem, especificamente, nas práticas pedagógicas a utilização de mecanismos e competências inseridas na construção da igualdade dispersando quaisquer formas de preconceitos, mas também devemos destacar que os atores externos ligados à educação devem investir em políticas públicas, destinadas para formação continuada

dos professores de educação infantil para que possamos realizar um trabalho de qualidade com as crianças com necessidades educativas especiais. Seguindo esse caminho, perceberemos que os educadores com formação e capacitação adequada alcançarão um nível qualitativo elevado no campo de ensino-aprendizagem, desembocando numa educação acessível para todas as crianças, respeitando as diferenças e deixando os preconceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação. **Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização? Deficiência Física Brasília?** MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, DF, 1994.

BASEI, A.P. **A educação física na educação infantil**: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Ibero Americana de Educação. Número 47/3 de 25 de outubro de 2008.

CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. Comunicação política. v.25, nº2, p.091-107,2007.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, 2004.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

DIAS, S. **Educação e inclusão**: projeto moral ou ético. *Educação e Subjetividade*, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.17- 42, 2006.

DORZIAT, A. **Políticas e práticas inclusivas: estudo comparativo Brasil-Portugal**. 2009. 115 f. Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Pós-Doutorado) -Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008.

FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: **Organização Pedagógica Espaços Educativos** do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2008.

FELDMANN, M. G. **Organizadora-Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. MEC-FNDE-2010.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades.** 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GLAT & FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira.** Revista Inclusão: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: **Cartografias do Desejo.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 2. p. 33-148.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3ª edição. São Paulo, Editora Atlas, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva.** In: _____; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon – edições científicas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. In: **Fundamentos de metodologia científica.** Atlas, 2010.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas.** In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Trad. Fátima Murad, 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.** Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2001.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas: Editora Alínea, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Projetos x Interdisciplinaridade. In: _____ **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. P. RANGEL, M. Inclusão, diversidade e diferença. (Org.). *Diversidade, diferença e multiculturalismo*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 23-42.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 2. p. 73-102.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser Bonzinho, na Sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VARELA, J. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar**: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.) *Escola básica na virada do século*: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS Editora, 1995.

WANDERLEY, M. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Graciele Mendes de Carvalho ¹

RESUMO

A escola como dispositivo de cidadania, precisa questionar como as estruturas sociais de opressão influenciam o trabalho pedagógico e de qual forma a própria instituição está contribuindo para fortalecê-las. As hierarquias de gênero, por exemplo, perpassam o olhar das/os docentes repercutindo nos discursos, organização dos espaços, delimitação dos brinquedos/brincadeiras, expectativas diferenciadas de comportamento e aprendizagem validando uma educação sexista, geradora de desigualdades. A formação docente nesse aspecto, deve oferecer espaços formativos com ênfase em estratégias que possibilitem às/aos professoras/es intervirem nos sistemas sociais de opressão. Dada à importância de unir as práticas profissionais às práticas sociais, este trabalho discute a intervenção realizada com 08 professoras de uma escola municipal localizada no interior da Bahia. O objetivo geral dos encontros foi o de promover vivências em grupo para possibilitar o desenvolvimento de uma postura crítica em relação aos processos de naturalização das diferenças sociais de gênero. No tocante aos aspectos metodológicos foram utilizadas as oficinas pedagógicas e como dispositivo para as discussões foram usados vídeos, letras de músicas, relatos de casos e dinâmicas. Nas oficinas as professoras compartilharam experiências alargando a noção sobre o “pessoal e o político”. Citaram e questionaram discursos curriculares e práticas pedagógicas, problematizaram culturas escolares, discursos e dispositivos pedagógicos (livros, cantigas de roda, etc.). As professoras a partir das contradições em suas falas e trocas de experiências, puderam confrontar e questionar verdades ditas como únicas e cristalizadas em nossa cultura, possibilitando a ampliação do olhar sobre os processos de diferença incentivando a desconstrução de práticas sexistas.

Palavras-chave: Gênero; Formação de professoras; Prática pedagógica;

INTRODUÇÃO

O gênero como categoria de análise histórica não é algo recente, sendo introduzido na literatura por feministas estadunidenses na década de 60, com o objetivo de enfatizar o caráter social das relações entre sexos. Ou seja, o gênero é a construção social de relações que não provêm de características sexuais (SCOTT, 1995). De acordo com Sardenberg e Macedo (2011) através da cultura, crenças, sistema educacional, e aparelhos legais, que se constroem sujeitos opostos e assimétricos ponderando um sexo em detrimento ao outro. Assim, desde muito pequenas/os a cultura molda os comportamentos e atitudes de meninas e meninos segundo as normas estabelecidas historicamente.

¹ Psicóloga (UNIT); Especialista em Psicologia Educacional (UNIASSELVI) e em Educação em Direitos Humanos (UFBA); Mestranda em Educação e Diversidade (UNEB), gracielli.psicologia@gmail.com;

Idealizados como diferentes, a sociedade os molda para serem de fatos diferentes. Assim, desde a escolha do enxoval, brinquedos e brincadeiras infantis oferecidos aos meninos e meninas trazem consigo a repercussão do esperado para cada sexo. Assim, brincar de boneca e casinha ensinam as meninas à função da vida adulta de cuidado do lar e a maternagem. Raramente são oferecidos instrumentos ligados ao despertar intelectual ou/e físicos. Aos meninos, são disponibilizados brinquedos e brincadeiras que os preparam à ocupação dos espaços públicos, e à capacidade de liderança (SARDENBERG; MACEDO, 2011).

Enquanto comportamento é esperado que as meninas sejam frágeis, delicadas, dependentes, submissas/sem iniciativa, incapazes, temperamentais, indefesas; para o menino é reforçado o oposto dessas características: fortes, bruscos/rudes, independentes, que tomam a iniciativa/decisão, inteligentes, equilibrados, provedores/protetores entre outros. Essas diferenças ditas como provenientes da biologia, têm servido como instrumento para se cristalizar relações assimétricas entre homens e mulheres. Importante pontuar, que uma vez socializados para exercerem distintos papéis, de fato quando adultos serão essencialmente diferentes, o que acaba que erroneamente confirmando que essas diferenças são “naturais” aos sexos. As relações de gênero estão no campo das relações de poder, e traz consigo privilégios masculinos, desencadeando desigualdades entre os sexos (BRAGA, SANTOS, 2017; SARDENBERG; MACEDO, 2011).

[...] as relações de gênero, como construções sociais de formas de dominação e subordinação, têm resultado, historicamente, em experiências e trajetórias sociais diferenciadas para homem e para mulher. Para esta, a prescrição tradicional foi: domesticidade e maior repressão social e sexual, desestímulo ou dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho, desigualdades de formação e de condições de trabalho em relação às dos homens, negação aparente de interesse e capacidade para a política e apropriação social do seu corpo expresso no controle familiar e na medicalização das funções reprodutivas. Sintetizando, a expectativa obrigatória de uma “feminilidade” que significa obediência e conformismo [...] (MOTTA, 1999, p. 209).

Como pontuam Bísvaro (2009), Pacheco e Filipak, (2017) é fundamental compreender o gênero não só como atitudes diferentes destinadas a homens e mulheres, mas, compreendê-lo como um agente social e normalizador da feminilidade e masculinidade das pessoas, contribuindo na formação de políticas e ideologias que determinam e estruturam a vida em sociedade, moldando e naturalizando processos de diferenciações antagônicas e

hierarquização entre homens e mulheres, estas últimas, assumindo uma importância secundária.

Campo de construção da cidadania e pensamento crítico, a educação – enquanto política pública – tem grande relevância na luta por igualdade de gênero. Por isso que várias (os) estudiosas/os, sobretudo feministas, vêm se debruçando sobre o espaço escolar pelo reconhecimento de que esta instituição produz e reproduz desigualdades sociais, se tornando assim, um campo frutífero para o enfrentamento de desigualdades de gênero e de outras opressões. Como o ambiente escolar é um espaço formativo se torna indispensável à mudança de mentalidades e práticas docentes para a promoção de ações educacionais a fim de ampliar a compreensão e o combate à discriminação e ao preconceito desconstruindo estereótipos que reduzem o gênero feminino à subordinação (BRASIL, 2009).

Trabalhar com as diversas características existentes na sala de aula torna-se um desafio para o professor/a que se utiliza de velhos paradigmas, tais como conteúdos descontextualizados que promovem e perpetuam a desigualdade. Segundo Filho e Martins (2009, p. 401) “[...] é muito difícil mudar uma rotina em que estão mergulhados os professoras/es há longos anos. É muito difícil mudar atitudes e estruturas existentes, pois, os professoras/es ensinam como foram ensinados”, fazendo-se necessária especialização na formação continuada dos docentes, sendo que esta é um “[...] investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professoras/es” (BRASIL, 1997b, p. 123).

O trabalho apresentado discute a intervenção realizada através de oficinas pedagógicas com docentes da Educação Infantil (EI) de uma escola municipal localizada na em uma cidade do interior da Bahia. O anseio em discutir gênero com professoras partiu da da experiência da autora na área da Psicologia Escolar, onde, em 03 anos de atuação, foi possível perceber o quanto os estudos sobre gênero é negligenciado na rede de ensino, assim como há uma concepção distorcida sobre a temática de gênero, vinculando-a aos preceitos divulgados em meios não científicos no que vem se chamando, pejorativamente, de “ideologia de gênero”, oportunizando assim, receio em abordar esse assunto.

Alguns discursos são rotineiros no cotidiano escolar, lócus da intervenção: “as meninas estão piores do que os meninos”; “esse menino é muito sensível”. Em conversa com os profissionais da escola, essas e muitas outras falas demonstraram desconhecimento sobre a temática de gênero, assim como ficou evidente o teor dos estereótipos de gênero que certamente, percorrem a prática pedagógica.

Discutir questões de gênero é importante na educação, e se torna mais relevante quando no campo da Educação Infantil, uma vez que as práticas dessa etapa objetivam, entre outras, cooperarem na construção da identidade e autonomia da criança. Como as primeiras noções de gênero são construídas na primeira infância, se torna necessário o debate desse tema, visando uma prática docente que não perpetue e naturalize os papéis de gênero. É válido pontuar, que a naturalização desses papéis, se traduzem em dados alarmantes de violência contra mulher, feminicídio, cultura do estupro, salários desiguais, dupla jornada de trabalho, além de outras violações às mulheres e também aos homens, principalmente quando estes não correspondem às características da “masculinidade”.

Assim, o objetivo geral da intervenção foi o de promover vivências em grupo com o intuito possibilitar reflexões relacionadas à perspectiva de gênero, para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença e, especificamente a intervenção buscou incentivar reflexões sobre a temática de Gênero e como as discriminações de gênero operam no cotidiano das docentes; problematização das violências de gênero e de que forma estas se apresentam; visibilizar o patriarcado como uma organização social.

Para cumprir com os objetivos, foram realizadas 04 oficinas pedagógicas com as professoras de uma escola municipal localizada no interior da Bahia. As oficinas tiveram duração de 2h cada, utilizado como instrumento, dinâmicas, vídeos, estudos de caso, dentre outros. Recortado para esse texto, a discussão realizada nas duas primeiras oficinas, onde no primeiro encontro, que teve como objetivo discutir sobre a construção social de gênero as professoras expressaram a compreensão das identidades de gênero e sexualidade pelo viés do determinismo biológico, ou seja, numa visão essencializante, fixa e heteronormativa.

Na segunda oficina, que teve como intuito problematizar as mais diversas formas de violência contra mulher foi proporcionado à discussão sobre as violências de gênero assim como o ciclo de violência contra mulher a fim de desconstruir as falas de culpabilização da vítima, predominante no grupo. Nesse encontro também foi problematizado a cultura do estupro e a objetificação do corpo da mulher, assédio sexual e a relativização da violência contra mulher. Nessas oficinas foi possível refletir também, sobre o patriarcado e de qual modo este estrutura, ordena e naturaliza as relações de poder também no cotidiano escolar.

De forma geral as intervenções possibilitaram a ampliação do olhar sobre a diversidade na escola, principalmente sobre a perspectiva de gênero, incentivou a incorporação de uma práxis humana não sexista. Além de desmistificar sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, temáticas diretamente relacionadas na discussão –

pelo senso comum – da “ideologia de gênero”. Ampliar o olhar sobre essa temática na escola possibilitará também, a disseminação da perspectiva de gênero em outros ambientes assim como, move a escola a encontrar metodologias pedagógicas que vão de encontro a esse movimento.

METODOLOGIA

A intervenção foi realizada em uma escola pública localizada em um município do interior da Bahia. Esta instituição recebe alunas/os com a faixa etária de 04 a 16 anos, com situação econômica de baixo poder aquisitivo. A escola funciona de segunda à sexta, no período matutino das 07h30min às 11h30min, contemplando as turmas: Fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) com 98 alunas/os; Educação de Jovens e Adultos com 12 alunas/os e 03 turmas de Educação Infantil com 83 alunas/os matriculadas/os, totalizando 193 alunas/os.

As oficinas foram direcionadas as 08 professoras dessa instituição, todas formadas em pedagogia, sendo que duas também possuem licenciatura em português. Cinco professoras atuam na área da educação infantil em média de cinco a dez anos; três professoras no período de dez a dezessete anos. Todas são concursadas no município, com carga horária semanal de 40h (06 professoras) e 20h (02 professoras). Importante ressaltar que o cargo de diretora e coordenadora pedagógica é comissionado, assim sendo, das oito professoras, seis estão atuando no cargo, e as duas outras, desde 2016 estão nos cargos comissionados supracitados. As professoras que possuem 40h semanais atuam na educação infantil e ensino fundamental na respectiva escola. Todas possuem especialização na área de educação, principalmente com foco em alfabetização e letramento; fora observado que nenhuma especialização ou formação compreende o campo da educação e diversidade.

A tabela a seguir traz o perfil profissional das professoras participantes da intervenção².

² Os nomes das participantes são fictícios.

Tabela 01 – Perfil das profissionais participantes da intervenção - 2018

Identificação	Idade	Escolaridade	Cargo	Tempo de atuação geral e na Instituição/ e na EI
Catarina	48	Superior Completo/ Pedagogia com Pós Graduação.	Professora Grupo 6 e F1	11 anos/ 5 anos
Luiza	52	Estudante em Pedagogia.	Professora Grupo 6 e F1	27 anos/ 16
Gabriela	30	Superior Completo/ Pedagogia com Pós Graduação.	Diretora	5 anos/ 2 anos
Mariana	56	Superior Completo/ Pedagogia com Pós Graduação.	Professora Grupo 6 e F1	29 anos /15
Alice	32	Superior Completo/ Pedagogia com Pós Graduação.	Professora Grupo 6 e F1	7 anos/ 7 anos
Júlia	39	Superior Completo/ Pedagogia e Português com Pós Graduação.	Coordenadora	15 anos/ 6 anos
Manuela	45	Superior Completo/ Pedagogia com Pós Graduação.	Professora Grupo 6 e F2	20 anos/ 17 anos
Letícia	42	Superior Completo/ Pedagogia; Português; com Pós Graduação;	Professora Grupo 6 e F2	15 anos/ 8 anos

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora (2018).

Para averiguar a demanda formativa das professoras sobre a temática de gênero dessa instituição nos meses de abril e maio do ano de 2018, foram realizadas 02 visitas à instituição escolar com intuito de observar e manter diálogos com as professoras, assim como, compreender as concepções prévias sobre gênero destas profissionais. Nesses diálogos as professoras compartilharam que meninos e meninas sempre brincam no recreio em grupos separados, e que elas até concordam que as atividades aconteçam assim, uma vez que “as brincadeiras de menino são mais pesadas”. Além disso, outros comentários sobre preferências ditas como naturais - segundo o sexo - foram verbalizados, “as meninas sempre pegam as bonecas para brincar, nem preciso oferecer”. Diante a perpetuação dos estereótipos de gênero, perceptível nas falas das professoras, foi construído o projeto de intervenção e apresentado à dupla gestora e respectivamente, às professoras. Com aprovação da proposta, os encontros foram realizados no segundo semestre de 2018 no momento da atividade de classe (AC).

As intervenções foram realizadas no modelo de oficina pedagógica, que segundo Candau (2000, p. 02) são:

[...] um espaço de interação e troca de saberes, esta ocorre através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam ao educando expor seus conhecimentos sobre a temática em questão e assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos educadores. Esse processo de conhecimento, dar-se a partir da marca da horizontalidade na construção do saber inacabado. Esta experiência enquanto prática democrática e participativa se realiza mediante uma abertura do educador, que não se coloca como o único detentor de conhecimento.

Dessa forma, as oficinas se constituem em um movimento de análises, reflexões, produções em vistas à promoção de práticas pedagógicas que atendam às demandas de uma educação inclusiva. Nas oficinas foram utilizadas dinâmicas, vídeos e estudos de caso.

Foram realizadas 02 oficinas com nos meses de Julho e Agosto com duração de 2h cada encontro. Cada intervenção visou à discussão de um item específico³. A avaliação da intervenção foi subjetiva e se deu de forma processual, por meio de participação ativa nas intervenções, assim como foi considerado o *feedback* coletado ao final de cada encontro, em roda de conversa.

No primeiro encontro, após dinâmica de apresentação e de dinâmica de quebra gelo, com intuito de discutir sobre estereótipos e expectativas sociais de gênero, assim como problematizar as distinções entre sexo (as diferenças biológicas) e gênero (as construções históricas, culturais e sociais) foram propostas as seguintes atividades:

Atividade 01

- ✓ Solicitado que em dupla listassem 04 comportamentos ou características tradicionalmente definidos como apropriados ou inapropriados para mulheres e para homens;
- ✓ Compartilhamento dos comportamentos e atitudes listados pelas professoras – ao passo que a facilitadora listava-os no quadro;
- ✓ Breve bate papo sobre “quais características são biológicas?”;

Atividade 02

³ As dinâmicas foram adaptadas da apostila do Projeto de Pesquisa “Superando e Transformando o Cotidiano Escolar Enquanto Espaço Produtor e Reprodutor de Desigualdades Sociais e Violência de Gênero” CAPES/FAPEMIG, 2013/2014.

- ✓ Exibido o vídeo “Era uma vez outra Maria”, antecedido pela explicação de que o filme é um desenho animado mudo, que conta a história da menina Maria, que percebe que meninas são criadas de maneira diferente dos meninos, e descobre que essa criação influencia seus desejos, comportamentos e atitudes. De lembranças da infância a sonhos para o futuro, Maria questiona o seu papel no mundo.
- ✓ Após exibição breve bate papo: “O que vocês identificam como sendo ‘coisas’ de meninas e meninos no cotidiano de vocês?”;
- ✓ Discussão dos elementos do vídeo “Era uma vez outra Maria”;
- ✓ Ao final do encontro foi discutido com as docentes como as diferenças de gênero são construídas historicamente e socialmente e como estas produzem e reproduzem desigualdades e violências. Ao final, solicitado o *feedback* da intervenção.

No **segundo encontro** com objetivo de discutir como as violências de gênero estão inseridas no cotidiano e de que forma estas se apresentam, buscou-se apresentar os vários tipos de violência contra mulher, assim como discutir a “lei Maria da Penha”. Para isso foram propostas as seguintes atividades:

Atividade 01

- ✓ Após bate papo sobre a definição de violência – foi especificado que o encontro seria destinado a discutir a violência decorrente das relações de gênero; elucidar o que o grupo já conhece sobre o assunto;
- ✓ Em grupo leitura e discussão de casos que retratam a violência contra a mulher;

Atividade 02

- ✓ Através de *power point*, de forma dialogada, foi apresentado conceitos e imagens para exemplificação dos tipos de violência contra a mulher e explanado a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06);
- ✓ Para a discussão da cultura de estupro foram distribuídos para análise propagandas, noticiários, comentários de rede sociais (*facebook*) vinculadas a notícias sobre violência contra mulher, assim como, estudos de caso retratando situações de violência de gênero.

✓ Ao final do encontro fora explicitado que a violência contra as mulheres é um tema que deve ter uma atenção em especial dentro das questões de gênero, uma vez que ao serem visibilizados permitem o enfrentamento destas situações.

De forma sintetizada, os encontros se constituíram a partir dos seguintes itens:

Tabela 02 – Síntese das oficinas pedagógicas

Objetivos	Metas	Atividades	Recursos
Problematizar a temática de Gênero e como esta opera no cotidiano social;	Envolvimento de 75% de discentes nas atividades propostas;	Debate acerca das representações sociais de gênero (dispositivos: dinâmicas, vídeo: “Era uma vez outra Maria”);	Quadro e giz (ou cartolina e pincel atômico) • folhas de papel A4 • um lápis ou caneta para cada participante; Filme “Era uma vez outra Maria” (20 minutos), projetor multimídia, computador;
Discutir como as violências de gênero estão inseridas no cotidiano e de que forma estas se apresentam. Neste sentido, busca-se evidenciar os tipos de violência;	Propriedade na identificação da violência contra mulher nas mais diversas modalidades;	Dinâmica (Identificando os tipos de violência de gênero); <i>Power Point</i> com apresentação sobre os tipos de violência contra as mulheres e discussão lei 11.340\2006; Distribuição de casos sobre violência de gênero;	Projetor multimídia, computador; caixa amplificadora de som;

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro – que teve como objetivo discutir sobre a construção social do gênero - compareceram todas as professoras. Na primeira atividade proposta, as duplas sinalizaram os comportamentos/attitudes considerados socialmente como sendo para homens e mulheres: sensibilidade, romantismo, delicadeza, cautela foram algumas características atribuídas às mulheres; Ainda, “é função da mulher, cuidar da casa e dos filhos, e a do homem chefiar a casa”. Fortaleza, agressividade e chefia do lar, foram algumas características atribuídas ao sexo masculino. Após questionar ao grupo se algumas dessas características citadas seriam genéticas, o grupo dividiu a opinião sobre, principalmente quanto às características relacionadas ao temperamento “a mulher normalmente é mais frágil e doce” “o homem tem o instinto para sexo, por isso que ele não passa muito tempo sem”.

Algumas perguntas disparadoras foram lançadas ao grupo para ampliar a discussão sobre aspectos biológicos e sociais a exemplo: “vocês conhecem alguma mulher que não seja “doce” ou algum homem romântico?” ainda “Traição se justifica “pelo instinto do homem”, mas, quando a mulher trai significa que ela foi inapropriada – ou seja, não agiu por instinto “agiu assim porque quis”?” Esse último questionamento propiciou a discussão sobre

juízo de valor diferenciado segundo o sexo. As professoras comentaram sobre atitudes que eram aceitas pelos seus genitores quando se referia às atitudes do irmão, e que eram discriminadas para elas: “meu irmão começou a ir para festa sozinha bem antes de mim, mesmo eu sendo a irmã mais velha”; “meu pai sempre incentivou meu irmão a namorar - mesmo criança - e só me permitiu depois de velha, eu até namorava escondida”.

Conforme observa Ayales (1995, p.21 apud SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 40) se considerarmos as características atribuídas e ensinadas às mulheres e homens, é nítido a percepção que estas ocorrem em dualidades opostas, assim, “em nossa sociedade se complementam a partir de relações assimétricas e desiguais. Desta maneira, instauram-se relações de poder com base na assimetria e na negação de uns em termos do outro”.

Dessa forma, a fim de formar complementos polarizados, a educação de meninas e meninos, normalmente se dá de forma oposta, onde, se as meninas são ensinadas a serem submissas, os meninos são ensinados a ocuparem a função de “chefe do lar”, se as meninas são ensinadas a serem dóceis, sucintas, frágeis, os meninos são incentivados a serem agressivos, “fortes”, e a terem sua voz legitimadas. Essa educação discrepante se dá a tal ponto que “se por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva ou ser agressivas ou duras, por outro elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões” (ADICHIE, 2015, p. 27).

Após compartilhar com o grupo sobre o conceito de gênero e a diferença entre o sexo biológico, para ampliar essa discussão foi exibido o vídeo “era uma vez uma outra Maria”. Todas assistiram atentamente, e após foram questionadas sobre o que enquanto educadoras já fizeram ou presenciaram - de outra colega - práticas diferenciadas para meninos e meninas. Nesse momento três professoras trouxeram que nunca permitiram meninos brincarem de boneca, porque acreditam que isso “afetaria” a sexualidade da criança; duas relataram que não percebem isso em sua prática, mas ao questioná-las com exemplos, as mesmas confessaram que é muito comum dividir em grupos de meninas x meninos, assim como costumam incentivar que as meninas brinquem de outra coisa enquanto os meninos jogam bola, etc. Uma professora compartilhou que nas aulas de arte estava ensinando as/os alunas/os a bordar, e que essa atividade ganhou repercussão negativa na escola, uma vez que algumas colegas a criticaram alegando que “isso é coisa de menina”, e que tal atividade poderia ser protestada pelos pais/mães das crianças, caso estes ficassem cientes.

Auad (2004) ao analisar as práticas escolares a partir da categoria de gênero, percebe que mesmo as escolas sendo mistas, não são efetivadas práticas coeducativas. O que pode verificar, em sua pesquisa de doutorado, é que as práticas escolares são polarizadas, ou seja,

as escolas mistas não garantem equidade de gênero. Desta forma, mesmo com modelos diferentes de segregação, a escola continua impondo modelos de comportamento distintos aos grupos, mantendo os estereótipos de gênero na sociedade em diversos espaços e contextos, como: na linguagem, nas regras, no esporte, na sala de aula, refeitório e nas brincadeiras, validando assim uma educação sexista, geradora de desigualdades, principalmente para as meninas, limitando suas vivências. Neste prisma, é que Louro (1997, p. 57) nos lembra: “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”.

No segundo encontro que teve como objetivo discutir como as violências de gênero estão inseridas no cotidiano e de que forma estas se apresentam foi realizado um bate papo inicial sobre o termo “violência”, e após, explanado à especificidade da violência contra mulher – a única provocada por homens pelo sentimento de poder em relação à mulher. Nesse momento, as professoras citaram a violência física e psicológica, discutiram o que sabiam sobre. A turma foi dividida em dois grupos para discussão de dois textos, que retratavam violência contra mulher. Após leitura do texto e discussão entre os integrantes do grupo, foi realizado o compartilhamento com as demais participantes.

O primeiro grupo ficou com o texto que exemplifica a violência física, verbal e psicológica; o segundo com o texto que retrata violência patrimonial e sexual. De forma geral, relataram sobre experiências advindas de familiares e pessoas próximas que foram vítimas de tais violências. A violência contra mulher é ainda uma das formas de violência mais aceitas como “normais” apresentando índices altíssimos não somente no Brasil, como também em países considerados desenvolvidos (SARDENBERG; MACEDO, 2011; MOTTA, 1999).

A violência contra as mulheres está diretamente relacionada às desigualdades existentes entre homens e mulheres e às ideologias de gênero expressas nos pensamentos e nas práticas machistas, na educação diferenciada, na construção de uma noção assimétrica em relação ao valor e aos direitos de homens e mulheres, na noção equivocada da mulher enquanto objeto ou propriedade de seu parceiro (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 45).

Em consulta do documento Atlas da Violência (2018), foi possível coletar dados referentes ao homicídio de mulheres. Em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, e em dez anos, observou-se um aumento de 6,4%. Na Bahia 4,220 mulheres foram vítimas de estupro no ano de 2016. Foram registrados nas polícias brasileiras 49.497 casos de estupro.

Nesse mesmo ano, no Sistema Único de Saúde foram registrados 22.918 casos dessa natureza, metade das notificações realizadas (BRASIL, 2018). Importante pontuar que as duas bases de dados, não correspondem à realidade de casos de estupro no país, uma vez que há muita resistência em denunciar por diversos motivos, entre eles, o receio de sofrerem novas violências nos próprios espaços de denúncia.

As professoras tiveram dúvidas sobre a diferença entre violência verbal e psicológica, para 04 professoras, as duas violências eram iguais. Ainda, foi explicado sobre o ciclo de violência contra a mulher, a fim de desconstruir a ideia de que “tem mulher apanha porque gosta” – frase pronunciada por uma professora e aceita total/ parcialmente pelo grupo. Na apresentação dos *slides* sobre a violência contra mulher, foi discutido sobre os cinco tipos de violência doméstica, a saber: sexual, patrimonial, verbal, psicológica e física. Ainda, discutido outras formas de violência contra mulher, uma vez que a violência contra mulher não se restringe ao lar. Nesse encontro fora explanado sobre a Lei Maria da Penha e as especificidades que essa lei trouxe no combate à violência contra mulher.

Sobre a cultura do estupro, as professoras puderam refletir sobre frases pronunciadas comumente “tem mulher que anda pedindo para ser assediada”; “o que andava fazendo na rua uma hora daquela?”. Foram compartilhados alguns comentários – que exemplificam a cultura do estupro - de homens e mulheres a fim de provocar a opinião do grupo (notícias que retratam casos de mulheres que foram estupradas quando retornavam da escola, da igreja, indo para o trabalho, no UBER, entre outros). Assim, comentários do tipo: “se tivesse dormido, não teria acontecido isso”; foram problematizados. Foi importante essa discussão para evidenciar que socialmente se atribui a responsabilidade às mulheres por engravidar, por não manter o relacionamento, por sofrer violência doméstica, por ser estuprada, pela traição do marido, *etc*, desmistificando discursos que legitimam a violência contra a mulher.

Alguns exemplos de violência de gênero foram colocados no debate para que as mesmas pudessem refletir sobre a escola como instrumento de perpetuação dos estereótipos e violências: meninas que foram expulsas da escola por usar shorts, ou não usar sutiã; menino que, por ser sensível (chorar com facilidade), ser encaminhado ao serviço de psicologia escolar; assédio de professores para com alunas – e estas serem culpabilizadas; professoras (es) que se negam a chamar a aluna (o) pelo nome social; aluno que deixou a escola por ameaça de morte – após reconhecer para as (os) colegas sobre sua homossexualidade; professores (homens) que trabalham na educação infantil (será que estes sofrem preconceito?). A partir desses disparadores, as professoras se identificaram com os exemplos e relataram outras experiências da prática docente. As professoras trouxeram, nos *feedbacks*,

que, depois do primeiro encontro, estão prestando mais atenção nas atividades pedagógicas, atitudes e falas para não discriminar meninos e meninas, ainda, que foi oportuno trabalhar com essa temática por desmistificar a “ideologia de gênero” e esclarecer sobre os conceitos de gênero, sexo e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação realizada não teve como objetivo ensinar às professoras técnicas específicas, ou como se devem trabalhar questões de gênero e sexualidade na sala de aula. O propósito, como defende Bell Hooks (1995), foi incentivar um ensino transgressor. Nas intervenções as professoras puderam compartilhar práticas, e, a partir da perspectiva de gênero anteriormente discutida, perceberam que eram sexistas assim como, refletiram sobre privilégios masculinos, violência contra mulher e, de forma breve, sobre a cultura patriarcal. Os encontros possibilitaram a desmistificação do conceito de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, temáticas diretamente relacionadas na discussão – pelo senso comum – da “ideologia de gênero”.

Não é possível asseverar que a ação desenvolvida possibilitou uma transformação do olhar sobre as opressões de gênero, uma vez que essa perspectiva é conquistada em um processo coletivo e principalmente singular. Mas, pelos *feedbacks* ao final dos encontros, contradições encontradas falas das professoras, olhares e trocas de experiências, posso ponderar que essa ação certamente possibilitou o questionamento de verdades ditas como únicas e cristalizadas em nossa cultura. Espera-se que a ampliação do olhar sobre essa temática possibilite a disseminação da perspectiva de gênero em outros ambientes assim como, incentive a escola a encontrar metodologias pedagógicas que vão de encontro a esse movimento. É preciso destacar a importância da formação para professoras/es sobre essa temática, para que a instituição escolar sensibilize seus integrantes para criar e efetivar ações que estimulem e propiciem a reflexão e desconstrução de práticas excludentes que reforçam as desigualdades de gênero.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

ADICHIE, Chimamanda, Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Tradução Christina Baum. – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARKER, G. Diretor. **Era Uma Vez Outra Maria.** País de origem: Brasil Gênero: Comédia/Drama/Educação. Tempo de Duração: 20 minutos Ano de Lançamento: 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BxMLYlANrA>. Acesso em fevereiro de 2018.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande – MS, 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

BRAGA, S. O; SANTOS, R. Relações de gênero e educação infantil: alternância de papéis e ludicidade. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 4 (1): 249-273, 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193430.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, pluralidade cultural.** Brasília: MEC, 1997b.

CANDAU, V. M; SACAIVINO, Susana (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência.** Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOTTA, A. B. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos pagu** 1999: pp.191-221. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. **PsicolArgum.** 2017 jan./abr., 35(88), 63-8. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23364>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

Relações de gênero e violência. Oficinas. Universidade Federal De Viçosa. Programa Extensão: Formação de agentes e produção de materiais didáticos, educativos e informativos para o enfrentamento da violência contra a mulher. PROEXT/MEC/SESu. 2013/2014. Disponível em: <http://www.nieg.ufv.br/wp-content/uploads/Apostila-Escolas-G%C3%AAnero-e-Viol%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 06 fevereiro de 2018.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacelar; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero uma breve introdução ao tema. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais** / organizado por: A. A. A. COSTA; A. TEIXEIRA; I. M. VANIN. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. 247 p.

FORMAÇÃO ESTÉTICA NO BRASIL

Prof.a. Dra. Edite Colares¹

RESUMO

A compreensão da formação estética no Brasil está vinculada à observância das relações de poder e resistências aqui estabelecidas. O que chamamos de cultura são manifestações vinculadas à economia, à ideologia, à política e ao lugar do qual cada conjunto societário se expressa e pertence. Portanto, pensar a formação estética nacional é uma necessidade urgente, não só para compreender o passado, mas, também, para avançar em outro sentido, no de uma relação social mais justa e respeitosa no que concerne à nossa ancestralidade. Pela Constituição Federal de 1988, Artigo 215, resta assegurado a todos os cidadãos brasileiros o exercício pleno dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, bem como a lei manifesta apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais brasileiras. A legislação nas últimas décadas, influenciada pela Constituição, vinha mudando o caráter racista da nossa escola, historicamente eurocêntrica, tornando-a mais intercultural, garantindo espaço aos negros, índios, caboclos e mestiços e suas manifestações culturais. Desde o golpe ao Governo Dilma, no entanto, vemos recuar os avanços que eram constituídos na procura de maior equidade nas interações e representações da diversidade cultural brasileira. No contexto por que passa o Brasil, atualmente, a Educação e a Arte são atacadas, o que resta evidente ao percebermos a redução da importância pela qual a área da Arte passou na BNCC, nova legislação do ensino básico, pois deixou de se configurar como disciplina obrigatória para ser incluída como parte do componente curricular Linguagem, coadunando-se à proposta liberal da própria BNCC. O patrimônio cultural brasileiro, material e imaterial, está cada vez mais longe de ser abordado pela escola, quando a Arte deveria estar na educação de crianças desde o nascimento, pois, nas canções de ninar, embaladas na rede, já existe a iniciação à educação da sensibilidade, do corpo, da cultura permeada pela tradição oral e integrada à vida. Valorizar, promover e manter este percurso na escola é seguir o curso da educação e da aprendizagem intercultural; é impulsionar a trajetória da criança, na descoberta de uma vida comunitária rica de sentido, que se inicia na família, prolongando-se no entorno e na cidade, da qual a escola é parte.

Palavras-chave: Formação. Estética. Educação. Arte.

INTRODUÇÃO

Um tema de tal magnitude é muito desafiador, porque transporta as contradições e possibilidades que este enorme País experimenta, não só hoje, mas sempre, quanto à beleza de suas artes e culturas.

O encontro de culturas em uma paisagem frutífera e bela constitui a marca de uma brasilidade que se fez à custa de vidas que ainda hoje são ceifadas no seu direito ao belo, ao bom, à vida cultural e a suas manifestações mais legítimas e concepções estéticas diferenciadas da que foi imposta como única possibilidade - esta estética mercantil.

A contradição a que me referi é justamente a distância do acesso e possibilidade de expressão da cultura e arte no Brasil por parte da classe trabalhadora. Se, por um lado, a classe trabalhadora pouco acessa os conteúdos de uma arte mais elaborada e não detém os meios de expressão de si, de outra parte, a elite discrimina e desvaloriza a cultura popular nacional.

Talvez esta contradição de origem seja a motriz de todas as relações aqui travadas, numa personalidade social pouco solidária, participativa ou cooperativa, que se digladiam. Isto porque, por um lado, há uma elite que explora até a última gota do suor do trabalhador, e, de outra banda, entre os trabalhadores, falta uma organização que aglutine e nos fortaleça mutuamente, porque, me parece, há, em algumas situações, a negação de sua condição e identidade, como pode se encontrar no caso de índios e negros, que, para superar as discriminações que sofrem, não se afirmam como índios ou negros, tantas vezes. Além do mais, produzir arte demanda tempo, tempo do qual o trabalhador não dispõe. A criação, a apreciação e a reflexão sobre arte, este tão importante campo do conhecimento e da expressão humana - a Estética - nunca foi considerada com a seriedade necessária por nossa sociedade tão carente de condições de deleite estético, para a maioria de sua população, nem pela nossa escola.

Então, é possível situar o primeiro confronto estético, aqui vivido, ao imaginar que aquela primeira missa tenha sido mesmo uma realidade. Percebe-se com aquela suposta situação uma estética paramentar, que deve ter surpreendido os povos originários, que por lá estavam. De igual modo, como um ritual de pajelança, deve ter pasmado o europeu. O embate verdadeiro, porém, foi além do ideológico, o bélico, o que foi representado numa estética

imposta não só aos aborígenes, mas também ao negro trazido pelo colonizador para o Brasil, como escravizado.

Deste modo, este desencontro de culturas e estéticas foi sempre marcado por um viés classista/étnico inerente à constituição da nossa sociedade. Este conjunto de relações entre desiguais dá-se no confronto com o poder e o imperialismo europeus, fundados no princípio da mercadoria, aqui tão bem implantado. Desde idos tempos, até os de hoje, as etnias indígena e negra enfrentam-se com a europeia em disputa por terra, e pelo resguardo da vida. Foi uma operação de tomada do território e de imposição de cultura, o que aqui aconteceu, bem como modos de relação e de expressão marcados pela exploração.

Falar de uma Formação Estética no Brasil é pensar em uma cultura “oficial”, a trazida da Europa, ao lado de uma local, vivenciada nos hábitos, fazeres e saberes indígenas, bem como numa cosmovisão africana, também importada. Ora, vejam! São culturas distintas que se amalgamaram para formar outra realidade, a do Brasil. Este é um povo multiétnico, com heranças bem diversificadas e que foram se integrando de uma maneira ou de outra à forjada sociedade nacional. É claro que aqui há dois fatores muito determinantes para o perfil da personalidade social e práticas culturais brasileiras. O primeiro é o caráter de classe, entre os primeiros exploradores, os portugueses, e os povos a quem pretendiam escravizar, os índios e negros, e depois um caráter étnico que imprimia uma classificação de superior, ao povo português e de inferior ao povo indígena ou negro, considerado pelo colonizador como um tipo menor de pessoa, menos capaz ou inteligente.

As relações de imposição e a sua resistência ocorreram sempre e, como se há de convir, foram matizando este perfil de estética e o tratamento concedido a ela na sociedade e na educação, próprios de uma sociedade que avança e recua nas possibilidades de livre expressão de todos os atores desta cena.

Ao tratar da arte e cultura trazidas ao Brasil pelos lusitanos, é possível notar que houve uma formação de valores e perspectivas europeias, implantados aqui numa experiência de se ir forjando uma civilização, motivo por que tivemos, então, uma estética secular, de cânticos religiosos, duma arquitetura colonial, dentre outras expressões introduzidas no Brasil. Neste conjunto, uma riqueza ilimitada de poéticas, música, teatro, dança e visualidades foi encontrar uma concepção de arte integrada à vida, dos aborígenes, que em tudo o que faziam impunham beleza e ritualizavam a vida, com danças, músicas, visualidades, numa representação pura, Edite Colares é Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará, com experiência em Arte e Educação, é Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, cadastrado no CNPQ, desde 2011. É Mestre e Doutora, em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará e PhD em Belas Artes, pela Universidade do Porto/Pt.

ingênua e harmoniosa de si na relação com a natureza. Também, no entanto, era um povo guerreiro, como os Caiapós, que guerreavam e traziam o adversário para ser comido na tribo.

Os povos africanos, por sua vez, aqui se encontraram, quase calados, mas, com resiliência, demarcaram esta sua atuação cultural, e o fizeram às custas de resistência, contornando as opressões por intermédio de seus cantos, crenças, danças; a expressão de sua identidade e cultura, que foi se salvando como pôde, para chegar até hoje na face da atual brasilidade.

Os contornos culturais e estéticos desta Pátria não podiam deixar de ter a marca de uma trajetória tão conflituosa e agressiva. Não é de se estranhar que o resultado da suplantação de uma cultura às outras faça com que ainda se reconheça oficialmente uma cultura elitizada. Ou seja, caso se vá mostrar o patrimônio cultural, quase sempre, se inicia pelo mais imponente, suntuoso ou erudito. Nos museus de arte, muitas vezes, encontramos uma estese clássica ou neoclássica, apresentada como brasileira, bem como, uma arquitetura colonial, muitas vezes, tidas como marcos, como referenciais culturais. Enquanto isso, o saber das manifestações e das artes populares é divisado como algo menor, não tendo a valorização e o destaque dos museus e das salas mais nobres de apresentação das artes brasileiras.

Deste modo, a formação nas artes também se realiza por meio de percursos diametralmente opostos, ou seja, os filhos da classe mais abastada não só fazem aulas de artes, nos rigores clássicos, em escolas especializadas, como também visitam a Europa e até estudam lá os elementos de uma arte erudita. Por outro lado, se uma educação regular pública de qualidade não é comum por aqui, que dirá uma educação artística! Nem pensar... Não faz parte do currículo escolar uma educação estética, com os princípios e as expressões constitutivas às artes. Só em sonho!

Não ter uma formação sistematizada na seara das artes, apesar de ser uma característica do ensino no Brasil, não representa dizer que não tenha havido tentativas e experiências extraescolares, e até escolares, bem-sucedidas no terreno da estética. Podemos constatar que, desde tempos muito remotos, o modo de vida dos povos originários conta com uma perspectiva de artes integrada à vida, pois eles põem beleza, símbolos e rituais, nas danças, visualidades, representações e músicas, além de uma série de narrativas, como em mitos e contos vivificados. Portanto, brincando, celebrando, trabalhando, fazendo artefatos utilitários e em tantas outras modalidades de expressão, o povo indígena passa de geração em geração.

Edite Colares é Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará, com experiência em Arte e Educação, é Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, cadastrado no CNPQ, desde 2011. É Mestre e Doutora, em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará e PhD em Belas Artes, pela Universidade do Porto/PT.

geração suas tradições e renova suas habilidades e respostas criativas ao ambiente. Seus cantos, lendas e demais narrativas são conduzidos pelo universo oral em momentos de trocas e aprendizagens, dia a dia. Então, fazer uma cerâmica, um cocar, ou cantar e dançar no terreiro, constitui o seu modo de vida, no qual a arte é parte *sine qua*.

Somente há bem pouco, a língua portuguesa deixou de ser oficial no Brasil, pois a escola diferenciada indígena, com ensino bilíngue, é recente demais, enquanto o ensino de português como única possibilidade ou língua oficial foi sempre a realidade escolar nacional.

Menciono a língua para deixar “notória” a desigualdade no acesso e a garantia da expressão dos povos que colaboraram para constituição da sociedade pátria e a formação estética de sua população. As várias etnias do Brasil, em parte, foram dizimadas, outras permaneceram em florestas e em reservas, onde mantiveram suas tradições, porém o contingente mais próximo dos centros urbanos foi se descaracterizando e, de certo modo, se aculturando.

Tanto os aborígenes quanto os negros africanos tiveram a cultura abatida e massacrada, ante o colonizador no fazimento sociocultural do País. Os afrodescendentes não aceitaram passivos a opressão que sofreram, e, do ponto de vista da sua cultura, preservaram os ritmos, alguns rituais, diversos contos, danças... e aqui criaram outras manifestações, resultado desta composição, que os fizeram, mediante sincretismos e resistências, representar, por exemplo, em luta marcial, que se transfigura em dança, a capoeira - sua herança cultural. É possível lembrar tantas outras expressões, como o samba, o maxixe, o maracatu, dentre outras joias da cultura brasileira, oriundas da ancestralidade africana.

O samba e a capoeira bem ilustram o estado de perseguição e opressão que o povo negro teve e tem de enfrentar no Brasil, para poder manter-se culturalmente como expressão válida e direito de todas as pessoas. Ambos foram proibidos em território nacional. Quem fosse pegado praticando capoeira podia ser preso. O mesmo aconteceu com o samba, pois ser sambista era ser tido como vagabundo ou malandro. Assim, foi se constituindo em solo brasileiro uma formação estética dual, como todo o conjunto das instituições nacionais, ou seja, a educação, a saúde, o lazer, a moradia, a formação estética ou artístico-cultural – tudo dividido em uma versão para a elite e outra para o restante da população.

É consabido o fato de que a escola regular no Brasil ainda não universalizou os saberes artísticos, seja porque não é tão convidativa e de lá muitos se evadem, seja porque é destinada aos pobres e, como tal, não chega ao fazer artístico, mas apenas a uma preparação básica para o mundo do trabalho.

Não se tem tradição em um ensino de arte mínimo. Os estudantes saem da escola básica sem muitos conhecimentos sistematizados neste terreno do saber. É possível identificar o fato de que, em algum momento da história nacional, tentativas pontuais, como é o caso do Ministério de Fernando de Azevedo, quando Villa Lobos realizou grande projeto de canto nas escolas brasileiras, mas, no geral, há omissão absoluta quanto à arte na escola.

Como a prática de artes deve acontecer em momento de liberdade de expressão, e tratando-se de todo um sistema repressivo sempre vivido no Brasil, a aprendizagem das artes para as camadas populares deu-se nas ruas, nas comunidades, nas brincadeiras, no trabalho, na festa e na religião. A Igreja, primeiramente, a Católica, com a catequese por meio do teatro, da música, das artes, fez algum trabalho de formação. Os conservatórios foram também grandes colaboradores para uma preparação de músicos nas capitais. De maneira geral, somente estudava uma linguagem artística se fosse aluno de uma escola privada, ou mesmo se contratasse professor particular. Era muito comum, por exemplo, que uma adolescente de elevado estrato social estudasse piano em sua residência.

Desta maneira, apenas nos anos de 1970, se faz menção à Educação Artística no currículo escolar brasileiro. Na LDB 5.692/71, fez-se referência às artes, para instituí-la como atividade. Somente com a LDB 9394/96, no entanto, se constituiu a *Arte-Educação* como disciplina obrigatória da educação básica do Brasil.

Em decorrência do momento de abertura política que a Constituição de 1988 iniciou - esta que foi nomeadamente a Constituição Cidadã - foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para assegurar o direito a uma educação em artes e maior respeito e valorização das expressões culturais de todos os nacionais.

Após a mencionada Carta Magna e a LDB 9394/96, parecia, finalmente, que se ia aportar à conclusão de que uma formação cultural e estética na escola era uma necessidade inegável. Pela primeira vez, foram estabelecidos Parâmetros Curriculares para Educação em Arte na Escola Básica do País, pois, sendo esta obrigatória, no documento escrito pelo MEC,

se fez necessária para nortear o ensino. Então, esta disciplina foi pensada para ocorrer, subdividindo-se em quatro linguagens: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. O texto tem uma abordagem triangular de ensino de artes, pela qual a apreciação, a fruição e a reflexão formam um tripé sobre o qual se fundamentará a aprendizagem escolar de artes.

Pela primeira vez, uma orientação para este âmbito da aprendizagem escolar, ou seja, a Arte na Escola brasileira passou a ser determinada e dirigida por lei, quando se estabeleceu um currículo. Conheceu-se, então, uma proposta curricular que, embora não deixe claro o modo como fazer este ensino de artes de maneira efetiva, consequente e frutífera, indica, paulatinamente, aos professores da Educação Básica quais são os objetivos e conteúdos, apontando um norte, ainda longínquo, pois o texto é bem ousado, quando se confronta com a realidade das condições objetivas, ou seja, em uma aula semanal, sem as condições materiais necessárias mínimas ou desprovida do preparo profissional de docentes.

Apesar de os Parâmetros Curriculares datarem de 1998, e de se contar mais de 20 anos de institucionalização de um ensino regular e obrigatório de artes, em todos os níveis de ensino, não é possível, ainda, expressar que tenhamos alcançado mudanças radicais no perfil da arte, na qualidade de saber escolar, ou seja, não se encontram saberes consistentes entre os egressos da escola básica, refletindo-se de maneira sistêmica. São encontradas algumas experiências contingenciais, práticas pontuais bem-sucedidas, porém, de maneira global, são irrisórias, quando se observa o conjunto dos alunos que passaram pela escola básica quanto ao repertório e ao domínio dos conteúdos e elementos fundamentais das artes.

Então, o que representa esta Estética, e como vivê-la na escola?

Referir-se a Estética já parece algo inacessível por aqui, quanto mais quando nos reportamos a uma Formação Estética! Aí é que ela, então, parece distante e inatingível. Recorro, agora, a Luigi Pareyson em *Os Problemas da Estética*, quando, ao abordar o fazer estético, exprime que “[...] *Precisamente porque a estética é filosofia, por isso mesmo ela é reflexão sobre a experiência, isto é, tem um caráter especulativo e concreto a um só tempo.* (1997, p.8). Ainda com Pareyson, destaca-se seu aspecto formativo, pois, para ele, “[...] *a atividade artística consiste no ‘formar’, isto é, e exatamente num executar, produzir, realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.*” (1997, p.26).

Edite Colares é Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará, com experiência em Arte e Educação, é Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, cadastrado no CNPQ, desde 2011. É Mestre e Doutora, em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará e PhD em Belas Artes, pela Universidade do Porto/Pt.

(83) 3322.3222

Contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Com amparo nesse ponto de vista, parto da estética constituída num fazer que é por demais formativo e realizador. Evidencia-se, pois, a ideia de que, como forma a experiência estética, o sujeito forma-se também, pois, ao materializar o objeto estético, o aspecto de realização – aí eu cunho um neologismo, o aspecto “realizativo - é intensificado por um aspecto inventivo, sendo duplamente formativo, ou seja, ao viver a criação, o sujeito também se gesta, a si próprio, num refazimento de descobertas e originalidades. Portanto, retomo aqui a conceituação de estética da “formatividade”, como sugerido por Luigi Pareyson, na trilha de John Dewey e todo um pensamento educativo que tem o educando como sujeito de sua aprendizagem mediado pelo professor.

Prossigo com a compreensão de que, mesmo após vinte anos de Parâmetros Curriculares de Artes, pouco se realizou como mudança no perfil do ensino de arte na Escola. Uma realidade super-adversa encontra o professor que tem uma aula semanal para realizar grandes coisas e pouco tem formação, bem como mingüado tempo para preparar essa aula. Não só porque o tempo é, por demais, exíguo, mas, também, pelo fato de que, no conjunto do trabalho escolar, a arte não está integrada ou tem importância, e o docente é pouco preparado para tal. Em particular ocorre com os professores, inúmeras vezes, que “caem de paraquedas” para lecionar artes, a fim de complementar sua carga horária, sem nunca ter sido preparado para fazê-lo.

É impensável se realizar uma formação estética, que compreende experiências artísticas, singulares, ao encontro da experiência artística, em suas múltiplas expressões, como em composições musicais, atuações, e todas as visualidades, além de danças, as mais variadas, em ambientes escolares, quando não se faz o mínimo, que seria apresentar a herança cultural brasileira. Então, o que pode acontecer - e acontece recorrentemente - é incipiente, frágil, sem relevância. Não podemos colher mais do que o que plantamos.

Uma formação estética ocorre começando por um cuidado com a educação da sensibilidade desde cedo, quando se usariam a fantasia e a imaginação nos contos, cantos e encantos, que se apresentam aos pequeninos e, depois, quando se deveria ir adentrando todo o ensino fundamental, com narrações, musicalização, jogos teatrais, danças tradicionais e outras estratégias, bem como por uma exploração das visualidades em todas as suas nuances. Verifico, no entanto, é que, no Ensino Fundamental I, essa atividade já é retirada abruptamente.

Edite Colares é Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará, com experiência em Arte e Educação, é Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, cadastrado no CNPQ, desde 2011. É Mestre e Doutora, em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará e PhD em Belas Artes, pela Universidade do Porto/Pt.

(83) 3322.3222

Contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Sabe-se que se faz uma rápida inicialização na Educação Infantil, quando se narram histórias, canta-se acompanhando com gestos, porém, muito cedo, talvez por achar o aluno independente, já se reduzem significativamente as atividades como narração de estórias, brincadeiras de modelar, dentre outras vivências, que se iniciaram na educação infantil, mas é, praticamente, retirada já nas séries iniciais.

Este universo do lúdico, do estético, de narrações, representações, expressões corporais e outras modalidades artísticas precisa ser vivido no ensino fundamental e mantido por toda a escolarização. A experiência estética diz respeito ao contato com o belo e a arte, com a experiência do leitor, do artista que desfruta de um fazer intensificado pelo caráter inventivo da arte, sendo esta uma experiência indispensável à formação integral do aprendiz, tarefa da qual a escola não se pode eximir.

Lamentável é que, nem mesmo as heranças culturais mais básicas sejam aprendidas nas escolas. Como a história é perpassada por um corte de classe e étnico racial por demais intenso, não se ensina nem o mais tradicional do patrimônio cultural brasileiro. Lendas, cantos, danças e demais manifestações estão esquecidos nas escolas.

Neste processo, a invisibilização das manifestações culturais na escola colabora para uma sociedade que não reflete acerca de si mesma e vai perpetuando um padrão de reprodução social, em que a ideologia dominante se impõe.

Não se considera neutra uma escola que não se posiciona como uma opção de cultura e arte para seus escolares; tampouco é omissão uma falha menor no contexto da escola brasileira, tão carente de criatividade e sucesso. Seria opção apresentar uma cultura mais inovadora, se não se pretendesse ser tradicional, mas não mostrar repertório algum, sistematicamente, aos estudantes, no que tange à Estética, demonstra-se como uma retirada estratégica de determinados saberes que os levaria a refletir sobre si e a respeito do outro, numa relação social desigual e injusta. Portanto, não há ingenuidade na escolha por não abordar, efetivamente, uma educação estética.

Os já mencionados Parâmetros Curriculares de Artes, também, não poderiam ter vida longa ou surtir efeito significativo, caminhando sozinhos nesta escola hostil a tudo o que fuja à disciplina e à avaliação de resultados. Esperam-se resultados, produtos, competências, enquanto, na estética, pretendem-se experiências incertas, tateantes, buscas de objetos e

símbolos que sirvam de representação, que sejam ali descobertos, inventados, e – claro - em que virão à tona suas vidas de opressões, sua angústia de uma vida sem certezas, pois que, na nossa própria terra, somos espoliados, não respeitamos os valores, as riquezas são roubadas, assim como o território que nos é tolhido.

Falar de Estética é inevitavelmente referir-se ao sujeito que a gesta, a cria. Então, o que a todos espera nas escolas são ações pontuais, contingentes, mediante as quais, com grande esforço, professores criam, por meio de projetos que executam - como é possível citar dois professores de Fortaleza, que, como exemplos, criaram um Grupo de Dança, o *Chão de Estrelas*, em uma escola, e em outra um Maracatu, o *Nação Pici*. Aconteceu com eles o que tantas vezes, mesmo as ações que surgem por iniciativas pessoais, são desvalorizadas e não recebem um tratamento adequado às necessidades de manutenção.

Não por coincidência, estes dois casos são muito emblemáticos, pois, tendo tido grande repercussão e desenvoltura em participação, por parte dos estudantes, em ambas as escolas, as iniciativas aqui destacadas foram despejadas para fora das escolas, quando estas mudaram a gestão. Tal sucedeu numa falta completa de sensibilidade e empatia do corpo gestor em relação aos professores, os quais tiveram de providenciar locais para guardar todo o vestuário e adereços dos grupos, numa total falta de consideração e respeito. Tal fato é exemplificativo de que não se quer um educando que vivencie sua sensibilidade, sua expressão corporal e sua dança.

Pensar a Estética na escola é deparar toda a complexidade e contradição da sociedade brasileira. Ao fazer referência aos dois casos há pouco mencionados, constato o boicote de que a arte é alvo no âmbito da escola, das mais distintas maneiras. Assim como se reconhece o lugar destinado ao artista na sociedade, com algumas exceções, por origem de classe, normalmente, o que vemos são vidas bastante penalizadas por falta de opção, olhadas de modo preconceituoso.

Com efeito, todo um conjunto de condicionantes conduz a se conferir uma incipiência gritante em toda a área de Arte na Escola, ou seja, a quase inexistência de uma educação estética.

A Base Nacional Curricular Comum, mais recente legislação educacional brasileira, confirma o argumento, ora expresso, de que não se tem uma educação estética no Brasil,

Edite Colares é Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará, com experiência em Arte e Educação, é Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Brasileira, Educação e Práticas Pedagógicas, cadastrado no CNPQ, desde 2011. É Mestre e Doutora, em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará e PhD em Belas Artes, pela Universidade do Porto/Pt.

(83) 3322.3222

Contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

porque não faz parte dos interesses dos gestores do País que esta população que usa exclusivamente a escola pública para sua formação possa desenvolver-se livre e criativamente, mas almeja-se um cidadão que bem sirva ao mercado, que atenda a demanda por um trabalhador servil, assalariado e conformado com este lugar que a “vida” lhe destinou. Por isso uma educação mais religiosa e menos criativa é o que o texto da lei permite vislumbrar.

Na BNCC (2017), a seara das artes é no ensino fundamental esquecida como área de conhecimento, pois na própria lei, no seu artigo n. 14 (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>. Acessado em 21/01/2019), está essa (des) orientação:

O Ensino Fundamental, deve ser organizado nas seguintes Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber:

- I. Linguagens,
- II. Matemática,
- III. Ciências da Natureza,
- IV. Ciências Humanas, e
- V. Religião.

Portanto, retornaremos ao tempo em que arte não configurava área obrigatória, mas uma atividade. Como já se sabe, isto aconteceu no ano 1971. Em razão de tudo o que foi referido nesta ocasião, é perfeitamente compreensível que, não sendo, como na LDB de 1996, considerada uma disciplina obrigatória, mas estando dentro do componente Linguagem, ela perca mais ainda importância e valorização, para cada vez menos ser caminho de expressão dos estudantes brasileiros. Em outro artigo publicado este ano na *Revista Conhecer*: “Debate entre o Público e o Privado”, Marques argumenta sobre a contradição que tudo isto representa:

É no mínimo inócuo não se encontrar artes como área específica do conhecimento, não permanecendo como disciplina independente na recente BNCC (2017). É no mínimo contraditório, em um estado laico, termos Religião como conteúdo escolar obrigatório, pois, ao pensar o público escolar oriundo da classe trabalhadora, vemos que às expressões artísticas mais eruditas, por exemplo, essas crianças só terão acesso na escola, pois tantas vezes o lugar de acesso a padrões

culturais mais complexos ou elaborados só é possível na escola, enquanto a Religião se aprende, também, na Igreja e na orientação religiosa por parte das famílias. (2019, p. 135).

CONCLUSÃO

Concluo assinalando que o currículo escolar é sempre uma opção na qual se tem em vista o cidadão que se quer formar, portanto, em razão de tudo o que foi exposto, comprova-se que não se quer pelo sistema de ensino brasileiro formar sujeitos criativos e conscientes, e que, neste contexto social, as artes não são bem-vindas, já que, indubitavelmente, levarão à reflexão sobre a realidade desumanizadora que se vive e a uma expressão de nós mesmos que não interessa aos que estão na circunstância de poder.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Edite C. O. Considerações sobre Educação, Arte e Política: experiências, alternativas e resistências. **Revista Conhecer**: debate entre o público e o privado. 2019, v. 9, n. 23. ISSN: 2238.4426.

<https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1160/1749>

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 21/01/2019

PAREYSON, Luigi. Os Problemas da Estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FORMAÇÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO¹

Ana Cláudia Tabosa Mendes de Oliveira ²
Edilene Rocha Guimarães ³

RESUMO

Os desafios enfrentados pelos professores na busca por experiências estéticas exitosas nos ambientes pedagógicos são enormes, pois muitas instituições de ensino direcionam todas as atividades escolares com o intuito dos estudantes obterem as melhores pontuações no Enem ou as melhores colocações no vestibular. A educação que contempla a formação estética é ainda mais desafiadora no ensino médio integrado, tendo em vista que a exigência maior é no desenvolvimento de competências e habilidades específicas do saber fazer da área profissional em estudo. Com base nesses desafios buscamos identificar as concepções de formação estética no contexto do Ensino Médio Integrado, através de pesquisa em documentos normativos e institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e para o tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo temática. Nos resultados identificamos 124 unidades de registro que correspondem a características de formação estética que foram agrupadas pelas semelhanças semânticas nas seguintes categorias: A. Valores sociais, B. Linguagem e C. Transformação social. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que as categorias que surgiram dos dados à luz dos referenciais teóricos, dialogam com uma perspectiva de formação estética no sentido de fortalecer a dimensão subjetiva dos estudantes oportunizando temas geradores de significação, no contexto escolar, que propiciam atitudes e comportamentos mais humanos. Concluímos que projetos interdisciplinares que dialogam com a Arte ao visar à formação estética podem desenvolver uma visão mais global nos educandos, com relação à reflexão crítica sobre as práticas sociais na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação estética, Ensino Médio Integrado, Práticas curriculares.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores dilemas da educação profissional e tecnológica brasileira é a dicotomia entre um ensino pragmático e utilitarista, o qual visa à conformação dos sujeitos em uma sociedade com extrema desigualdade de condições socioeconômicas e culturais, em oposição a uma formação humana integral. Diante disso, o currículo do ensino médio vem sendo alvo de disputas entre as tendências pedagógicas tradicionais, tecnicistas, progressistas, entre outras, no que se refere a uma formação geral ou profissionalizante, e a uma formação integrada.

¹ Este artigo é resultado do Projeto de Pesquisa Formação estética nas práticas curriculares do Ensino Médio Integrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE;

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda*, ana.tabosa@hotmail.com;

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE; Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE, edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br.

A visão de formação omnilateral dos sujeitos, que fundamenta a concepção de ensino médio integrado, “pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008, p. 3), expressa uma concepção de formação humana que possibilita uma apreensão mais ampla dos fatos sociais e, como consequência, aumenta o poder de atuação dos sujeitos diante de sua realidade.

Diante das disputas por um projeto formativo para o ensino médio, o currículo por competências, adotado de modo mais abrangente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visa integrar os quatro pilares da educação proposto por Jacques Delors, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, sendo utilizados para justificar as práticas educativas na educação profissional. Porém no cotidiano escolar o aprender a fazer tem sido a maior prioridade. Há uma valorização dos saberes cognitivos e psicomotores em detrimento dos saberes socio afetivos nos espaços educacionais, dessa maneira limitando o desenvolvimento dos sentidos humanos e da consciência crítica dos sujeitos.

Compreendemos que a educação em arte contribui com o desenvolvimento dos saberes socio afetivos, na medida em que o pensamento artístico é construído. Pois, por meio das experiências com o fazer artístico, o estudante desenvolve a sensibilidade, a percepção, a reflexão e imaginação, ampliando horizontes para a contemplação do conhecimento, para a criticidade, interpretação, reflexividade, intervenção diante da criação e recriação do mundo. A educação em arte possui um caráter emancipatório, trazendo para o contexto da educação profissional um viés humanista.

Diante das mais diversas discussões sobre o caráter formador por meio da experiência artística, a inclusão da Arte como área do conhecimento, no Brasil, tornou-se obrigatória com a Lei nº 9.394/1996. No Parágrafo 2º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (incluído pela Lei n. 13.415/2017), define que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Com essa normatização, entendemos que o ensino da arte não está somente vinculado ao Ensino Fundamental, mas também deve ser incluído como “componente curricular obrigatório” no Ensino Médio enquanto integrante da educação básica.

Quanto a orientação da estrutura curricular do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Art. 11, § 4º, Inciso IV, determina que:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro. (BRASIL, 2018).

De acordo com esta diretriz a educação artística, por meio de estudos e de práticas que abraçam as múltiplas linguagens da arte, deve estar inserida no contexto do Ensino Médio em todas as suas modalidades de ensino, além disso ela deverá estar articulada com outras áreas do conhecimento, sendo de suma importância que os docentes compreendam e contemplem em suas propostas de ensino, conceitos, debates, reflexões, além da criação e recriação de produtos artísticos.

Na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Artigo 6º apresenta os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os quais são norteadores para a formação integral dos estudantes. Ou seja, prepará-los para a vida social e profissional, articulando os saberes entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, como observa-se no presente Artigo, o disposto nos Incisos de I a VI:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012).

Entendemos que a formação estética está de acordo com os princípios norteadores supracitados. O termo estética vem do grego *aisthetikós* e significa “sensível”. Porto (2016, p. 64) destaca que estética é “tudo aquilo que desperta no homem uma sensação peculiar, potência

expressiva e sensibilidade para com o entorno”. Quanto à expressão formação estética, ela pode ser compreendida a partir das concepções de estética defendidas pelo teórico Theodor W. Adorno (1903-1969), um dos teóricos da Escola de Frankfurt, que foi um dos principais pensadores sociais do século XX.

À luz da Teoria crítica, Adorno (1985) abordou sobre temas problematizadores de diversos efeitos trazidos pelo sistema de produção capitalista e pela racionalidade imposta pela modernidade à sociedade, de modo que os múltiplos afetos foram recalcados entre as pessoas, dando lugar ao domínio apenas cognitivo da realidade. Com fundamento no autor (*Ibid.*), compreendemos que a valorização da razão em detrimento da experiência do mundo sensível empobreceu o pensamento, bem como a experiência de tudo que é múltiplo.

Consideramos que “a estética faz uma reflexão sobre a arte a partir da experiência vivida” e por meio dela é possível contribuir para o alargamento da consciência crítica e reflexiva dos educandos (ZAGONEL, 2012, p. 41). Com esse direcionamento entendemos que um ensino efetivo de arte em sala de aula contribui para o desenvolvimento de inteligências do indivíduo, sejam elas sensoriais, linguísticas ou corporais (PORTO, 2016).

Mesmo diante de normativos que indicam o ensino por meio da arte na Educação Básica, os desafios enfrentados pelos professores na busca por experiências estéticas exitosas nos ambientes pedagógicos são enormes, pois muitas instituições de ensino direcionam todas as atividades escolares com o intuito dos estudantes obterem as melhores pontuações no Enem ou as melhores colocações no vestibular. Uma educação que contempla a formação estética é ainda mais desafiadora no ensino médio integrado, tendo em vista que a exigência maior é no desenvolvimento de competências e habilidades específicas do saber fazer da área profissional em estudo.

O avanço da tecnologia também pode comprometer a formação estética, pois a circulação de imagens foi massificada pela indústria cultural. Os indivíduos são bombardeados a todo momento no espaço urbano e digital, por referências visuais sem finalidades outras do que comerciais, desvinculadas dos problemas existenciais da humanidade. Com isso, surge outro desafio a ser enfrentado em sala de aula, que é a superficialidade do olhar. Valença (2015, p. 55) ressalta que “a superficialidade do olhar é capaz de recrudescer a percepção fragmentada”.

Sobre a importância da percepção do olhar, Araújo (2007, p. 21) comenta:

Mas quantas vezes realmente nos damos conta de que conhecemos através do olhar? Quantas vezes não deixamos passar despercebidas coisas, pessoas e situações? Quantas vezes apenas passamos nossos olhos pelas coisas do mundo sem que as olhemos com atenção e intenção? Tudo está para ser

olhado, não importa o modo como olhemos e nem com o quê: olhos orgânicos, olhos da alma, olhos do corpo, olhos tecnológicos. Porém, neste mundo contemporâneo, as imagens são tão excessivas e rápidas, que na realidade não temos como olhá-las com o olhar reflexivo-sensível. Olhamos apenas com o olho físico, janela que capta estímulos. O excesso e a velocidade provocam este mecanicismo, esta superficialidade do olhar. Acabamos por não perceber mais o mundo e nós mesmos. Falta-nos o tempo e o espaço para olhar as coisas; e olhar, em primeira instância, é perceber. Precisamos da percepção para desenvolver nossas capacidades humanas. É com ela que nos situamos, que nos relacionamos, que refletimos, que sentimos, ou seja, que compreendemos quem somos e o mundo que nos cerca.

Na educação, Rubem Alves (2005, p. 25) reflete sobre a arte de ver ao dizer que “a primeira função da educação é ensinar a ver”. Aprender a ver o mundo e conhecer sua história, compreender suas contradições, desenvolver uma consciência crítica e o desejo por transformações que conduzem a ação sem deixar de contemplar a beleza da vida, são temáticas que estão inseridas nas práticas sociais, e a escola é um espaço privilegiado para discutir a realidade da sociedade.

Diante dessa reflexão sobre a arte de ver e perceber o mundo procurou-se dialogar com o ensino da arte problematizando o meio ambiente, por meio de práticas curriculares interdisciplinares. Há a necessidade de trazer para a sala de aula a temática que discute o processo histórico da relação homem/natureza, pois a situação atual de devastação do meio ambiente é uma consequência da evolução da ciência moderna. Bomfim, Lima e Matos (2009, p. 42) fortalecem a discussão ao dizerem que

o crescimento populacional do nosso planeta, o desenvolvimento tecnológico desenfreado, a má distribuição de renda, propiciando o consumo exagerado de uma elite e a falta de recursos básicos para uma grande parcela de pessoas, associada ao uso arbitrário e irresponsável dos recursos naturais, podem ser apontadas como causas importantes na crise ambiental vivida na contemporaneidade. [...]. Essa crise ambiental incentiva o individualismo, o isolamento, o corporativismo, imediatismo, pois não há preocupação com as gerações futuras, nem há consideração do homem como parte da biodiversidade.

Mediante esta compreensão sobre o meio ambiente, passamos a perceber que a educação ambiental no Brasil ainda caminha devagar, mesmo com as diversas propostas públicas e privadas desde a década de 1970 e com a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 225º institui que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Com base nesses desafios, neste estudo buscamos identificar as concepções de formação estética no contexto do Ensino Médio Integrado, através de pesquisa em documentos normativos e institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

A realização desta pesquisa foi necessária para aprofundar o repertório de conhecimentos sobre as possibilidades que o docente da Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade de Ensino Médio Integrado, possui para intervir na formação do estudante por meio de atividades artísticas interdisciplinares, intencionais e sistematizadas direcionadas às artes visuais, contribuindo para uma formação crítico-reflexiva, pois, como assinala Maar (1995, p. 11), para Adorno “é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e quanto ao procedimento de coleta e análise de dados, utilizamos a pesquisa documental.

Com a finalidade de ampliar o repertório de conhecimentos sobre o objeto de estudo, realizamos, primeiramente, pesquisa bibliográfica em livros, teses e dissertações levantadas junto a CAPES, artigos científicos e outras fontes oficiais, dessa maneira compreendemos como o ensino da arte pode contribuir com a formação estética dos indivíduos. A partir disso, realizamos uma pesquisa documental com análise em documentos normativos e institucionais, emitidos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e, especificamente, do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 178), os documentos oficiais “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”.

Os documentos normativos e institucionais foram analisados com o propósito de identificar as concepções de formação estética contidas em seus conteúdos: 1. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI); 2. Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI); 3. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru (PPC); 4. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996; 6. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução CNE/CEB nº 3/2018; 7. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio

(DCNEPT) – Resolução CNE/CEB nº 6/2012; 8. Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei nº 9.795/1999.

Como técnica de análise de dados na pesquisa documental foi utilizada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979), no modo como é proposto por Esteves (2006), e quanto a definição das categorias empíricas elegeu-se o procedimento aberto, pois segundo Esteves (2006, p. 110) “as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material”, ou seja, no momento que se deu a análise documental as categorias foram estabelecidas. Também foi utilizada a análise estatística descritiva dos dados como é apresentada por Gil (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acesso facilitado aos documentos por meio da Internet em sites oficiais, como do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e do Governo Federal, permitiu que a coleta e a análise fossem realizadas de maneira exitosa.

O procedimento aberto foi utilizado para a coleta de dados e a partir da análise dos materiais definiu-se as categorias temáticas: A. Valores sociais; B. Linguagem e C. Transformação social; que foram estabelecidas conforme explicitadas no Quadro 1. Para cada categoria destacamos subcategorias, as quais foram relacionadas às unidades de registro que evidenciam a proposta de formação estética, consoante a fundamentação teórica.

Como resultado da análise, foram identificadas 124 unidades de registro nos documentos analisados referentes às características que evidenciam a perspectiva da formação estética, exceto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, no qual não foi identificado nenhum aspecto sobre formação estética ao especificar o perfil profissional de conclusão do curso Técnico em Edificações. As unidades de registro de todos os documentos examinados foram agrupadas conforme a semelhança semântica e estão representadas na coluna Frequência, cujas numerações correspondem a quantidade de vezes que as unidades apareceram.

QUADRO 1 – Análise das concepções de formação estética em documentos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Frequência
A. Valores sociais	A1. Ético e estéticos	Comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;	08
		A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;	04

	Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;	01
	Analisar e criticar o compromisso ético e as responsabilidades políticas de uma cidadania ativa e participativa;	02
	Promover e vivenciar experiências estéticas fora do ambiente escolar.	02
A2. Político-econômico	Articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;	03
	Reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;	01
	Elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;	01
	Compreender as diferentes ideologias políticas e sua relação com os movimentos sociais.	02
A3. Ambientais	Estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;	03
	A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;	04
	São objetivos fundamentais da educação ambiental: o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;	03
	A garantia de democratização das informações ambientais;	01
	À contemplação da formação profissional com qualidade socioambiental, em sintonia com o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento sustentável a partir dos arranjos produtivos locais;	04
	Entender a compreensão da sociologia para a questão da crise ambiental e do desenvolvimento sustentável; entender a crise ambiental contemporânea considerando-a um problema construído pela nossa sociedade; pensar a relação: crescimento econômico e preservação da natureza.	04
A4. Histórico-culturais	Concepção de trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, social, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes;	03
	Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;	04
	Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;	04
	A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.	02

	A5. Cognitivos e emocionais	Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; Atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas; O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; A observância da importância da afetividade e da educação emocional, tendo como base a ética do cuidado e a cultura de paz.	03 02 01 01
B. Linguagem	B1. Artística	Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; Atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social; Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura de movimento do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos; Analisar, compreender e experienciar diferentes processos de criação em Arte; Analisar e compreender as relações de poder e saber veiculadas pelas imagens da Arte e do cotidiano; Compreender a Arte como componente importante da formação holística do ser humano.	01 05 02 02 02 02
	B2. Simbólica e tecnológica	Cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação; Produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade; Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber.	05 01 01
	B3. Letrada	Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; Perceber a funcionalidade das estruturas linguísticas e aplicá-las em situações reais de interação social; Produção textos na busca da expressão do particular, dos valores grupais e pessoais, da expressão da sensibilidade e da criatividade, em detrimento da padronização e do escamoteamento das diferenças.	02 03 01
	C. Transformação social	C1. Autonomia Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; Recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos,	02 02

		estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática.	
C2. Cidadania		Promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas;	04
		Gestão cidadã, que promova a formação humanística e profissional, contribuindo para a construção da cidadania;	01
		A cidadania aparece como centro do processo educativo, como forma de garantir as dimensões da formação integral do homem coletivo, individual, histórico, ecológico, que são sustentadas nos princípios da solidariedade, ética, pluralidade cultural e sustentabilidade.	04
C3. Participação social		Processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;	03
		O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;	02
		Perspectiva de formação holística, que valorize o potencial crítico e criativo e que veja o estudante como um ser de possibilidades, construtor do seu conhecimento, promovendo uma maior integração e comunicação entre os campi, comprometida com a produção do conhecimento científico, tecnológico e cultural, capaz de influenciar nas mudanças sociais e nas definições de políticas de Estado na esfera da educação.	04
C4. Reflexividade e consciência crítica		Análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;	04
		Identificar a gênese, a transformação e os múltiplos fatores que interferem na sociedade, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;	05
		Saber identificar de que forma a indústria cultural produz conhecimento e suas estratégias para influenciar a nossa maneira de pensar;	02
		Entender sobre a globalização na prática: destacar que esse processo amplia as desigualdades econômicas e serve de fundamentos para alguns conflitos no mundo; aprender que apesar das especificidades da vida política é fundamental levar-se em conta os determinantes econômicos, culturais, simbólicos, raciais, enfim, as variáveis sociais dos agentes políticos; compreender a forma como os grupos sociais precisam se organizar para fazer com que seus interesses sejam levados em consideração por aqueles que tomam as decisões políticas; investigar sobre o quão democrática é a democracia contemporânea.	04
		Desenvolver uma postura profissional crítica, que possibilite trabalhar em equipe de forma organizada, eficiente e ética.	01

Fonte: Autoria própria (2019).

A categoria A. Valores sociais engloba com suas subcategorias – A1. Ético e estéticos, A2. Político-econômicos, A3. Ambientais, A4. Histórico-culturais, A5. Cognitivos e emocionais –, com 59 unidades de registro que caracterizam a função social da arte e representa 47% do total da coleta de dados. A partir disso, apreendemos que os documentos investigados coadunam com a perspectiva de formação estética ao explicitar o desenvolvimento de valores sociais no contexto educacional.

A escolha dessa categoria e de suas subcategorias é justificada pela necessidade de discutir sobre a crise de valores sociais (categoria A) os quais estamos enfrentando. Essa crise afeta a humanidade em várias dimensões: convivência saudável; pensamento sustentável; solidariedade; respeito a diversidade política, cultural, étnica e religiosa; entre outros.

O teórico Adorno, nesse ponto de vista, contribui com o termo esclarecimento, em seu sentido mais amplo, para dialogar sobre a racionalidade, e compreendemos seu significado como o “desencantamento do mundo”. O referido filósofo menciona sobre a meta do esclarecimento que era “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 5). A dissolução dos mitos e do imaginário social, no trajeto à ciência moderna, desconectaram a humanidade dos sentidos, dando lugar à técnica, a fim de empregá-la à dominação da natureza e de outros homens e mulheres.

A partir do exposto, propomos o resgate de atividades educativas que desenvolvam os princípios éticos (subcategoria A1), que segundo Perissé (2014, p. 83-24) são os “valores que (em tese) devem orientar as ações humanas”, assim como, valores estéticos que estão voltados “para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral”. Com isso, entendemos que o desenvolvimento de valores éticos e estéticos são necessários para perceber, apreender e sentir o que está ao nosso redor.

A subcategoria A2. Político-econômicos amplia nosso olhar para as questões sociais com o propósito de despertar o desejo da superação de uma cultura voltada para a dominação e a exploração do outro tanto na vida social quanto na profissional. Além disso, compreendemos que os processos formativos carecem de “conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15).

No tocante aos valores ambientais (subcategoria A3), compreendemos que eles precisam ser fortalecidos na sociedade contemporânea. Berté (2012) afirma que há uma necessidade de as práticas educativas proporcionarem condições para as pessoas adquirirem conhecimentos e desenvolverem atitudes intervencionistas para melhorar a qualidade

ambiental. Corroboramos com o autor supracitado e entendemos que uma formação estética pode reaproximar os seres humanos da natureza, ampliando sua percepção ambiental e possibilitando uma postura conservacionista do meio ambiente. Ainda no contexto da educação ambiental, Mauro Grün (2012) sugere uma abordagem metodológica objetivando o trabalho pedagógico, a superação da dicotomia sujeito e objeto, trazendo para a sala de aula uma oportunidade de discutir a interação dos sujeitos com os horizontes sensíveis fornecidos pela história e pela linguagem. Através da reflexão e do conhecimento pautado na história (subcategoria A4), compreende-se a relação entre o passado, o presente e o futuro, contudo, o passado fornece as bases constitutivas do presente e do futuro.

Um tal ensino deveria ser capaz de mostrar como diferentes aspectos do desenvolvimento cultural como arte, política, religião, tecnologia e práticas econômicas foram, em sua origem, profundamente influenciados pelas características dos ecossistemas locais, possibilitando, assim, a confecção de narrativas biorregionais nas quais os sujeitos poderiam reconhecer seus modos de inserção na cultura, na história e na linguagem (GRÜN, 2012, p. 114).

Os valores cognitivos e emocionais (subcategoria A5) devem ser valorados e experienciados nas práticas pedagógicas. Esta proposta educacional, de unir o inteligível com as sensações dos estudantes, vai ao encontro da vontade de se libertar das correntes do cartesianismo, o qual defendia a ética antropocêntrica, ou seja, o homem assumiu sua posição central no mundo, destituindo Deus de tal posição. Essa ética antropocêntrica foi observada, valorizada e sistematizada no currículo da educação moderna, esta última adquirindo um caráter mecânico, pragmático e racional.

Segundo Adorno (1985, p. 7) “para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão”, isto é, a educação que não buscasse em suas práticas somente as ciências quantificáveis, não passava de conteúdos quiméricos, portanto não sendo contemplados nos currículos das escolas. No entanto, as dimensões sensíveis e estéticas não devem ser subordinadas às intelectuais do pensar, por isso, propomos uma formação cujos saberes e práticas de ensino abarquem a experiência proporcionando “um pensar que produz a vida como obra de arte” (PAGNI, 2014, p. 14).

Quanto a categoria B. Linguagem, ela abarca com suas subcategorias – B1. Artística, B2. Simbólica e tecnológica, B3. Letrada – 27 unidades de registro, representando 22% do total da coleta de dados. Essa categoria está ancorada na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, no Art. 11, § 4º, Inciso IV, define que a área do conhecimento - linguagens e suas tecnologias “deverá estar articulada com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 2018).

A linguagem artística (subcategoria B1) está presente desde os primeiros sinais de um processo civilizatório. Na arte primitiva, as danças tribais, as pinturas, os gritos de guerra, as cerimônias religiosas e todas as superstições configuraram um fazer artístico dotados de signos sociais, de sons e conceitos que contribuíram para tornar cada ser pertencente a um corpo coletivo (FISCHER, 1979).

O sentimento de coletividade pode ser incorporado nos discentes por intermédio de atividades que contemplem as linguagens da arte. Consoante Fischer (*Ibid.*, p. 13) “a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”. O autor supracitado, também, abraça a ideia da arte com um aspecto educativo que é de elevar o nível de compreensão e discernimento do público sobre a realidade social sendo passível de ser transformada.

Com isso destacamos que a arte é impulsionadora da reflexão e da criticidade, capacitando os indivíduos a compreensão da realidade para conduzi-los de um estado de inércia para um movimento que busca a transformação social. Despertando o interesse por uma sociedade mais humana. Dito isso, podemos afirmar que a arte pode ser dialogada e experimentada com outros campos do saber, podendo assumir diversas finalidades na educação. Uma dessas finalidades pode ser a formação estética dos sujeitos, que além das experiências sensíveis mediatizadas pela arte, prepara-os para exercerem suas atividades no mundo do trabalho de forma reflexiva, crítica, participativa, criativa, autônoma, com um pensamento sustentável do meio ambiente e levando em conta o respeito às diferenças do outro.

Além disso, identificamos nos dados documentais que a linguagem, também, é simbólica e tecnológica (subcategoria B2), podendo variar segundo o tempo histórico.

A utilização de tecnologias contemporâneas de maneira criativa e enriquecedora em sala de aula, pode proporcionar projetos educativos interdisciplinares mais envolventes para os discentes, tendo em vista que “a tecnologia não é mais algo distante da vida das pessoas, está perto de nós e faz parte do nosso cotidiano. É possível usar o que ela pode oferecer de maneira criativa e tornar o trabalho escolar mais atraente” (ZAGONEL, 2012, p. 101).

Fazer uso das diversas linguagens no cotidiano exige uma interação mais efetiva com a palavra, seja oral, seja escrita, seja artística, seja simbólica ou tecnológica. Conforme revela os dados documentais, isso caracteriza o sujeito letrado (subcategoria B3).

Paulo Freire (1987, p. 7) expressou a importância do letramento:

para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.

Entendemos que a aprendizagem da linguagem e de seus aspectos socio-históricos e culturais no processo de formação de pessoas autônomas, cidadãs, participativas, reflexivas e com consciência crítica, é essencial à descoberta e ao desenvolvimento de si mesmo e do mundo em que vivemos.

A categoria C. Transformação social, é subdividida nas subcategorias - C1. Autonomia, C2. Cidadania, C3. Participação social e C4. Reflexividade e consciência crítica. Essa categoria contemplou 38 unidades de registro e representa 31% dos dados coletados.

Essa categoria foi definida com base na proposta do ensino médio integrado de desenvolver as capacidades humanas em seu sentido pleno, potencializando a capacidade de atuação dos estudantes no mundo do trabalho. Nesta direção, dialogamos com a perspectiva de Adorno sobre educação nas palavras de Maar (1995, p. 27) ao defender o rompimento da “educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado”. Podemos relacionar esta concepção de educação a uma experiência formativa que fortaleça as capacidades individuais e sociais, propondo uma educação emancipadora dos sujeitos em oposição àquela que perpetua a fragmentação dos sujeitos.

Esta fragmentação se dá pelo ensino, cujos conteúdos são divorciados da realidade e despreocupados em estabelecer relações entre educador e educando, teoria e ação, apoiando a atitude de irresponsabilidade do homem em relação a si próprio e ao seu contexto social (LÜCK, 2013).

A fragmentação leva a pessoa ao ponto em que, de tanto ver a realidade pela visão de mundo-máquina, de mundo-objeto, defronta-se com o fato de que se transforma nessa máquina, num objeto manipulável externamente e, portanto, sem consciência da própria individualidade como ser humano. Perde ela, também sua consciência da dinâmica da realidade, vendo-a limitada e preestabelecida (*Ibid.*, p. 19).

Depreendemos, a partir dos dados documentais, que o engrandecimento da autonomia (subcategoria C1) dos sujeitos nos espaços pedagógicos pode ser estimulado por meio de práticas pedagógicas integradoras, interdisciplinares e sistematizadas, assim o desejo pela emancipação pode ser despertado.

Nesse sentido, podemos afirmar que a autonomia está imbricada com a cidadania (subcategoria C2), e é possível apreender o termo cidadania na concepção rousseauiana conforme discute Pierobon (2012, p. 278) “para ser cidadão precisa ser mais do que mero coadjuvante na vida do estado, se faz necessário tomar parte da formação daquilo que

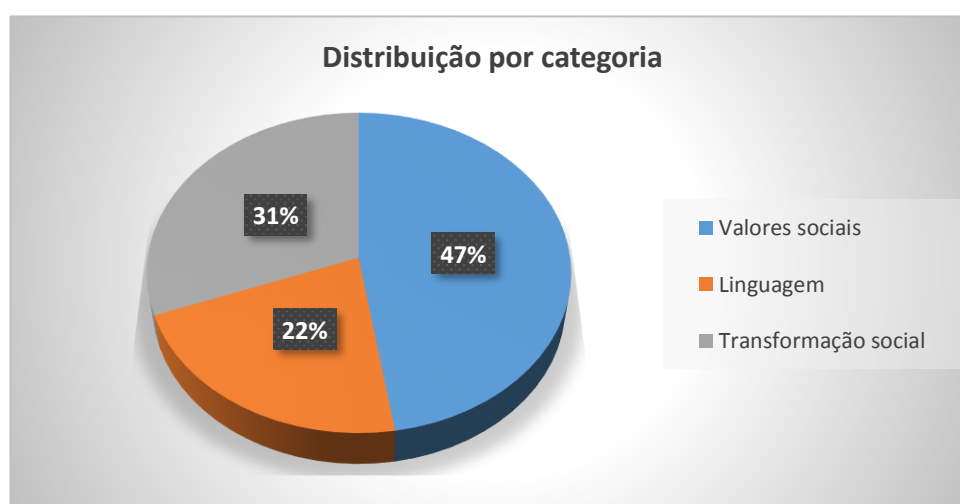
movimenta o Estado, qual seja, a lei”. Além disso, identifica-se nos documentos a ideia que as pessoas podem exercer a participação social (subcategoria C3) no que se refere a criação e manutenção das leis, e incentivar a participação de outros membros da sociedade.

Essa prática social requer dos sujeitos o pensamento reflexivo e consciência crítica (subcategoria C4) para atuar em sociedade, conforme indicam os dados documentais.

Com isso, entendemos que a formação estética é propulsora da educação humanizadora que valoriza a criatividade, a autorreflexão e a produção de conhecimentos, impulsionando a expansão da consciência crítica sobre as “inúmeras interações dos múltiplos componentes da realidade” (LÜCK, 2013, p. 19) e o desejo pela transformação, “solucionando os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta” e contribuindo para a “renovação da sociedade” (*Ibid.*, p. 62), de modo que os estudantes possam perceber a si mesmos como construtores de suas próprias vidas.

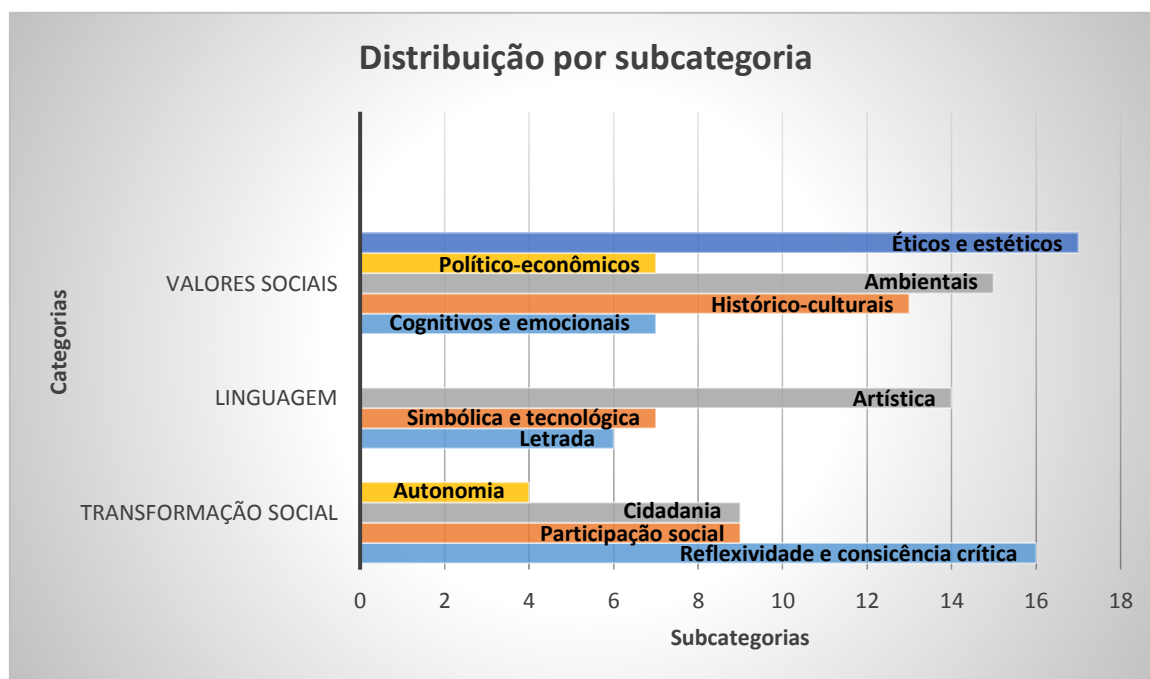
A seguir o Gráf. 1 apresenta a distribuição das unidades de registro por categoria, denotando um esforço em consolidar os valores sociais nas práticas educativas, assim como a linguagem em suas diversas representações com o objetivo de incentivar a transformação social, buscando uma sociedade mais justa para todos os cidadãos. O Gráf. 2 apresenta a quantidade de vezes que as subcategorias apareceram durante a análise.

GRÁFICO 1 – Distribuição das unidades de registro por categoria



Fonte: Autoria própria (2019).

GRÁFICO 2 – Distribuição das unidades de registro por subcategoria



Fonte: Autoria própria (2019).

Destacamos que na análise das ementas do Projeto Pedagógico do Curso de Edificações Integrado do IFPE – *Campus Caruaru* (PPC), percebemos que muitas delas expressam, em seu conteúdo, propostas educativas que integram as referidas categorias, todavia a dialogicidade com outros conhecimentos que caracteriza a interdisciplinaridade, não foi retratada para que esse princípio seja efetivado. No entanto a interdisciplinaridade é mencionada no documento Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI) como um princípio pedagógico, que contribui “para a formação simultânea do estudante nos aspectos técnico e prático, pluralista e crítico, implicando uma qualidade social e política” (BRASIL, 2012, p.35).

Compreendemos que a integração de disciplinas no contexto escolar é de fundamental importância para a formação estética, porém como afirma Santos (2006, p. 139), é “um desafio a ser alcançado” devido à complexidade do planejamento das práticas curriculares e das avaliações, da seleção e reorganização dos conteúdos, da concretização das práticas interdisciplinares, assim como dificuldades socioemocionais entre professores, tendo em vista a necessidade de diálogo entre os professores para que haja um entendimento sobre os saberes envolvidos e como são produzidos. Portanto, reconhecemos a importância da interdisciplinaridade para a formação estética, pois ela

favorece a transformação de uma organização curricular fragmentada e fragmentária, reprodutora de posições desiguais para saberes de igual importância, em propostas e projetos pedagógicos que podem ultrapassar,

finalmente, as fronteiras tradicionais entre a chamada formação científica e a tecnológica (*Ibid.*).

No âmbito da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, o Art. 17, § 11, indica que “a contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos” (BRASIL, 2018). Quanto a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, o Art. 6º, Inciso VIII, apresenta os princípios da contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade a serem considerados nas “estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2012).

Conforme as Resoluções supracitadas e as ponderações acerca da interdisciplinaridade, destacamos o uso desse princípio nas práticas curriculares, pois consideramos que a interdisciplinaridade envolve a “integração e o engajamento de educadores” e de “interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade”, interligando a teoria e prática, proporcionando aos discentes uma rede de conhecimentos integrados, cheio de significações e sensações, “a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo” (LÜCK, 2013, p. 47), capaz de promover reflexões sobre difíceis questões em vez de fáceis respostas (PARSONS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa documental permitem afirmar que as categorias que surgiram dos dados à luz dos referenciais teóricos – A. Valores sociais, B. Linguagem e C. Transformação social – dialogam com uma perspectiva de formação estética no sentido de fortalecer a dimensão subjetiva dos estudantes oportunizando temas geradores de significação, no contexto escolar, que propiciam atitudes e comportamentos mais humanos.

Dessarte, percebemos que a formação estética é essencial para o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade. Embora os documentos oficiais analisados ressaltem uma formação que contempla os aspectos objetivos e subjetivos dos seres humanos, se os professores não conhecerem ou aplicarem em suas propostas pedagógicas objetivos e metodologias que fortaleçam a formação integral, essa não irá ser desenvolvida em nossos estudantes.

Ressaltamos a importância de práticas curriculares norteadas pelos princípios, valores e ações propostas pelos documentos normativos. A formação global dos estudantes requer um esforço de todos os profissionais da educação. Reconhecemos as inúmeras dificuldades que

atravessam o cotidiano do professor na escola brasileira, mas há a necessidade de trabalhos pedagógicos que estimulem os estudantes a olharem e perceberem os efeitos da modernidade em nossa sociedade. Desse modo, concluímos que projetos interdisciplinares que dialogam com a Arte ao visar à formação estética podem desenvolver uma visão mais global nos educandos, com relação à reflexão crítica sobre as práticas sociais na contemporaneidade.

Destacamos a importância da continuidade desta pesquisa no que se refere ao estudo da fotografia como potencializadora da formação estética nas práticas curriculares, tendo em vista que a estética na formação dos educandos é tão pouco explorada no cenário acadêmico nacional. A discussão sobre essa temática no contexto do Ensino Médio Integrado pode elevar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, contribuir com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do olhar**: no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTÉ, Rodrigo. **Gestão socioambiental no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Ibpe, 2012.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz; LIMA, Deyseane Maria Araújo; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Educação ambiental e psicologia ambiental: discussões sobre a sustentabilidade. In. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de [org.]. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 42-52.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da república, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em edificações integrado**. Caruaru: IFPE, 2004. p. 340. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/caruaru/cursos/tecnicos/integrados/edificacoes/projeto-pedagogico>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Projeto político pedagógico institucional**. Recife: IFPE, 2012. p. 95. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb00318&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2019.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Org.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

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

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11– 28.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia de científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**: desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. *In.* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 295-317.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIEROBON, Flávio. A cidadania e o cidadão no contrato social de Rousseau. 2012. *Argumenta* – UENP, Jacarezinho, n. 17, p. 267 – 282, 2012. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/243/240>. Acesso em: 22 mai. 2019.

PORTO, Humberta (org.). **Estética e história da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**. Versão incorporada os aspectos do debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em 14 de abril de 2017.

SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrados. *In.* BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para que? Brasília: MEC/SEB, 2006 p. 139-153.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Ensino de arte visual contemporânea**: desafios e implicações no contexto escolar. 2015. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4997/5/Tese%20Kelly%20Bianca%20Clifford%20Valen%C3%A7a%20-%202015.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

GÊNERO E DOCÊNCIA: O HOMEM NO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Elaine Almeida do Nascimento¹
Arlene Maria de Oliveira Chaves²

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo as questões de gênero relacionadas à divisão sexual do trabalho, com foco no preconceito acerca da atuação docente do sexo masculino nas salas de aula de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A docência para crianças pequenas geralmente é exercida por mulheres e nesse contexto a presença masculina fica invisibilizada, desconsiderando os discursos sobre a equidade de gênero e da diversidade existente no século XXI. Sendo assim, a pesquisa buscou analisar a vivência de um professor dos anos iniciais, envolvendo sua trajetória acadêmica e profissional. Teoricamente foram abordados os discursos que tratam do magistério infantil na perspectiva do caráter feminizado da profissão. Para tal, utilizou-se uma abordagem qualitativa, através da entrevista semiestruturada com um professor polivalente, atuante no município de Alagoa Grande - Paraíba. Essa pesquisa mostra-se relevante por ampliar os debates sobre as questões de gênero e contribuir com a valorização desses profissionais. Durante a investigação foi possível perceber que, embora ocorra em proporção menor, o homem também tem sido alvo de preconceitos mediante sua escolha profissional, esse fato tem contribuído, principalmente, para reforçar a ideia da mulher como cuidadora e do homem como provedor.

Palavras-chave: Gênero, Docência, Homem, Escolha Profissional, Equidade.

INTRODUÇÃO

Compreender os motivos pelos quais os homens ainda são minorias na docência da educação infantil tem sido algo provocativo desde a época que ingressei na área da educação. Encarar uma profissão vítima de tantos preconceitos (sexual e social) quando se trata do sexo masculino, não é um fator estimulante nem atraente. Diante disso, a pesquisa em questão surgiu de um problema existente desde o curso de magistério: o preconceito social referente à atuação docente do sexo masculino nas etapas iniciais da educação básica. Por meio de observações enquanto colega de classe de homens no curso de Pedagogia, professora do curso do magistério, e colega de trabalho de professores, esse tema me instigou a buscar respostas para alguns questionamentos: como, por que e por quem preconceitos e discriminações são

¹ Graduada em Pedagogia e especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, elaine.pedagogia.ufpb@gmail.com;

² Graduada em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; graduada em Letras e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos pela Universidade Federal do Ceará - UFC, arilenechaves@hotmail.com.

comumente manifestados contra homens na profissão docente de educação infantil e fundamental? Através do estudo dessas indagações é possível viabilizar a valorização de homens e mulheres dentro da profissão, já que o magistério, na percepção social, está respaldado na feminização, deixando à margem pessoas do sexo masculino que, mesmo tendo habilidade para atuar nesse campo não têm oportunidade de se dedicar àquilo que lhes dá prazer.

Partindo desse pressuposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar a vivência de um professor dos anos iniciais, envolvendo sua trajetória acadêmica e profissional, considerando que esses sujeitos são alvo de diversos preconceitos quando ingressam em uma profissão culturalmente feminina. Como objetivos específicos, buscamos compreender o contexto da desigualdade de gênero no que se refere à divisão sexual do trabalho no âmbito educacional; identificar os motivos da escassez de homens nos quadros docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no município de Alagoa Grande – PB; e entrevistar um professor dos anos iniciais da educação básica, analisando os preconceitos enfrentados por ele mediante sua escolha profissional.

Portanto, na tentativa de ampliar os diálogos sobre as questões de gênero, esse estudo é importante para contribuir com a valorização desses profissionais, reconhecendo-os como aptos a atuarem em sua profissão, independente do sexo ou gênero, fortalecendo com isso a formação docente e o (re) conhecimento por parte da sociedade.

Para desmistificar que a profissão docente não é especificamente feminina, mas que pode ser exercida por qualquer sujeito que se qualificar para tal, foi preciso entender a História da Educação brasileira bem como aprofundar estudos sobre identidade e gênero, temáticas já investigadas por Ferreira (2008), Louro (1997), Catani (2000) e Carvalho (1999), os quais serão utilizados como suporte teórico para fundamentar o estudo.

Como metodologia, adotamos um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. A pesquisa em questão foi realizada fazendo uso de uma entrevista semiestruturada. Para expor a problemática referente às questões de gênero relacionadas à divisão sexual do trabalho, o artigo foi dividido em tópicos, estruturados da seguinte forma: o primeiro tópico traz uma abordagem teórica e metodológica acerca das discussões à luz da temática de gênero e docência; e o segundo apresenta os resultados e discussões com base nas vivências de um professor polivalente, desde sua formação acadêmica até o exercício da profissão. Essa leitura é fundamental para um educador que se preocupa com o direito de igualdade e liberdade de cada sujeito, reconhecendo homens e mulheres num patamar de equidade dentro da perspectiva profissional, bem como nos mais diversos aspectos sociais.

ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Os discursos acerca das questões de gênero têm oportunizado e ampliado a compreensão do seu significado. O conceito de gênero surge de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas do currículo escolar, tais como história, sociologia, antropologia, entre outras. (GDE, 2009, p.25)

Muitas pessoas ainda tendem a confundir gênero e sexo, porém é preciso esclarecer as diferenças existentes entre esses conceitos, uma vez que sexo está relacionado com os aspectos biofisiológicos referentes às diferenças corporais entre homem e mulher; e gênero está ligado à forma como a sociedade cria os diferentes papéis sociais e comportamentos relacionados aos homens e as mulheres. Sintetizando, “é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas”. (GDE, 2009, p.25)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais conceituam gênero como

o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. (BRASIL, 2004, p. 321)

Diante disso, e após entender que as diferenças existentes entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres no meio social, é fácil perceber que a justificativa para tais diferenças não é proveniente da natureza e sim das diversas culturas predominantes no contexto social em que estamos inseridos.

É preciso refletir sobre o quanto nossa sociedade tem sido injusta, principalmente quando se trata da figura feminina, pois ao falar em gênero logo associamos à inferioridade da mulher no meio social. Sobre isso, os PCN afirmam que as diferenças de gênero

historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 2004, p. 322)

O que talvez não saibamos ou talvez não tomemos conhecimento é que os discursos de gênero, na prática, perpassam a fragilidade feminina e em algumas situações atingem também o sexo masculino.

Desde a infância, ainda no meio familiar, as crianças são “moldadas” em um modelo educacional que restringe espaços, brincadeiras, vestuário, gestos, comportamentos e

vocabulário, separando-os por categorias, ou seja, existe uma separação entre atitudes específicas para meninos e atitudes específicas para meninas. Do mesmo modo acontece no ambiente escolar, ao adentrar os muros da escola o mesmo modelo hostilizado passa a ser reproduzido, reforçando com isso as desigualdades de gênero, e assim as crianças vão se tornando adultos/as com percepções diferenciadas sobre a posição que devem ocupar dentro da família. Ao homem fica a responsabilidade do sustento familiar e a mulher fica a responsabilidade de cuidar da casa e de educar os filhos/as.

Segundo GDE (2009, p. 30):

O modo tradicional de organização familiar – mulher cuidadora e homem provedor – implica uma rígida hierarquia moral que estabelece posições sociais e deveres próprios a cada um, conforme a inserção de gênero e de geração, refletindo-se em outras instâncias sociais.

Durante o brincar as desigualdades de gênero são reforçadas ainda mais, pois dificilmente encontramos meninos brincando de boneca, de escolinha, de casinha, tão pouco meninas brincando de motorista, de mecânica etc. Geralmente quando isso acontece os próprios familiares tratam de abolir tais atitudes, pois “qualquer inadaptação ou desvio de conduta corre o risco de ser duramente criticada/o ou discriminada/o socialmente”. (GDE, 2009, p. 27)

A partir daí surge aquilo que chamamos de divisão sexual do trabalho e esse fato é bastante comum quando nos debruçamos sobre a temática de gênero e profissões, mas especificamente, no caso dos homens, quando nos referimos sobre a docência infantil, profissão essa típica [culturalmente] do universo feminino.

Autores como Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827) e Froebel (1728 – 1852) já apontavam, no contexto da história da educação brasileira, que uma das principais características da Educação Infantil era a presença unânime da mulher na condição de educadora nata, enxergando nela todas as qualidades essenciais para educar as crianças. Segundo estes autores, somente as mulheres estavam aptas para atuar de maneira eficaz na educação da primeira infância, tanto que os termos utilizados nessa fase da educação básica são sexistas, entre eles mãe, tia, professorinha etc. – considerando que elas, as mulheres, têm o dom de ser mãe, de ser cuidadora, de ocupar o espaço representado pela mãe quando a criança está fora de casa.

Não só é comum que elas escolham carreiras no campo do ensino [...] como se supõe serem tais atividades uma extensão para o espaço público das tradicionais tarefas que as mulheres já desenvolvem no ambiente doméstico. Assim, espera-se que possam conciliar melhor o desempenho profissional e os encargos da maternidade e do cuidado com a família. (GDE, 2009, p. 88)

Nesse contexto, a presença masculina dentro do ambiente escolar fica ofuscada e a educação infantil passa a ser vista como uma extensão do lar e assim de responsabilidade das mulheres. Por meio dessa visão arcaica deixamos de lado os discursos acerca da equidade de gênero, esquecemos a diversidade existente no século XXI e acabamos reproduzindo comportamentos dos séculos passados.

Além disso, quando associamos a educação infantil como uma extensão do lar, ignoramos as políticas educacionais que regulamentam esse segmento da educação. Infelizmente a escola ainda está longe de aceitar o homem como professor de educação infantil, pois além de existir muitas barreiras sexistas, não se problematiza essa questão diante dos sujeitos envolvidos no processo educativo, porém, apesar disso, a escola é um dos caminhos para desconstruir esse preconceito que está enraizado ao longo do tempo, atuando na quebra de paradigmas, bem como se tornando um ambiente com o mínimo de desencontros possíveis em suas ações, ou seja, a escola enquanto propulsora da igualdade tem o dever de ajudar a eliminar os estereótipos de gênero, por isso as ações propostas por ela deve condizer com a prática.

Para GDE (2009, p. 27)

A escola precisa ter consciência de que sua atuação não é neutra [...], que tem a responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos [...] contra todos que não correspondem a um ideal de masculinidade e feminilidade dominantes.

De acordo com Ferreira (2008, p. 26) os discursos que tratam do magistério infantil têm enfatizado o caráter feminizado da profissão. Isso é verdadeiro tomando por referência a quantidade de professoras em relação ao número de professores o que, segundo Carvalho (1999), resultou também em novas representações do ensino, de escola, de criança, de feminilidade e masculinidade. As mulheres, ao assumirem a escola em quase todas as funções, imprimiram um jeito feminino de ver o mundo (CATANI et al. 2000), um jeito construído com base em crenças, valores e práticas cotidianas. Essa concepção oculta a presença masculina dentro do contexto educativo, omitindo a participação de homens em muitas descobertas feitas ao longo dos tempos na área da educação conforme afirma Louro, quando diz que

ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos [em grande parte – grifo nosso] (...) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89)

Desde o seu nascimento, a instituição escolar sempre foi regida por homens e no Brasil isso não aconteceu diferente. A entrada de mulheres nas salas de aula para atuarem na docência somente foi permitida no século XIX e para entender em que contexto se deu esse fato é preciso fazer uma breve retrospectiva acerca da história da educação no Brasil, no que se refere à mulher docente. Com a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827 destaca-se a primeira ideia de inserção da mulher na condição de formadora e professora na sociedade de então. Porém, apesar da lei, nada saiu do papel. Embora os discursos se multiplicassem em prol da possibilidade de atuação das mulheres nas escolas elementares, nunca conseguiram implantar um curso feminino para a formação de mestras. Segundo Villela (2000, p.121) “em geral, se previa a presença feminina, mas se atrapalhavam na hora de colocar a ideia em prática.” Louro (2001) afirma que a expansão das escolas normais e o processo de urbanização e de industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens, abriu espaço para a inserção da mulher na vida social. A partir daí acontece, dentro desse contexto, o que conhecemos por feminização do magistério, o que respingou certos “preconceitos” na nossa sociedade por muitos séculos. No entanto, esse não foi um período tranquilo, muitas críticas e resistências aconteceram, pois isso significava a perda de um espaço profissional que até então era apenas dos homens.

Podemos dizer que as relações de gênero e docência estão dispostas em uma linha do tempo que toma como referência dois períodos: antes e depois do século XIX, ou seja, antes o magistério era marcadamente masculino e após o magistério passou a ser marcadamente feminino, considerando os estudos desenvolvidos por Louro (1997).

Nesse contexto as mulheres foram tidas como mais eficientes, uma vez que o magistério exigia certas “qualidades femininas”, como bondade, doçura, paciência, entre outras. Assim, segundo Eugênio (2010) a feminização do magistério não deve ser compreendida apenas como a presença maciça de mulheres nos quadros docentes, mas a adequação do magistério a características como cuidado, associadas historicamente ao feminino. Essa relação com o feminino deve-se à associação das características do trabalho na Educação Infantil à “produção humana”.

A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola - é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século

XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíram no mesmo período. (ROSEMBERG, 1999, p. 11)

Devido à crescente predominância feminina no ensino dos anos iniciais, o que segundo Carvalho (1999) já vem desde os anos 20 do século passado, é recorrente a existência de práticas de invisibilização dos homens professores, considerando que dentre os docentes em nosso país 81,3% são mulheres e 18,6% são homens, isso de um modo geral, sem considerar a etapa da educação básica em que atuam, de acordo com a pesquisa realizada pela UNESCO e publicada em 2004.

Baseado nas ideias da referida autora, é possível perceber que pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. Concentrados na área de psicologia social, a maioria desses estudos tendem a focalizar as possíveis consequências do sexo do professor ou professora para o aprendizado e a aquisição de papéis sexuais em meninos e meninas. Eugênio (2010) compartilha ainda do pensamento de Silva (2006, p. 326) sobre a relação de professores com as crianças, via discussão do corpo e da construção de suas masculinidades, o qual explica que “a estética corporal dos professores do modo como é por cada um experimentada, passa pelos desafios de romper com barreiras individuais que cada um carregou (e/ou ainda carrega) em si, devido a sua subjetividade e experiências, como também pelo social”.

Dentre as várias pesquisas já realizadas sobre a discussão da presença masculina no magistério, os estudos de Saporoli (1997; 1998) possuem grande relevância para o contexto brasileiro, uma vez que suas pesquisas compõem os primeiros estudos acerca da referida temática no nosso país.

É possível perceber por meio dos achados da autora citada que os principais obstáculos que impedem o aumento da participação de homens na docência na Educação Infantil se relacionam com os “mitos sobre masculinidade”, com a questão dessa área profissional ser ocupada preferencialmente por mulheres, com os baixos salários, com as condições inadequadas de emprego, com o baixo status da profissão e, principalmente, com as preocupações relacionadas à possibilidade de abuso contra a criança, em uma associação da masculinidade à violência.

Entre os aspectos levantados por Saporoli (1998) existem os que se enquadram tanto no contexto feminino quanto no masculino, segundo a perspectiva da equidade de gênero relacionada às profissões, porém, alguns deles referem-se, especificamente, à questão da masculinidade, como por exemplo, os “mitos” e a associação do homem com uma pessoa capaz de cometer abusos.

Em contrapartida, algumas pesquisas, a exemplo dos estudos de Erden et al. (2011), apresentam os benefícios que a atuação masculina no contexto infantil pode acarretar, ou seja, o professor possivelmente pode suprir a ausência do pai, da mesma forma que a professora, muitas vezes, supre a ausência da mãe. Além disso, a presença masculina na educação infantil pode proporcionar positivamente modelos do papel masculino para as crianças, e pode ainda despertar o interesse dos meninos pelos estudos, proporcionando equidade de gênero na profissão.

Não pretendemos aqui julgar quem tem mais contribuições para a educação ou para a produção do conhecimento, apenas colocar em um mesmo patamar homens e mulheres, estabelecendo assim a equidade de gênero referente ao magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a concretização dessa pesquisa utilizou-se um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, que proporcionou o suporte necessário para a reflexão e os questionamentos sobre gênero e docência. Na perspectiva de Merriam (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Para desenvolver esse trabalho o ambiente de investigação e coleta de dados foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cândido Régis de Brito, Alagoa Grande-PB. A escola atende a uma clientela do Ensino Infantil e Fundamental, funcionando, atualmente, nos turnos manhã e tarde. A escola está inserida numa comunidade rural, formada por pessoas que possuem, no geral, baixo nível de escolaridade e exercem profissões com baixo nível salarial, tais como empregadas domésticas, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras/os, agricultores (em sua grande maioria), pedreiros, porteiros, vigilantes, costureiras, pequenos comerciantes, entre outras.

Considerando fazer uma análise acerca da opção pela docência de um professor e os preconceitos sofridos decorrentes dessa escolha profissional, objetivou-se conhecer a trajetória acadêmica e profissional de um homem que mergulhou em um “mundo” considerado, dentro de uma visão sócio-histórica e cultural, feminino. O professor entrevistado, a quem chamaremos pelo pseudônimo José, é o único professor polivalente da escola, campo dessa pesquisa. Ele tem 52 (cinquenta e dois) anos e é formado no magistério há 16 (dezesesseis) anos, possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em nível de especialização em Supervisão e Orientação Escolar. Foi entrevistado um único sujeito devido

à escassez de professores homens atuantes na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Alagoa Grande.

A coleta de dados, através da entrevista, foi realizada na escola campo de pesquisa, particularmente, no horário do intervalo/recreio. O acesso ao ambiente e a abordagem ao professor foi realizada com a autorização e consentimento da gestão escolar, sendo em todos os contatos explicitada a temática a ser trabalhada bem como a importância da participação e do consentimento de todos/as para que a pesquisa alcançasse seus objetivos em sua plenitude.

A entrevista semiestruturada foi realizada tendo em vista analisar a relação existente entre gênero e docência, com foco na presença masculina no exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, foi utilizado um roteiro simples, a fim de traçar caminhos futuros para a organização e análise dos dados da pesquisa. Através da entrevista

o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (NETO et al. 1994, p. 57)

A entrevista tratou sobre as seguintes questões: os motivos que o levaram a escolher uma profissão tipicamente feminina; os desafios enfrentados durante sua formação acadêmica; os preconceitos de gênero sofridos durante a formação e atuação docente; a reação dos familiares em tê-lo como professor de seus filhos; dentre outras. Vale salientar a necessidade de retorno ao campo da pesquisa, tendo em vista que durante a análise vieram à tona algumas lacunas na fala do professor e alguns questionamentos que ficaram obscuros, achando por bem voltar a uma segunda entrevista a fim de esclarecer algumas questões pertinentes às discussões sobre gênero e docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa investigação teve a intenção de ampliar os diálogos sobre as questões de gênero relacionadas à divisão sexual do trabalho e do conhecimento acerca da temática, buscando contribuir com a valorização desses profissionais e reconhecendo-os como aptos a atuarem em sua profissão de escolha independente do gênero, fortalecendo com isso a formação docente e o (re) conhecimento por parte da sociedade. Segundo Deslandes et al. (1994), um trabalho como esse, possibilita a produção de conhecimentos e dá continuidade ao propósito de sondar a realidade e desvendar seus segredos.

Os dados da entrevista foram analisados qualitativamente, conforme já exposto, relacionando-a a uma análise da literatura utilizada neste escrito com o uso de trabalhos e obras que enriqueceram a temática, além de pesquisas distintas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os comentários e/ou respostas de José foi possível perceber que sua escolha pela profissão docente aconteceu por acaso, já que quando concluiu o ensino médio não conseguiu ser aprovado no vestibular para Ciências Agrônomicas, foi quando “por falta de opção” decidiu frequentar um curso pedagógico e somente a partir do estágio começou a sentir prazer quando oportunizava momentos de aprendizagem para os/as alunos/as.

Prestei meu primeiro vestibular em 1981, aos 18 anos de idade. Naquela época, os cursos mais concorridos eram medicina e agronomia. Como meu pai era muito envolvido com o campo, decidi prestar vestibular para agronomia, porém a quantidade de pontos não foi suficiente para entrar no curso. No ano seguinte, consegui ser aprovado no curso de economia, porém, como era muito apegado aos meus pais, desisti. Foi então que decidi frequentar o curso pedagógico com o objetivo de enriquecer meus conhecimentos. No entanto, somente durante os estágios de observação comecei a sentir gosto pela profissão docente. (José, pedagogo. Junho de 2015)

É possível perceber na fala de José que, além de falta de opção, o fator familiar contribuiu para que ele optasse pela profissão docente, pois não queria abandonar seus pais para se aventurar em outra cidade para cursar aquilo que realmente lhe interessava na época. O professor sujeito da pesquisa é natural de um município de pequeno porte, que não possui muitas opções de emprego, restando apenas o comércio ou o órgão municipal como vínculo empregatício. Esse aspecto pode ter sido favorável na escolha feita por José, pois assim ele teria uma profissão, teria um emprego e ao mesmo tempo estaria ao lado dos seus pais.

De acordo com Jesus (2002) é preciso considerar que a escolha profissional, não só a profissão docente, mas qualquer outra profissão sofre influências decorrentes de dois tipos de fatores: extrínsecos, que estão relacionados com as influências do meio social; e intrínsecos, que mantém relação direta com fatores internos do sujeito.

Nesse sentido, considerando a profissão docente, podemos elencar como fatores extrínsecos a empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego, falta de opção/oportunidade, entre outras características. Como fatores intrínsecos, o gosto por

crianças, pela profissão, por mediar conhecimentos, bem como o exemplo familiar, a vontade de transformar pessoas e a sociedade, enfim. Em sua análise, o autor diz que “[...] sobretudo fatores intrínsecos à atividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.” Nesse sentido, a escolha de José está, consideravelmente, mais associada aos fatores extrínsecos do que intrínsecos, pelo menos no momento inicial. Porém, ele afirma que após ingressar na profissão passou a ter gosto pelo que faz, passou a sentir prazer em ensinar.

Em seu processo acadêmico o professor José afirmou que sempre se identificava com as disciplinas de Ciências e Matemática, fato esse que pode justificar o interesse que tinha em cursar Agronomia ou Economia, e que hoje, mesmo sabendo que um professor polivalente precisa gostar de todas as disciplinas, uma vez que o conhecimento deve ser construído de forma interdisciplinar, ele ainda afirma gostar das mesmas disciplinas com as quais se identificava enquanto aluno, ou seja, Ciências e Matemática.

Durante a entrevista, José deixou transparecer que sempre se identificou com o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, tanto que nunca atuou na educação infantil e nem nos anos que compõem o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), embora tenha curiosidade e se sinta desafiado. É fácil perceber que, geralmente, os professores polivalentes estão inseridos no 4º e 5º ano, esse fato é proveniente da concepção de que o cuidado de crianças pequenas está relacionado à maternidade e, portanto, deve ser uma tarefa para mulheres, concepção essa construída nas bases de uma perspectiva cultural que já se encontra ultrapassada e diluída nos livros de História, porém, que ainda predomina na realidade atual, algo proveniente da feminização do magistério.

Historicamente a educação das crianças pequenas vem sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição do universo feminino, portanto, ocupação exercida por quem é considerado inferior, frágil, o que proporciona certa polêmica do trabalho docente masculino na educação infantil e nas séries iniciais. (CUNHA, 2012)

Se observarmos dados relativos ao município de Alagoa Grande, é possível perceber uma grande disparidade com relação ao número de profissionais homens atuantes no magistério nas primeiras etapas da educação básica. Dos 187 professores polivalentes efetivos na rede municipal de ensino, 92,5% são mulheres e 7,5% são homens, segundo dados colhidos no Portal da Transparência (2015) do referido município. Desse total de homens, tomamos conhecimento de que apenas quatro deles estão atualmente exercendo a profissão para qual foram designados de acordo com suas portarias, ou seja, de um total de 14 professores polivalentes apenas 4 (quatro) estão lecionando na primeira fase do ensino

fundamental, estando distribuídos entre 4º e 5º anos. Os demais professores, provavelmente, encontram-se em desvio de função. Será que tais professores estão exercendo outras funções por opção ou falta de oportunidade de atuar em outros anos? Se foram retirados da sala de aula, que funções estão ocupando atualmente? Devemos considerar que, no contexto da feminização do magistério, as mulheres foram tidas como mais eficientes, uma vez que o magistério exigia certas “qualidades femininas”, como bondade, doçura, paciência, entre outras. Assim, segundo Eugênio (2010) a feminização do magistério não deve ser compreendida apenas como a presença maciça de mulheres nos quadros docentes, mas a adequação do magistério a características como cuidado, associadas historicamente ao feminino.

Embora todo o diálogo tenha sido satisfatório, me chamou bastante atenção quando perguntei se José já havia sofrido ou sofre atualmente alguma forma de preconceito mediante sua escolha profissional pelo fato de ser homem. Sobre isso, Lígia Amâncio (1998, p. 15) lembra que o preconceito de gênero tem origem na “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Segundo ela, o importante é analisar o pensamento social sobre as diferenças entre o masculino e o feminino e não entre homens e mulheres, pois ambos são responsáveis pela igualdade de gênero, uma vez que as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens.

O professor José falou que atualmente não sofre preconceito, mas que no início da carreira alguns pais e mães tiveram dificuldades de aceitá-lo na profissão pelo fato de ser do sexo masculino, porém, afirmou que o maior preconceito ele sofreu na época em que ingressou no curso do magistério, por parte dos próprios “amigos”, os quais alegavam que a docência era profissão de mulher, já que na época era bem difícil encontrar professor homem:

Sofri preconceito no início da profissão pelos meus próprios amigos. Pois, eles gostavam de me “gozar”, falando que a profissão de professor era para mulheres. E, por parte de alguns pais que não aceitavam por eu ser do sexo masculino. (José, pedagogo. Junho de 2015)

Ainda segundo José, o único problema que enfrentou durante sua formação acadêmica foi com relação ao pequeno número de homens na turma, proveniente de uma cultura que entende docência de crianças pequenas como algo exclusivamente feminino.

Não sofri nenhum tipo de preconceito durante minha formação acadêmica. O único problema era que o número de homem na turma era o mínimo. Isso, ainda persiste até hoje, devido a uma cultura em que muitos vêem o curso de pedagogia exclusivo para o sexo feminino. (José, pedagogo. Outubro de 2015)

O professor disse que não demorou a se inserir no mercado de trabalho após sua formação, pois já tinha experiência como professor substituto. Hoje, ele se autoavalia como um professor um pouco diferente da época em que iniciou sua carreira, pois procura melhorar a cada dia sua metodologia através de encontros pedagógicos e outras formações, sempre na área educacional. Sendo assim, considera que está dentro dos padrões que a própria carreira exige, ou seja, ser um educador eclético, sempre em busca de novos horizontes para melhorar sua prática, independente de seu gênero sexual.

Para ele a presença de homens na profissão docente de crianças pequenas é algo normal, pois o que vale é a experiência, o compromisso e acima de tudo fazer o que gosta, porém, explicou que o único obstáculo seria os próprios alunos. Rapidamente ele completou que pelo fato da relação entre a mulher e o magistério ser uma construção cultural, as crianças estão acostumadas a ver em filmes, novelas etc., professoras e não professor, assim, sempre estão naquela expectativa de conhecer a “sua tia” ficando um pouco constrangidos/as no início, ou talvez até um pouco frustrados/as e decepcionados/as, mas logo se adaptam.

Contudo, o professor finalizou a entrevista dizendo que talvez a estratégia utilizada para colocar professores homens no 4º e 5º ano seja na tentativa de conter a indisciplina, já que os alunos se retraem mais com a presença de homens do que de mulheres. Segundo ele, esse é o discurso da maioria das mães e dos pais nas reuniões bimestrais, e afirma que sempre recebeu elogios dos familiares dos seus alunos. “Eles sempre falam que acham melhor que o professor dos seus filhos sejam homens, pois os alunos temem mais, respeitam mais.” (José, pedagogo, junho/2015)

Essa é uma posição machista e a intenção é justamente o contrário, isto é, estabelecer uma equidade entre os gêneros e não uma disputa de espaço ou habilidades. Não é o gênero que vai definir quem tem mais autoridade em sala de aula, esse fator independe do fato de ser homem ou mulher, professor ou professora.

Em suma, o professor José afirmou que não sofreu tanto com os preconceitos referentes à sua profissão pelo fato de ser do sexo masculino, talvez não tenha sofrido tanto porque sempre atuou no final da primeira fase do ensino fundamental, ou seja, 4º e 5º ano. No entanto, ele disse que sofre com a desvalorização da sua profissão, tanto a desvalorização humana quanto salarial. Libâneo (2002), através de seus estudos, justifica que os baixos salários oferecidos e a formação ainda precária são descréditos que desprestigiam o profissional docente. Na verdade essa desvalorização acontece independente de gênero, se trata, portanto de uma questão social, de como a sociedade enxerga a importância do

professor, bem como seu papel na sociedade. O professor José afirma que “ser professor é algo espinhoso, só é quem gosta”. Ele conta que sempre ouvia isso, inclusive durante toda a sua formação, e que até entende os preconceitos sociais com relação aos homens na profissão, principalmente pelo fato de que hoje a escola assume outras funções que vão além de mediar conhecimentos, assumindo obrigações que são do contexto familiar.

É evidente que nada justifica tais preconceitos, pois assim como a mulher, o homem tem seu papel definido dentro da família, e na sociedade atual a visão de que o homem é o provedor do sustento familiar já está ultrapassada, podendo ele, o homem, ser responsável e participar ativamente da educação e do cuidado dos filhos. Se em casa esses papéis podem ser compartilhados porque na escola precisam ser diferentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e a reflexão desenvolvida no presente artigo, baseada na vivência de um professor que optou por exercer uma profissão vista pela sociedade como algo destinado apenas às mulheres, possibilitou a aproximação e o entendimento da realidade de um sujeito que passou a viver a mercê de atitudes preconceituosas provenientes de suas escolhas. É mais fácil pensar em alguém que prefira privar-se de suas vontades em virtude do meio social em que vive, do que pensar em alguém que enfrente a realidade em busca de seus objetivos. É nesse contexto, de enfrentamento, que as discussões de gênero, baseadas na ideia de equidade, vêm sendo ampliadas a cada dia, principalmente quando se trata de mulheres, já que esse público comumente é visto como inferiores com relação ao gênero masculino. O que não podemos esquecer é que, embora seja em uma proporção menor, o homem também é vítima de preconceitos dentro da perspectiva de escolha profissional, e não podemos ficar omissos diante de tal situação.

Sendo assim, no decorrer desse estudo, apontamos o contexto histórico da feminização do magistério na tentativa de justificar a prática de tantos preconceitos acerca da docência masculina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Apontamos que o homem ainda se encontra invisibilizado na prática docente, considerando essas fases de ensino, embora, diante da amplitude dos diálogos acerca de gênero, atualmente ele não sinta tantos preconceitos como antigamente, porém, o preconceito social ainda persiste, principalmente quando se trata da educação infantil. Certamente tais preconceitos tomaram nova forma, não mais através da fala, mas sim através de gestos, de atitudes e até mesmo de olhares.

O caminho em busca da equidade entre homens e mulheres perpassam a compreensão de gênero como uma construção social que dita normas de comportamento e escolhas para tais sujeitos, normas estas que acabam aflorando desigualdades. Dessa maneira, da mesma forma que os padrões sociais são construídos eles podem/devem ser desconstruídos, como uma forma de atingir a tão importante igualdade de gênero. Portanto, nesse contexto a educação surge como facilitadora da quebra desses paradigmas, desempenhando um papel primordial para a formação de uma sociedade menos preconceituosa, menos discriminatória e mais justa e igualitária.

Consideramos que a observação e os questionamentos aqui expostos perpassaram a formação e atuação profissional de um professor, sujeito único. Contudo, é relevante que a atual pesquisa seja ampliada, alargando a extensão desse estudo de acordo com as possibilidades, podendo atingir o contexto familiar (pais, mães, avôs, avós, tios/as e demais referências familiares), bem como os próprios/as funcionários/as da instituição em que o participante da pesquisa leciona.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lígia Barros. **Masculino e feminino: a construção social da diferença**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. In: LIMA, Nestor dos Santos. Um século de ensino primário. Natal: Typografia d' A República, 1927.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. 3º e 4º. Ciclos. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2004. 2v.

CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira de. **Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação**. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 45-64.

_____. Denice Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denise Bárbara et al (orgs). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000, p. 13-46.

CUNHA, Amélia, T. B. da. **Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil.** IX ANPEDSul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. FaE/UFPel. 2012. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero, Sexualidade e Educacao/Trabalho/12_46_31_2974-7468-1-PB.pdf

DESLANDES, S.F. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis: Vozes, 1994.

ERDEN, Sule; OZGUN, Ozkan; CIFTCI, Munire Aydilek. **“I am a man, but I am a preschool teacher”**: Self- and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 15, 2011, p. 3199-3294. Disponível em: [sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Acesso em: 26/11/2012.

EUGÊNIO, Benedito G. **Narrativas de professores homens no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.** *Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades e Deslocamentos.* Florianópolis, Agosto/ 2010.

FERREIRA, José Luiz. **Homens Ensinando Crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. 2008.

Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de Atividades. **Módulo I – Gênero.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo – Volume 1. **Módulo II – Gênero.** Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação e formação de professores.** Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

JOSÉ. **Gênero e Docência: O homem no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** depoiment [Dezembro/2015]. Alagoa Grande/PB: Entrevista concedida a cursista Maria Elaine Almeida do Nascimento.

LIBÂNEO, José Carlos: **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das mulheres no Brasil.* 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.443-481

NETO, O.C. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, julho/1999, p. 7-40.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino.** 1997. Dissertação de Mestrado (Resumo). PUC – SP.

_____. **A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis.** Psicologia da Educação, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 107-125.

SILVA, Débora T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2006.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **O mestre-escola e a professora.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95 – 134

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA PMAG. Disponível em:
<http://www.alagoagrande.pb.gov.br/portal-da-transparencia> Acesso em: Out/2015.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR SOBRALENSE: DA PRESENÇA CURRICULAR ÀS CONTRIBUIÇÕES “TRANSVIADAS”¹

Fabício de Sousa Sampaio²

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o lugar contestado que a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade possuem no cotidiano escolar, assim como refletir sobre as concepções docentes que caracterizam a abordagem pedagógica sobre estas temáticas, quando ela é contemplada pelo currículo, em escolas estaduais da cidade de Sobral/CE. Através de entrevistas e questionários abertos realizados com professorxs³ de três escolas, foi possível constatar a presença desses temas apenas em datas comemorativas, eventos culturais ou projetos pedagógicos individualizados. Referendadas por uma epistemologia heteronormativa, as escolas pesquisadas não contemplam essas discussões oficialmente e reforçam a norma heterossexual através das “pedagogias do armário” direcionadas àquelxs alunxs “diferentes” que se atrevem lutar por reconhecimento e àquelxs professorxs que se preocupam em refletir sobre esses recortes em suas salas de aula.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Heteronormatividade⁴, “Transviado”.

INTRODUÇÃO

No bojo da inclusão ou exclusão dos planos educacionais travadas no ano de 2016⁵, uma questão crucial atravessou não apenas essa discussão sobre os planos, mas também todo o processo educacional básico: as temáticas relacionadas às relações de gênero e a diversidade sexual estão presentes no currículo da educação básica? Se a resposta à pergunta anterior é afirmativa, outros questionamentos parecem vir acoplados: de que forma estes temas estão sendo contemplados no cotidiano escolar? que referências teóricas, interesses políticos ou assertivas do senso comum pautam estas discussões em sala de aula? Que alternativas epistêmicas podem ser propostas à educação heteronormativa? De forma geral, a discussão deste artigo contempla brevemente estas questões cruciais que parecem atravessar os embates

¹ Berenice Bento (2015) usa o termo “transviado” para traduzir culturalmente o termo *queer* para o Brasil. O termo *queer* (bicha) no contexto norte-americano se refere a tentativa de positivar a injúria em lócus de identificação.

² Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA- Campus Araioses. E-mail: farcosousa@yahoo.com.br.

³ A letra ‘x’ substituirá os artigos definidos o e a para se referir a possibilidade de diversidade de gênero.

⁴ Dispositivo contemporâneo das relações entre as pessoas onde a heterossexualidade se apresenta como um modelo social inquestionável ao definir expectativas quanto ao gênero e aos estilos de vida de cada um/uma (MISKOLCI, 2016, p.45).

⁵ No estado do Ceará, o plano de educação – de vigência 2015 a 2024 – somente foi aprovado no dia 05 de maio de 2016 após a incorporação de 132 emendas. Uma delas retirou do documento base a “ideologia de gênero” e, pelo menos, confirmou o uso do nome social nas escolas. Outro exemplo foi o estado da Bahia. Os deputados aprovaram o plano estadual de educação no dia 04 de maio substituindo os termos gênero e sexualidade por genéricos como respeito às diversidades e tolerância. Fonte: <http://cearanews7.com/elmano-destaca-aprovacao-de-plano-estadual-de-educacao-na-assembleia-legislativa>. Acesso: 27/05/2016.

atuais no Brasil e na América Latina acerca desses enfrentamentos sociais e políticos em torno do conceito de gênero e do reconhecimento das sexualidades não-heterossexuais.

Nos últimos anos, as políticas educacionais direcionadas tanto aos processos educacionais sobralenses do ensino fundamental quanto do ensino médio cearense, parecem objetivar a elevação de índices de aprovação nos testes de larga escola reconhecidos no cenário nacional tais como a Provinha Brasil⁶, Prova Brasil⁷ e Enem. Em relação ao ensino médio, recentemente podemos acentuar duas políticas educacionais que, de certa maneira, alterou o sistema estadual cearense de ensino. A primeira foi a criação em 2008 de escolas estaduais de ensino médio integrado a determinados cursos técnicos – as EEEPs: Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizantes. E a segunda política, ainda em execução, foi a transformação de escolas de tempo regular em unidades de ensino de tempo integral⁸. Nestas escolas, a organização curricular ocorre da seguinte maneira: no turno matutino, xs estudantes participam de cotidianos educacionais vinculados às disciplinas pertencentes à base nacional comum; e, no turno vespertino, além destas disciplinas, elxs devem optar por alguma disciplina eletiva⁹. Após a conclusão das entrevistas e questionários em 2016, as três escolas pesquisadas foram incorporadas na segunda política.

Na primeira seção do artigo é apresentada uma reflexão sobre os tentáculos da heteronormatividade na escola e no processo educacional como um todo. Na segunda, o objetivo foi identificar as concepções docentes dxs colaboradorxs da pesquisa. A discussão sobre o (não) lugar das relações de gênero e a sexualidade no cotidiano escolar sobralense atravessou a terceira parte do artigo. E, na última seção, há uma reflexão sobre a contribuição dos aportes teóricos *queer*¹⁰ na construção de um currículo contra-heteronormativo ou possivelmente “transviado”.

⁶ Avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes do ano do ensino fundamental duas vezes ao ano pelo INEP. O objetivo deste teste é aglutinar informações sobre os processos de alfabetização das escolas públicas. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso: 16/01/2018.

⁷ Teste diagnóstico constituído por questões de língua portuguesa e matemática aplicados xs matriculadxs na quinta e nona série do ensino fundamental. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso: 17/01/2018.

⁸ Em 2016 foram implantadas 26 escolas de tempo integral e o objetivo do atual governo é o de que, em 2020, esta política esteja universalizada, pois já foi oficializada com a aprovação do projeto de lei 24/2017 pela Assembleia Legislativa do estado. Fonte: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/governo-estuda-universalizar-escola-de-tempo-integral-no-ceara-ate-2020.ghtml>. Acesso: 16/01/2018. Atualmente, a rede estadual cearense possui 187 unidades de tempo integral das quais 116 são EEEPs.

⁹ De acordo com uma conversa informal realizada com um gestor da escola F, no início de 2017, a disciplina eletiva possui um espaço no currículo oficial destas escolas de tempo integral. Na prática, cada professxr organiza sua disciplina de acordo com suas demandas pedagógicas: tanto para reforçar alguma temática ou conteúdo integrante de seu componente regular quanto para construir propostas, projetos ou oficinas que consideram importantes e não conseguiram trabalhar durante o turno matutino.

¹⁰ O termo *queer* significa estranho, talvez ridículo, raro, excêntrico ou extraordinário (LOURO, 2001).

METODOLOGIA

Este artigo objetivou discutir o (não)lugar curricular das relações de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar, assim como refletir sobre as concepções docentes que marcavam a abordagem pedagógica dessas temáticas em escolas estaduais da cidade de Sobral/CE. O campo de observação desse “lugar” ou “não-lugar” das relações de gênero e sexualidade no currículo escolar foi constituído por três escolas estaduais públicas sobralenses. Todxs professorxs e gestorxs destas escolas foram convidadxs a participarem dessa investigação qualitativa. Durante os meses de janeiro a agosto do ano de 2016, xs docentes responderam os questionários abertos, participaram de entrevistas abertas e das conversas “online” via *Whatsapp*¹¹.

Para manter o anonimato, as escolas foram identificadas pelas três letras do alfabeto: M, K e F. Os quinze colaboradorxs da pesquisa escolheram um nome fictício. Na escola M, colaboraram na investigação Gil, Paty, Flor e Zeus. Na escola K, xs professorxs foram Mônica, Paolla, Gata Preta e Nenzin. E na escola F, Jacques, Lina, Einstein, Lima, Dedé, Carla e Tencinha.

A escola M se localizava no centro comercial sobralense e possuía uma boa estrutura física: quadra esportiva, laboratórios de ciências, física, matemática e de informática, salas de aula amplas e bem arejadas. De acordo com os relatos, era constituída por estudantes mais interessados nos processos de ensino-aprendizagem, em comparação às outras escolas sobralenses, e possuía um corpo docente formado pela maioria de professorxs efetivos. A constituição do corpo docente das escolas foi elucidada como um dos elementos cruciais para uma maior autonomia na criação e execução de projetos pedagógicos diversificados, bem como uma relativa liberdade sobre o desenrolar dos processos de ensino-aprendizagem como um todo. Parece que é direcionada uma vigilância pedagógica diferenciada xs professorxs substitutos e/ou temporários. Talvez o fator localização geográfica, estrutura física e alunxs motivadxs corroborava para a busca por lotação de professorxs efetivos nesta escola.

Em contrapartida, a escola K e F se localizavam em bairros periféricos e considerados violentos pelxs colaboradorxs. A escola K possuía os mesmos espaços interacionais que a escola M, todavia muitos ambientes educativos estavam sucateados como laboratórios de ciências e de informática. A escola F possuía uma estrutura física menor e, durante a pesquisa, foi uma das instituições escolares sobralenses que mais registrou situações de violência no ano de 2016. Em relação às K e F, parece que os mesmos fatores citados pelxs entrevistadxs

¹¹ Aplicativo popular de envio instantâneo de mensagens de textos, de áudios, fotos e vídeos que recentemente disponibilizou a possibilidade de chamadas telefônicas de voz e de vídeo.

para elogiar a escola M – localização geográfica, estrutura física e motivação discente – estavam interseccionados com as reclamações de violência intra-escolar, indisciplina e constante circularidade de professorxs efetivxs ou de contrato temporário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola se constitui em uma das instituições sociais a serviço da (re) produção e sustentação da heteronormatividade, entendida como um dispositivo que instaura a heterossexualidade como o único destino viável para a existência dos sujeitos. Nas entranhas dos currículos escolares, esse dispositivo garante o regime social da “heterossexualização compulsória”¹² e vigia todos os corpos (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

A escola e o currículo comprometem o rendimento do corpo discente ao produzir ambientes sexistas, racistas, homofóbicos e heterossexistas através da produção de discriminações aos “desviantes” e privilégios aos sujeitos pertencentes às normas sociais dominantes. Neste sentido, uma educação de qualidade se justificaria pela busca incessante de desestabilização e enfrentamento das lógicas interconectadas de hierarquização, marginalização e desumanização que constituem o cotidiano escolar heteronormativo (JUNQUEIRA, 2012, p.300-1). É neste íterim que as discussões de gênero possibilitam desconstruir as normas que produzem as violências e as exclusões de sujeitos-corpo que não se conformam.

A “pedagogia do insulto” – brincadeiras, piadas e ridicularizações – que objetivam “heterorregular”, dominar, ajustar e normatizar os corpos desconformes com a heteronormatividade é veiculada nas escolas heterossexistas. Esta pedagogia é complementada pela “pedagogia do armário” que produz um tensionamento entre as decisões sobre a revelação e a invisibilização das sexualidades “desviantes”. Traduções da “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 1999), conforme Junqueira (2012), essas duas pedagogias — encerram as versões escolares das normas de gênero e ensinam xs alunxs a circularem dentro do “heterossexismo” (BENTO, 2015) e da homofobia que, muitas vezes, significa, de acordo com Junqueira (2012, p.69-71), rejeitar a feminilidade e a homossexualidade no caso dos meninos.

O “armário” oculta o posicionamento social dissidente em relação à heteronorma e

¹² A heterossexualidade compulsória determina como único destino sexual para as pessoas, a heterossexualidade. Já na heteronormatividade, todas as orientações sexuais e as sociabilidades, de forma geral, devem se organizar conforme a matriz heterossexual (COLLING, 2015, p. 24).

regula as sociabilidades homossexuais através da exposição pública ao desprezo e da submissão ao silêncio e ao segredo. Ao gerir as fronteiras da heteronorma, o “armário” controla o dispositivo da sexualidade. Assim, a função primordial da “pedagogia do armário” é vigiar as normas de gênero através de práticas educacionais que objetivam silenciar, controlar e invisibilizar corpos, práticas e afetos contrários à matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012, p. 287).

O que deve ser ocultado ou silenciado no cotidiano escolar é objeto de intervenção destas pedagogias. As concepções, práticas e estilos que transgridam ou “agredem” a heteronorma devem ser deslegitimadas e expulsas das práticas curriculares. Ao contrário, as falas de gênero e de sexualidade em sala de aula concernentes a visão biologizante e ao esquema causal linear heteronormativo – sexo=gênero=sexualidade=desejo – não somente são autorizadas como também aconselhadas quando a escola se propõe a incluir essas temáticas nos planos de aula.

Dentre as ações “heterorreguladoras” da “pedagogia do armário”, Junqueira cita a “economia da culpa” (JUNQUEIRA, 2012, p. 299). Em situação de violência das mais diferentes formas, a vítima é responsabilizada pelo agente violador e por qualquer sujeito ou grupos de pessoas que assistem aos atos praticados pelo infrator. Um colaborador relatou um episódio onde um “gay afeminado” se envolveu numa briga com colegas por não ter aceitado ser insultado quando dançava na hora do intervalo no pátio da escola. E durante uma reunião com xs docentes, momentos depois do ocorrido, um professor fez comentários do tipo: “também, quem mandou não se dá o respeito [...]”. Sua fala foi seguida do preconceito externado de outra profissional do ensino: “eu não tenho nada contra, mas não precisa ser tão exibido [...]”. Em suma, a vítima foi culpada porque sua performance artística nem era condizente com o seu gênero atribuído ao nascer e nem se ajustava ao estilo de dançar admitido pelas normas de gênero concernentes aos homens.

Esta “pedagogia do armário” também atua como regime de controle para silenciar e a ocultar qualquer discussão sobre as relações de gênero e sexualidade no processo educacional como um todo, inclusive durante os processos de formação dxs educadorxs. As professoras da escola K – gata preta e Mônica – destacaram a necessidade de uma formação docente específica para discutir essas temáticas devido a “falta de conhecimento” (Lima) ou “a dificuldade conceitual de trabalhar o tema para a maioria dos professores” (Jacques). Xs educadorxs precisam realmente conhecer e reconhecer esses assuntos (Gata preta). Numa época de “tanta intolerância à diversidade” (Mônica), é urgente capacitar xs professorxs para discutir questões de gênero e sexualidade “de maneira acessível, utilizando exemplos,

atividades lúdicas e conversas sinceras” (Mônica). Einstein defendeu para “todos os integrantes da escola do vigilante ao diretor [...] uma formação para debater os temas de forma imparcial, deixando suas opiniões de lado e sendo éticos”.

Deborah Britzman (1996) aponta a necessidade de docentes buscarem mais saberes sobre as sexualidades gay e lésbicas para além da denúncia de velhos e maus estereótipos (BRITZMAN, 1996, p. 75). Ou ainda, xs professorxs precisam saber mais sobre gênero e sexualidade para além dos discursos biologizantes, essencializadores que mantem a heteronormatividade e produz os preconceitos e as discriminações sobre xs “diferentes”, “fora da norma” ou “estranhxs”.

Neste ínterim convém se questionar o currículo de formação de professores: que epistemologias sobre os gêneros e sexualidades são dominantes? Existem disciplinas que contemplam essas discussões? Quais são as perspectivas analíticas engendradas pelos professores formados durante suas aulas? As perspectivas desconstrutivistas e *queer* integram os referenciais analíticos do currículo universitário das licenciaturas como um todo? A indiferença ou a “pedagogia do armário” direcionadas aos cursos superiores ou à educação básica em relação a estas temáticas, materializam a escola e a universidade como lugares de desconhecimento, ignorância, vergonha e medo (JUNQUEIRA, 2012).

Recentemente, algumas universidades estão incorporando nos seus currículos esta discussão geralmente em disciplinas optativas. No espaço desse artigo não será possível discutir esses questionamentos acima. Os dispositivos heteronormativos de produção, reprodução e sustentação da matriz heterossexual – a pedagogia do insulto e do armário – parecem se fortalecer também durante a formação docente e superior como um todo. Entretanto um currículo que contemple as assertivas *queer* sobre as identidades, o gênero e a sexualidade torna-se crucial na contestação do currículo e da educação heteronormativa.

Uma das estratégias normativas da “pedagogia do armário” é a “pedagogia do insulto” àquelxs educadorxs que se propõem a refletir e fomentar discussões sobre essas temáticas nas salas de aula. Alguns/mas colaboradorxs relataram que “pensar alto” sobre a possibilidade destas discussões no cotidiano escolar já produziriam gestos corporais – expressões de admiração, reprovação e espanto – seguidas de insultos ou confirmações, entre grupos de indivíduos, sobre a homossexualidade daquelxs que estivessem se propondo a discutir as relações de gênero e sexualidade. Assim, incluir gênero nos planos de aula seria ratificar a homossexualidade ou a “simpatia pela causa” dxs sujeitos-docentes. Ou em outros termos, falar de gênero em sala de aula “é [ou seria] coisa de viado” (Dedé) [ou de lésbica].

As discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar são necessárias para

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

contribuir na elucidação dos processos culturais que constroem o binarismo de gênero e supervaloriza o polo masculino e abjeta o feminino. O recorte científico do gênero também pode contribuir para o respeito à diversidade dos corpos, práticas e desejos humanos. É nessa ambiência que o debate e a luta pela inclusão desses recortes no processo educacional torna-se importante para fomentar no cotidiano escolar e social, além das instâncias políticas institucionais, os direitos sexuais das chamadas “minorias”. Vale ressaltar que as conquistas desses direitos estão sendo constantemente burladas e ameaçadas pela “resistência de setores conservadores da sociedade” (Jacques). Neste sentido, os referenciais epistemológicos de gênero dxs docentes entrevistadxs poderiam ser considerados conservadores e heterossexistas de acordo com as colocações anteriores? A próxima seção tentará responder esse questionamento.

O conceito de gênero surgiu para destacar o caráter social das diferenças sexuais. Ser homem ou mulher não depende do sexo biológico. É uma fabricação ou um aprendizado que ocorre em contextos culturais (LOURO, 2011, p. 63). A potência desse conceito se deve ao fato de reiterar a construtividade cultural inconclusa e relacional dos corpos sob a justificativa de algo “natural”: o sexo (LOURO, 2011, p. 64).

A sexualidade pode ser entendida como a forma que os sujeitos vivenciam seus prazeres e desejos. Embora frequentemente associada à natureza, ao sexo e ao gênero pelos discursos heterorreguladores, a sexualidade também é produzida e marcada pelos contextos culturais (LOURO, 2011). Pessoal, social e política, a sexualidade envolve rituais, fantasias, símbolos, convenções e representações (LOURO, 2003).

O gênero e a sexualidade são efeitos produtivos de discursos e práticas institucionais. Através de pedagogias repetitivas, contínuas e intermináveis, o gênero e a sexualidade ‘legítimos’ são inscritos nos corpos (LOURO, 2004, p.16-7). Essas inscrições são sempre atravessadas por relações de poder e implicadas em processos de hierarquização, subordinação e diferenciação.

Uma das críticas da filósofa Judith Butler é dirigida à “materialidade” do sexo e aos seus efeitos de credibilizar o gênero como norma de regulação da existência dos corpos humanos. O sexo e o gênero não são estáticos e nem essências que os corpos possuem. Eles são normas regulatórias de viabilização dos sujeitos numa determinada inteligibilidade cultural (BUTLER, 2013, p.154-5). Para sustentar legitimidade e materialidade, sexo e gênero necessitam da performatividade: prática reiterativa e citacional de produção discursiva de efeitos de uma determinada nomeação (BUTLER, 2013, p.154). Através de atos performativos, o sexo se torna a “essência” e a “matéria” dos corpos. E o gênero, o efeito

comportamental da posse de determinado sexo.

O gênero não é uma inscrição cultural sobre um sexo que naturalmente existe nos corpos. Ele não é uma substância e nem uma identidade preexistente que os sujeitos põem em circulação. É um feito ou um conjunto de atos repetidos regulado por uma relação binária a serviço da heterossexualidade compulsória. Os atos de gênero são performativos, ou melhor, a fabricação do gênero se dá por atos estilizados cuja reiteração oculta: seu caráter performativo; camufla a ilusão que constitui as normas de gênero; e constrói a substância ou a materialidade do gênero e do sexo (BUTLER, 2010).

Tanto no conceito quanto na diferenciação engendrados pelxs docentes entrevistadxs, o gênero e a sexualidade eram determinados pelo sexo biológico que funcionava como uma essência ou um pré-discursivo para se pensar e legitimar a existência dos corpos humanos. Todxs xs colaboradorxs partiram da diferença binária sexual ora para destacar a atribuição social (Jacques) – característica do gênero – ora para enfatizar “algo natural” (Zeus) – especificidade da sexualidade – que os sujeitos “possu[uíam]em” ao nascer, sensível às escolhas e opções (Flor; Paty; Gata preta) relacionadas ao desejo (Nenzin), ou às “coisas internas” (Gil). “Enquanto no gênero você se percebe enquanto homem ou enquanto mulher, na sexualidade você dá vasão ao seu modo de ser, sentir esse gênero com você e com os outros” (Mônica). Nesta afirmação, a sexualidade para Mônica estaria dominada pelo desejo e o gênero pertenceria ao modo de percepção binária dos seres humanos.

Gênero acredito que seja algo determinado pelas pessoas de acordo com os seus genitais, de acordo com o seu sexo [...]. A sexualidade é um comportamento, às vezes um homem é, nasce homem, mas quer ser mulher, e a mulher nasce mulher, mas quer ser homem, quer se comportar como homem, serve para os dois lados. E acaba tendo esse desejo, essa vontade de namorar uma pessoa do mesmo sexo [...] (Paolla).

Gênero está relacionado ao sexo biológico, o masculino e o feminino. Teoricamente são os comportamentos que cada pessoa deve ter de acordo com seu sexo biológico [...]. Sexualidade é a manifestação da libido do ser humano praticado de forma física, podendo ser com pessoas do mesmo sexo biológico ou do oposto ou ambos ou nenhum” (Einstein).

Alguns/mas professorxs acionaram o caráter social impositivo do gênero e a pretensão de liberdade quanto às formas de praticar ou adquirir a sexualidade: “gênero está ligado ao que a sociedade diz sobre as pessoas. Exemplo, masculino ou feminino. A sexualidade tem a ver com o que o sujeito sente (ligado ao psicológico)” (Dedé); “o gênero foi associado, mas a sexualidade é você quem adquirir com o decorrer do crescimento, do tempo” (Brito).

O depoimento de Paolla exemplifica o esquema heteronormativo cuja base é o sexo biológico:

Gênero, acredito que seja algo determinado pelas pessoas de acordo com os seus genitais, de acordo com o seu sexo [...]. A sexualidade é um comportamento, às vezes um homem é, nasce homem, mas quer ser mulher e a mulher nasce mulher, mas quer ser homem, quer se comportar como homem, serve para os dois lados. E acaba tendo esse desejo, essa vontade de namorar uma pessoa do mesmo sexo [...] (Paolla).

Possuindo um pênis, o corpo é nomeado por homem e se comportará como tal além de possuir naturalmente por razão de sua genitália, desejo por mulher. “Nascendo” com uma vagina, esse corpo é mulher naturalmente e se comportará como tal e desejará o sexo oposto. Mas há “desvios” que podem ser resumidos por Paolla:

Quando ele nasce homem, ele é homossexual, ele tem trejeitos, ele se comporta como uma mulher e assim também uma mulher quando ela nasce mulher, ela quer, ela nasce homossexual e ela tem os comportamentos masculinos: ela se veste como homem; ela olha para mulher como um homem, enfim [...].

Dito de outra forma, os trejeitos marcam naturalmente o homem homossexual e representam seu comportamento feminino ou a sua sexualidade desejante pelo mesmo sexo, pois o que é dominante na definição da sexualidade heteronormativa é o gênero. E o comportamento masculino da mulher lésbica representa claramente o seu desejo pelo mesmo sexo, pois ela é homem por causa do seu gênero performado, de acordo com Paolla. Essa mentalidade heteronormativa caracterizou a maioria dxs colaboradorxs da pesquisa.

A homossexualidade é crucial na instauração da norma heterossexual, mas ela, como sexualidade possível, precisa ser negada, estigmatizada e ignorada pelas pedagogias heteronormativas. A homossexualidade atua na performatividade sexual como um exterior constitutivo que é acionado nas práticas discursivas para legitimar uma pretensa naturalidade da heterossexualidade.

Butler (2013) sugere que no regime heterossexual os sujeitos são formados pela força da exclusão e da abjeção. É necessário que se produza um ‘exterior constitutivo’: domínio dos abjetos ou não-sujeitos (BUTLER, 2013, p. 155). O abjeto constitui uma zona inabitável da vida social cuja existência é crucial na definição daqueles que podem ser considerados sujeitos (BUTLER, 2013, p. 156). Os corpos que não se conformam ao sistema sexo-gênero-desejo-sexualidade devem além de ser enfileirados no “armário”, precisam adquirir existência social temporária para serem classificados como abjetos e representar tudo aquilo que deve ser evitado para se tornar inteligível no regime heterossexual.

As escolas ensinam preconceitos e discriminações a serem dirigidas aos “desviantes” da heteronorma. Esses “não-normais” são indispensáveis para legitimar a existência dos “normais” e ratificarem a condição de marginalização [e/ou abjeção nos termos de Butler

(2013)] de que fazem parte estes corpos. E, além disso, a existência corporal “desviante” aprofunda a distância social ou a ‘diferença’ com os “normais” (JUNQUEIRA, 2012, p. 286).

Os discursos sobre gênero e sexualidade dxs colaboradorxs eram balizados pela existência inata do sexo que os corpos possuíam e que determinaria linearmente o seu comportamento social: o gênero. Mas, essa diferença sexual acionada para normatizar os corpos é produzida discursivamente (BUTLER, 2013). O sexo não é algo fixo que o corpo tem. Ele é uma norma de viabilização e qualificação corporal segundo uma inteligibilidade cultural. Se os referências epistemológicos que atravessavam as concepções docentes estava relacionado à ideologia e aos aportes científicos heteronormativos, como as temáticas de gênero e sexualidade eram visibilizados nos currículos das escolas pesquisadas?

As escolas brasileiras operam pela via heteronormativa (LOURO, 2008, 2011; JUNQUEIRA, 2012a, 2012b). A resistência ou a indiferença em relação às práticas pedagógicas pautadas nas discussões das relações de gênero e da sexualidade dxs professorxs corroboraram a assertiva anterior. Além disso, o desconhecimento sobre a luta pela inclusão desses recortes nos planos educacionais do país ratificou, de certa maneira, tal marcação das escolas pesquisadas.

A luta travada no contexto da aprovação dos planos educacionais em 2016 foi – e continua sendo – protagonizada entre grupos religiosos conservadores e afins e sujeitos que defendem uma escola pública democrática, plural, crítica, laica e emancipatória. Os primeiros acusavam – e acusam – a discussão curricular balizada nas concepções científicas de gênero e diversidade sexual de “ideologia de gênero”.

Sendo assim, a repulsa e a negação desses “intrusos” no currículo escolar podem ser interpretadas como a ofensiva conservadora e heteronormativa destes grupos que lutam contra este fantasma – “ideologia de gênero” – para barrar o avanço da conscientização social em relação às diversidades sociais e sexuais que pode ser fomentada pelas discussões em torno das conceituações científicas. E, além disso, vinculam-se diretamente ao reconhecimento de que a educação e o currículo são pedagogias culturais de (re) produção de identidades e subjetividades nos termos de Silva (2004). Neste sentido, controlar os processos curriculares plurais e sensíveis a este reconhecimento torna-se crucial na sustentação da heteronorma: é necessário transformar as discussões de gênero em uma espécie de “pânico moral”, nos termos de Miskolci e Campana (2017).

Xs docentes da escola M – Paty, Gil, Flor e Zeus – desconheciam se os recortes de gênero e sexualidade estavam nos planos de educação cearense como também não sabiam se existia uma luta travada pela inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Elxs

desconheciam também, com exceção do professor Zeus, se a escola discutia, possuía ou desenvolvia projetos pedagógicos relacionados a essas temáticas.

A professora Flor considerou a discussão de inclusão desses temas uma “falta do que fazer”, pois há assuntos mais urgentes como “o combate às drogas e à violência” e o “país tem problemas maiores”. Talvez para essa docente, a violência contra mulheres e a homofobia sejam menos importante. E a professora Paty evitou essas discussões no ano letivo em questão por serem complicadas, porque se sentir despreparada e sobrecarregada, além de desvalorizada profissionalmente.

Nesta mesma escola, Paty identificou como as principais razões da ausência das discussões de gênero e sexualidade, as “cobranças estressantes” pela elevação dos índices escolares nas avaliações internas e externas. O excesso de objetivos escolares foi apontado pela professora Flor como o motivo de exclusão desses recortes. E a professora Gil ressaltou que outras sexualidades [talvez as homossexualidades e as bissexualidades] ainda são vistas como “feias, pecado, por isso pouco se fala não só na escola como também no seio familiar”.

Xs professorxs da escola K – Gata preta, Nenzin, Paolla e Mônica – também desconheciam, naquele ano, a discussão sobre a inclusão do gênero no plano educacional cearense. Semelhante às escolas M e F, nessa instituição escolar, as discussões de gênero não eram incorporadas na construção de projetos pedagógicos e nem faziam parte do currículo oficial, embora xs colaboradorxs reiterassem a importância dessa inclusão por representarem: “excelente possibilidade de desmistificar questões tão pouco trabalhadas durante a formação dos nossos alunos” (Nenzin); ou “quanto mais os jovens tiverem acesso à informação, opinião acerca desses assuntos, poderão mudar suas atitudes no futuro” (Paolla).

Nas escolas pesquisadas, as discussões de gênero e sexualidade ficavam sob a responsabilidade de alguns/mas professorxs que as realizavam através de: seminários e trabalhos em grupos (gata preta); “filmes, debates, dinâmicas e palestras” (Tencinha); gincanas culturais (Dedé); leituras contextualizadas com fatos sociais ocorridos na atualidade (Mônica) e debates de acordo com o contexto da aula (Nenzin), relacionando aos assuntos tais como “ética, moral e respeito” (Lina) ou, mais especificamente, no “enfrentamento à práticas homofóbicas percebidas ao longo da aula ou do cotidiano” (Jacques).

Na escola F, ao contrário das demais, as relações de gênero estavam contempladas em variadas práticas curriculares tais como em projetos individuais docentes, gincanas culturais e inclusive “através da participação do grêmio e do protagonismo dos alunos: palestras, workshops, etc [...] (Dedé). Nessa escola o diferencial era a iniciativa, em especial destaque, de estudantes que constituíam o grêmio estudantil de solicitarem a discussão desses assuntos

como também buscarem outros profissionais como psicólogos e integrantes dos movimentos sociais para debaterem com o corpo discente da escola. Esta unidade de ensino poderia ser interpretada como resistência aos processos educativos heteronormativos se caso, os princípios epistêmicos que atravessassem estas discussões não fossem pautados na matriz heterossexual.

As “discussões” heteronormativas de gênero e sexualidade – realizadas durante aulas de biologia (reprodução humana), gincanas culturais, palestras e eventos pontuais e datas comemorativas – foram apontadas pela maioria dxs colaboradorxs como instrumentos pedagógicos e de formação humana para apaziguar as violências que o polo superior heterossexual masculino e branco exerce sobre as chamadas “minorias”.

De forma geral, as relações de gênero e a sexualidade como temáticas de discussão nas escolas pesquisadas, assumiram um tratamento pedagógico de caráter emergencial e instrumental. Em outras palavras, estas temáticas são abordadas nas situações de ensino-aprendizagem em datas comemorativas ou referentes às campanhas nacionais de enfrentamento a determinados problemas sociais tais como a homofobia, o combate à violência contra a mulher e/ou à proliferação do HIV/Aids. Neste sentido, o tratamento direcionado a essas temáticas é marcado pela pontualidade e imediatismo e reproduz uma determinada de “lógica separatista” (LOURO, 2011) que focalizava as sexualidades, os desejos, os gêneros e os corpos “desviantes” ou “anormais”. Sendo assim, “o caráter excepcional desse momento pedagógico [também da estratégia das datas comemorativas] reforça [va], mais uma vez, sua representação como diferente e estranho” (LOURO, 2011, p. 68). E a diferença seria reproduzida como algo que os sujeitos possuíam e não como um processo construído por relações de poder (LOURO, 2011, p. 68). Deste modo, os processos de hierarquização e inferiorização que constituíam os processos de diferenciação seriam ocultados.

Esta “lógica separatista” marca os processos escolares que retroalimentam práticas sociais de desumanização da alteridade. Uma espécie de alheamento com relação a dor, ao sofrimento e às possibilidades diversas de existência social é (re)produzido nos cotidianos escolares. E, além disso, ocorrem, nos termos de Junqueira (2012) a celebração de práticas de hostilidade e distanciamento em relação aos diferentes e excluídos. A diversidade é substituída [e justificada] por atitudes de desqualificação do sujeito (JUNQUEIRA, 2012, p. 292).

O combate à homofobia/lesbofobia/transfobia pode ser interpretado como a principal justificativa social e educacional para se incluir as discussões sobre as relações de gênero e

diversidade sexual nas salas de aula em todas as modalidades de ensino. Tais fobias – ancoradas na heteronormatividade – geralmente se materializam em diferentes maneiras no cotidiano escolar: nas relações entre docentes e estudantes; entre profissionais não-docentes e estudantes; docentes entre si e especialmente entre xs estudantes.

Qualquer sujeito, identidade ou estilo de vida que transgrida as normas de gênero, a matriz heterossexual ou a heteronormatividade pode ser alvo de práticas e discursos homofóbicos (JUNQUEIRA, 2012, p. 67). Pensado como um fenômeno social, a homofobia é constituída por discriminações, violências e preconceitos (Op., Cit) e deriva do heterossexismo que se aciona lógicas de abjeção sexual, marginalização e hierarquização dos corpos em todas as esferas de sociabilidade. Algumas definições dxs colaboradorxs se aproximaram dessa conceituação anterior. Entretanto, o sentido mais atribuído aos atos homofóbicos foi a intolerância: “e ignorância” (Paty); “à orientação sexual de outros” (Mônica); “em aceitar a relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo” (Gata preta).

No âmbito das concepções docentes identificadas e pela quase total ausência das discussões sobre as relações de gênero e de sexualidade nos currículos das escolas pesquisadas, torna-se necessário um “estranhar do currículo”: um desconfiar e desconcertar do currículo existente (LOURO, 2004) ou heteronormativo. Tal desconfiança ou estranhamento numa perspectiva de (re) fazer os artefatos curriculares brasileiros a partir dos princípios de justiça social, inclusão e reconhecimento das diferenças – em relação às diversidades de gênero e sexualidade – que continuam a serem silenciadas, ocultadas ou expurgadas dos cotidianos escolares.

A teoria *queer* é constituída por muitxs autorxs de diferentes perspectivas. Esta expressão foi cunhada por Teresa de Lauretis em 1991, para identificar marcas comuns nas diversas pesquisas vão surgindo, principalmente a partir da década de 80 nos EUA, contextualizadas socialmente pelo surgimento da epidemia da AIDS (MISKOLCI, 2016). Geralmente, xs teóricxs *queer* problematizam as noções clássicas do sujeito, identidade, agência e identificação. Elxs criticam a oposição binária hetero/homossexual presente nos discursos a serviço da heterossexualidade compulsória e engendra uma perspectiva desconstrutivista – um desfazer dos binarismos tais como homem e mulher – acentuando a interdependência necessária desses polos opostos (LOURO, 2001). Em acréscimo, Bento (2015) identifica outros fundamentos relacionados à teoria *queer* (ou transviada): “1) a negação de identidade como uma essência; 2) o combate ao suposto binarismo identitário; 3) a interpretação do corpo como um lugar de combate e disputas” (BENTO, 2014, p. 149).

Berenice Bento (2014) sugere o neologismo “transviado” para se referir ao termo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

queer no Brasil. Se o *queer* expressa no contexto anglo-saxão o equivalente a bicha, sapatão ou veado no contexto brasileiro (LOURO, 2004), o termo “transviado” é proposto por Bento para produzir uma tradução idiossincrática daquele termo.

Em termos políticos, o *queer* objetiva dar visibilidade as violências e as injustiças direcionadas aos corpos e as subjetividades que não se conformam e descumprem as normas e convenções culturais (MISKOLCI, 2016, p. 26). Uma proposta *queer* para a educação escolar questionaria os seus interesses de normalização e objetivaria uma superação das desigualdades no processo educacional ao trazer para o discurso as experiências subjetivas estigmatizadas, humilhadas e ignoradas porque não se encaixam nas normatividades de gênero e de sexualidade (MISKOLCI, 2016, p. 17).

A proposta *queer* ou “transviada” está vinculada à política de reconhecimento das diferenças (MISKOLCI, 2016). Ela objetiva desconstruir os processos de poder que normalizam as sociabilidades e subalternizam determinados sujeitos, bem como seus saberes e práticas, por exemplo, xs negro/as, xs pobres e a população LGBTTTTIs¹³.

No âmbito educacional, a teoria *queer* questiona a perspectiva normalizadora da educação e sugere repensar os processos educativos como veículos sociais para desconstruir ordenações histórica de desigualdades e injustiças (MISKOLCI, 2016, p. 55). Para realizar tal objetivo, a heteronormatividade como ordenação sexual contemporânea dos corpos deve ser desconstruída principalmente através do “aprendizado pelas diferenças” marcado pelas seguintes intencionalidades político-pedagógicas: identificação da lógica exclusivista e normalizadora para combater as desigualdades; questionamento dos processos de subalternização e hierarquização dos sujeitos e conteúdos curriculares; desestabilização da heterossexualidade como polo superior de reconhecimento das existências humanas; e resignificação do estranho e do anormal como “veículo de mudança social e abertura para o futuro” (MISKOLCI, 2016, p. 67).

Aos educadorxs [“transviadx”], Louro (2011, p. 66) sugere que problematizem os processos políticos, econômicos, históricos e culturais que permitiram uma identidade [a heterossexual] se sobrepor como legítima e natural e classificar todas as outras identidades como diferentes ou “desviantes”.

Guacira Lopes Louro (2004) propõe o estranhamento do currículo como uma postura epistemológica para desconfiar e desconcertar o currículo existente ou heteronormativo. É uma atitude de questionamento das formas de conhecimento das coisas – os roteiros

¹³ Sigla que engloba lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e simpatizantes.

masculinos e femininos de posicionamento social e as formas de desconhecimento de outras – , e das diversas masculinidades e feminilidades existentes. O estranhar das práticas curriculares problematiza o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo e as razões da marginalização das “minorias” nos processos educacionais (LOURO, 2004, p. 66).

Um dos principais estranhamentos do currículo balizado nas perspectivas *queer* ou “transviadas” poderia ser direcionado aos silenciamentos e às exclusões em relação às discussões de gênero e sexualidade: por que e a serviço de quem estas discussões são excluídas e consideradas “intrusas” ao currículo oficial da educação básica? Que práticas, sujeitos e aprendizagens são excluídas e/ou qual o objetivo das inclusões de práticas e aprendizagens engendradas pelo currículo heteronormativo? De semelhante importância, outro agrupamento de atitudes desconfiadas do currículo existente, poderia estar direcionada para as resistências e aos escapes às pedagogias heteronormativas que marcam o processo educacional brasileiro. Este último grupo de estranhamentos permitiria desconcertar a ideia de que todas as experiências educacionais fora da heteronormatividade estariam sempre excluídas, marginalizadas ou ocultadas nos espaços escolares, como assevera Thiago Ranniery (2017, p. 33).

Neste sentido, este currículo que estranha as práticas pedagógicas heteronormativas, bem como objetiva desconstruir os processos escolares de (re)produção das desigualdades e violências performadas nos cotidianos escolares poderia ser denominado de *queer* ou “transviado”? Se o currículo é o artefato educacional de normalização dos processos de ensino-aprendizagem, ele poderia ser “transviado”, haja vista a atitude de questionamento e estranhamento das normalizações que marcam as perspectivas “transviadas”? Um currículo “transviado” seria uma tentativa de instaurar outras normalizações nos espaços escolares concernentes às diversidades sexuais e de gênero?

O currículo “transviado” não se constituiria somente em um outro currículo que reconhecesse os deslocamentos *queer* na educação a fim de subverter os formatos de ensino-aprendizagem existentes destacando principalmente a dimensão produtiva dos regimes de poder para além da dimensão restritiva e opressiva. Além disso, esta configuração curricular não teria como objetivo acoplar todas as assertivas *queer* para defender, por exemplo, maneiras adequadas de se trabalhar gênero e sexualidade em sala de aula, de acordo com as considerações de Ranniery (2017), em oposição às maneiras inadequadas sintetizadas no conceito de heteronormativas.

A utilização do termo “transviado” ao lado do termo currículo, ambos considerados de significação oposta, talvez seja possível na pretensão de ressaltar a potência de analítica da

normalização dos estudos *queer* tanto com relação aos processos educacionais como um todo quanto com ressaltar e questionamento desta mesma possibilidade de junção destes termos que poderia representar numa tentativa de normalização das assertivas *queer* na educação.

Em termos de questionamento relacionado às discussões engendradas no decorrer do artigo, um currículo “transviado” ou *queer* objetiva subverter e questionar a sequência arbitrariamente instituída como natural e segura que se inicia com a marca considerada essencial dos corpos – o sexo – disseminado como pré-discursivo, estável, natural e determinante universal do gênero e da sexualidade: sexo-gênero-sexualidade-desejo. Esta sequência produz a inteligibilidade dos corpos humanos, sustenta a heteronormatividade e justifica os seus processos de hierarquização e abjeção. Este currículo visa desconstruir esta sequência que é performativamente sustentada na forma binária cuja reiteração mantém a heterossexualidade compulsória exigida em todas as manifestações humanas de carinho, afeto, amor e relacionamento sexual: macho=homem=heterossexual ou fêmea=mulher=heterossexual.

Além disso, um currículo “transviado” estaria vinculado à problematização de todos os constructos curriculares que poderiam ser engendrados para além das desconstruções heteronormativas. Como assevera Butler (2006), os artefatos e os sujeitos são constituídos no interior de normas, poderíamos inferir que este tipo de currículo para ser “transviado” deveria operar em uma vigilância sobre a natureza das normas que o constituem. Assim, desta maneira, este currículo recuperaria a potência *queer*: um intermitente balançar – tentando parafrasear Ranniery (2017) – do que está estabelecido socialmente em uma perspectiva de intervenção criativa nos modos de sociabilidade de maneira geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação heteronormativa – defendida pelos setores conservadores contra a inclusão das discussões sobre as relações de gênero e sobre a sexualidade nos currículos – possui sua ideologia: gênero como algo mistificado e inquestionável que busca camuflar a diversidade em prol do binarismo fundante da heterossexualidade compulsória. Estes setores ocultam sua ideologia de gênero através da expressão “ideologia de gênero” que desqualifica outras ideias mais próximas ao reconhecimento da diversidade e do caráter performativo dos gêneros inteligíveis.

É neste interim que a sugestão de estranhamento do currículo de Guacira Lopes Louro

(2011) faz sentido. Todavia, este estranhar não pode ser apenas das políticas e práticas curriculares da educação básica, é necessário também um *queering* dos projetos de formação docentes no país. Desta forma, o currículo “transviado” materializado em todos os níveis de escolarização e durante os processos educacionais do ensino superior, pode desmistificar a heterossexualidade como norma e os seus processos de estigmatização, abjeção ou “não-sujeição” dos corpos não conformes. Estes processos objetivam sustentar a heteronormatividade – em benefício de seres humanos arbitrariamente reconhecidos como superiores – como também justificar o domínio, o controle, a subalternização, a violência e a matança de outros seres humanos arbitrariamente diferenciados enquanto inferiores, “quase gente” ou “não-humanos”.

A colocação do adjetivo “transviado” ao currículo pode ser interpretada como uma maneira de agenciar políticas e práticas curriculares atravessadas pelos deslocamentos *queer* para estranhar e desconstruir as normas educacionais que (re) produzem violências e situações de desigualdades aos corpos que não se conformam à heteronorma. Entretanto, tal colocação não significaria uma tentativa de sintetizar os pressupostos *queer* para construir um novo currículo minimizando sua capacidade de estranhamento. Um currículo “transviado” talvez representaria uma política de reconhecimento das diferenças enquanto estas sejam consideradas algo inferior ou abjeto. Neste sentido, currículos “transviados” precisariam ser alvo de constantes estranhamentos e agenciamentos subversivos para detectar o momento em que seus deslocamentos ou normatividades estejam produzindo sofrimento e violação a determinadas diferenças produzidas performativamente em dado contexto histórico.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. Dossiê Teoria Queer. *Revista Cult*: São Paulo, agosto/2014b. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>. Acesso: 27/02/17.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, vol. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. P.151-172.

_____. *Deshacer el género*. Trad.patricia Soley-Beltran. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos. In: *Revista cult: dossiê- ditadura heteronormativa*, São Paulo-SP, Editora Briantine, n.202, ano 18, junho/2015. P.22-25.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: *Revista Educação Online*, PUC-Rio, n.10, p.64-83, 2012a. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0 . Acesso: 19/04/2016.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MILSKOLCI, Richard (Org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012b. (Série Sexualidades e Direitos Humanos). P.277-305.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. P.17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> . Acesso: 25/05/2016.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso:22/05/2016.

_____. Teoria queer- uma política pos-identitária para a educação. In: *estudos feministas*, ano 9, 2. Semestre, 2001, p.451-553. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> .Acesso: 18/01/2018.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2016.

_____; CAMPANA, Maximilliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, Setembro/Dezembro 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf> . Acesso: 18/01/2018.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. É o queer tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. Entrevista com Berenice Bento. In: *Áskesis*, v. 4, n. 1, janeiro/junho, 2015, p. 143 – 155. Disponível em: <http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/61> . Acesso: 15/06/2016.

RANNIERY, Thiago. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 25, abr, p. 19-48, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sess/n25/1984-6487-sess-25-00019.pdf>. Acesso: 17/01/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GESTÃO ESCOLAR: DILEMAS E PERSPECTIVAS DA QUESTÃO FINANCEIRA DA ESCOLA PRIVADA EM BELÉM

Eldilene da Silva Barbosa¹
Gustavo Nogueira Dias²
Gilberto Emanuel dos Reis Vogado³

RESUMO

Este trabalho, constitui-se em um plano de gestão escolar financeira, que surgiu a partir da necessidade de um plano de ações que possam levar o gestor a administrar a escola com eficiência, uma vez que escolas particulares que precisam de recursos financeiros. O referido plano está estruturado de forma a propiciar, a partir de um cronograma, metas ações a serem alcançadas cotidianamente, na prática do gestor escolar. Trabalhar com o financeiro de uma escola é o cérebro junto com o coração, bombeando recursos para todos os órgãos vitais até a região onde não damos o mínimo valor, mas que sem ela seríamos no mínimo deficiente. A gestão financeira não é uma maneira um modo nem uma receita e tão pouco sorte. É saber poupar o tempo todo na hora certa e na medida certa. O processo descrito, vai da abertura da empresa, em média o quanto que se gasta e também para sua manutenção diária e o trabalho constante com o capital de giro.

Palavras Chaves: Gestão Escolar Financeira. Manutenção Diária. Capital de Giro.

Introdução

No cotidiano das escolas particulares é observada a dificuldade do pagamento das despesas diversas de uma escola como: folha de pagamento (professores e funcionários), pagamento de contas, como: Luz, água, telefone; pagamento de fornecedores; pagamento de material de expediente, etc.

Este problema persiste, mesmo que a mensalidade dos alunos esteja de acordo com a planilha de custos feita pela escola no início do ano, e, às vezes, mesmo também quando a quantidade mínima operacional de alunos é superada.

No início de cada ano letivo, observa-se um superávit elevado nos meses de janeiro, fevereiro e março, meses em que o aluno entra, pagando matrícula, material, 1ª mensalidade etc. Estes recursos são, em muitas vezes, mal gerenciados ocasionando desvios de aplicação, como exemplo: O recurso arrecadado para compra de papel, tinta, material de limpeza etc. não é destinado diretamente para sua finalidade e sim, por exemplo, para pagamento de mídia ou dívidas antigas, ocorrendo portanto o descumprimento de propostas e compromissos assumidos acarretando a curto prazo descontentamento em vários escalões dentro da escola. Podemos citar como o exemplo o aluno que paga taxa de material,

mas não o recebe em sua totalidade, ocasionando desânimo e desestímulo ao aluno, que se vê obrigado a questionar o porquê da taxa de material, assumindo quatro linhas de raciocínio:

- i) Paga a mensalidade e o material, mas questiona com os demais, propagando perante a classe o seu descontentamento;
- ii) Paga a mensalidade, mas não paga o material;
- iii) Não paga nem a mensalidade e nem o material e fica pedindo autorização para entrar até decidir se continua ou não;
- iv) Tranca a matrícula, na melhor oportunidade e pede transferência para outra escola.

Pelo exposto, notamos que isso é apenas uma linha de raciocínio com relação ao material e as atitudes observadas dos alunos na maioria das escolas.

Algo que pode parecer simples, mas é talvez o de mais complexos. Todos os projetos educativos de uma escola, por mais belos que sejam estão sob o domínio do departamento financeiro, desempenho, atividade, comprimento de horário, confecção de material, propaganda, merenda, limpeza, luz, água, telefone, enfim, tudo está completamente articulado com o departamento financeiro. Se não há recursos, dentro de uma escala de prioridades não é feito, é vetado e subjugado aos recursos provenientes. Assim, Perrenoud(2000) nos fala:

Investir em recursos compromete a responsabilidade individual e coletiva dos professores da mesma maneira que manifestar valores ou defender ideias pedagógicas. As novas tendências da gestão das finanças públicas contribuem para legitimar as tímidas tentativas feitas anteriormente em diversos sistemas escolares. Perrenoud(2000,p102).

Este artigo justifica-se, pelo elevado número de escolas fechando suas portas ou em dificuldade financeira que grita diariamente por socorro e não conseguem apoio ou financiamento para seus custos operacionais, continuando suas atividades sem condições financeiras e recursos mínimos de funcionamento gerando insatisfação a seus professores, funcionários e alunos participantes destas instituições.

A contribuição seria a de certamente criar normas e métodos que possibilitem uma substancial melhoria na gerência das finanças de uma escola, contemplando desta maneira um leque de opções inovadoras e métodos racionais de controle de capital.

Com a finalidade de explicar e desenvolver um estudo de forma verídica e dados reais definiu-se neste estudo as seguintes questões norteadoras:

1. Como à luz da teoria a questão financeira é vista?
2. Em que proporção a inadimplência influencia na qualidade os serviços prestados?

3. Qual providências podem ser sugeridas a fim de manter a qualidade dos serviços, mesmo com a inadimplência?

Diante da situação da escola privada, observa-se que muitas são as dificuldades para a concretização de uma gestão coerente, onde possa se unir qualidade e equilíbrio financeiro. Diante desta questão, indaga-se: Como superar o problema da inadimplência, sem diminuir a qualidade dos serviços prestados pela escola privada?

Para este problema, são estabelecidos os seguintes objetivos:

- i) Dinamizar e racionalizar a questão financeira
- ii) Otimizar os serviços prestados diminuindo a interferência do fator “inadimplência”.
- iii) Listar e tabelar providências necessárias a fim de melhorar a qualidade dos serviços prestados.
- iv) Estabelecer relações necessárias no departamento financeiro de modo a superar o problema da inadimplência, e tratá-la como um índice normal e calculado e não como uma surpresa inesperada ;
- iv) Desvincular inadimplência da qualidade dos serviços prestados.

Referencial Teórico

A melhor referência ainda é a Constituição Federal, que dá apoio e abre a discussão em torno do tema educação:

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

Note o comentário direito de todos e dever da família, o que não pode abster-se de deixar seus filhos sem oportunidade de ir à escola.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único par todas as instituições mantidas pela União;

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – Garantia de padrão de qualidade. (Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

Como podemos observar é muito amplo este artigo na constituição federal, garantindo os direitos de todo e qualquer cidadão brasileiro, perante a educação, bem como também a progressão de carreira, mediante concurso e provas de títulos, dessa maneira tirando o paternalismo e o corporativismo existente no serviço público, que provavelmente em algumas instituições bastava ser amigo, ou parente do amigo fulano de tal para entrar no serviço público.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A escola particular toma forma através do art.209, Constituição Federal:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Através deste artigo , fica amparada , pois diz : “é livre a iniciativa privada”, claro que respeitando normas e autorizações.

Já na lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 LDB , fala da competência , classificações E também enquadra algumas categorias :

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Observe que a escola particular tem na LDB algumas categorias importantes, que muitas vezes pensamos tratar-se de uma escola com fins lucrativos, porém a finalidade é outra:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento) (Regulamento)

I - Particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - Comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - Confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - Filantrópicas, na forma da lei.

Note que até as escolas filantrópicas são consideradas pela LDB uma instituição de ensino privada. Hoje os impostos e deveres da escola particular são tão grandes que talvez seja melhor ser uma instituição de ensino filantrópica e nomear cargos e salários limitados aos donos e contribuir para a sociedade com algumas vagas gratuitas ou com valores menores do que arcar com todas as obrigações sozinho.

Observando a administração financeira de várias escolas particulares na cidade de Belém, notamos alguns problemas na gestão escolar, ligadas diretamente a administração financeira dos recursos.

Vender a prazo é uma atividade problemática para qualquer empresa, seja loja, supermercados, farmácias e etc. Empiricamente todas estas empresas a maioria dos clientes para comprar o prazo necessitam de cartão de crédito ou cheque, dificilmente vende-se uma mercadoria ou serviço usando-se de "cadernos" (para anotar), ou promissórias, para um cliente em que se você o raramente o conhece.

Na administração escolar é diferente. Qualquer pessoa (aluno) que queira se matricular na sua escola, independente de cadastro, ligado ao SPC, SERASA, você administrador ou gestor escolar é obrigado a matricular; mesmo porque as escolas dificilmente, fazem qualquer tipo de consulta, por necessidade, ou até por praxe ou rotina escolar.

A matrícula do aluno, em geral a 90% dos casos é garantida pelo pagamento de uma parcela da anuidade apenas, ficando o cliente amarrado por um Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, ao pagamento das demais parcelas, sendo que o "Serviço Educacional", deve ser prestado continuamente, até o término do mesmo,

independente de pagamento ou não das demais mensalidades, Lei N.º 8.078/90 do Código de processo civil.

O parágrafo acima é extremamente paternalista com referência ao “aluno” causando inúmeros transtornos a gestão financeira de uma escola, em que o administrador não pode interromper o serviço, apenas cobrar do responsável as mensalidades atrasadas.

Em face do problema relatado como proceder ao disciplinamento e a regularização dos pagamentos financeiros e a regularidade da folha de pagamento e impostos?

O fluxo de caixa de uma empresa não depende exclusivamente do administrador financeiro, pois decorre de múltiplas decisões (de diferentes áreas), como nível de estocagem, prazos concedidos aos clientes, prazos obtidos de fornecedores, expansão, estabilização ou redução do volume de atividades (produção e vendas), investimentos no ativo permanente, bem como as possibilidades de aportes de capital, (Matarazzo, 2003, p.309).

No vencimento das mensalidades, há um fantasma que assombra a todas as escolas, chamada de “Inadimplência”. O arrecadamento de um colégio é feito baseado principalmente no efeito e da constante ou não do atraso e pagamento das mensalidades.

Na nossa observação, e pelos depoimentos de donos de escola e sócios diretores, observamos que a despesa total de uma escola, deve se basear em apenas 50% da receita bruta do colégio, devido a galopante e gritante inadimplência em alguns meses do ano como, “julho”, novembro, dezembro e janeiro.

A necessidade de Capital de Giro, é não só um conceito fundamental para análise da empresa do ponto de vista financeiro, ou seja, análise de caixa, mas também de estratégias de financiamento, crescimento e lucratividade. Nenhuma análise econômico-financeira de empresa produtiva, pode prescindir da abordagem do capital de giro, tamanha a sua importância, (Matarazzo, 2003, p.338).

A escola moderna, necessita de um departamento de cobrança eficiente e com autonomia suficiente para cobrar pais, alunos e responsáveis.

Recentemente, em pesquisa de campo, em uma escola particular de Ananindeua, foi criado um departamento de cobrança que tem tudo para funcionar a todo vapor. Possui, três cobradores, com excelente habilidade para negociar, com planos coerentes de cobrança, com telefones abertos, sem restrição para celular ou qualquer tipo de ligação, internet, um motoqueiro e um advogado com liberdade para impetrar e abrir processos por falta de pagamento e acesso a todo cadastro de aluno.

Segundo depoimento de responsável financeiro, após cinco(cinco dias úteis) de vencido a mensalidade do corrente mês, o cadastro do aluno já é repassado a cobrança interna, onde são feitas ligações necessárias com relação a prazos de pagamento. O motoqueiro, serve para entregar pessoalmente as notificações da escola, após 15(quinze dias) vencido.

O pagamento destes cinco funcionários (cobradores, advogados e motoqueiro) é feito 100% pela própria receita gerada pelos seus serviços e ainda gera um lucro razoável para o colégio. Como exemplo um pai que deve R\$ 2000,00 (Dois mil reais) para a escola, mesmo que pague a dívida em três ou quatro vezes já paga uma parte do salário básico do cobrador ou até do motoqueiro, embora neste setor atualmente seja o mais almejado por todos os funcionários, pois além do básico recebe-se comissão de 20 a 40% em cada cobrança, o que é atualmente o segredo para todas as empresas de cobrança, remunerar com comissões em cada cobrança específica pelo grau de dificuldade, pelo valor devido e o tempo de inadimplimento do cliente.

Vender a prazo, implica conceder crédito aos clientes. A empresa que presta serviços em certo momento e o cliente assume o compromisso de pagar o valor correspondente em uma data futura. Além dos riscos de atrasos e de perdas por falta de pagamento, as vendas a prazo provocam despesas adicionais com análise de crédito e cobrança, (Braga,1995,p. 113).

O quadro de professores, folha de pagamento, é o principal problema da escola, pois é muito mais alta de que qualquer outra empresa, em que a base funcional da pirâmide gira em torno de um a dois salários mínimos; já uma escola a base da pirâmide são seus professores, em que o salário médio de acordo com o SIMPRO(Sindicado das Escolas Particulares) gira em torno de quatro salários mínimos.

Uma escola com dois mil alunos, tem muitas turmas e com isso a carga horária do professor aumenta muito e conseqüentemente seu salário.

Os departamentos de crédito e de cobrança provocam despesas com o seu pessoal, com instalações, com visitas aos clientes, com serviços de cobrança judiciais etc. Deste modo, os custos envolvidos nas transações a prazo são superiores aqueles das operações a vista e os respectivos preços de venda deveriam traduzir essa diferença. Entretanto, observa-se que os descontos para pagamento à vista geralmente não refletem a ausência de todos os custos e riscos apontados. (Braga, 1995,p. 114) .

Quanto à remuneração do setor de cobrança, deve ser de tal maneira que o empregado sintase totalmente à vontade e bastante animado para fazer as cobranças e atuar de forma voluntária, benevolente, disposta, empreendedora de forma a conquistar, satisfazer e convencer o cliente a pagar e saldar seus débitos junto ao colégio. Por esse motivo o seu ganho é embasado na comissão de cobrança em cada cliente, variando, dependendo do caso e da dificuldade de 20 a 40%.

A remuneração por competência recebe vários nomes: remuneração por habilidade ou por qualificação profissional. É uma forma de remuneração relacionada com o grau de informação e o nível de capacitação de cada funcionário. O sistema premia certas habilidades técnicas ou comportamentais do funcionário. O foco principal passa ser a pessoa e não mais o cargo. Isto significa que a remuneração não está relacionada com as exigências do cargo, mas com as qualificações de quem desempenha as tarefas, (Chiavenato,2003,p.259).

Atividades Necessárias ao Empreendedor

Ao se abrir uma escola precisamos pensar em como chamar a clientela almejada para este novo estabelecimento política de atrair alunos é muito agressiva e requer cuidado redobrado ante ao custo elevado dos investimentos.

Escolher um local que tenha fácil acesso e atenda as expectativas da população local. É importante que reflita segurança, seja claro, iluminados, ventilado, com bastante área de circulação e próprios a tipo escola.

Um imóvel nas condições expressa teria no mínimo uma área construída de 600 m² e de área não coberta 300m² além de estacionamento.

Pensando-se em custo e benefício para os donos e a clientela torna-se difícil achar um imóvel nessas condições e o melhor talvez seria alugar um terreno, ou comprar, devido aos benefícios que seriam feitos.

Sócios ou donos sem capital teriam que alugar um imóvel pronto almejado para escola o que é difícil. Acredita-se que com vinte mil dólares seja capaz de levantar um imóvel construído adaptado a escola em Belém –PA. Sócios com capital aproximado de setenta mil dólares poderiam comprar um terreno e levantar a escola(Belém – PA).

Vamos pensar na primeira hipótese em que os sócios não teriam nem construir, para reformas:

Hoje pelas dificuldades encontradas recomenda-se que cada sala de aula tenha capacidade para 100 alunos, frente as dificuldades e inadimplência elevada do negócio.

Um colégio de ensino fundamental (5^a a 8^a série) e médio (1^o ao 3^o ano), teríamos que ter no mínimo sete salas com capacidade de 100 alunos para o início das atividades. Segundo a SEDUC(Secretaria de Educação do Estado do Pará), cada aluno em 1m², sentado portanto cada sala teria que ter no mínimo 100 m².

Não prospera a direção da escola cobrar uma mensalidade ideal que cubra todos os custos, despesas e lucros almejados e não ter o número de alunos planejados. O mercado de

escola nas capitais é muito concorrido, temos muitas escolas particulares e públicas de boa qualidade o que torna a atividade um risco sem fronteiras.

i) Contratação de Professores e Funcionários

Como contratar profissionais competentes?

Essa é uma pergunta difícil de responder, uma vez que está sempre relacionado ao custo, e é difícil contratar alguém competente que aceite a proposta salarial da empresa.

Segundo Chiavenato, (2003, p.176), o mercado de recursos humanos é constituído pelo conjunto de pessoas aptas ao trabalho, em determinado lugar e em determinada época. É basicamente definido pela parcela da população que tem condições de trabalhar e está trabalhando. Por ser vasto e complexo, o mercado de recursos humanos pode ser segmentado por grau de especialização.

Situação de Oferta	Situação de Procura
Excessiva quantidade de candidatos	- Insuficiente quantidade de candidatos
- Competição entre candidatos para obter empregos	- Elevação das pretensões salariais
- Rebaixamento das pretensões salariais	- Extrema facilidade em conseguir empregos
- Extrema dificuldade em conseguir empregos	- Vontade de perder o atual emprego e menor fixação à companhia
- Temor de perder o atual emprego e maior fixação à companhia	- O candidato seleciona as múltiplas oportunidades
- O candidato aceita qualquer oportunidade desde que ela apareça	- Orientação para a melhoria e desenvolvimento
- Orientação para sobrevivência	

A rotatividade de recursos humana é usada para definir a flutuação de pessoal entre uma organização e seu ambiente de trabalho. É definido pelo volume de pessoas que ingressam e que saem da organização.

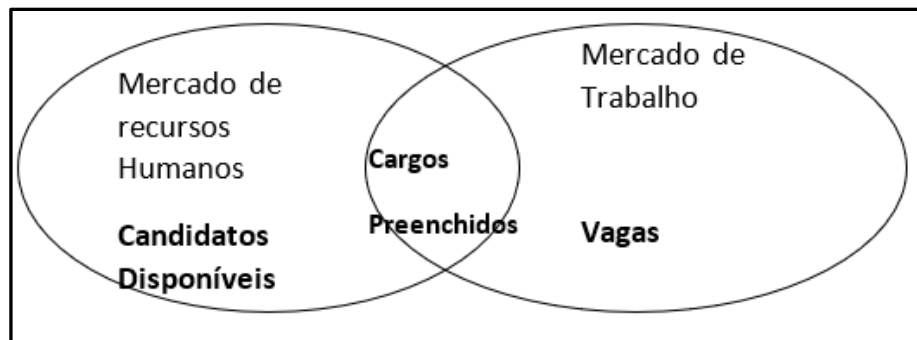


Figura 01: rotatividade da mão de obra. Fonte: o autor

O **absenteísmo**, também denominado Ausentismo, é uma expressão utilizada para designar as faltas ou ausências dos empregados ao trabalho. Em m sentido mais amplo, é a soma do período em que os empregados da organização se encontram ausentes do trabalho, seja por falta , seja por atraso, devido a algum motivo interveniente.

No geral a maioria das escolas sofre deste mal, principalmente relacionado a professores. É uma classe que trabalha muito e tem que estar presente em várias organizações ao mesmo tempo. Há casos de professores que trabalham em 8 escolas, com horários intercalados, ocasionando um fluxo complexos de horários de chegada e de saída.

Nem sempre as causas do absenteísmo estão no próprio empregado, mas na organização, na supervisão deficiente, no empobrecimento das tarefas, na falta de motivação e estímulo, nas condições desagradáveis de trabalho, na precária integração do empregado à organização e nos impactos psicológicos de uma direção deficiente.

Segundo (Chiavenato, 2003, p.421), há a necessidade do retorno de investimento, o empresário não deve empreender voluntariamente nenhum benefício ao empregado, há menos que haja, como retorno para a organização, um rendimento em termos de produtividade e moral por parte do empregado. A organização necessita de planos de benefícios no sentido de recrutar e de reter empregados competentes.

A entrevista de seleção mais utilizada nas grandes, médias e pequenas empresas. Embora careça de base científica e se situe como a técnica mais subjetiva e imprecisa de seleção, a entrevista pessoal é aquela que mais influencia a decisão final a respeito dos candidatos. A entrevista pessoal tem outras aplicações, como na triagem inicial do recrutamento, na seleção de pessoal, no aconselhamento e orientação profissional.

Quanto ao salário é talvez uma das mais complicadas transações, pois quando uma pessoa aceita um cargo ela está se comprometendo a uma rotina diária de trabalho a um padrão de atividades. Para a escola, empresa o salário representa a um só tempo, um custo e

um investimento. A participação dos salários e respectivos encargos sociais no valor do produto dependem obviamente do ramo de atividades da empresa. Quanto mais automatizada a produção ou o serviço, menor a salários custos da produção. O que na escola não funciona, pois ele é na essência quase que 90% de serviços insubstituíveis por máquina, computador, robô. Ainda não inventaram uma máquina que ensinasse aos nossos filhos e que sentisse as suas necessidades e que só por um olhar da criança soubesse que ela não entendeu a explicação.

A tecnologia sim está presente nas escolas, em todas as suas formas:

- Quadro inteligente: Não precisa nem de pincel ou giz, o professor com o dedo ou pequeno lápis escreve o que é aparece no quadro. Ou escreve em um pequeno caderno e aparece em grandes fontes no quadro. Não precisa apagar e só apertar uma tecla e apaga tudo.
- Projetores: há escolas e que cada sala tem um disponível para o professor usar, basta inserir o CD e dar os comandos necessários.
- Máquinas duplicadoras de alta velocidade. O professor chega, vai entrar em várias salas , cada uma com 100 a 150 alunos e precisa do material que trouxe a 10 minutos antes do início. A gráfica em menos de 5 minutos roda todo o material , 500 cópias frente e costa para todos os alunos.
- A escola tem um problema muito frequente que é a remuneração variável. Há professores que custam mais, pelo seu tempo de serviço ou pelo seu conhecimento ou até pela sua aceitação do público de alunos. Um mau professor que tem pouca aceitação e que não agrada, pode muitas das vezes estimular a transferência ou a desistência de alguns alunos, dando em muitas vezes prejuízos incalculáveis. Há escolas que perderam quase 1/3 de seus alunos pela falta de aceitação de seus professores perante o alunado.

Segundo Chiavenato (2003, p.405) a remuneração variável é a parcela da remuneração creditada periodicamente, trimestral, semestral ou anual, a favor do funcionário. Em geral é de caráter seletivo e depende dos resultados alcançados pela empresa, pelo trabalho realizado. A remuneração variável não pressiona o custo das empresas. Ela é autofinanciada com o aumento de produtividade e com a redução de custos. Uma das grandes vantagens da remuneração variável é a flexibilidade. Se a empresa está no vermelho, pode mirar como alvo principal o lucro. Caso precise ganhar espaço da concorrência, elege a participação no mercado com a sua principal meta.

Nas escolas em geral há certos professores que são mais requisitados uma vez que atingem um público maior de escolas e também porque tem um carisma maior com os alunos e sem dúvida nenhuma são mais agradáveis com todos, tem um autocontrole

maior perante as dificuldades apresentadas em sala, como controle da turma, modo de passar os exercícios, de explicar e de conduzir a aula.

Uma escola precisa mais que um diretor e sim um Líder.

O comportamento humano é motivado pelo desejo de atingir algum objetivo. Nem sempre, porém este objetivo é conhecido pelo indivíduo. Boa parte da motivação humana localiza-se na região abaixo do nível do consciente. A unidade básica do comportamento é uma atividade. O ser humano está sempre desenvolvendo uma ou mais atividades: falar, andar, comer, trabalhar, etc. A qualquer momento pode, porém, decidir mudar de atividade. Daí advém as perguntas; por que as pessoas mudam de atividade? É possível, prever ou controlar as atividades das pessoas? Os motivos é que impulsionam e mantêm o comportamento dos indivíduos. São por assim dizer, as molas da ação. Os motivos ou necessidades dirigem-se para os objetivos, que estão fora dos indivíduos. Um líder orientado para o empregado enfatiza as relações humanas de seu trabalho. Admite que todos os empregados são importantes e está atento para sua individualidade e necessidades pessoais. Já um líder orientado para a produção enfatiza a produção e os aspectos técnicos do trabalho. Os empregados tendem, pois, a ser vistos como instrumentos para alcançar os objetivos da organização.

Com relação a escolas, o líder toma papel importante, principalmente no atendimento a expectativas dos alunos(clientes), com relação à o comportamento do professor .

- Chega atrasado constantemente
- Não explica o assunto suficiente
- Retira muitos alunos de sala de aula
- Reclama do comportamento das turmas
- Recusa-se ou foge do atendimento das dúvidas individuais dos alunos
- Só quer dar aula com material

Neste caso entra a função do líder em sentir com o profissional de suas preocupações, como acúmulo de aulas, desincentivo, salário atrasado etc.

Há muitas preocupações dos profissionais de ensino, principalmente como salários atrasados que é uma prática usual em muitos colégios , devido à inadimplência desenfreada e dos custos altíssimos. Alguns donos de escola querem que o professor não falte , não chegue atrasado por culpa disto, embora a razão ainda é a do profissional que pode se recusar a trabalhar porque não recebeu, motivo muito justo , uma vez que é o

combustível que move as nossas ações e intenções. Ainda mais quando você fica sabendo que um colega seu recebeu e você não, por quê?

A falta decorre de várias formas:

O professor trabalha em várias escolas, se nesta ele não recebeu não vai, ligue inventando doenças, ou justificativas inválidas ou até mesmo fala que não vai.

O professor só trabalha nesta escola tem uma carga horária elevada em todas as turmas. Não recebeu, resolve não ir trabalhar. A escola transforma-se em um caos total, em um dia ficam cinco ou seis turmas sem aula com dois tempos sem nada para fazer, é reclamação de toda a escola, pais alunos, todos reclamam da falta deste profissional.

A seleção de pessoas, professores tem que ser criteriosa, mesmo até quando fazemos horários, deste ou daquele profissional, pensando nas dificuldades lá na frente, o que pode advir e acontecer se deixar de pagar este ou aquele.

B) Pedagogia Utilizada

A característica que se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame". O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está no ensino do terceiro ano do ensino médio, em que todas as atividades docente e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular.

Pais, alunos e profissionais e educação, tem suas atenções centradas na promoção, aprovação ou reprovação dos educandos.

Segundo Luckesi,(2001), os alunos tem:

Atenção na Promoção: Ao iniciar um ano letivo, de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. O que predomina é a nota não importa como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

Atenção nas provas: Os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia a seus alunos: "Estudem! Caso contrário vocês poderão se dar mal no dia da prova... O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar.

Os pais estão voltados para a promoção: Estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados. Em geral os pais se satisfazem com as notas boas, que, por sua vez, estão articuladas com as provas, nas quais estão centrados professores e alunos.

O sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames: Aparentemente, importa-lhe os resultados gerais: as notas, os quadros gerais de notas, as curvas estatísticas. Apresentar bonitos quadros de notas e não estiver atentando contra o “decoro social”, ela estará muito bem. Enquanto o estabelecimento de ensino estiver dentro dos conformes, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos. Saindo disso, os mecanismos de controle são automaticamente acionados; pais que reclamam da escola, transferem o seu filho, verbas que não chegam, processos administrativos etc.

Pelos argumentos relacionados observamos a importância da avaliação no processo educativo e também da continuidade do trabalho, uma vez que todas essas observações se não forem cuidadosamente trabalhadas, podem ocasionar problemas sérios no sistema educacional da escola, principalmente sendo particular, onde todos dependemos das mensalidades escolares para sobrevivermos.

Não esqueçamos que antes de ser escola é uma empresa, e tem todas as obrigações trabalhistas, cívicas e paga todos os impostos. Por necessitar de muito espaço e ambiente de qualidade para abrigar seus alunos (clientes) por longo tempo, paga-se uma taxa de energia altíssima como também de água, principalmente na região Norte e Nordeste, em que socialmente se o colégio for particular tem que oferecer ar-condicionado em quase todos os ambientes e áreas destinadas a seus clientes alunos..

Por essas razões temos que dar uma atenção relevante ao processo de ensino de uma forma séria e competente, pensando no lado empresa e no lado pedagógico, se possível uma maneira de caminharem juntos.

C) Propaganda:

Vamos pensar em um público de 1000 alunos, o que fazer para atingi-lo: Propaganda em Televisão: É a mais indicada. Esse público de alunos infelizmente lê pouco jornal, revista e quando houve rádio, muda de estação a cada música, não deixando nem sequer o radialista dizer o nome do compositor que estava ouvindo. Já a “Telinha” como dizem, é vista por todos em horários apropriados e programas recomendados para o público jovem e audiência garantida. Você tem a certeza absoluta que o seu comercial está sendo apreciado.

Na conjuntura atual o que pode determinar é o alcance das redes sociais atreladas ao colégio e sua vasta divulgação. Não basta só veicular o comercial nas redes sociais. Necessita de várias pessoas responsáveis por dar informação no momento em que foi solicitada a

informação, independente da rede social veiculada. Muito utilizada hoje o whatsapp, em que todos se comunicam quase que gratuitamente e ao mesmo tempo. É necessário às pessoas envolvidas comprometimento a fim de atender e responder as dúvidas da clientela de uma forma estritamente comercial e agradável de forma a atrair o cliente para sua instituição.

É necessário que a pessoa que atende a esse público seja : “Simpática” , “Agradável” , “Transparente” , “Gentil” , “Paciente” , “Tolerante” , “Convincente”... É lógico que este funcionário não achamos em cada esquina , são pessoas escolhida a dedo , e que podem alavancar em muito as matrículas de sua escola. No geral são vendedores profissionais , treinados para trabalhar em escola e geralmente recebem o fixo mais comissão por matrícula. Não adianta colocarmos qualquer pessoa que receba o mínimo possível , sem qualquer incentivo o que pode muitas vezes surtir o efeito contrário.

Veja só , você diretor gasta valores absurdos em propaganda para trazer o cliente, faz o comercial em agência, contrata muitas vezes até atores renomados, e quando o aluno chega na sua escola é atendido por um funcionário sem ânimo , sem incentivo e que não traz segurança a pessoa interessada. Imagine que todo esse investimento pode cair por terra porque a pessoa a qual você diretor, colocou, não é o funcionário destinado para esta função de atender o cliente pela primeira vez e tirar todas suas dúvidas.

Os outros veículos de informação são também importantes , não podemos desprezar , o rádio , outdoor , jornal e panfletos. Na verdade, uma boa campanha deve cercar todas as formas de anúncio. Da sua verba de mídia , recomenda-se 40% redes sociais, 15% televisão, 15% outdoor , 10% rádio e 10% jornal e 10% panfleto.

Quando o cliente vai pedir informação , além de ser bem atendido , tem que voltar com um folder explicativo , muito bem montado , com papel tipo de revista, colorido com fotos da escola , alunos e que dê a maior segurança possível. Muitas das vezes , primeiro vai o aluno pedir informação , somente depois vai o responsável . Temos que despertar o interesse do público o máximo possível de forma a não desperdiçar nenhuma propaganda ou anúncio.

Material Escolar: Livros ou Apostilas ?

Hoje o pai do aluno não quer se preocupar muito com outras coisas. Muitas das vezes prefere pagar e acertar logo no início , do que sair procurando livros , e material por aí em vários locais do comércio.

O que colocamos aqui é uma maneira conveniente a escola de forma a minimizar o gasto da família e alavancar o financeiro da escola.

É comum às escolas cobrarem taxa de material além das mensalidades, parceladas de um até três vezes anual.

Observamos um modelo eficaz e que ajuda em muito a saúde financeira das escolas:

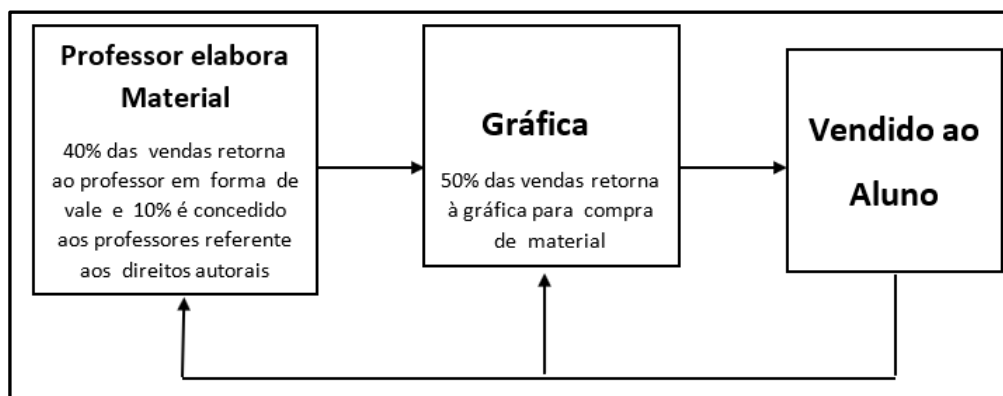


Figura 02: Imagem ilustrativa de processos de gestão financeira escolar. Fonte o autor.

É importante que a receita da gráfica não se una com a receita global da escola e sempre haja o capital de giro para os meses em que as vendas não sejam tão boas, como também para rodar as provas do colégio e circulares.

Claro que é muito mais prático ao professor chegar no quadro e dar a matéria para aquele dia sem fazer uso de livros e apostilas. Por isso a comissão de 10%. Há casos que o professor chaga ao final do mês sem nada para receber, uma vez que a gráfica já lhe fez o pagamento.

Onde está a dificuldade neste modelo ?

Na rotina do professor que não foi devidamente orientado no início, ou que não está se acostumando a trabalhar com material didático, às vezes dá tantas aulas que não tem tempo de elaborar seu material.

A escola neste sentido, deve dar todo apoio ao professor, destinando uma sala de recursos, como digitador, computadores, internet, de forma a colocar o professor à vontade para elaborar seu material no seu horário disponível e atendê-lo de forma rápida e competentes. Observamos a necessidade de 3 digitadores nas áreas de humanas, exatas e biológicas, 3 computadores Interligados à internet de uso somente dos professores de cada área, 1 escâner, 1 impressora colorida, 1 impressora a laser.

Para incentivar a venda de apostilas a escola poderia criar estratégias, como o professor que mais vendesse material, ganharia um prêmio, como suas vendas sem desconto em vales, ou um presente, como celular, canetas etc.

Setor de Cobrança

Este setor é responsável pela falta de pagamento ou atraso das mensalidades escolares e pela redução da inadimplência. O setor trabalha com prazos e datas. Se a mensalidade do aluno vence dia cinco é natural esperarmos uma posição do aluno até dia 15 do mês corrente, ou 15 dias de vencido. Após isso entra em ação o setor de cobrança em que o primeiro contato é fazer a ligação para o aluno e negociar a data do pagamento.

Após 20 dias o motoqueiro leva uma carta alertando do vencimento, do juros e do prazo máximo em que o setor jurídico começará a trabalhar.

Se esta mensalidade após todas as ligações e cobrança passarem de 40 dias de vencida, o cobrador irá novamente à casa da pessoa e colocará outra carta de cobrança.

Após 70 dias de vencido e acumulando as outras mensalidades, dependendo da filosofia da escola, será emitido um título, em nome do responsável financeiro do aluno colocando em cartório e posterior protesto e lançamento do nome do responsável em órgão como SPC, SERASA etc.

Existem algumas escolas que não tem esta filosofia, uma vez que trabalham com muitos clientes, e preferem deixar o débito apenas na casa amargando o prejuízo.

Caso após todo esse roteiro, mesmo que o título não tenha sido pago, só resta duas alternativas:

- Esperar o final do contrato (geralmente final do ano) e ajuizar uma ação competente cobrando todos os valores em atrasos;
- Esperar que o cliente venha até o setor financeiro pagar seus débitos.

Uma escola com 1000 alunos, em média 200 atrasam mensalidades, se não houver um setor de cobrança competente este índice tende a aumentar muito, uma vez em que a escola não pode barrar o aluno por falta de pagamento até o término do contrato.

Nos meses de julho, outubro, novembro e dezembro a inadimplência pode chegar até a 50% o que torna indispensável à atuação deste setor.

Considerações Finais

Este trabalho concentra-se na área , particular, onde narramos a maioria das dificuldades enfrentadas pelos donos de escola em sua vida cotidiana desde o primeiro pensamento em montar um colégio até o desenvolvimento de suas atividades.

Não podemos esquecer que antes de ser uma escola , é uma empresa como outra qualquer perante os órgãos fiscalizadores, e não tem apoio governamental nenhum, todos os impostos são cobrados, muito dificilmente poderá ser considerada uma micro empresa, devido ao ramo de atividades que requer instalações adequadas e com uma área estrutural muito grande.

O profissional que deseja entrar no ramo de ensino , tem que ser um bom educador e muita coragem para enfrentar as dificuldades. É uma empresa em que se for trabalhado direito , o lucro deverá aparecer nos próximos 8 a 10 anos , antes disso o capital que aparecer é necessário ao giro financeiro da escola.

É um ramo de atividades para filhos e netos , a maioria terá que se envolver com as atividades , muitas vezes porque gostam de educar , necessitam e almejam trabalhar com a educação das pessoas.

É de grande importância saber trabalhar com as dificuldades financeiras junto com a tarefa pedagógica enorme que nos aflige diariamente a todo tempo. É um serviço que nunca acaba , uma constante que passa por todas as avaliações (1ª , 2ª , 3ª , 4ª , recuperação , conselho de classe) em todas as séries e uma constante evolução dos alunos de série e trabalhos constantes.

Ser dono de escola é uma tarefa difícil e árdua que não é para qualquer pessoa, face as constantes preocupações e compromissos gerados. É saber separar a gestão financeira da gestão pedagógica , constante em nossas atividades.

Com esse intuito, elaborou-se um plano de gestão como eixo principal deste trabalho, visando a equipe gestora da escola ou outros gestores interessados em adotar a prática pedagógica e financeira e o trabalho coletivo integrado e partilhado entre os segmentos da escola e comunidade.

Portanto, espera-se que este trabalho venha contribuir para novas conquistas no longo processo de gestão pedagógica e financeira da escola, como também nas ações que venham a ser implementadas na incessante busca da qualidade do ensino e do seu próprio sucesso como instituição social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, R. **Fundamentos e técnicas de administração financeira** – São Paula : Atlas , 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. São Paulo: Encyclopaedia Britânica do Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º9.394/96**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.248, 23 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília: Imprensa Oficial, Diário Oficial, v. 134, n. 248, 23 de dezembro de 1996.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas , o novo papel dos recursos humanos nas organizações** , 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**.- 11 . ed. – São Paulo : Cortez , 2001.

MATARAZZO, D. C. **Análise financeira de balanços: abordagem básica e gerencial** – 6ª ed. – São Paulo : Atlas, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre RS : Artes Médicas Sul, 2000.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: REVISÃO DA LITERATURA.

Eliani Cristina Moreira da Silva¹
Osvaldo Luís Bauch²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo delinear um estudo sobre a concepção da gestão democrática na realidade educacional brasileira, a partir da análise da literatura sobre o assunto. Pretende-se descrever e analisar as concepções da gestão democrática ao longo da história permeando a gestão técnico burocrática, o modelo gerencial e gestão democrática participativa. Para atingir objetivo proposto estudou-se o seguinte referencial teórico: Libâneo (2012), Sander (1995), Oliveira (1999), Luck (2010) dentre outros. Na primeira parte far-se-á uma reflexão sobre o histórico da construção das concepções de gestão democrática. Na segunda parte será analisado o modelo de gestão gerencial a partir das reformas propostas pelo Estado. Na última parte far-se-á a descrição da gestão democrática participativa como uma proposta a ser alcançada pelas instituições educacionais, que buscam uma educação de qualidade para todos. Observa-se que os princípios democráticos presentes na legislação educacional brasileira e na literatura pesquisada pouco se consolidaram nas práticas de organização das instituições seja em nível de escola ou de sistema de ensino. Ao longo do estudo, percebe-se que o modelo de gestão técnico burocrático cedeu lugar a um modelo gerencial aclamado pela necessidade de reforma do Estado, por meio de uma gestão para os resultados, ágil e flexível (efetiva e eficaz), importado do mercado empresarial para o meio educacional, não efetivando de fato a gestão democrática participativa aqui defendida.

PALAVRAS CHAVES: Gestão Democrática, Participação, Gerencialismo.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 consolidou o período de reformas educacionais no qual o país estava mergulhado a partir da década de 90. A política educacional pautava-se por princípios progressistas, adotando como modelos educacionais os progressivos graus de autonomia, descentralização e flexibilização dos sistemas de ensino e da gestão. O acesso e a permanência dos alunos, a qualidade do processo de ensino aprendizagem, o currículo, a avaliação dos resultados, o financiamento educacional passaram a fazer pauta das agendas dos governos, seja em nível nacional, regional ou local. As cobranças por melhores resultados educacionais permeiam o universo educacional e a forma de gerir as instituições educacionais começa a se destacar por uma gestão marcada por melhores resultados educacionais. Isso significa que para obter sucesso dos sujeitos envolvidos no

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Educação Escolar. e-mail: elianimsilva@gmail.com;

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Educação Escolar. e-mail: osvaldoluisbauch@gmail.com;

processo de ensino aprendizagem, a partir da aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade, preparando para vida e para o exercício da cidadania, há que se considerar a participação dos diversos segmentos educacionais: pais, alunos, professores e comunidade na formulação, implementação e acompanhamento de projeto educacional para todos. Nessa perspectiva, um projeto educativo com o envolvimento da comunidade nas tomadas de decisões, passou a fazer parte dos estudos e pesquisas sobre o assunto e as formas de organização e gestão passaram a ser foco de análise para se atingir os fins e os objetivos dos educandos.

A gestão democrática encontra-se explicitada na Constituição Federal (CF) de 1988, conforme Artigos 205 e 206:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

(BRASIL, Constituição Federal, 1988)

E na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, como segue:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, Art. 14)

Desse modo, a LDB 9.394/96, ao encaminhar para os sistemas de ensino as normas para a gestão democrática, indica dois instrumentos fundamentais: 1) a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, contando com a participação dos profissionais da educação; e 2) a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. Isto é, a gestão democrática e a participação cidadã na escola como caminho a ser perseguido para uma proposta educativa de melhoria do processo ensino aprendizagem.

Entende-se a gestão democrática como uma forma de gerir uma organização pautada pelo envolvimento de todos os elementos compreendidos nos atos decisórios. Além das escolas e dos sistemas de ensino, o conceito de “gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico” (LUCK, 2010, p. 17).

Assim, pensar em política educacional no Brasil, a partir de padrões de qualidade educacional para todos, requer repensar o já descrito nas legislações maiores, ou seja, consolidar o acesso e a permanência dos alunos e os processos de gestão que coadunam a efetivação da democratização da sociedade e da escola em seus processos de participação, tomada de decisão e corresponsabilização.

Isso deixa claro que a gestão põe em prática formas de organização para atingir os fins e objetivos que, no caso educacional, referem-se à aprendizagem dos alunos. Então, há que se considerar que a forma como a gestão é concebida em cada organização educativa e no sistema como um todo, interferirá na progressão da aquisição do conhecimento, da formação humana e na construção de uma sociedade mais justa.

A institucionalização da democracia, associada ao aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública, com a participação da comunidade intra e extraescolar, constitui-se em forte ferramenta para uma gestão que se afaste do clientelismo e das práticas corporativas de atendimento de interesses de uma minoria privilegiada.

Nesse sentido, este texto pretende avançar na reflexão sobre o processo de implementação da gestão democrática participativa, como forma de envolver os sujeitos do processo educativo, por meio da construção coletiva de espaços participativos, em busca de uma educação de qualidade para todos. Entender os fundamentos e concepções que constituíram as formas de gerir as instituições educativas, favorece a compreensão da construção de uma educação de fato democrática, para todos, sem distinção de qualquer natureza, seja ela econômica, política, cultural e social, bem como a superação de poder burocrático enraizada na cultura educacional brasileira.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES.

Ao longo dos anos, os conceitos de administração e gestão vêm sendo utilizados como sinônimos para caracterizar a forma de organização de uma instituição. Especificamente no âmbito educacional, o conceito de administração veio importado do campo empresarial da iniciativa privada, marcado por uma estrutura organizacional com resultados de produtividade e relação de poder de forma hierárquica.

No Brasil, o período caracterizado pela ditadura militar efetivou no processo de organização das instituições, em especial as vinculadas à área educacional, a promoção de relações de poder de forma verticalizada, de cima para baixo, com pouca participação da comunidade intra e extraescolar na forma de gerir tais instituições.

Com a abertura política, o movimento Diretas Já e a redemocratização do país, o conceito de gestão passou a ser utilizado com mais frequência, desvinculado da ideia de administração empresarial para vincular-se ao processo democrático de participação nas tomadas de decisões de forma coletiva e corresponsabilizada.

Ao fazer um retrospecto histórico da constituição da gestão no Brasil, em especial a gestão democrática, Sander (1995 p. 2), destaca que a

gestão democrática na América Latina assim como no Brasil, traz consigo em sua estrutura constitutiva a influência externa poderosa da tradição jurídica que caracterizou a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Essa forma de administração e gestão veio carregada de influência da cultura externa em suas rotinas organizacionais e administrativas e sem considerar a relação com a identidade local e a história social do país.

Há que se considerar a história da administração para compreender os caminhos percorridos, mesmo que importados de outros países, na busca de uma gestão eficaz no campo educacional.

A escola clássica de administração no século XX pautou-se pela administração científica, nos Estados Unidos; a administração Geral, na França e a administração burocrática, na Alemanha. Seus princípios e dogmas influenciaram e se espalharam rapidamente pelo mundo, inspirando na consolidação da Revolução Industrial.

Somente nos anos vinte é que as práticas da administração clássica começaram a ser questionadas com o movimento das relações humanas da escola psicossociológica na administração, dando origem à tradição comportamental da gestão, preocupada com a eficácia das práticas administrativas para superar os desafios. Isso permitiu a ideia de que tais princípios poderiam ser aplicados a quaisquer instituições organizativas, independentemente de sua natureza, seus objetivos e contexto social e cultural, trazendo para as escolas e para as universidades a mesma perspectiva, que em nome da eficiência e da eficácia, utiliza tecnologias organizacionais e administrativas, muitas vezes sem considerar os objetivos e fins educacionais.

Ao materializar

os fins e objetivos da educação nas formas de gestão e administração, considera-se a gestão da educação como não sendo neutra e universal, mas sendo constituída de fato a partir de suas próprias tradições culturais e aspirações políticas, numa perspectiva multicultural de ações cooperativas para o desenvolvimento humano sustentável e para a qualidade tanto educativa como social. (Sander, 1995, p. 05).

A administração e a gestão da educação passam pelo processo mediador funcionalista e pela contradição interacionista, a fim de construir e difundir o conhecimento a partir de uma participação democrática, numa sociedade solidária e mais justa para todos.

Nesse sentido, a prática da administração dá origem a três construções de gestão da educação: a administração burocrática, a administração idiossincrática e a administração integradora.

A administração burocrática, pautada pela teoria clássica de administração de Taylor, Fayol e Weber, procura ressaltar a dimensão institucional do sistema educacional pautado por normas, regulamentos e expectativas na organização educativa, com funções e papéis claros, diretos e com deveres institucionais a serem executados, conforme a ordem hierárquica determina, a fim de alcançar os objetivos desejados pelo sistema de ensino. Tornar-se evidente que a administração burocrática intimida a prática efetiva da democracia social dentro da instituição, seja ela escola, universidade ou sistema de ensino.

Na administração idiossincrática procura-se resgatar as teorias psicológicas de relações humanas para o campo da administração, trazendo à tona a dimensão individual (satisfação, disposição pessoal de cada indivíduo) na forma de organização aberta do sistema, a fim de promover o crescimento subjetivo e intersubjetivo do sujeito. Essa forma de administração caminha para diminuição da equidade e da prática democrática, já que não favorece a participação coletiva, e impede a construção de um sistema social que busque o bem comum.

A administração integradora está pautada pelas Teorias psicossociológicas da administração, por meio da gestão educacional que integra a instituição e o indivíduo, ou seja, atender as expectativas burocráticas e necessidades pessoais. Há uma tentativa de superar o individualismo e o autoritarismo burocrático e de promover a participação dos grupos que participam das decisões sociais. Abre-se a possibilidade de participação, de diálogo com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem como construtores do conhecimento de forma ativa e crítica, sendo a organização educacional um meio para se atingir os resultados esperados a educação de qualidade para todos, de forma mais solidária e com justiça social.

A década de 30 é marcada pela emergência do planejamento global, para regular o processo de desenvolvimento econômico e aos governos cabem elaboração de planos e programas com estratégias de intervenções para melhoria de condições da sociedade para todos. A miséria entendida como ameaça constante a democracia precisando ser combatida para o desenvolvimento econômico dos países.

A educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso. Investir em educação equivale a investir em capital humano, já que o planejamento educacional considera o analfabetismo como responsável pelo atraso, pelo subdesenvolvimento. (Oliveira, 1999, p. 66)

A agenda dos países da América Latina passa a propor o planejamento estatal. A Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL (1948), com objetivo de resgatar as economias americanas por demais fustigadas durante a Guerra, tendo como fundador Raul Presbich, influenciada pelo Keynesianismo (Oliveira, 1999, p. 68).

A crise que assolou a América Latina na década de 60, atravessou os anos 70, marcadas pelas ditaduras militares, fazendo com que a CEPAL, mudasse seu enfoque, dando ênfase às reformas estruturais e à distribuição de renda. Maior relevância é atribuída à educação pelo papel fundamental que exerce na formação e qualificação de pessoal técnico para as atividades mais dinâmicas com processos tecnológicos mais complexos. A educação é percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico à medida que exerce forte influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distritos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

Nesse sentido, a CEPAL passa a se ocupar com o novo patamar educacional emergente: acabar com a pobreza e promover a equidade social por meio da educação, para que os cidadãos pudessem ter acesso como produtores e consumidores imersos nas demandas de mercado. As mudanças propostas pela CEPAL, rumo à formulação e aplicação de estratégias políticas e econômicas, deveriam se materializar em um contexto democrático, pluralista e participativo. Contudo, a educação deveria adaptar o sujeito ao mercado de trabalho. À gestão caberia planejar e acompanhar os resultados, com vistas ao crescimento econômico do país com equidade social, por meio de uma educação flexível adaptada as exigências do mercado econômico. Esse período marcado por uma gestão pautada por estratégias de resultados para promover melhoria da aprendizagem visando o ingresso no mercado de trabalho, formando mão de obra qualificada.

Com o relativo declínio do Estado nacional assistencialista e provedor, a descentralização começava a nortear as mudanças de organização e administração dos sistemas de ensino. A década de 90 é marcada por reformas educativas no Brasil, anunciadas com reformas administrativas assumidas pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Nova Deli (1993), com vistas ao atendimento a universalização do ensino básico. São proposições que convergem para novo modelo de gestão

do ensino público, calcado em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, com menor custo financeiro.

Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável, e quantificável em termos estatísticos que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola. (Oliveira, 1999, p. 91)

Após a CF/88, os governos que se sucederam alegam constantemente que houve a ampliação das demandas educacionais (universalização da educação básica) sem, contudo, analisar a real possibilidade das ações governamentais no que se refere aos desequilíbrios na repartição de recursos entre os entes federativos. Com a justificativa do Estado de não conseguir financiar as políticas sociais por falta de recursos, aparecem propostas de participação da sociedade, da iniciativa privada (parcerias) para financiar a educação.

Os métodos de gestão democrática na educação incorporaram de fato os segmentos sociais e suas representações (pais, alunos, professores e comunidade) apenas em momentos diretos de tomadas de decisões por meio da participação em Conselhos e/ou similares. Os rearranjos entre União, Estados e Municípios desenvolvem estratégias de participação e autonomia educacional por meio da organização de políticas públicas para gerir os sistemas educacionais, surgindo e fortalecendo os espaços de participação: Grêmios estudantis, Associação de pais e Mestres, Conselho de Classe, Assembleias Gerais, Programa Amigos da Escola, Participação na elaboração do PPP, Escola da Família. Em nível de sistema de ensino estadual paulista tivemos algumas ações: “Chega de *Bullying*: Não Fique Calado”, Centro de Estudos de Línguas; Projetos sociais para a educação de empresas e ONGs: Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Johnson & Johnson, Fundação Bradesco, etc. em nível municipal verifica-se a atuação dos Conselhos Municipais de Educação e demais conselhos de controle social, direcionados pelo poder executivo.

Contudo, a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação dos alunos. Verifica-se que de fato o que encontramos nos modelos de gestão educacional, salvo raras exceções, baseia-se em alguns princípios democráticos de representatividade direta, em que os segmentos envolvidos (pais, alunos, professores e comunidade) representam os seus respectivos segmentos em votações sobre algum assunto

específico. Essa relação de poder permeia o universo educacional, seja em nível escolar ou nível de sistema de ensino.

Segundo Libâneo (2012, p. 411)

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são frequentemente associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social- família, empresa, escola, órgão público, entidade sindicais, culturais, científicas etc., - parar a realização de seus objetivos.

O autor afirma que se situássemos as concepções de gestão em uma linha contínua, teríamos em um extremo a concepção técnico-científica e, no outro, a sócio crítica.

Na concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista, com direção centralizada em uma pessoa, na qual as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir o plano estabelecido. A organização educativa é concebida como uma realidade objetiva, neutra e técnica, que funciona racionalmente, podendo ser planejada, organizada e controlada para alcançar os maiores índices de eficácia e eficiência, sendo este o modelo mais comum de organização educativa que encontramos na realidade educacional brasileira (Libâneo, 2012, p. 445). As estruturas organizacionais que se pautam por essa concepção visa cumprir as exigências estabelecidas no mercado de trabalho, mão de obra barata para execução de tarefas sem questionamento e inovação.

Na concepção sócio crítica, a organização educativa é concebida como um sistema que agrega as pessoas, considera o caráter intencional de suas ações e interações sociais, com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões, construídos por todos os segmentos educacionais: professores, alunos, pais e comunidade, possibilitando a discussão, o diálogo em regime de colaboração. Essa abordagem se desdobra em diferentes formas de gestão democrática, como forma de oposição a dominação e subordinação dos indivíduos. Essa forma de conceber a gestão, favorece a uma formação global dos indivíduos, por meio de ação-reflexão-ação na construção do conhecimento de forma compartilhada, inovadora, criativa e plural.

Analisando as concepções e os fundamentos de gestão, há que se considerar que de fato o que encontramos nos modelos de gestão educacional, salvo raras exceções, baseia-se em alguns princípios democráticos de representatividade diretiva, em que os segmentos envolvidos (pais, alunos, professores e comunidade) representam os seus respectivos segmentos em

votações sobre algum assunto específico. Essa relação de poder permeia o universo educacional, seja em nível escolar ou nível de sistema de ensino.

O MODELO DE GESTÃO GERENCIAL

Cada vez mais se comprova a necessidade de se pensar as formas de gestão de uma instituição, escola, sistema educacional com vistas a uma estratégia de otimizar o processo educativo de forma eficaz. Os resultados educacionais negativos, seja em âmbito nacional, estadual e/ou municipal, apontam para uma mudança na forma de gerir a educação pública no Brasil de modo a perseguir a qualidade educacional para todos.

Para tanto, há que superar os modelos de administração ultrapassados para um modelo mais ágil flexível, que supere o modelo técnico burocrático. A gestão pública burocrática centralizada e autoritária começa a ser questionada como ineficiente e a busca por uma nova forma de organização das instituições começam a de apontar.

A redemocratização do país, a universalização da educação básica, e a descentralização emergem na sociedade com pano de fundo de reformas administrativas, conforme afirma Bresser Pereira (2003, p. 25):

a medida que a proteção aos direitos públicos passava a ser dominante em todo mundo, foi-se tornando cada vez mais claro que era preciso refundar a república, que a reforma do Estado, ganhava nova prioridade, que a democracia e a administração pública burocrática – as duas instituições criadas para proteger o patrimônio público – precisavam mudar: a democracia devia ser aprimorada para se tornar mais participativa ou mais direta, e a administração pública burocrática a devia ser substituída por uma administração pública gerencial.

Essas ideias podem ser compreendidas como uma disputa de concepção de Estado em transformação de um estado interventor que acolhe, abriga e dá atenção à população (estado de bem-estar social) para um Estado que se organiza na perspectiva neoliberal, regulado pelo mercado.

Nessa perspectiva a reforma gerencial destaca-se pelas seguintes características: a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades sub-nacionais; a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas; o controle gerencial das agências autônomas, por meio do controle dos resultados (indicadores de desempenho), controle contábil de custos, controle por quase-mercados ou competição administrada e controle social; a distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas, as

agências que realizam atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; a terceirização dos serviços e o fortalecimento da alta burocracia.

No campo da educação, o modelo de gestão gerencial, pautado pela descentralização administrativa dos macro e micro-sistemas, se apresenta como fórmula prática para resolver os problemas crônicos da educação pública da América Latina. Esse modelo de gestão passa a ser incluído na agenda política como proposta inovadora e modernizadora da gestão educativa dos governos latino-americanos para garantia do sucesso escolar, tendo influência direta nos projetos políticos dos governos da região.

As linhas de pensamento Hayek (1990), Friedman (1985) e as políticas Keynesianas, construíram socialmente a ideia de que o modelo de gestão gerencial é mais ágil, eficiente e de maior qualidade, fazendo emergir o gerencialismo como modelo gestão pública eficaz, pautado pela eficiência, eficácia e produtividade, sem visar lucro. Apresenta autonomia, descentralização e participação fomentados pela criação de estruturas independentes e autogeridas, ou seja, os cidadãos têm autonomia para planejar, acompanhar, controlar e avaliar de forma direta as ações deliberadas no coletivo. O que, na realidade, pode nos levar a um caminho sem volta: o controle dos resultados, mascarado pelas ideias fantasiosas de autonomia, descentralização, planejamento móvel e flexível, abrindo caminho para intervenção privada no setor público, isto significa é, a parceria público privada, validada pelos resultados insatisfatórios dos educandos nas avaliações externas.

Nesse sentido, surgem algumas palavras de ordem, tais como *empowerment* e *accountability*. A primeira, relacionada à criação de estruturas independentes e autogeridas, ou seja, os cidadãos têm a autonomia para planejar, acompanhar, controlar e avaliar, de forma direta, as ações deliberadas, tendo em vista o objetivo do coletivo (Borges, 2004). Como estratégias de empoderamento na escola pode-se citar: grêmios estudantis, conselhos de classe, escolares e assembleias. A segunda caracteriza um regime democrático mais amplo, cujo objetivo é garantir a soberania popular (Castro, 2008), em que o governo deve prestar contas à sociedade dos serviços realizados, surgindo como uma medida que surge para operacionalizar políticas administrativas de regulação do sistema escolar.

No Brasil, o gerencialismo ganha força na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da reforma do Estado, pautada pela descentralização, pelas privatizações e pelas desregulamentações, alterando a forma burocrática-piramidal de administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e aumentando a autonomia de decisão dos gestores. A descentralização estratégica é utilizada para aumentar a participação de pais e alunos nas políticas educacionais, conforme as diretrizes dos organismos internacionais

(Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco) divulgadas pelos seminários, conferências e encontros realizados com o objetivo de aclamar a todos ao acompanhamento dos resultados educacionais.

Nessa perspectiva, a modalidade da gestão gerencial sugere algumas críticas pertinentes, no que diz respeito à transferência de responsabilidade sem a destinação de recursos suficientes e apoio técnico administrativo e pedagógico para criar instituições educativa autônomas de fato efetivas no setor educacional.

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, uma cultura de organização de origem empresarial; a descentralização passa a ser caracterizada como desconcentração de responsabilidade e não redistribuição de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência; a participação, por fim, é encarada essencialmente como uma técnica de gestão e, portanto, um fator de coesão de consenso. Não há na instituição escolar, espaço para o conflito, para o debate e para o confronto de ideias. (CABRAL NETO; CASTRO, 2007, p. 43)

A participação nem sempre é efetiva devido à falta de uma cultura de participação da sociedade em geral. Haja vista a forma como são indicados os conselheiros, já que a legislação indica que a escolha dever ser feita pelo voto o que, na prática, não se efetiva, uma vez que o conselheiro é indicado pelo executivo ou pelos gestores em nível escolar. As estratégias de *empowerment* e *accountability* que deveriam promover maior participação e controle dos gastos públicos pela população e os colegiados, não superaram a realidade da maioria das instituições educativas, onde há relação de poder centralizador permeia a forma de organização de tais instituições educativas. Desse modo, apesar do discurso de empoderamento da população nas decisões coletivas e dos princípios de controle social, permite-se apenas uma política de responsabilização e não de uma autonomia de fato que permitisse as instituições elaborar, implementar, consolidar e acompanhar a proposta educacional de qualidade para todos.

A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICO PARTICIPATIVA

A escola pública vem sendo organizada nos moldes empresariais, que em vez de estimular o debate político característico da gestão democrática, acaba por obstruir a participação ativa e efetiva dos atores sociais como meros coadjuvantes nas relações de poder. “Na prática, em que pese o discurso da autonomia e da participação, o empoderamento dos grupos desfavorecidos e sub-representados tem sido mais uma exceção do que a regra” (BORGES, 2004, p. 78-79). O que de fato fica evidente na organização das instituições educativas refere-se a um modelo de gestão pautado por uma burocracia flexível, direcionada pelo mercado produtivo.

As críticas ao modelo gerencial pela apropriação indevida dos termos participação, autonomia, descentralização, como necessário à racionalização dos recursos e não como mecanismos de gestão democrática, pode ser aproveitada para que de fato ocorra a consolidação de uma gestão democrática participativa e autônoma nas instituições educativas, conforme ocorra o fortalecimento das estratégias de participação como os conselhos escolares, a eleição de diretores, os conselhos de controle social e a elaboração do projeto político pedagógico.

Corroborando com essa ideia Genuíno Bordignon (2004, p. 22), quando afirma que o

colegiado tem o sentido do exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberação plural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder. (...) Os conselhos, embora integrantes da estrutura de gestão dos sistemas de ensino, não falam pelo governo, mas falam ao governo, em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgão de Estado. O Estado é a institucionalidade permanente da sociedade, enquanto os governos são transitórios.

No caso específico das políticas educacionais, é importante salientar que a CF/88, a LDB 9394/96, ao incorporar a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais em seu texto, apontaram novas formas de organização e administração do sistema, tendo como objetivo primeiro a universalização do ensino a toda a população, sendo os conselhos uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado e ampliação dessa participação de forma qualificada, superando a o autoritarismo em todas as suas formas.

No entanto, a participação qualificada não surgirá por meio de legislações determinadas pelo Estado, mas sim de um compromisso político dos que estão à frente da gestão por um processo sistematizado de formação política coletiva de todos que estão envolvidos do processo educacional para que atinja um grau de consciência sobre os fins a que se destina uma educação de qualidade para todos. Os conselhos representam o papel mediador entre a sociedade e o governo, a interface entre sociedade e governo, promovendo a continuidade das políticas educacionais adequando a realidade da sociedade que estão representados.

A LDB 9.394/96 aponta como diretrizes essenciais para efetivação da gestão democrática na educação pública brasileira, a participação da comunidade (escolar e local) e dos profissionais da educação em Conselhos e na elaboração do projeto político pedagógico, bem como a promoção dos progressivos graus de autonomia das unidades escolares. Dessa forma, a legislação nacional deixa claro que para ocorrer a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino, há que se privilegiar a participação em conselhos escolares e no projeto pedagógico, assegurando progressivos graus de autonomia pedagógica administrativa e financeira das escolas. Isso num país tão diverso e plural como o nosso, ocorreu de forma bem

diferenciada, trazendo ordenamentos jurídicos os mais variados possíveis de município, região, estado da federação, criando uma tendência de crença coletiva de acreditar que a efetivação da gestão democrática por meio do processo de instituidor do Estado e instituinte da sociedade.

Conforme afirma Bordignon (2004, p. 52) “a essência da gestão democrática é o espaço de autonomia. (...) No entanto, há uma impossibilidade real de outorgar por decreto autonomia e democracia, pois a ação democrática é exercício de poder, autocriação, autoinstrução e autogestão”. Isso quer dizer que a gestão democrática se constrói no cotidiano escolar, nos espaços do exercício da autonomia, nos quais os sujeitos decidem coletivamente as ações democráticas que desejam praticar, bem como a forma, as diretrizes e estratégias para consolidar tal objetivo. Um exercício que deve ser realizado em sala de aula pelos professores e alunos, a partir de estratégias democrática de gestão da sala de aula, com espaços abertos ao diálogo e decisões coletivas no processo educativo, superando nossa cultura política autoritária de poder fruto da tradição patrimonialista de “donos do saber”, “donos do poder”.

Libâneo (2012) aponta como caminho a concepção de gestão democrática participativa como forma de combinar a ênfase nas relações humanas, nos processos participativos de tomada de decisões com as ações efetivas para atingir os objetivos específicos da escola. Nessa perspectiva, valoriza-se o processo organizacional de planejamento, organização, direção, avaliação, a fim de viabilizar uma prática educativa como um direito de todos os cidadãos, mas também como dever de responsabilização de todos.

Portanto, a efetivação da gestão democrática deve permear o universo educacional como um ideal a ser perseguidos por todos os educadores que lutam por uma educação de qualidade para todos, mobilizando a participação coletiva nas tomadas de decisões de forma autônoma corresponsável em todos os níveis. A autonomia das instituições educativas, os espaços de participação, corresponsabilização apontam para uma gestão democrática participativa, por meio de uma de um grau conscientização política coletiva comum para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abarcou o levantamento bibliográfico sobre a trajetória histórica da gestão democrática no Brasil, a gestão gerencial presente no cotidiano organizacional de instituição, a trajetória de efetivação da gestão democrática participativa, a partir do período de redemocratização do país (CF/88 e LDB 9394/96).

O texto aponta a eminente necessidade de mudança de paradigma na concepção de gestão das instituições educativas com o propósito de uma educação de qualidade para todos,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

destacando a efetivação da gestão democrático participativa como uma ferramenta de melhoria no processo ensino aprendizagem. No entanto, os documentos oficiais apenas demonstraram princípios democráticos como a participação por meio de votação nas decisões e que os modelos de administração aqui implantados, traz em seu conjunto teórico ideias autoritárias de hierarquia organizacional horizontal pautado no setor empresarial ou importado de outros contextos culturais e social de outros países, caminhando para um modelo gerencial amarrado ao modelo empresarial de efetividade e eficácia da gestão e dos resultados.

Os desafios da qualidade educacional passam prioritariamente pelo desafio de consolidação da gestão educacional de fato democrática participativa com uma construção coletiva do projeto educacional com vistas a melhoria do currículo, a avaliação, a metodologia de ensino, a formação profissional, as demandas sociais de formação do cidadão, os recursos financeiros, a fim de construirmos de fato uma educação pautada nos princípios republicanos.

De fato, há um longo percurso a trilhar rumo a efetivação da gestão democrática participativa, avançando onde as relações de poder central deixem de ser prioridades, e as decisões coletivas sejam construídas de forma horizontal, compartilhadas por todos os segmentos educacionais em suas reais necessidades em busca da construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: avaliação de políticas públicas educação**. Rio de Janeiro. V.19, n.70, p.81-106, jan/mar. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de out. de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 de out, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em 22 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em 22 jul. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação de 2011**. PNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 22/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública**. Elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um Novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e Administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **Em Perspectiva**, São Paulo, p. 78-79, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

FERREIRA, Naura S. Carapetto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Ângela Maria. (Org.), OLIVEIRA, Cleiton de. **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)**. Brasília: Liber livro, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 2ª ed. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1998.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

NOGUEIRA, M.A. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, L.M. e FERREIRA, N.S.C (org.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GRUPO DE ESTUDO EM ENSINO DE MATEMÁTICA: A COLABORAÇÃO VIVENCIADA POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Terezinha Oliveira Alves ¹

Aline Cleide batista ²

Francymara Antonino Nunes de Assis ³

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma proposta de formação em um grupo de estudo colaborativo sobre o Ensino da Matemática. A pesquisa teve como foco a colaboração entre as três professoras e a pesquisadora com o objetivo de pensar sobre a Matemática dos anos iniciais e o como o processo de colaboração em um grupo de estudo pode contribuir para o processo de formação e de reelaboração dos saberes docentes. O grupo teve a duração de um ano e dois meses e para acompanhar o processo de colaboração vivenciado pelas professoras, foram utilizados o memorial da matemática, o diário e a entrevista coletiva, além de registros e observações das pesquisadoras. Os dados suscitados a partir das falas das professoras do grupo colaborativo, nos indicaram que o refletir, o estudar e o colaborar coletivamente contribui para a reelaboração dos saberes docentes em Matemática.

Palavras-chave: Professoras, Grupo de Estudo Colaborativo, Matemática, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de apresentar resultados do processo de colaboração vivido por professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal processo de colaboração se deu em um grupo de estudo em ensino de Matemática composto por professoras denominadas pelos nomes de Rubi, Esmeralda e Jade e a pesquisadora. O grupo teve a duração de um ano e dois meses, período no qual foram desenvolvidos estudos, vivências de atividades diversas, elaboração de proposta de trabalho e discussões acerca do ensino e do currículo da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o acompanhamento do movimento do grupo foram utilizados o memorial da matemática, o diário e a entrevista coletiva, além de registros e observações da pesquisadora.

Formar um grupo que tenha a colaboração como essência pressupõe que este tenha como eixo central, a participação de seus integrantes de forma igualitária e que todos estejam dispostos a colaborar, um com o outro, no sentido de viabilizar o crescimento do grupo e ao mesmo tempo de cada um. Para que isto possa ocorrer é preciso que o grupo esteja alicerçado

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba -UFPB, ftoalves@yahoo.com.br;

² Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, alinecleide@yahoo.com;

³ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, francym@terra.com;

em princípios claros que norteiem a sua organização. Fiorentini (2004) argumenta que em um grupo colaborativo os integrantes não são meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas assumem funções de produção de conhecimento. O autor argumenta também, que um grupo colaborativo tem sua organização influenciada pela identificação entre os participantes e pela possibilidade de compartilhamento de problemas, experiências e objetivos comuns. Fiorentini (2004) faz uma distinção entre o que seja cooperação e colaboração. A cooperação tem em sua essência o trabalho coletivo, mas não quer dizer que todos os integrantes desse processo tenham igual participação. Pode haver ajuda entre todos na realização de tarefas, só que necessariamente essas não são resultantes de ações negociadas no grupo e, pode ser que haja posição hierárquica pressupondo subserviência de participantes.

A colaboração pressupõe que todos trabalhem juntos, que tenha negociação para atingir objetivos comuns no grupo. Com a colaboração não há hierarquização de funções e todos são responsáveis pelo caminhar do grupo. É um processo construído por todos os integrantes do grupo.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000) a colaboração é necessária para que se vença o individualismo que a ação docente tende a ter. De acordo com os autores, locais em que a colaboração é uma constante, tornam-se ambientes de maior satisfação e produtividade, além de favorecer um crescimento da pessoa e do profissional. Sendo assim, na colaboração pressupõe-se que haja interação tal, que os sujeitos tenham voz ativa para se posicionar e ao mesmo tempo possam escutar o outro. É um processo que envolve compreensões, concordâncias e discordâncias e, esse foi o sentido que norteou a organização do grupo e a clara definição das atribuições de cada professora colaboradora.

No início da constituição do nosso grupo, as atividades de estudo foram organizadas e propostas por nós (enquanto pesquisadora), uma vez que essa era a expectativa inicial das professoras da escola, mas aos poucos, cada membro do grupo foi se tornando participativo no sentido de contribuir com sugestões para estudo e produção de conhecimento. Às professoras colaboradoras participantes do grupo, coube o papel de atuarem como co-partícipes do processo vivenciando as atividades propostas, discutindo as possíveis soluções, relacionando com os conhecimentos anteriores, discordando de pontos de vista expressos pelos autores dos textos estudados, ajudando-se mutuamente na realização das atividades, sugerindo leituras e estudos para a continuidade dos encontros do grupo e também na elaboração de uma proposta para se trabalhar com os números racionais sob forma fracionária para o 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Diante do exposto destacamos que as diferenciações de papéis no grupo não estavam centradas na ideia de hierarquia e nem tampouco no domínio de conhecimento. Os papéis vivenciados se inter-relacionavam numa dinamicidade única, essencial para a manutenção do grupo. Cada participante contribuía para que houvesse a realização dos encontros. Na sequência do artigo exporemos os momentos de colaboração que permearam os estudos, as discussões e as reflexões realizadas pelas professoras nos encontros e expressos nos instrumentos utilizados para o acompanhamento do movimento do grupo. Para tanto, faremos uso das falas das professoras Rubi, Esmeralda e Jade, entrelaçadas em tal processo.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa do processo de colaboração vivenciado no grupo de estudo, traçamos como objetivo principal entender como o grupo contribui para a reelaboração dos saberes docentes das professoras colaboradoras. Assim, uma escolha possível do percurso metodológico teria que considerar a reflexão da prática do professor e o processo de colaboração envolvido. Assim, encontramos na perspectiva interpretativa uma possibilidade de vivenciarmos uma pesquisa que considerasse estes aspectos e que pudéssemos, enquanto investigadores, também pensar a nossa prática a partir das possibilidades favorecidas no transcorrer da pesquisa.

A perspectiva interpretativa tem as suas bases no interacionismo simbólico e na colaboração. Ponte (2005) apresenta uma discussão a respeito dos paradigmas da pesquisa em educação e aponta que o interpretativo traz possibilidades plausíveis para o professor investigar a sua própria prática.

Na perspectiva interpretativa é possível o investigador fazer uma observação em que participa ativamente de todos os momentos; faz anotações sistemáticas através de instrumentos de coletas e gravações; faz também recolha de materiais diversos como, por exemplo, os produzidos pelos professores e de acordo com Moreira (2003):

[...] ocupa-se não de uma amostra no sentido quantitativo, mas de grupos ou de indivíduos em particular, de casos específicos, procurando escrutinar exaustivamente determinada instância tentando descobrir o que há de único nela e o que pode ser generalizado a situações similares (MOREIRA, 2003, p.24).

De acordo com este autor a perspectiva nos fornece a possibilidade de observar e estar imerso no *locus* de pesquisa ao mesmo tempo em que podemos tecer observações com um olhar direcionado ao que objetivamos investigar com vistas a responder a nossa questão de pesquisa. A colaboração na perspectiva interpretativa tem papel essencial em virtude de considerar o diálogo como uma ferramenta da qual se pode dispor para estabelecer uma relação mais favorável para os participantes e o pesquisador. A esse respeito Ponte (2005) diz que a colaboração favorece um trabalho em que é necessário o trato com problemas e situações, em que é preciso a convivência de várias pessoas que tenham conhecimentos e competências diversificados e assim, ao se disporem a colaborar um com o outro, podem encontrar soluções mais adequadas aos problemas com os quais se deparam.

Para a coleta de dados sobre o processo de colaboração do grupo de estudo fizemos uso do memorial da matemática, do diário e das entrevistas coletivas, tendo a compreensão de que tais instrumentos nos indicaram aspectos que as participantes estavam vivenciando nos encontros. Trabalhar com as memórias segundo Stano (2001, p.26) é uma atividade que permite: “recuperar o passado e as lembranças, supõe a relevância do tempo sentido, vivido que não nega o presente”. Já o escrever um diário na perspectiva de Warschauer (2001), se constitui em um momento de introversão, é um chamado à criação para relatar o que aconteceu e refletir sobre o ocorrido; é um encontro consigo mesmo. A entrevista coletiva na visão de Kramer (2002) possibilita uma situação dialógica rica, com análises profundas da prática de cada participante. A entrevista coletiva se constituiu como um momento em que as participantes expuseram suas opiniões, suas dificuldades, seus acertos, seus erros e escutaram o outro que também se expôs

Os momentos partilhados das leituras, das conversas, das reflexões, das elaborações de atividades e dos processos de reelaboração dos saberes docentes foram destacados e analisados em cada um desses instrumentos de coleta de dados. A seguir apresentamos discussão e análise dos resultados da colaboração das professoras Rubi, Esmeralda e Jade, professoras participantes do grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A colaboração vivida pela professora Rubi: momentos de trocas no grupo de estudo

Para falarmos do processo vivido pela professora Rubi no grupo de estudo em ensino de Matemática se faz necessário enfatizarmos que a colaboração entre as três professoras

participantes foi fator decisivo para que este tivesse êxito e se tornasse importante no processo de reelaboração dos saberes docentes. Compreendemos a colaboração de acordo com o que propõe Fiorentini (2004), como um processo construído por todos os integrantes de um grupo. Não é apenas o estar coletivamente no desenvolvimento de tarefas, mas é um processo em que todos os membros têm voz e vez; todos se empenham na busca de atingir um objetivo comum. Tendo esse entendimento para o que seja colaboração passaremos a analisar como se deu esse processo com a professora Rubi.

Em seu diário essa professora destaca que o estar junto no grupo favoreceu uma aprendizagem que até então não havia experimentado em matemática. Ela assim se expressou:

O encontro hoje foi muito proveitoso, pois nos fez relembrar de alguma coisa que já havíamos estudado sobre esse assunto. Só que hoje vi com novos olhos, de forma prazerosa esses sistemas de numeração, porque a metodologia usada foi ótima, onde o grupo ia se ajudando nas descobertas, através das discussões (PROFESSORA RUBI).

A partir desta fala podemos observar o destaque dado a ajuda entre as professoras do grupo. Esta ajuda é no sentido de que uma ia colaborando com a outra em um processo de interação mútuo com a finalidade de vivenciar as atividades propostas ao grupo e favorecer uma aprendizagem para todas. Sendo assim, podemos inferir que a colaboração se fez presente na atividade sobre os antigos sistemas de numeração e possibilitou um reelaborar de saberes disciplinares e pedagógicos que a professora Rubi possuía sobre tal temática.

Assim o processo de colaboração tem uma finalidade comum em que todas as participantes interagem na busca de um crescimento pessoal e coletivo. O ver-se como sujeito que colabora com o outro pressupõe a professora Rubi, o dispor-se a compartilhar sentimentos, dúvidas, incertezas, fazeres e saberes que até então eram guardados só para si. O si já não basta, ele necessita do outro em uma imbricação do fazer juntos.

Na entrevista coletiva a participação da professora Rubi enfatiza a colaboração como um dos itens necessários para a reflexão de sua atuação docente. Enquanto professora e participante de um grupo de estudo em ensino de Matemática, ela destaca este ser essencial para o crescimento profissional das professoras. Vejamos como a professora Rubi se expressa:

Depois das nossas reflexões compreendi que precisamos dar ao aluno condições deles formarem seus próprios conceitos. Aprendi com as atividades dinâmicas e prazerosas e refleti sobre as que eu levava para a sala de aula para os meus alunos. Além disso, as experiências trocadas, entre nós professoras, nos fez crescer como profissionais (PROFESSORA RUBI).

A fala da professora nos aponta caminhos que são indicados por ela como necessários para um crescimento do sujeito professor como profissional da educação. Estes caminhos são a colaboração (através das trocas de experiências) e a reflexão sobre o que estudava e selecionava para trabalhar em suas aulas.

A colaboração apontada por ela através das trocas de experiências é uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional dos professores extremamente discutida hoje em dia. A esse respeito Fontana (2000) destaca que é uma relação extremamente conflituosa partilhar o saber e experiências com o outro. Para isto acontecer é preciso um ambiente propício e de confiança com quem se vai compartilhar. A confiança é necessária para que possamos trocar experiências, acertos e desacertos de nosso trabalho docente. Ela é primordial para que não nos enfraqueçamos enquanto sujeitos isolados em um mundo de trabalho competitivo em que é tão difícil aproximar-se para estender a mão, apoiar, dividir, incentivar, ouvir, ser incentivado, escutado e ajudado pelo outro.

Ao compartilhar o sujeito se dá a conhecer ao outro, mostra-se como é e para que assim proceda é necessário acreditar que seus pares estão dispostos a fazer o mesmo. Em nosso grupo de estudo esta relação foi possível em virtude de que nos considerávamos em posição de aprendizes.

O partilhar entre si e os outros: A professora Esmeralda e o processo de colaboração

O grupo de estudo em ensino de Matemática foi um local que serviu para observarmos a efetivação entre as suas integrantes e dentre estas a professora Esmeralda, como alguém que se dispõe a colaborar com o outro. Neste grupo pudemos ver emergir momentos diversos de partilhar de saberes e fazeres oriundos de atividades de sala de aula e muitas vezes de questões mais amplas como da escola como um todo e de aspectos da vida pessoal, demonstrando assim o grau de interação entre todas.

Em seu memorial da matemática, a professora Esmeralda deixa transparecer o processo de colaboração que foi vivenciado por ela em momentos anteriores a sua entrada no grupo de estudo. São momentos revestidos por um olhar que busca no passado memórias e fragmentos de vivências com a matemática, seja como aluna, seja como profissional. Tais vivências trazem à tona episódios de uma formação escolar que encontrou na matemática uma aliada para a vida toda.

Esta relação com a Matemática, segundo a professora, é resultante de um gostar que não tem razão aparente, mas que a nosso ver influenciou o seu futuro profissional tão

envolvido com um ensino comprometido com esta área de conhecimento. Nas falas da professora, transcritas de seu memorial, observamos o quanto é latente a sua interação com a Matemática e que ela se propõe a compartilhar com outros as suas descobertas. Vejamos uma de suas falas: “Em Metodologia da Matemática é que a professora nos fez compreender que ‘ia’ e porque ‘ia’. Foi uma descoberta maravilhosa que dividi com filhos e alunos”. Dividir, compartilhar e colaborar são ações que a professora Esmeralda vivenciou desde a sua formação inicial. Momentos de descobertas em que ela fez questão de socializar com os outros em seu desejo de partilhar saberes e olhares que ia construindo sobre o currículo e a Matemática.

A colaboração é retratada pela professora Esmeralda em seu diário com relatos que expressam todo o seu envolvimento com a Matemática e com as colegas de grupo de estudo. Em seu diário ela cita momentos em que o estar junto e partilhar com o outro é revestido de significados que proporcionam um aprender juntos, tão necessário para alguém que acredita que se pode aprender e isto é expresso em seus escritos. Vejamos um deles: “Foram muitas descobertas, desafios que conseguíamos vencer juntos e vibrar ao fazê-los, imaginando como poderíamos fazer com os nossos alunos”. As descobertas e os desafios vencidos juntos refletem a colaboração que as participantes demonstram no convívio do grupo e a professora Esmeralda expressa tão bem através de seus relatos. Nas falas da professora Esmeralda vemos surgir fragmentos deste ser que se constitui a todo o momento e que busca sempre a aprendizagem. Assim se expressa a professora:

Quando iniciamos o estudo das frações, percebi que ainda tenho muito o que aprender, tanto para poder trabalhar com os meus alunos como para meu próprio conhecimento, pois já está longe a época em que tive contato com esse assunto. (PROFESSORA ESMERALDA).

Aprender para si, aprender para ensinar. Ensino que busca um caminho favorável à aprendizagem dos alunos. Esta é a tônica da ação da professora Esmeralda: uma busca constante de se constituir como um ser aprendente. Em sua fala percebemos o desejo latente de se declarar incompleta, uma incompletude que não é proposital, mas que possibilita momentos de ganhos à sua formação pessoal e profissional. É uma tomada de consciência de que a sua formação é sempre incompleta e não está terminando, conforme afirma Alarcão (2001).

A professora, em outro momento de seu diário, destaca decisões que o grupo tomou como possibilidade de melhoria das aulas. Tal decisão se referia a análise do livro didático de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Matemática utilizado por elas com os alunos. A análise se referia em observar se o mesmo trazia as diversas ideias significativas das operações fundamentais na parte a que se referia a este conteúdo. Neste relato ela deixa claro como o processo de colaboração entre as participantes possibilitou a tomada de decisão para análise do livro. Ela assim se expressa: “No próximo encontro, decidimos analisar o nosso livro didático para detectar se o autor aborda as ideias das operações, as quais acabamos de estudar”. Este relato nos indica o quanto à decisão tomada em conjunto é fruto de um processo de colaboração e negociação entre as participantes.

A colaboração entre todas não pode ser vista como consenso absoluto, mas como um processo que após discussões (e eram muitas) chegávamos a uma possibilidade de concretização do que gostaríamos de alcançar em nosso grupo de estudo, pois era do confronto de ideias que muitas vezes surgiam atividades a serem desenvolvidas.

No diário da professora Esmeralda outro relato também nos chamou a atenção para a questão da cooperação e partilha de momentos significativos no grupo de estudo. É um relato sobre o texto do livro “Aritmetruques” (JULIUS, 2002) em que o autor propõe vivências de situações com truques para operar com números. A professora assim se expressou: “Ficamos entusiasmados em aplicá-los em nossas aulas, pois nós mesmos nos divertimos muito resolvendo os problemas propostos”. Neste relato encontramos o entusiasmo de quem é capaz de se encantar e vibrar com descobertas cotidianas que podem trazer contribuições para o seu fazer docente. São momentos em que a professora se debruça a aprender em contato com algo novo, se despe de qualquer pudor pedagógico e se dispõe a brincar e viver experiências enriquecedoras juntamente com as suas companheiras de vivências.

Este estar junto no grupo de estudo em ensino de Matemática é também favorecido pela vontade que a professora Esmeralda tem de aprender uma Matemática que possibilite aos seus alunos o aprender desta área de conhecimento. Tal vontade é expressa em um de seus relatos do diário, onde ela se coloca com convicção de se ver como professora que ensina matemática e tem a preocupação de proporcionar aos seus alunos “[...] um melhor aproveitamento do que é trabalhado na escola em sua vida fora dela, desmanchando aquela ideia de que o que se aprende na vida é desmanchado na escola”.

A aprendizagem do aluno para a vida é uma preocupação da professora e não apenas que sejam momentos passageiros e que ficam esquecidos nos cadernos da vida e nas carteiras escolares. Ela, enquanto professora que ensina Matemática, procura vê-la como uma área que contribui para que o aluno tenha um conhecimento maior e possa fazer uso deste em sua vida fora dos muros escolares.

Tal olhar da professora expressa um desejo latente de que o currículo para a Matemática seja possibilitador de aprendizagens significativas para os alunos e neste sentido ela traz à tona a discussão sobre saber escolar e o saber do senso comum, uma discussão já tão realizada em que a escola é vista como vilã por não ter condições de aproveitar os saberes prévios dos alunos e fazer uma transposição para os escolares. Neste processo de busca para favorecer a aprendizagem de seus alunos, a professora Esmeralda encontra em suas colegas de grupo o suporte para discussão de ideias, angústias, dúvidas metodológicas e perspectivas de atuação. É a cooperação entre estas professoras que favorece uma incessante procura de caminhos para o fazer docente.

A professora Esmeralda durante a entrevista coletiva expressa, em sua fala, que a colaboração é um dos fatores que favorece a troca entre todas. Vejamos o que a professora diz:

O contato com as colegas, a troca de angústias, dúvidas e conquistas; o acesso a novas leituras, sugestão de atividades (antes nós as fazemos para só então passarmos para os nossos alunos), existência de momentos como este para refletir, analisar e reformular nossa prática de sala de aula (PROFESSORA ESMERALDA).

A partir desta fala da professora podemos analisar que o seu envolvimento no grupo é total, ela se dedica a partilhar “angústias, dúvidas e conquistas” com suas colegas, mas ao mesmo tempo se dispõe a escutar as outras também em suas particularidades. É um momento de troca compartilhada por todas, em que predomina o desejo de falar de si e deixar que o outro lhe veja. Ainda nesta fala, a professora faz referência a reflexão da prática e consequente reformulação. Ela se propõe a analisar a sua prática no coletivo do grupo em um processo de colaboração com suas colegas. O que diz, o que se dispõe, o que propõe, expõe o seu fazer docente, que é permeado por ações de reflexão sobre como proceder para possibilitar um quefazer matemático considerando seus alunos como sujeitos aprendentes da Matemática. Uma Matemática que, no dizer da professora, pode ser usada fora da escola.

As falas da professora Esmeralda são expressões que deixam emergir o seu perceber do grupo: um espaço em que pode falar de si, contar suas angústias e suas dúvidas porque na escuta estão colegas de profissão que vivenciam as angústias e dúvidas parecidas. São momentos que pode se expor sem receios, mas com a convicção de que o outro entende o que está falando, que pode lhe trazer ajuda em suas aflições.

Tais falas sugerem indícios de aspectos da formação em que a colaboração com o outro tem papel decisivo. Ela necessita partilhar para se sentir completa em seu ser professora

e para isto se faz presente no grupo como é, com todas as suas dúvidas, angústias, fazeres e saberes. E assim, ela aprende e ganha profissionalmente, contribui com o outro e se faz professora em um processo mútuo de interações do ser que forma e se forma. São os olhares sobre o currículo, a Matemática, a colaboração, a formação e o ser professora.

Os saberes que se entrelaçam: a professora Jade, a colaboração e a troca no grupo de estudo

O grupo de estudo em ensino de Matemática nos proporcionou entendermos que a colaboração é um processo primordial para que professores percebam a sua prática como um campo fértil de produção de saberes. Através da colaboração é possível que professores socializem experiências, estudem coletivamente e vivenciem momentos de trocas e ajudas mútuas. É neste processo que o crescimento pessoal e profissional é favorecido pelas ações desenvolvidas coletivamente.

Sobre o papel da colaboração na vida dos professores, Fullan e Hargreaves (2000) discutem que ainda há muita dificuldade em se favorecer nos espaços escolares o processo de colaboração, em virtude de prevalecer a “cultura do individualismo” que é favorecida pela própria organização do espaço escolar. Os autores comentam também que há pequenos espaços de colaboração sendo construídos, mas é preciso se considerar aspectos como a disposição para dar e receber ajuda e o receio de expor-se em suas fraquezas e necessidades. Para estes autores a colaboração traz benefícios à profissão e o trabalho no âmbito escolar. Neste sentido é importante trazer à tona uma discussão a respeito da colaboração no grupo de estudo na perspectiva que a professora Jade atribui a sua participação neste processo.

Sendo assim, discutir a colaboração tendo como elemento direcionador as falas e os relatos da professora, evidenciado pelos diversos instrumentos da pesquisa, é trazer um posicionamento de que o “estar junto” é primordial para a sua aprendizagem enquanto sujeito que participa e interage com outros sujeitos em um *locus* de produção de saberes como se constituiu o grupo de estudo em ensino de Matemática. Em suas falas e relatos, a professora Jade se mostra como uma pessoa que se dispõe a aprender na e com a interação com o outro. Vejamos um relato de seu em que expressa a sua relação com a Matemática em um processo de interação com seus professores que lhe possibilitaram as tristezas e desencontros nos contatos iniciais com esta área e, principalmente, a sua emoção de descobrir-se aprendendo Matemática, de forma alegre e prazerosa, quando foi cursar Pedagogia:

Quando fui cursar Pedagogia [...] é que percebi de que nada sabia e somente descobri (compreendi) [...] quando paguei Metodologia da Matemática e Didática da Matemática. [...] a professora trabalhava com material concreto, me fez realmente aprender [...]. (PROFESSORA JADE).

Deste relato podemos destacar que o processo de colaboração da professora Jade se deu com os conteúdos matemáticos e o tratamento didático dispensado por seus professores no curso de Pedagogia. Dessa interação decorreu o gosto e a vontade da professora em ser uma profissional disposta a atuar de forma a favorecer uma melhor aprendizagem aos seus alunos. São momentos em que a formação inicial de um sujeito contribui para um fazer docente que considere os aspectos da colaboração como importante neste processo.

O diário da professora Jade traz relatos de momentos vivenciados no grupo de estudo, bem como reflexões, inferências e posicionamentos acerca dos estudos e atividades desenvolvidas ao longo dos encontros. Ela abordou questões que nos servem de apoio para analisarmos a sua participação como também o seu crescimento pessoal e profissional possibilitado pelo trabalho de interação e colaboração do qual vivenciou. Sendo assim, os relatos transcritos a seguir servem para ilustrar tais momentos, mas também para pensarmos a respeito dos saberes que foram sendo reelaborados pela professora.

O grupo de estudo e ensino em Matemática teve em sua essência a participação voluntária das professoras e assim sendo o caráter de colaboração esteve presente todo o tempo nas diversas falas e relatos das professoras. Um dos relatos da professora Jade contido em seu diário aborda tal questão:

No encontro de hoje definimos o calendário do 1º semestre, trabalhamos com a 5ª atividade que foi um resumo das discussões do último encontro contendo sugestões de abordagens das operações fundamentais, gerando novas perspectivas na forma de ensinar matemática. Ficou sugerido para o próximo encontro trazer o nosso livro didático para observação dos problemas propostos e também propor atividades baseadas nos tópicos propostos (PROFESSORA JADE).

Tal relato da professora Jade aborda o seu envolvimento no grupo como alguém que participa das decisões que são tomadas no coletivo. As decisões são resultantes de momentos pensados juntos, onde cada uma se posiciona para se chegar ao consenso momentâneo do que se projeta a ser feito nos encontros posteriores. São negociações realizadas a partir das discussões, divergências e acordos gestados no grupo. São momentos em que não “[...] se imagina que a negociação acabe com as divergências. O que se pretende é a acomodação delas em patamares que permitam a convivência e a realização relativa de interesses

específicos” (DEMO, 1999, p. 76). Ao chegarmos a um determinado acordo no grupo não quer dizer que antes não havia tido divergências, ao contrário, muitas vezes tal decisão era precedida de muitas discussões.

Outro ponto a destacar com relação ao relato da professora diz respeito aos saberes que eram permeados no grupo. Ao ser abordado elementos de um fazer matemático, estes poderiam proporcionar outras possibilidades de se tratar os conteúdos matemáticos, gerando talvez futuras reelaborações dos saberes experienciais da professora (GAUTHIER et al, 1999). São possibilidades de ação docente vistas sob um novo olhar. O olhar de quem busca um fazer diferente tendo como parâmetro as novas informações construídas no grupo.

Em outro relato do diário, a professora Jade aborda reflexões sobre os algoritmos das operações trazendo indagações de modos de fazê-los. Vejamos o que ela relata:

Retomamos a 5ª atividade do grupo na apostila do encontro passado. Partimos dos algoritmos com variadas formas de operacionalizar as adições com diferentes agrupamentos, subtrações, multiplicações e divisões. Levantei o questionamento do porquê não fazíamos divisão como às outras operações, isto é, da unidade para dezena [...], discutimos, tentamos, fizemos e concluí que é mais complicado para ensinar aos alunos (PROFESSORA JADE).

Mais uma vez neste relato encontramos o caráter da colaboração permeando as ações no grupo. Ao discutirmos um questionamento levantado pela professora Jade surgem as inquietações pessoais acerca de um conteúdo matemático que geralmente causa dúvidas no modo mais apropriado para abordá-lo com os alunos, como é o caso da divisão com números naturais, que é geralmente trabalhada nos anos iniciais, mas o professor ainda tem dificuldades em trazer uma abordagem, que auxilie da melhor maneira possível, a aprendizagem dos alunos.

A professora Jade encontrou espaço no grupo de estudo para expor uma dúvida sua e ao fazê-lo deixou se mostrar em uma fragilidade que não é só dela, mas também de outras pessoas que trabalham com a Matemática nos anos iniciais e que possuem uma formação generalista (no caso em Pedagogia). O domínio conceitual e procedimental por parte do professor é necessário para um fazer docente que possibilite um aprender dos alunos com compreensão e neste caso o grupo de estudo em ensino de matemática abordou em diversos momentos, caminhos e alternativas metodológicas para tal fazer docente.

No relato transcrito a seguir também percebemos que a colaboração foi uma prática constante no grupo de estudo. O relato da professora Jade aborda questões referentes a uma

oficina trabalhada com os alunos em sala de aula e que nós a ajudamos na análise do desempenho dos alunos. Ela fez o seguinte relato:

No nosso estudo começou com a análise dos dados com nossos alunos em sala de aula. Percebemos diferentes maneiras de pensar dos alunos e discutimos as várias respostas dadas por eles durante a execução da oficina 1 (precisamos fazer anotações!). Definimos a montagem da proposta com a justificativa, objetivos, atividades propostas a serem desenvolvidas, as formas de avaliação e o cronograma previsto (PROFESSORA JADE).

Este relato aborda um dos momentos de trabalho do grupo em que estávamos montando uma proposta sobre números racionais a ser desenvolvida com os alunos. A proposta teve início a partir dos estudos teórico-metodológicos efetivados pelo grupo. A elaboração da proposta se concretizou como uma ação coletiva em que a colaboração foi a essência do trabalho. Sendo assim, é possível inferirmos que ao pensarmos coletivamente sobre uma questão que nos inquieta como era o caso de ensino dos racionais sob a forma fracionária, há a possibilidade de juntos construirmos um encaminhamento a ser usado com os alunos. Uma ação destas se constitui como um meio de reflexão da prática docente em que se analisam e se elaboram saberes a serem efetivados nesta mesma prática. Sendo assim, podemos inferir também, que a reflexão no coletivo viabilizada por ações colaborativas é um caminho possível de construção e reelaboração de saberes docentes.

Na entrevista coletiva também destacamos falas da professora Jade em que ela aborda a colaboração como fator decisivo para a ação docente. Nestes relatos ela traz a sua percepção do grupo se constituindo como um espaço de veiculação de informações, elaboração e reelaboração de saberes e, principalmente, um local em que se pensa a prática, se discute alternativas e se busca e encontra caminhos. Ela apresenta em um dos relatos momentos de reflexão que diz: “Quero enfatizar o clima de prazer [...] visto que esse prazer de estarmos juntos influi consideravelmente na aprendizagem”. Neste relato é abordado que o “estar junto” é fator que influi no processo de aprendizagem das participantes. Neste sentido o “estar junto” pressupõe que estejam em processo de colaboração para que possam alcançar objetivos comuns.

Em outra fala da entrevista, a professora Jade, se expressa com respeito a uma discussão sobre as contribuições do grupo de estudo para o seu trabalho em sala de aula:

Creio que eu deveria ter aproveitado mais os conhecimentos e sugestões apresentados nos encontros. Todavia, utilizei sim vários recursos e informações como o material e procedimentos para trabalhar o sistema de numeração decimal; usei a tabuada de dupla entrada na multiplicação, os

aritmétricos para facilitar a compreensão e operacionalização das operações fundamentais e outras coisas mais (PROFESSORA JADE).

Percebemos nesta fala da professora o quanto é exigente consigo mesma. Acredita que não fez o uso adequado de todos os conhecimentos construídos no grupo, mas ressalta várias atividades que vivenciou com seus alunos, demonstrando que acredita nas aquisições que fez com seus estudos. Ela aborda em um momento que não utilizou de todo o conhecimento, mas essa não era a finalidade máxima do grupo e sim, que a partir dos estudos e discussões permeadas por um processo de colaboração, as professoras pudessem refletir sobre o seu fazer docente, pensar sobre o currículo e o ensino de matemática nos anos iniciais e reelaborar os seus saberes mediatizados por todo o processo vivenciado no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer do texto fomos expondo diversos momentos e situações retratadas pelas falas das professoras em que o processo de colaboração vivido no grupo estava explícito. Tais falas apontadas nos dados fornecidos pelo memorial, pelo diário e a pela entrevista coletiva nos conduzem a afirmar que o grupo favoreceu um processo de colaboração que auxiliou as professoras na reelaboração de seus saberes e fazeres docentes, o modo de olhar o currículo e o ensino de Matemática. Trabalhar com os saberes docentes das professoras Rubi, Esmeralda e Jade nos indicaram que estas viveram momentos de reelaboração suscitados pela convivência no grupo de estudo em ensino de Matemática e elaboração da proposta de trabalho. Tal elaboração se deu principalmente no âmbito de saberes experienciais, disciplinares, curriculares e saberes da formação profissional (saberes pedagógicos). Para que o processo de reelaboração dos saberes docentes se realizasse pelas professoras foi necessário um olhar mais apurado sobre o que faziam e como faziam em suas aulas de Matemática, ou seja, foi preciso que estas professoras vivenciassem momentos de reflexão da prática docente.

Esta reflexão esteve o tempo todo favorecida pelo olhar investigativo de quem busca entender o que faz, porque faz e como faz. Neste olhar investigativo as professoras lançaram mãos dos conhecimentos gestados nos grupos, como as leituras, atividades, discussões realizadas e suas experiências profissionais e pessoais. Não foi uma constatação fácil a se chegar, pois inferir sobre quais saberes foram reelaborados pelas professoras demanda um olhar aguçado e ao mesmo tempo uma escuta atenta e interpretativa de suas falas. A colaboração se constitui assim, como uma possibilidade de mudança para um outro fazer

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

docente das professoras. Acreditamos que os estudos do grupo deram um embasamento teórico às professoras para perceberem o processo de aprendizagem dos alunos com um novo olhar. A respeito disso a professora Jade expressa: “O trabalho com frações na perspectiva que estamos abordando é muito útil e facilita a aprendizagem dos alunos. É como se fluísse, se fosse fácil para eles entenderem”.

O grupo de estudo, ao ser constituído por professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, teve em sua essência a discussão de temáticas relevantes para tal segmento de escolaridade e assim buscou desenvolver em seus encontros estudos que podiam contemplar os conteúdos necessários à prática docente das professoras. A propósito de tal afirmação a professora Esmeralda fez o seguinte comentário: “Já tive grandes progressos em minhas aulas, pois consigo organizar atividades a partir do que estudamos aqui”. Na mesma perspectiva, a professora Jade afirma: “Tenho refletido muito sobre o modo como ensino e apresento os conteúdos nas minhas aulas. E esta reflexão é fruto do grupo de estudo. No pessoal, tenho aprendido e crescido muito”. Estas afirmações nos foram indicando que o grupo de estudo se consolidou como um grupo que contribuiu para um refletir e reelaborar da prática docente.

Assim, a cada encontro, privilegiava-se contemplar o estar junto na procura de um caminho que favorecesse, a partir do aporte teórico abordado, refletir sobre a prática docente. Uma reflexão que como coloca Freire (2006) se constrói com o outro, em que ambos aprendem em comunhão. Nesse processo dinâmico de refletir, estudar e colaborar é que o grupo se constituiu como um grupo de estudo em ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1999.

FIOTENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

JULIUS, Edward H. **Aritmetruques**: 50 dicas de como somar, subtrair, multiplicar e dividir sem calculadora. Campinas: Papirus, 2002.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; KRAMER, Sonia; SOUSA, Solange Jobim. (Org.) **Ciências humanas**: leituras de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em ensino**: Aspectos metodológicos. Porto Alegre: Instituto de Física: UFRGS, 2003.

PONTE, João Pedro da. O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. In: **REVISTA PESQUISA QUALITATIVA**. São Paulo: SE&PQ, ano 1, nº 1, 2005.

STANO, Rita de Cássia M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DEBATES SOBRE AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E A CAPOEIRA COMO TEMA DE AULA

Isabel Camilo de Camargo ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as legislações sobre história e cultura afro-brasileira desde a Constituição Federal de 1988 até a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de História do Ensino Médio. A história e cultura afro-brasileira se tornou tema obrigatório nas redes de ensino após a promulgação da lei 10.639/03. Ao ser proposta, a BNCC deveria respeitar a legislação atual vigente. Há outras leis que trata e legitima as discussões sobre diversidade cultural, racismo e questões étnico-raciais em geral. No desenvolvimento do trabalho, discutiremos sobre as políticas de currículo que envolve esses temas, pois entendemos o currículo como campo de embate entre sujeitos, concepção de conhecimentos e de mundo, bem como a inserção da capoeira como possibilidade de tema de aula. Utilizaremos como referências principais os estudos de Lopes (2004), Gomes (2012) e ABIB (2005).

Palavras-chave: História Afro-Brasileira, legislações educacionais, capoeira.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar como as legislações sobre história e cultura afro-brasileira são apreciadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de História do Ensino Médio.

São várias as legislações educacionais que trabalham com a temática da pluralidade cultural de nosso país e que busca discutir a contribuição histórica e cultural da população negra para a formação do Brasil. O debate se torna maior a partir da abertura democrática na década de 1980. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecia a pluralidade cultural como tema transversal. Em 2003, ocorreu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010, reforçou a importância do ensino de história afro-brasileira e o combate ao racismo nas escolas. Cabe à pesquisa indagar como essas legislações foram, ou não, contempladas pela BNCC para o ensino de história.

Para realizar essa reflexão, foi necessário fazer leituras sobre as políticas educacionais brasileiras e as questões incutidas no debate sobre a formação do currículo escolar, bem como

¹Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/Rondonópolis; bolsista Capes. Professor Supervisor: Drº. Aguinaldo Rodrigues Gomes. E-mail: isabelc_camargo@hotmail.com.

sobre a contribuição da história da África e afro-brasileira para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico e de leis educacionais que tratam da temática da contribuição histórica e cultural da população negra no Brasil.

No desenvolvimento da pesquisa buscamos realizar uma análise do conteúdo. Conforme Severino, a análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações” (2007, p. 121).

No caso dessa pesquisa buscamos analisar as legislações educacionais que abordem, de alguma forma, as contribuições históricas e culturais da população negra. Há várias leis que trata e legitima as discussões sobre diversidade cultural, racismo e questões étnico-raciais em geral.

Na formulação dos PCNs propuseram-se alguns temas transversais que deveriam aparecer no ensino de todas as séries e disciplinas do Ensino Básico, entre eles, está a pluralidade cultural. A concepção do documento é que

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal².

Tal concepção é importante para a nossa pesquisa, pois colabora para refletir sobre como a população afro-brasileira é apresentada no currículo, bem como a forma que ela é abordada em diversos materiais didáticos.

Outra lei que referendou a temática da população negra, e em seu interior a pluralidade cultural, foi a Lei Federal nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura africana e afro-brasileira”. Jesus (2012) enfoca que o ensino de história que trata da história e da cultura da população afro-brasileira possibilita repensar a

² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 121.

nossa memória histórica e identidade nacional. Ele ressalta que a grande diversidade de culturas, línguas, tradições, etnias e religiões cruzou o oceano Atlântico por quase quatro séculos na bagagem cultural das pessoas trazidas para serem escravizadas (JESUS, 2012).

Conforme Guimarães (2012), em 2004 aprovou-se as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo esta considerada um reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira.

Para Silva (2007), a educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo principal desenvolver aprendizagens que possibilite as pessoas à participação nos espaços públicos.

[...]. Isto é, que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (GONÇALVES e Dias, 2007, p. 490).

Em 2010, foi instituída a Lei 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que objetivava “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.³ Importante lembrar que essa lei foi criada após o Brasil assinar um Tratado Internacional na Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966.

A Lei 12.288 é importante porque vem cancelar a lei 10.639, pois reconhece que no Brasil existe desigualdade racial e que é necessário superá-la, sendo que as políticas públicas e as ações afirmativas têm um papel importante para se efetivar a mudança. A Seção II da Lei 12.288 discorre sobre a Educação, além de confirmar a lei 10.639, postula-se que os temas referentes à história da população negra devem ser ministrados em todo o currículo escolar. Além disso, o Poder Executivo Federal deve fomentar a formação iniciada e continuada de professores.

DESENVOLVIMENTO

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acessado em 12/11/2018.

Para entender de forma mais profunda a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscamos compreender os debates que há sobre as políticas educacionais brasileiras de forma geral.

Conforme Dourado (2007), a discussão de políticas educacionais se relaciona com processos mais amplos do que somente a dinâmica intra-escolar. Ele esclarece que

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

Ter claro que a discussão de políticas educacionais inclui outras temáticas é importante para apreender os limites e as possibilidades de gestão e prática das ações políticas.

Importante também esclarecer que partimos da concepção de Educação como prática social, formada e formadora de relações sociais mais amplas, por isso a importância da escola não só como divulgadora e ambiente de produção do conhecimento, mas também ressaltamos o seu papel social e humanizador. Selva Guimarães compreende que a função da escola hoje “é a formação do indivíduo para a vida em sociedade, a compreensão, a construção da paz e a continuidade do mundo” (2012, p. 57).

O artigo de Ferreira e Nogueira (2015) trata do impacto das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas. Os autores ressaltam que “a lei por si só não altera a realidade” (FERREIRA e NOGUEIRA, 2015, p. 11) e que a participação de todos na formulação de políticas vem do modelo democrático e que a participação tem um efeito muito importante: o princípio do pertencimento. Isso ocorre, pois quando um plano é elaborado com a participação de todos, há mais possibilidades de o documento ser colocado em prática.

Cruz (2017) ressalta que, por muito tempo, as políticas e práticas educacionais em nosso país foram racializadas, pois se objetivava manter as características de grupos étnicos e racialmente diferentes (isto é, negros e indígenas) em espaços distintos da escola, isso porque o acesso à escola seria parte de um percurso de embranquecimento.

Cruz (2017) explica que sociedades racializadas são as que apresentam a dimensão racial alicerçada desde a sua formação de forma a hierarquizar grupos sociais. Essa reflexão nos leva a entender que a escravidão africana e indígena, conjuntamente com o posicionamento europeu de se ver como superior, nos tornou uma sociedade racializada.

Silva (2017) ressalta que as pessoas consideradas brancas não se veem pertencentes a um grupo étnico-racial e dão pouca importância a essa sua identidade, e isso ocorre porque a norma aceita socialmente é ser e viver como branco.

Guimarães (2012) compreende que as mudanças no ensino de História devem dialogar com saberes e culturas não escolares. Em suas palavras:

As mudanças curriculares no ensino de História no interior das escolas são estratégicas não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novos saberes e práticas educativas em diálogo com saberes e culturas não escolares. O objeto do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas. No espaço da sala de aula, é possível ao professor de História – com sua maneira própria de pensar, agir, ser e ensinar – fazer emergir o plural, a memória daqueles que, tradicionalmente, não tiveram direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconscientemente ou deliberadamente, operar o contrário e perpetuar estereótipos sociais, mitos, fatos e heróis da memória dominante (GUIMARÃES, 2012, p.67).

Um dos desafios atuais do ensino de história é fazer com que os alunos pensem historicamente, ou seja, entendam os acontecimentos em seu contexto histórico e que compreendam de forma crítica o mundo que os cerca. Por sua vez, as linhas pedagógicas progressistas compreendem, de forma geral, que é importante levar em conta o contexto social, cultural e econômico dos alunos, e que o professor deve trabalhar um conteúdo que se relacione com a vida de seu aluno e que tenha um significado para ele. Além disso, na perspectiva progressista, atina-se para a importância de iniciar os estudos partir do conhecimento de seus discentes. Como na escola pública temos majoritariamente uma população pobre, com alguma raiz afro-brasileira, é necessário compreender as necessidades e anseios desse público.

Guimarães (2012) explica que a educação vista como direito social de todos e a ampliação ao acesso à escola provocou uma mudança, de uma escola elitista, acessível a uma minoria para uma escola de “massas”. Para a professora, essa transformação desvelou uma “diferenciação do acesso ao conhecimento segundo a origem social” (GUIMARÃES, 2012, p.59), ocasionando uma perda de qualidade no ensino público.

Ao pensar essas questões para a formulação da BNCC, percebemos que a participação de professores e profissionais da Educação foi relativizada. A um olhar inicial, percebemos que a BNCC do Ensino Médio para a área de História é um arrolado de habilidades que não separa o que seria de cada área de Humanas especificamente. São temas que propõe que se trabalhe um tema sem delimitar História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A partir da leitura da BNCC, surgem-nos algumas indagações, será que o professor terá habilidades para tratar de olhares diferentes para uma mesma temática fora da sua área de formação? Não há colocado uma lista de conteúdos, mas temas a serem trabalhados, nos lembrando da junção de disciplinas no período da ditadura militar e da criação de disciplinas como “Estudos Sociais” e nos indagamos se em que medida a BNCC traz algo de realmente novo para educação brasileira.

Cruz (2017) já alertava para a falta de diálogo e de participação efetiva de professores na formulação da BNCC, ela adverte sobre a necessidade de nos mantermos em vigilância para que a educação para as relações étnico-raciais se consolide e que não se torne restrita a um agrupamento de indicações.

Daniel Cara (2017) trabalhou na formulação do Plano Nacional da Educação e tem uma coluna voltada para temas educacionais no site da UOL. Ele nos atenta para o fato que desde a terceira versão da BNCC, o Ministério da Educação retirou os temas de identidade de gênero e de orientação sexual. Esse alerta nos faz refletir sobre o impacto e continuidade das leis 10639/03 e 11.645/08, bem como das Diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais.⁴

Além disso, Cara (2017) compreende que a BNCC não considera a pedagogia, e que o documento apenas serve para controlar e desvalorizar ainda mais o trabalho do professor. A BNCC teria, em seu entendimento, a função de subsidiar “às avaliações em larga escala e a produção de livros didáticos” (CARA, 2017, s/p). Ele explica que, de todo modo, essa política educacional estaria fadada ao fracasso por desconsiderar a pedagogia.

Dourado (2007) nos recorda que uma das principais características das políticas educacionais no Brasil é a descontinuidade do processo de organização da educação básica, pois se evidencia políticas conjunturais de governo invés de políticas de Estado. Podemos entender que a formulação da BNCC da forma como ocorreu, traz implícita uma visão de educação relacionada às questões neoliberais. Outra característica é a superposição de ações e programas, conforme Dourado:

[...]. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e reprodutivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (2007, p. 928).

⁴ CARA, Daniel. #BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular? **UOL Educação** – **Blog do Daniel Cara**. 2017. Reportagem disponível em: <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/>. Acessado em 19/03/2019.

Dourado (2007) nos alerta para a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas na área de Educação. Também é necessário pensar as políticas educacionais a partir “de um padrão de qualidade socialmente referenciada” (DOURADO, 2007, P.938), o que, para o autor, estaria inserido no desafio de superar a lógica centralizada e autoritária das nossas políticas educacionais, sendo tarefa do poder pública assegurar condições para o envolvimento e participação da sociedade civil na formulação e implementação de ações e programas educacionais.

A atual discussão sobre a gestão da diversidade e da convivência com as diferenças culturais nas escolas têm sido pauta em dimensões locais e internacionais, pois essas problemáticas são vivenciadas em vários países. No Brasil tem se questionado sobre a ideia de mestiçagem natural e harmônica.

Silva (2007) observa que a diferença entre os valores proclamados e os reais da educação é grande e persistente no desenrolar de nossa história e que essa situação também ocorre em outras sociedades ocidentais – “[...], a escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural da sociedade” (SILVA, 2007, p. 496). Ou seja, a escola acaba criando representações que desvalorizam os que não se encaixam nos padrões definidos e cria nessas crianças e jovens uma percepção de inferioridade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a BNCC para o Ensino Médio. O governo define a BNCC como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).⁵

Um dos fatores que incomoda os críticos da BNCC é que ela determina uma série de outras políticas como as que se relacionam com um sistema de responsabilização, com avaliação de professores e escolas e com uma lógica empresarial, ou seja, ela não é apenas um

⁵ Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf Acessado em 01/02/2018. p. 07.

documento que expõe o conteúdo a ser ensinado. Também se compreende que é importante a existência de algum mecanismo que avalie a aprendizagem dos alunos, mas é preciso recordar que o resultado em Educação não se mede só pelo que é verificado em um teste.

Concordamos com Lopes (2004), ao dizer que a política curricular é uma política cultural, porque o currículo se forma com uma seleção da cultura, do conhecimento. Sua composição é um campo de embate entre sujeitos, concepção de conhecimentos e de mundo.

Percebemos que na conjuntura política brasileira atual é muito difícil tratar do tema seja em que espaço for, mesmo nas salas de aula de uma universidade pública. Observamos que há um distanciamento entre os estudos acadêmicos e sua absorção pela população geral. Ainda paira entre alguns estudantes uma visão estereotipada e um conjunto de falta de informações, ou informações errôneas, em temas já conhecidos como, por exemplo, a questão das cotas nas universidades e nos concursos públicos.

É necessário descolonizar os currículos, pois “[...]. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento” (GOMES, 2012, p. 99).

O que seria descolonizar os currículos? Descolonizar os currículos seria um processo no qual se inicia ao descolonizarmos nosso ponto de vista. Para exemplificar, para apreender as questões indígenas temos que entender os indígenas em sua heterogeneidade; temos que entender a sua diversidade de povos, culturas e as inter-relações entre esses povos.

Mignolo (2017) observa que o decolonialismo traz a tona que a questão da inferiorização de povos é uma ficção criada para dominar o “outro”. Ele salienta também que “o conhecimento é criado e é transformado de acordo com desejos e necessidades particulares assim como em resposta a exigências institucionais” (2017, p. 24). Ou seja, há razões políticas, culturais e sociais para buscar implantar uma visão eurocêntrica, porém esse ponto de vista pode ser mudado a partir das necessidades e desejos de nossa sociedade, bem como a partir de exigências do poder público. Mignolo (2017) esclarece que um dos objetivos do decolonialismo é que consigamos nos naturalizarmos em vez de modernizar-nos.

Gomes (2012) elucida que é um desafio para as escolas brasileiras superar a visão eurocêntrica de conhecimento e que a descolonização dos currículos insere vários embates. Em suas palavras:

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber.

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo (GOMES, 2012, p. 107).

Nós, enquanto professores, temos que perceber a naturalização das diferenças entre grupos humanos e contextualizar quando e por que se iniciou e como se desenvolveu para que possamos ter um processo de ruptura epistemológica na educação de nosso país.

Novas abordagens e a história e cultura afro-brasileira – possibilidades de análise da capoeira em sala de aula

A capoeira é um tema que se relaciona com a história e cultura afro-brasileira, mas que também traz muito interesse por parte dos alunos, e por isso pode ser interessante de se abordar em sala de aula tanto nas aulas de história, como de educação física e artes. Santos assevera que a capoeira era uma “das estratégias dos escravos para lidar com a brutalidade do poder escravista” (2005, p. 137).

Gomes (2012) propõe de pensar a história de vida do capoeirista Besouro Mangangá para iniciar uma reflexão sobre a história da população negra em nosso país. A professora teve conhecimento da vida de Besouro a partir de uma peça de teatro, mas sua história também foi tema do filme que leva seu codinome “Besouro” e foi lançado em 2009, com a direção de João Daniel Tikhomiroff.

Besouro Mangangá nasceu em 1895 e faleceu em 1924, sendo que ele viveu no Recôncavo Baiano. Seu nome era Manoel Henrique Pereira. Ele aprendeu a capoeira com o mestre Alípio e se tornou muito famoso, criando-se lendas a seu respeito, como a que ele teria “corpo fechado”, ou seja, que balas de revólver e punhais não conseguiam atingir o seu corpo e machucá-lo.

Pressupõe-se que ele entrou em vários embates com a polícia por não simpatizar com ela, mas Pires (2007) ressalta que essas turbulências não se relacionavam com algum tipo de banditismo porque Besouro sempre se assinalou como um trabalhador. Pires (2007) declara que Besouro nunca foi preso por furto ou roubo, sendo suas prisões relacionadas às ações contra a polícia.

Sobre os embates com a polícia, a fama de “desordeiro” era vista como qualidade enaltecida para os capoeiristas antigos, pois entendia-se, como explica Abib (2005), que essa era uma forma de demarcar um comportamento desafiador, seja do poder escravista ou do poder repressor na Primeira República.

Conforme Abib (2005), as primeiras fontes históricas que trazem algum relato da capoeira datam do fim do século XVIII e início do XIX, porém ressalta que a data não é muito interessante, que importa saber são as questões que a geraram e que mantêm a sua expansão.

A origem da capoeira ainda é incerta. Algumas pessoas a entendem que esta foi criada na África; outras pessoas acreditam que ela foi criada no Brasil por escravos africanos. Sua origem é motivo de grandes debates e tem nos mestres Pastinha e Bimba grandes nomes dessa discussão. Mestre Pastinha (1889-11981) compreendia que a capoeira veio da África; já mestre Bimba (1899-1974) defendia que a capoeira foi criada no Brasil, mais precisamente na Bahia (SANTOS, 2002).

Santos pondera que a capoeira pode ser designada como um tipo de luta:

[...]. Tal palavra diz respeito também a um jogo atlético constituído por um sistema de ataques e defesas, de caráter individual e coletivo de origem folclórica, genuinamente brasileira, surgido entre os escravos *bantus*, procedentes de Angola, no período do Brasil colonial e que, apesar de intensamente perseguido até as primeiras décadas do séc. XX, sobreviveu à repressão e, atualmente se amplia e se institucionaliza como prática desportiva regulamentada (2002, p. 33).

Apesar da incerteza de sua origem e criação, sabe-se que em 1890 a capoeira foi incluída no Código Penal e sua prática era considerada contravenção. Apenas em 1937 ela deixou de ser criminalizada e nesse ano ocorreu a oficialização da primeira academia de capoeira com um alvará de funcionamento datado de 23 de Junho de 1937.⁶ Importante ressaltar que a legalização da capoeira deu-se no governo Getúlio Vargas no contexto da instauração do Estado Novo⁷, e que só esse ocorrido pode ser o tema de uma aula que trate do governo de Getúlio Vargas.

Talvez Getúlio Vargas tenha tido segundas intenções ao legalizar a capoeira, pois dando a ela o título de esporte e cultura, pode ter sido uma forma de tentar dominar sua prática de um modo não coercivo. Porém, com o entendimento da capoeira como cultura afro-brasileira e com a luta do movimento negro por maior reconhecimento, em 2008 a capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural brasileiro, sendo que a roda de capoeira foi inscrita no Livro de Registro das Formas de Expressão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O registro da capoeira pelo IPHAN é importante porque auxilia na preservação de sua prática e traz benefícios como no reconhecimento do saber técnico dos seus mestres. O IPHAN descreve o motivo de seu registro:

⁶ Ver <http://www.capoeiramestreimbimba.com.br> (site acessado em 06/10/2004)

⁷ ver <http://www.cpdoc.fgv.br> (site acessado em 06/10/2004)

Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores afro-brasileiros⁸.

Em 2014, a roda de capoeira foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Imaterial Cultural da Humanidade, essa conquista é muito importante para a cultura brasileira, e expressa um reconhecimento e respeito pela história da resistência negra no Brasil. Para dar acesso ao processo de tombamento e ajudar na divulgação da capoeira, o sítio eletrônico do IPHAN disponibiliza os estudos efetuados para o seu tombamento e documentos e obras escritas *a posteriori*. O material eletrônico *Roda de capoeira* (2014)⁹ traz explicações sobre a roda de capoeira e suas principais características.

Em 2017, o IPHAN publica o texto *Salvaguarda da roda de capoeira e do ofício dos mestres de capoeira*¹⁰, no qual tem o objetivo de divulgar as diretrizes que devem ser tomadas para a salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira. Entre elas, podemos citar:

- pesquisas, mapeamentos e inventários participativos, com intuito de identificar e mapear grupos e mestres de capoeira em municípios ou regiões significativas para o contexto de cada estado da federação;
- oficinas de transmissão de saberes sobre a Roda de Capoeira (por exemplo: oficinas de fabricação e/ou execução de instrumentos musicais utilizados na Capoeira, oficinas de cantos, história da Capoeira) para praticantes e o público em geral;
- publicações contendo a biografia de mestres importantes no estado e a história da Capoeira naquela localidade, pela perspectiva dos próprios capoeiristas.¹¹

Porém o que nos chama a atenção é a demora em se propor tais diretrizes, pois somente ocorreu após quase dez anos de seu registro pelo IPHAN, tal fato nos leva a indagar que o estabelecimento e divulgação das diretrizes não teria ocorrido por pressão da UNESCO, já que tal documento foi formulado após quase três anos de reconhecimento dessa instituição internacional.

⁸ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acessado em 17/09/2018.

⁹ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Roda%20de%20Capoeira%20-%20Patrim%C3%B4nio%20Mundial%20Imaterial%20-%20Brasil%202014.pdf>. Acessado em 17/09/2018.

¹⁰ Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha_salvaguarda_capoeira.pdf.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha_salvaguarda_capoeira.pdf Acessado em: 17/09/2019.

¹¹ Idem. p. 29 e 30.

A questão da capoeira como patrimônio cultural também pode ser discutido em sala de aula. Além disso, pode-se propor que os alunos entrevistem os professores e praticantes de capoeira para pesquisar como eles a entendem e a importância dela em suas vidas.

A cultura material pode nos ajudar para compreender a capoeira, prática que historicamente está ligada a escravidão. Para exemplificar podemos observar que os instrumentos usados para essa prática têm histórias diferentes. Sabe-se que o atabaque veio da África, e o de lá utilizado senão igual muito parecido. O pandeiro veio da cultura portuguesa; já para o berimbau há controvérsias.

A discussão que existe hoje é para saber como berimbau foi criado, parece que algumas etnias africanas usavam o berimbau, mas ele não era com o formato que temos hoje e que lá ele era tocado em momentos especiais. Falta também uma pesquisa para saber se foi mestre Bimba quem sistematizou a posição dos instrumentos na roda de capoeira.

O som sempre começa com o berimbau, pois é ele que comanda o ritmo da música e a forma do jogo. Dentro do uso do berimbau há uma divisão, pois existem três tipos de berimbau: gunga (feito com cabaça grande), médio (cabaça média), viola (cabaça pequena). É nessa ordem respectivamente que eles devem se apresentar em uma roda se os praticantes estiverem de posse desses três tipos de berimbaus e os sons que saem deles também são diferentes uns dos outros.

Ao lado dos berimbaus deve estar o atabaque, depois o pandeiro. O agogô e o reco-reco também são instrumentos que podem ser encontrados em uma roda de capoeira, eles se apresentam ao lado do pandeiro, nessa ordem: agogô e reco-reco. Encontramos uma roda com todos esses instrumentos principalmente em eventos dos grupos de capoeira ou apresentações que tenham bastante participantes.

A roupa usada na roda de capoeira é outro ponto que remete à cultura material e que cabe estudos e reflexão. Hoje costuma-se se usar, em uma roda de capoeira tradicional, calça branca, conhecida como abadá, que pode conter o símbolo do grupo que pertença o praticante, a corda que mostra qual a graduação do capoeira e uma camiseta branca. Sobre a vestimenta, Araújo (2004) faz uma reflexão sobre a predileção pela cor branca, pois o tecido dessa cor é popular e, muitas vezes, tem baixo custo. Ele argumenta que

Apesar do passar dos anos, verifica-se que a indumentária de cor Branca (camisa e calça) afirmou-se como traje característico desta arte plural, talvez não por representar símbolos de paz ou pureza, mas, a meu ver, por representar movimentos de cunho revivalista e nativista em oposição aos valores culturais da burguesia dominante e que, ainda decorrente de fatores de ordem econômica, face aos baixos custos dos tecidos de cor branca de

baixa qualidade, tenham concorrido para configurar uma indumentária padrão para a prática da capoeira (ARAÚJO, 2004, p. 96)

É importante ressaltar que não existe corda preta na capoeira, alguns leigos confundem com outras lutas marciais, há a corda azul escura e a maior titulação é a corda branca, a do mestre. A corda do contramestre é vermelha ou vermelha com branca. Mas nem sempre foi assim, no século XIX os capoeiristas costumavam usar um lenço de seda amarrado no pescoço porque era comum o uso de navalha, eles a seguravam entre o dedão do pé, para saberem se o adversário estava usando navalha, e assim se proteger.

Toda essa organização dos berimbaus e da vestimenta parece ter ocorrido por causa do trabalho de sistematização e efetuada por Mestre Bimba. Essas mudanças que ocorreram e que ocorrem na capoeira nos leva a concordar com vários estudos atuais que compreendem que a cultura se modifica com o tempo, ela não é estática; ao contrário - a cultura é produto e produtora da histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve avanços na discussão sobre a importância do ensino de história da África e afro-brasileira, porém percebe-se que ainda há um desconhecimento muito grande desses temas por partes de professores e alunos. A discussão de como inserir os temas em sala de aula é um indício desses avanços, pois denota uma preocupação.

Concordando com Guimarães (2012) e buscando dialogar com saberes e culturas não escolares, propomos e refletimos sobre as várias possibilidades de inserir a capoeira como tema de aula. Além de ser um tema que chama a atenção de vários alunos, é uma forma de enaltecer nossa cultura popular e compreendê-la em sua própria historicidade.

Fonseca (2017) compreende que a África ainda permanece um continente desconhecido para professores e alunos no geral e que não contemplar seu conteúdo adequadamente é uma opção arbitrária e política. O professor explica que “o desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, também presentes e direcionando os assuntos educacionais” (2017, p. 5).

Gomes (2012) alerta que “não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade” (2012, p. 104). A professora ressalta que é necessário relacioná-lo com o racismo e o mito da democracia racial e em como eles se inserem na vida social e escolar.

Na opinião de Silva (2007), as dificuldades de se implantar as legislações que inserem a história e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas se deve mais à história das relações étnico-raciais do país do que aos procedimentos pedagógicos ou falta de textos ou materiais didáticos.

Ao tratar da África, não podemos vê-la como uma e homogênea, há que se ter em mente toda a sua diferença e riqueza sociocultural desde a Antiguidade. Esse exercício é muito mais difícil, requer muito mais conhecimento e reflexão do que ver, por exemplo, o escravo africano no Brasil como mero escravo, como se ele não tivesse toda uma história de vida marcada pela cultura própria de sua etnia, pela experiência do tráfico transatlântico e da escravidão no Brasil.

As leis que trazem a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira nos adverte que é necessário repensar a nossa construção história, bem como a nossa memória nacional. O decolonialismo é um dos aportes teóricos que pode nos ajudar a refazer toda essa reflexão.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda**. Campinas/SP: UNICAMP/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ARAÚJO, Paulo Coelho. **Capoeira: novos estudos**. Abordagens sócio-antropológicas. Juiz de Fora/MG: Irmãos Justiniano, 2004.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. IN: **Revista Ensino Interdisciplinar**. Vol. 3, nº08, UERN, Mossoró/RN. Maio de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. IN: **Educação & sociedade**. Campinas, vol 8, nº 100, especial, out. 2007.

FERREIRA, Luis Antonio Miguel e NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas – Plano Nacional de Educação. IN: **Arquivo Brasileiro de Educação**. Vol. 3, nº5, fev. 2015.

FONSECA, Dagoberto da. A história, o africano e o afro-brasileiro. IN: **Conteúdos e Didática da História**. São Paulo: UNESP, UNIVESP, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46188/1/01d21t05.pdf>. Acesso em 04/07/2019.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ªed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. IN: **Currículos sem fronteiras**. Vol. 12, nº1, jan./Abr. 2012.

JESUS, Fernando Santos. O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. IN: **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? IN: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26. Maio – Agosto/2004.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. IN: Revista **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR. Vol 1, nº 1. 2017.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **O Capoeira Besouro Mangangá**: Alguns Aspectos Culturais do Recôncavo da Bahia. Recôncavo da Bahia: Educação, Cultura e Sociedade. Bahia: UFRB, 2007.

SANTOS, Luis Silva. **Capoeira**: uma expressão antropológica da cultura brasileira. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia/UEM, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: Revista **Educação**. Ano XXX, n. 3(63). Porto Alegre/RS. set./dez. 2007.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFAL

Stephanie Silva Weigel Gomes ¹
Regina Maria de Oliveira Brasileiro Santos ²

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a identidade profissional docente dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Alagoas, a partir da sua formação enquanto professor e do trabalho docente desempenhado na instituição de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual teve como abordagem metodológica a pesquisa narrativa. Os sujeitos escolhidos para essa investigação foram os professores efetivos, do eixo específico, do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió que atuam no curso de licenciatura em Química. A pesquisa está fundamentada sobre os estudos de Pimenta (2002), Hall (2009), Dubar (2005), Nóvoa (2000), entre outros. Entre os resultados encontrados, foi possível notar que não somente os docentes, mas também o IFAL, estão em processo de construção de suas respectivas identidades profissionais

Palavras-chave: Identidade profissional, Formação docente, Formação inicial.

INTRODUÇÃO

Problemáticas que abordam a profissão docente nos permitem repensar e ressignificar a formação de professores, por isso discutir o tema é uma atitude desafiadora e instigante, a qual também nos faz refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura a fim de melhorar a qualidade da educação no país. Sabemos que há uma escassez na procura por os cursos de licenciatura, principalmente os voltados para as áreas dos cursos de exatas, uma vez que a carreira docente está sempre condicionada a baixos salários, condições precárias expostas dentro da escola e da sala de aula, entre outros.

Por esse motivo, muitas tem sido as tentativas de políticas de governo para incentivar a formação de professores com criações de programas como PARFOR, FIES, PROUNI, entre outras. Nessa mesma perspectiva de incentivos a formação docente, o governo federal propõe a criação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, o que até então vinha a ser os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), dessa forma a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 estabelece que:

¹Mestranda do Curso de Ensino de Ciências e matemática - UFAL; stephanie_weigel@hotmail.com ;

² Professora Orientadora: Doutora em Educação, IFAL, reginabrasileiro@gmail.com

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A partir desta lei 20% das vagas dos institutos federais, devem se destinar aos cursos de licenciatura, além disso, uma proposta talvez ousada nas matrizes curriculares desses cursos, a fim de formar professores com um olhar de fato mais pedagógico, licenciados realmente preparados para atuar dentro de sala de aula, coisa muito diferente do que vinha acontecendo nos cursos de formação de professores da universidades federais, onde muitos ainda possuem características de cursos de bacharel, principalmente os das áreas de exatas, onde há uma dedicação maior as disciplinas do eixo específico, quase que ignorando uma formação pedagógica necessária para atuação em sala de aula.

Por esses motivos , para realização dessa investigação, a maior inquietação perpassa pela discussão de qual seria a razão da criação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais e qual a identidade docente dos profissionais da educação, em especial do curso de licenciatura em química, para atuarem nesse nível de ensino, considerando que ao ingressar em um Instituto federal, os professores devem estar aptos a atuar desde a educação básica até o ensino superior e uma possível pós-graduação. Busca-se saber também qual passa a ser a identidade profissional docente dos muitos professores que já estavam na instituição desde o até então CEFET, instituição a qual era voltada totalmente para o ensino técnico e tecnológico. O tema passa a ser relevante, considerando que o surgimento dos IFs é recente, a partir da Lei nº11.892/2008, portanto poucos são os trabalhos nessa temática.

O foco deste trabalho é refletir a partir das narrativas, como esses professores se percebem enquanto docentes dos cursos de licenciatura em química, considerando o seu trabalho, a sua qualificação e a sua prática pedagógica dentro da instituição de ensino em que atuam.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual tem como principal objetivo enfatizar o processo como um todo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva de todos os sujeitos que contribuíram para a pesquisa. Na pesquisa qualitativa todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2001, p. 38). Lima (2001, p.15) ainda complementa,

[...] entende-se como um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais. Pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica” (LIMA, 2001, p.15).

Desta forma, compreendemos que analisar os dados coletados durante a pesquisa qualitativa significa “trabalhar” com todo material a ser obtido durante a investigação: relatos de observações, respostas de questionários, transcrições de entrevistas, análises de documentos, entre outras informações. Utilizamos também a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, pois esta possibilita o resgate da memória, e o relato das vozes dos sujeitos investigados, agregando sentido e significado ao que está sendo narrado. Segundo Guedes-Pinto (2002, p. 108), “a narrativa constitui-se, assim, como um instrumento de resistência, do ponto de vista do entrevistado, que pôde trazer possibilidades de um pensar sobre suas ações, inclusive de encontrar respostas para as suas inquietações, abrindo-lhes novas perspectivas, desvendando formas de resistir [...]”. As narrativas são compreendidas, ainda, como práticas sociais e expressões de experiências vividas. Para iniciar os procedimentos metodológicos desta pesquisa foi feita uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema, a fim de obter dados para o referencial teórico a ser utilizado durante a investigação, também foram estudados os documentos de implantação dos cursos de licenciatura nos institutos federais e o projeto pedagógico semiestruturada com o objetivo de caracterizar e detalhar as narrativas dos professores que foram investigados.

Os sujeitos escolhidos para a investigação foram os professores do eixo específico que atuam no curso de licenciatura em química do IFAL- campus Maceió. Foram investigados 30% dos professores efetivos lotados neste curso, sendo um total de 7 professores.

Formação Docente nos Institutos Federais

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, é possível perceber que já nos antigos CEFETs, em 2000, havia a oferta de cursos de formação de professores nestas instituições, conforme o Decreto 3.462/2000, no seu Art. 1º, o qual confere autonomia para os CEFETs oferecerem “[...] cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional”.

Em 2003 houve um maior investimento no ensino superior dentro dos CEFETs, com aumento do quadro docente, melhoria da infraestrutura, ampliação da carga horária e duração dos cursos, mas não houve nenhuma articulação para a reorganização dos cursos de licenciatura implementando nas instituições até então.

Sendo assim Lima; Silva (2011, p.4) chamam a atenção para o posicionamento de alguns estudiosos da área sobre a implantação da formação do professor nos IFs.

Segundo Sousa e Beraldo (2009) essas normatizações sobre formação de professores nos IFs representam iniciativas para a solução do problema da escassez de professores, e reconhecem que o desafio imposto a essa nova institucionalidade pode gerar uma crise de identidade de tais instituições, uma vez que elas devem formular projetos educativos para atender alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino. Lembram que o histórico das instituições que compõem a RFEPT está diretamente relacionado à formação de profissionais para áreas técnicas. As experiências na formação de professores são recentes e restritas a algumas instituições. Afirmam ainda que esse quadro tenha implicações no trabalho docente e pode comprometer a qualidade do ensino.

A partir de 2008 a discussão a respeito da identidade profissional docente, começa a surgir com maior força, partindo da discussão da implantação dos cursos de licenciatura na Rede Federal de Educação de Educação Profissional em Tecnológica, que se deu neste mesmo ano.

Como objetivo das licenciaturas nos IFs, Santos (não publicada) destaca a formação de um professor destinado a atuar na educação básica e/ou profissional, alegando que grande parte dos professores formada pela RFEPT se destina à própria educação profissional e tecnológica. Com isso aprofunda a questão sobre a coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, partindo do 16 entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar [...] (LIMA; SILVA, 2011, p.6).

A proposta de uma nova matriz curricular eficaz totalmente voltada para uma formação de professor trazida pelos Institutos Federais é considerada desafiadora, uma vez que esta tem como principal objetivo extinguir dos cursos de licenciatura as características de curso de bacharel, principalmente quando se trata de formação de professores da área de exatas. Um dos maiores desafios se encontra no quadro de professores que irá atuar nesses cursos de formação, uma vez que grande parte do corpo docente é formada por professores que só estão acostumados em formar técnicos, conseqüentemente preparar os alunos para um mercado de trabalho focado em indústrias, com traços educacionais da Revolução Industrial, quando se ensinava de acordo com a necessidade do mercado. A formação desses docentes também tem uma grande importância, considerando que é a partir dela que os professores passariam a entender seus respectivos papéis em um curso voltado para formar professores, não bacharéis ou técnicos. Por outro lado, a grande vantagem dos cursos de licenciatura criados nos Institutos Federais é que o futuro professor já estaria estudando diretamente em seu local de atuação, pois existem outras modalidades sendo ofertadas dentro da instituição, tais como ensino médio e subsequente, este é um diferencial para o licenciando uma vez que o local onde ele estuda serve diariamente como área de observação e prática para o que será seu real campo de atuação, aproximando este licenciando da realidade do que é ser professor e das práticas de sala de aula. Sendo assim o

licenciado estaria em contato direto com a escola diariamente, realidade muito diferente dos alunos que estão inseridos nas universidades federais. Isso se confirma no que nos traz Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009, p.6):

Outro forte diferencial diz respeito à verticalização do ensino, devendo essa traduzir-se na oferta dos vários níveis da educação profissional e tecnológica, de modo a assegurar possibilidades diversas de escolarização e abrir caminho para a instituição de itinerários de formação. Essa arquitetura curricular tornar-se-á possível dado o fato de os profissionais dessas novas instituições poderem dialogar, simultaneamente e de modo articulado, “da educação básica à pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear”.

Por esse motivo, para que o novo modelo de um curso de licenciatura funcione eficazmente, é necessário que os professores dos Institutos Federais estejam motivados a se prepararem para tal missão, dispostos a conhecer novos tipos de metodologias através de cursos de formação continuada, ficando assim, melhor preparados para ensinar a dar aula. É necessário que se compreenda que apenas saber sua respectiva disciplina voltada para o eixo específico, não é a única característica necessária para se formar um bom professor.

Sendo assim, entendemos que os docentes que já atuavam em um instituição que tradicionalmente é conhecida por formar técnicos, agora formam professores, e para tal tarefa, é necessário tanto entender a formação desses docentes, bem como entender a trajetória desses profissionais até chegar em uma sala de aula para formar professores, uma vez que agora, apenas saber o conteúdo a ser lecionado e suas aplicações não é a única necessidade, é de fundamental importância também ensinar aos licenciados como passar esse conteúdo.

Mas será que esses professores estão realmente dispostos a isso? O ideal seria que os profissionais ligados às licenciaturas fossem dedicados apenas a formação de professores, para que o curso tenha uma verdadeira identidade e funcione como planejado; mas, será que isso é possível? Os professores dos Institutos Federais que estão em sala de aula no ensino técnico em sua maioria são os mesmos professores que estão também atuando nas licenciaturas. Isso seria bom, pois o formador ainda estaria em contato com a educação básica e poderia utilizar isso para passar experiências aos licenciandos. Por outro lado, tal situação acaba gerando uma falta de identidade não só do profissional docente como também dos próprios cursos de licenciatura, onde os maiores afetados serão os licenciandos, que continuarão despreparados para atuar dentro de sala de aula como já vem ocorrendo nas Universidades Federais.

Os professores, ao ingressarem nos Institutos Federais, devem estar aptos para lecionar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, desde a educação básica (ensino médio integrado e ensino técnico) até o ensino superior (graduação: cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados e pós-graduação: cursos de especialização, mestrado e doutorado quando

houver), perpassando ainda pelas modalidades de ensino da educação profissional e da educação de jovens e adultos.

Compreendemos que esse professor se torna polivalente, traduzindo uma identidade profissional indefinida:

A polivalência é uma característica do novo modelo de produção, mais flexível e informatizado, que surge para substituir o taylorismo/fordismo. O aspecto mais relevante deste novo modelo de organização do trabalho é a exigência de o trabalhador desempenhar várias tarefas ou funções dentro do local de trabalho (SANTOS, PIZZI, 2007, p.162).

Desta forma, esse professor tem que atender as exigências da sua instituição de ensino, cumprindo com a sua carga horária nos níveis e modalidades de ensino determinados pela sua coordenação, além de desempenhar atividades de pesquisa, extensão e gestão. Essa situação faz com que o trabalho desse docente não possua uma identidade própria, tendo ele que reorganizar a sua prática educativa para atender a toda essa diversidade educacional, que requer estudos e metodologias próprias para cada nível e modalidade de ensino.

Identidade Profissional Docente

A construção da identidade dos professores é uma questão muito complexa, considerando a apropriação que cada um faz de suas experiências vividas, de sua história e autonomia diante dos saberes adquiridos ao longo do seu processo formativo.

Quando tratamos apenas do conceito de identidade, Hall (2009) nos traz um conceito de identidade estratégico e posicional no qual não existe um núcleo estável do eu individual, que permaneça idêntico ao longo do tempo. Dessa forma, Hall acredita que deixa de existir o eu coletivo “capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente artificiais” (2009, p. 108).

O autor também nos traz que na visão da modernidade tardia não existe uma identidade, mas sim identidades que estão permanentemente se transformando, nunca são unificadas e singulares; ao contrário, são fraturadas e construídas multiplamente por discursos, práticas e posições que tanto podem ser contrárias como concordantes, (HALL, 2009, p. 109).

Dessa forma, compreendemos que as identidades são constituídas pelos discursos, ou seja, “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD,2009, p. 55).

Nóvoa (2000, p.16) ao afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Sendo assim, entendemos que a

construção da identidade de um indivíduo acontece a partir de seus próprios discursos, os quais ocorrem com o passar do tempo. A partir do momento em que não há uma rotina de discurso e uma identificação com seu eu, essa “ construção” de identidade será descontínua, gerando uma crise na identidade do indivíduo.

Dubar (2005) nos traz algumas formas de identificação socialmente pertinentes em um cenário de ação determinada (uma instituição de ensino, por exemplo), que ele denomina de formas identitárias. Nesse sentido, Dubar articula dois sentidos para os termos socialização e identidade, a saber, uma socialização das atividades, ou socialização relacional dos indivíduos que interagem em um contexto de ação (as identidades para o outro), e uma socialização dos indivíduos, ou socialização biográfica desses atores que estão engajados no mesmo contexto de ação (as identidades para si).

Nóvoa (1992), nos diz que a construção da identidade docente ocorre a partir de três dimensões: pessoal, profissional e institucional. A dimensão pessoal refere-se aos processos de construção da vida do professor. Na dimensão profissional, são considerados os aspectos da profissionalização docente. Já na dimensão institucional destina-se aos investimentos que a instituição realiza para a obtenção dos seus objetivos educacionais.

Todas essas dimensões se configuram nas posições tomadas pelos professores durante a realização do seu trabalho docente, definindo a sua identidade profissional.

Caracterização dos docentes

Para melhor compreender a formação dos professores do IFAL, suas experiências e práticas enquanto docentes, optamos por caracterizar um a um utilizando a sigla “P1”, “P2”, “P3” e “ P4”, para preservar a identidade dos entrevistados.

P1 tem 43 anos, é casado, natural de Maceió, foi aluno de escolas privadas durante a educação básica, possui Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas e mestrado e doutorado na Química também pela UFAL. Quanto à escolha pela profissão docente, o entrevistado diz que “ ser professor, foi que motivou a ser professor”, uma vez que o mesmo iniciou sua graduação em engenharia química, e começou a dar aulas de química para ter uma fonte de renda, a partir disso o entrevistado cita que começou a gostar de ensinar e optou pela transferência para um curso de licenciatura, e afirma gostar de ser professor. P1 é professor há 20 anos e possui experiências em redes privadas, estaduais da educação básica e foi professor da Universidade Estadual de Alagoas, atualmente é professor apenas do IFAL e atua no curso de Licenciatura em Química e no médio integrado de Química.

P2 tem 40 anos, casado, nascido em Recife/Pernambuco, durante o ensino médio estudou na Escola técnica Estadual de Pernambuco. Possui graduação em licenciatura em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco. A escolha pela profissão docente ocorreu durante sua graduação, quando o entrevistado relata ingressou no curso de licenciatura pois queria ter um curso superior e após ter contato com a aprendizagem, percebeu que era a profissão que ele queria e gosta de exercer-la. O entrevistado já trabalhou em escolas particulares e da rede pública municipal e estadual no nível fundamental e médio. Tornou-se professor do IFAL por acaso, quando prestou concurso para o IFPE e foi remanejado para o IFAL. No instituto Federal de Alagoas atua como formador de cursos de formação continuada para professores, onde esses professores trazem suas respectivas realidades dentro de sala de aula e o intuito do curso é trabalhar em cima dessa realidade dentro das escolas desses professores, também é professor dos níveis médio, técnico, superior e pós-graduação do IFAL.

P3 tem 33 anos, é casado, natural de Maceió, cursou o ensino médio em escola privada, possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, mestrado em química orgânica, inorgânica e organometálica e doutorado em química orgânica. Quanto a escolha de sua profissão, conta que foi conduzido a ser professor, e explica que embora tenha feito um curso de licenciatura, o mesmo possuía características de bacharelado com algumas disciplinas do eixo pedagógico que o habilitava a ser professor. Escolheu ser professor do IFAL, pois segundo ele poderia contribuir de forma mais significativa na educação federal e também pela estabilidade financeira. Já lecionou nas redes estaduais e municipais de ensino e foi professor substituto da UFAL, atualmente atua nos cursos técnicos de química, na licenciatura em química, nos cursos tecnológicos de tecnologia de alimentos e também nos programas de pós-graduação do IFAL.

P4 tem 39 anos, casado, natural de Juazeiro do Norte, cursou o ensino médio em escola pública de uma cidade no interior do Ceará, é graduado em tecnologia dos alimentos, possui mestrado em Engenharia agrícola e doutorado em engenharia de processos químicos, os dois últimos, ele cursou em Campina Grande, enquanto sua graduação ele concluiu na cidade de Juazeiro. Sobre a escolha da sua profissão o entrevistado relata: “Professor a gente é de tabela, eu queria ser pesquisador, ser professor foi uma oportunidade que apareceu e atrás de dinheiro né, que a gente tem que ganhar dinheiro, foi a motivação porque sem dinheiro professor não é nada não.”. Sendo assim, justificou a escolha por ser professor do IFAL, em função de ser a instituição que “paga melhor”, mas diz que gosta de ser professor.

Após a caracterização dos docentes é possível perceber que esses professores acabam se tornando polivalentes, traduzindo uma identidade profissional indefinida, visto que a construção de uma identidade está atrelada ao papel que estes assumem nas instituições de

ensino. Essa situação faz com que o trabalho desse docente não possua uma identidade própria, tendo ele que reorganizar a sua prática educativa para atender a toda essa diversidade educacional, que requer estudos e metodologias próprias para cada nível e modalidade de ensino.

Todas essas dimensões se configuram nas posições tomadas pelos professores durante a realização do seu trabalho docente, definindo a sua identidade profissional.

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.77).

Nesse sentido, a identidade do professor passa por um processo constante de revisão dos significados sociais da sua profissionalização.

As narrativas docentes e suas práticas.

Para melhor compreender a formação dos professores do curso de licenciatura em química do IFAL e como o próprio Instituto pode estar colaborando com a continuidade desta para seus próprios docentes, além de caracterizar os professores também foram feitos outros questionamentos para compreender suas respectivas relações com os cursos de licenciatura do IFAL.

Assim sendo os professores foram questionados sobre o que significa ser professor do curso de Licenciatura em química do Instituto Federal de Alagoas, e notou-se que os docentes divergem em relação a isto, pois uns se preocupam em como os futuros docentes serão formados, outros chegaram ao IFAL ao acaso e ainda há quem subestime a capacidade dos licenciandos, isso pode ser percebido em suas falas :

“Significa ajudar a formar mais professores pra uma área que é muito carente que é a química, que poucas pessoas conseguem se identificar com química devido a vários fatores, inclusive dificuldade de aprender e mais ainda dificuldade de ensinar, isso assusta algumas pessoas que desistem da licenciatura.”(P1)

“A gente quando pensava [...], a gente se decepciona com os alunos, a gente esperava mais dos alunos, porque os meus alunos do médio são muito melhores do que os alunos da graduação. Por que ? não acompanham o nível, o nível que você colocar no médio, os alunos do médio correspondem. No superior... aí desmotiva você... eu prefiro quando eu tô dando aula mais no médio, me sinto mais professor, vamos dizer, que eu ensine e aquilo ali vai.... o outro vai por obrigação mesmo, pra cumprir a tabela da... do que manda.” (P4)

“Ah não foi uma escolha o IFAL, não foi uma escolha específica, inclusive na verdade eu fiz o concurso pra Pernambuco, aí por redistribuição eu vim parar aqui.” (P2)

“Tenho que respirar, minha querida, essa resposta não é fácil não, a motivação ela já é reflexo dentro do que eu já coloquei, eu me motivo em si na perspectiva de contribuir para a área de química, onde temos todos os índices desfavoráveis ao processo de formação e tá nesse processo fazendo a minha parte, permitindo que eu consiga formar mais docentes, esse é o ponto chave.” (P3)

Concordamos com Marinho (2015, p.71) quando diz que “[...] a formação continua de professores assume um papel importante para a ressignificação da crise de identidade profissional docente.”, sendo assim, percebe-se que os docentes dos cursos de licenciatura necessitam estar em processos de aprendizagem contínuos que auxiliem na tanto em suas áreas específicas de ensino, quanto em suas práticas docentes, para que os mesmos consigam alcançar as melhores maneiras de formar um professor, por esse motivo os docentes foram questionados a respeito dos possíveis cursos de formação continuada realizados por eles para saber se estes proporcionaram melhoria em suas práticas pedagógicas enquanto professores das licenciaturas:

“Não, não mudou não” (P4)

“Sim. Mas você tá dizendo como ministrante né? Como ministrante ou participando. Não eu não participo, eu só participo como formador, Então como formador contribui porque [...] primeiro porque eu tô trabalhando nesse curso de formação continuada com professores que estão na sala de aula, diferente dos alunos aqui da licenciatura, então eles já trazem realidade do que eles passam, e aí a gente trabalha em cima do que eles trabalham lá na escola e isso é importante.” (P2)

“ Sim, porque você aprende a ligar, atrelar a teoria com a prática, você aprende a ter a prática pedagógica não a prática... em química as pessoas confundem muito isso, existe a pratica de laboratório e existe a pratica pedagógica, aqui a gente tá falando de prática pedagógica, ajuda você a entender a pratica pedagógica associada a bagagem que você tá levando, o conteúdo que você tá ali abordando.” (P1)

“Sim, sempre nós temos que ter, pelo menos assim... eu pauto no meu conhecimento, eu tenho que sempre melhorar, ou melhor dizendo, nunca nada está pronto ou finalizado, então tem situações a gente preferir cursos de formação continuada, a gente sempre se pauta na perspectiva da melhoria.” (P3)

Percebemos que os docentes reconhecem a necessidade de participar de cursos de formação continuada, alguns são os próprios ministrantes, e entendem que os cursos de formação continuada, irão melhorar suas práticas e conseqüentemente sua atuação dentro do curso de licenciatura em química. Em seguida, considerando que o IFAL ainda é muito recente, compreendemos a necessidade de melhor formar esses professores que antes não estavam habituados a lidar com formação de professores, sendo assim os professores foram questionados se eles se sentem preparados para lecionar no ensino superior, após a chegada dos cursos de licenciatura no IFAL, e temos como respostas:

“Sim.” (P1)

“Sim.” (P2)

“Sim.” (P3)

“Eu já comecei no ensino superior. Mas antes você dava aula no tecnológico? No tecnológico, aí não teve muita [...] A sua primeira experiência com formação de professor foi aqui? Foi, na licenciatura.” (P4)

Com essas falas notamos que os docentes sentem preparados para atuar no curso de licenciatura, porém não ficou muito claro se eles concluem isso a partir de seus conhecimentos de sua área específica, atuando como formadores de professores ou ambas as situações. Dessa forma não podemos definir um motivo específico. Ainda sobre suas experiências no ensino superior, buscou-se saber sobre a primeira experiência dos docentes com o ensino superior, e eles responderam:

“Minha primeira experiência? Como me tornei? Assim teve concurso público na Universidade Federal de Alagoas pra substituto, eu já era aluno do curso de doutorado, tinha uma carga horária que dava pra desenvolver as atividades, prestei concurso e passei, ao passar resolvi ministrar aproximadamente 1 ano na Universidade, depois vim pra cá. Mas aí você começou no médio e foi pra licenciatura ou começou direto? Na verdade meu início foi na educação básica, e mesmo prestando concurso pra professor substituto na Universidade eu ainda atuava na educação básica, eu era servidor do estado.” (P3)

“Quando eu passei no concurso pra ensinar na UNEAL, eu era antigamente só professor do ensino médio, aí em 2004... fiz o concurso em 2003, em 2004 fui chamado pra ensinar na UNEAL pelo concurso, aí comecei no ensino superior.” (P1)

“Desde que eu entrei aqui quando surgiu o curso superior a gente tinha que atuar. Mas aqui foi sua primeira experiência como professor? Não, já tive dois anos de experiência como professor substituto na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e lá eu ensinava no curso de licenciatura em química.” (P2)

“Abriu o concurso, eu era técnico de laboratório e aí pagava mais, eu fui fazer. Fiz o processo paguei e pronto. Foi simples assim, dinheiro, o que move o mundo é dinheiro. Não é por vocação, mentira! Tudo mentira, o povo vai pra onde tem dinheiro.” (P4)

Sendo assim, notamos que alguns já haviam tido contato com o ensino superior antes de atuarem nos cursos de licenciatura do IFAL, já outros, só começaram a atuar no ensino superior quando os cursos de formação de professor foram inseridos na instituição, mas ainda existe um professor que tornou-se professor do ensino superior motivado pela condição financeira, isso se dá muito provavelmente como consequência de sua formação. Segundo Lima e Silva:

Como objetivo das licenciaturas nos IFs, Santos (não publicada) destaca a formação de um professor destinado a atuar na educação básica e/ou profissional, alegando que grande parte dos professores formada pela RFEPT se destina à própria educação profissional e tecnológica. Com isso aprofunda a questão sobre a coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, partindo do entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar [...] (LIMA; SILVA, 2011, p.6).

Nessa perspectiva temos em mente que os formadores de professores são os mesmos que atuam na educação básica dentro de uma mesma instituição, o que pode ser um ponto positivo, uma vez que os docentes estão inseridos em um ambiente em que eles estão ensinando os licenciandos a atuar, facilitando a troca de informações e experiência na educação básica. Esse diferencial de trabalhar em diferentes modalidades de ensino em uma única instituição pode ser bom por um lado, porém pode ser um fator complicador em relação as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas diferentes modalidades, por esse motivo, os docentes entrevistados foram questionados se há uma diferença entre a pedagógica para ensinar no curso de Licenciatura e em outros cursos/níveis/modalidades de ensino no IFAL e eles dizem que:

“Pra ensinar na licenciatura e no tecnológico a gente tem que abaixar mais um pouquinho o nível do médio.” (P4)

“Sim tem diferença sim, é como eu te falei quando a gente tá trabalhando num curso da licenciatura, a gente tem que perceber que o aluno se espelha na gente como professor então é diferente algumas posturas que temos que ter no curso de licenciatura é uma postura um pouco diferente da postura que temos em outros cursos, então por exemplo, não que em outras modalidades não haja mas na licenciatura tem que se levar em conta a interação com o aluno da licenciatura, então o professor ele não pode ficar muito distante do aluno, tem que na sua prática esse ponto ele tem que tentar colocar que é uma interação próxima com o aluno.”(P2)

“Sim, isso é obvio, existe os níveis de ensino tal que é importante nós docentes reconhecermos justamente até que ponto a gente pode abordar um dado conteúdo. Agora, eu nível por cima, particularmente nível por cima. O que seria nivelar por cima? Seria o que eu considero para uma boa educação, a princípio ministrar todos os conteúdos, e forçar com que o aluno estude, reconhecendo apenas as dificuldades inerentes ao aprendizado. Se não me compreendeu eu tô querendo dizer o seguinte: tem alunos que, é... eu não estudei, não fiz o exercício porque eu fui ao médico, quando eu tenho vários exemplos de alunos que foram ao médico, jogam bola, fazem tudo e realizam as atividades, estão preparados, resolvem exercícios, se dentro da metodologia eu aplico prova o aluno...então eu nível por cima nesse sentido.”(P3)

“Sim, eu trabalho de forma totalmente diferente, quando eu trabalho no ensino médio eu trabalho com um conhecimento, um nível de que o aluno tá ali, eu nem gosto de chamar de aluno, é mais força de expressão, aluno significa “sem luz” e todos os alunos são bem iluminados, Graças a Deus, então os estudantes do ensino médio, do técnico integrado ao médio, eles tão na fase de começar a compreender o conhecimento de começar a lidar com as informações dadas, aplicadas em situações não só na escola, como na vida dele como cidadão, já no curso de licenciatura, no curso de graduação, você vai tentar... voltando um pouco, mesmo no curso técnico integrado ao médio, embora ele vá ser um profissional, devido à idade dele, é mais uma questão de passar o conhecimento, mostrar onde ele se aplica, mas ele vai fundamentar, alicerçar o conhecimento dele ali, já no nível superior não, eu trabalho muito com deixar o aluno, o estudante produzir o conhecimento, no médio é mais passar o conhecimento e deixar até que ele acrescente com o que ele tem mas no superior não, sempre trabalho com o aluno produzindo conhecimento , o estudante vai ter que... você mostra qual é o assunto, tema e ali você trabalha pra que ele traga o conhecimento dele, principalmente se for uma disciplina experimental eu sempre trabalho com práticas que são elaboradas com o grupo discente, com os estudantes.” (P1)

A partir dessas respostas percebemos que há uma certa confusão e talvez uma falta de preparo em distinguir em como devem ser suas práticas pedagógicas para atuar em diferentes modalidades. Arriscamos dizer também que em alguns casos, há uma certa ignorância em perceber as especificidades, necessidades e objetivos de cada modalidade. Concordamos com Houssaye (1995) e Pimenta (1996a,apud Pimenta 1997,p.6)quando diz que “ É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática, estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência.” Os professores ainda foram questionados a respeito do que significa formar um licenciando para eles, e respondem:

“Significa formar um docente crítico, consciente do seu papel para a sociedade e que este possa sim melhorar a educação básica.” (P3)

“ Significa conseguir mais um colega, dividir essa missão que é importante, porque assim, é lógico que todas as áreas elas são importantes, mas não dá pra cada cidadão fazer tudo que o país precisa, então o meu foco como professor de uma licenciatura em química é formar professores de química pra que eles possam ser profissionais na mesma área que eu a partir do momento que eles terminam, eles são os colegas que vão atuar junto comigo.” (P1)

“ Do ponto de vista de importância, de ensinar alguém que iria ensinar nossos jovens, o gosto pela ciência, pela química é tremendo né, porque tudo rola através da ciência, mas pra mim é importantíssimo nessa perspectiva.”(P4)

“Formar um licenciando é deixa-lo em condições de atuar nesse mercado de trabalho, tentar formar um bom profissional que esteja ciente do que ele vai fazer como professor, das características que ele tem que ter como professor, então acho que isso é o principal.”(P2)

Ainda sobre a formação dos licenciandos, são questionados se existe alguma diferença entre a formação dada pelo IFAL para as demais instituições que ofertam a Licenciatura e afirmam que:

“Hoje em dia a licenciatura ela tá um pouco diferente do que era antes, mas eu acho que em termo de instituições federais é semelhante.” (P2)

“Eu diria que dentro do nível que nós temos dentro do estado de Alagoas, o curso é bom e ele tá no mesmo nível dos outros, eu diria que é um pouco melhor que o da UNEAL, que eu trabalhei lá muito tempo, e está no mesmo nível do da UFAL que eu estudei lá e trabalho também, eu tenho pesquisas que e faço na UFAL, com alguns colegas de lá e sei que os nosso estudantes do curso do IFAL estão no mesmo nível que o da UFAL.” (P1)

“Eu não posso dizer assim se tem... é tudo a mesma coisa os meninos estão vindo de lá pra cá e é tudo no mesmo nível.” (P4)

“Olha mais uma vez eu vou me respaldar na minha formação, e a resposta basicamente será semelhante a algumas anteriormente já dita, mencionadas, o meu curso eu entrei para licenciatura em química, o meu curso só tinha o nome de licenciatura em química, mas a minha formação era puramente bacharel, nunca tive uma disciplina que eu tivesse uma orientação para ministrar uma aula, nunca tive uma orientação como planejar uma aula, nunca tive uma orientação 30 do conhecimento da sistemática do funcionamento da educação, de uma unidade do ensino da educação básica, e comparando o processo de formação que eu passei com o que nós podemos propor, é perceptível que o que a gente tem hoje e fazendo um defesa em função desse instituto, é que sim nós temos um curso que forma professores para atender a educação básica.”(P3)

Podemos observar que para os docentes em sua maioria formar os licenciandos ainda é bastante desafiador, tendo em vista que no novo modelo de licenciatura proposto pelo IFAL, serão formados não só novos colegas de profissão, como pessoas que podem fazer toda diferença na educação básica nos tempos atuais, onde a maioria dos professores observam uma diferença na formação que esses licenciandos tem baseados inclusive em suas próprias formações, como também nas formações que outras instituições que oferecem, as quais não possuem características voltadas para formar professores. Os docentes ainda foram questionados se eles se sentem preparados para atuar como professores formadores de professores:

“Olha, a auto avaliação é complicado, quebrando o protocolo, existem discentes que dizem: “você tem uma boa prática profissional”, existe discentes que dizem; “você não tem uma boa prática profissional”, eu digo o seguinte, nem Jesus cristo conseguiu agradar a todos, sem a minha pessoa ou com a minha pessoa, a disciplina tem que caminha né, então pra ser sincero não tenho esse poder de auto avaliação, em alguns casos específicos eu passo eu passo normalmente um questionário buscando justamente avaliar a minha prática pedagógica, bem até hoje eu só tive um caso especifico do aluno mencionar que não era boa, não entendia, mas assim num universo de acho que 40 alunos, um se manifestou, me chamou atenção e eu fui sondar quem era o aluno, ao sondar quem era o aluno, o aluno mal aparecia em sala de aula, então não dava pra mensurar qual a influência ou não da minha pessoa ministrando.”(P3)

Pra mim, acho que é natural, não tenho dificuldade não, tanto faz ensinar pra o ensino médio, técnico, tecnológico, licenciatura, mestrado, doutorado, isso aí pra mim não tem nenhuma diferença não é só o nível do “acocho”. (P4)

Sim, eu já faço isso, porque é... Primeiro por que eu já conheço, assim nossa aqui por exemplo de só conhecer a educação básica, e eu já tenho essa experiência há algum tempo de contribuir pra melhor formação do professor, a gente sabe das dificuldades que eles tem na escola , então a partir dessas dificuldades que eu já conheço, aí a gente prepara um plano de curso que passa direcionar ele pra atuar diretamente lá na escola dele. (P2) Sem falsa modéstia, eu me sinto sim pelos anos de experiência que tenho. (P1)

Concordamos com Machado (2008) quando apresenta o perfil docente a ser formado para a educação profissional como um sujeito da reflexão e da pesquisa, disposto para o trabalho coletivo e aberto a crítica, com compromisso com a sua qualificação permanente, tendo conhecimento da sua profissão, sabendo dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Dessa forma, a partir das entrevistas realizadas com os docentes é possível perceber que, como os cursos superiores são recentes nos IF's, e os professores que já atuam no nível técnico passam a se adaptar a essa nova realidade, que o trabalho docente não possui uma identidade própria, tendo ele que reorganizar a sua prática docente para atender a toda essa diversidade educacional, que requer estudos e metodologias próprias para cada nível e modalidade de ensino, além de possibilitaram perceber as concepções e perspectivas da formação de

professores nos cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais como uma oportunidade para os mesmos se qualificarem.

Isso nos permite afirmar que a docência é uma atividade profissional complexa, que demanda saberes diversificados e, por isso, é preciso discutir cada vez mais a questão da identidade profissional docente.

Considerações Finais

Com os resultados encontrados, percebemos que a formação inicial não só pressupõe apenas uma construção de caráter acadêmico e disciplinar, mas também pretende dar resposta às novas demandas de atuação do professor como um dos agentes sociais mais ativos das mudanças.

Justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar, no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino - aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino.

Após a análise das entrevistas, foi possível notar que os professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAL estão em processo de construção de suas respectivas identidades profissionais, bem como a própria instituição encontra-se no mesmo processo, uma vez que estes foram impostos a tais mudanças, independente da característica da instituição ou da formação dos docentes. Com isso, percebemos a necessidade de uma melhora no processo formativo desses e uma adaptação de suas práticas pedagógicas, para que estes estejam aptos a formar novos professores.

A formação assume-se como um processo pelo meio do qual o docente aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática. Nesta perspectiva, a formação do professor deve ser vista não só como uma habilitação para qualificá-lo como um profissional, mas como o desenvolvimento de ações que propiciem ao mesmo tempo, uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de reflexões em torno da sua prática.

Apesar de existirem diferentes concepções sobre as fases ou etapas do processo de formação de professor, podemos dizer que qualquer formação deve ser permanentemente inovada, tendo em conta a evolução dos saberes, das tecnologias e da sociedade.

Diante disto, foi possível perceber que é emergente nos cursos de formação inicial uma ampla reflexão acerca da profissionalização docente e ainda que os cursos de formação continuada dêem ênfase aos conhecimentos da prática dos professores formadores, objetivando

avancar e amenizar as lacunas existentes nos formatos que estes cursos são ofertados atualmente, como receitas prontas tornando-os meros executores de tarefas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto no 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Disponível em: . Acesso em 20 mar. 2018

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (Orgs.). Formação superior em química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares. Ijuí: Editora Unijuí, 2010

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA J. A.; SANTOS, W. L. P.; Mól, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de química: concepções e proposições. Química Nova na Escola, São Paulo: SBQ, n. 27, p. 26-29, fev. 2008.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

LIMA, P. G. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. 2001, 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

LIMA, F. B. G. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos. 2011. Acesso em: 01 fev. 2012.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, vol. 1, n. 1, p.8-22, jun., 2008.

MARINHO, P. Identidades profissionais docentes- na “desordem” construindo uma “nova ordem”. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v.3, n.5, p. 60-75, 2015.

NARDI, R. org. Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.p.45. Acesso em 14 fev 2018. NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores- saberes da docência e identidade do professor. Nuances, vol III p.5-14, 1997

SA, CARMEN SILVIA DA SILVA; SANTOS, WILDSON LUIZ PEREIRA DOS. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 69, p. 315-338, jun. 2017 . Disponível em . acessos em 01 abr. 2018

SANTOS, R. M. B.; PIZZI, L. C. V. A polivalência do trabalho docente hoje. In: PINTO, A. de C.; COSTA, C. J. de S. A.; HADDAD, L. (orgs.). Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas. Maceió: EDUFAL, 2007, p.161-174

PACHECO, E. M; PEREIRA, L. A. C; SOBRINHO, M. D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. T&C Amazônia. Ano VII. N. 16, p 2- 7. Fev, 2009. Disponível em: <<http://politicaspUBLICAS.yolasite.com/resources/Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20das%20escolas%20de%20aprendiz%20de%20art%C3%AAdfices%20aos%20institutos%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ci%C3%A4ncia%20e%20tecnologia..pdf>> Acesso em: 9 out, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

IFCE campus Boa Viagem: contribuições para o contexto regional e local nos sertões cearenses

César Wagner Gonçalves Siqueira¹
Rafaela Celi de Lima Figueredo²
Fernanda Maria de Vasconcelos Medeiros³

RESUMO

A presente pesquisa pretende refletir sobre o impacto do ensino profissional e tecnológico, através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Boa Viagem, no aspecto social, econômico e cultural na região em que a instituição está inserida. O estudo teve como aporte teórico a expansão da rede federal de ensino profissional e tecnológica. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, sendo levantado indicadores institucionais de ensino e a participação de alunos egressos do curso Técnico Subsequente em Agropecuária. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foi: entrevista através de questionário, com questões fechadas e abertas. Além desse procedimento, recorreu-se a análise dos objetivos e finalidades da Lei 11.982/2008, que cria a rede federal de ensino profissional e tecnológica. Os resultados mostram que o IFCE campus Boa Viagem tem promovido contribuições para o contexto de sua inserção, suas atividades de ensino atendem aos objetivos e finalidades da Lei 11.982/2008, tendo alcance em todos os municípios de sua influência, através dos seus cursos regulares, de Formação Inicial e Continuada - FIC e de suas ações de extensão. Portanto, o IFCE campus Boa Viagem ao garantir o direito a bens sociais, em especial a educação, tem contribuído com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirmando-se no propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Política Educacional e Instituto Federal.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central no campo das políticas educacionais a expansão do ensino técnico e tecnológico no Ceará, mais precisamente no município de Boa Viagem, através da implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, tendo como propósito refletir sobre o impacto institucional no aspecto social, econômico e cultural desta região.

¹ Mestre do Curso de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, cesar.wagner@ifce.edu.br;

² Doutoranda pelo Curso de Ciência da Informação da Universidade Fernando Pessoa - UFP, rafaela.lima@ifce.edu.br;

³ Mestranda do Curso de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, fernanda.maria@ifce.edu.br;

A implantação dos Institutos Federais de Educação – IFs, através da Lei 11.892/2008, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso, que se intensificou a partir do final da década de 2000, tendo em vista que essa modalidade de ensino visa contribuir para o progresso socioeconômico, dentre outras, com destaques para aquelas com enfoques regionais e locais.

Neste contexto, surge o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas.

Atualmente, o IFCE possui 34 unidades instaladas em variadas regiões do estado, sendo 33 destas de ensino, além da Reitoria e do Polo de Inovação Embrapii, ambos em Fortaleza. Destas unidades, o IFCE campus Boa Viagem teve seu funcionamento autorizado por meio da Portaria nº 378/MEC de 09 de maio de 2016, publicado no DOU de 10 de maio de 2016, iniciando oficialmente suas atividades em 05 de agosto de 2016, com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Por lei, o IFCE deverá orientar no mínimo 50% de sua oferta de matrículas para cursos técnicos, preferencialmente integrado ao ensino médio, e 20% para cursos de licenciatura ou em programas especiais de formação de professores, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

Deste modo, o IFCE campus Boa Viagem atua em três eixos tecnológicos: recursos naturais, informação e comunicação e formação de professores, além de ofertar cursos de formação inicial e continuada com vistas a qualificar profissionais de variados setores e ampliar a oferta de serviços educacionais para a comunidade local.

Ao criar condições para a oferta de educação profissional e tecnológica o IFCE campus Boa Viagem orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício do trabalho, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Este propósito provocou inquietações em torno das contribuições que o IFCE campus Boa Viagem traz para o progresso socioeconômico regional, buscando verificar a atuação dessa

instituição para o desenvolvimento local, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas.

O IDHM de Boa Viagem, em 2012, registrou baixo Desenvolvimento Humano. Dos três indicadores que compõem o IDHM, a pontuação do indicador Educação, correspondeu a Baixo Desenvolvimento. O IDEB de 2017 para os anos finais do ensino fundamental foi de 4,8, superando a média nacional de 4,6. No que pese os dados do SAEB, Prova Brasil e SPAECE registrarem o crescimento do desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, identificamos ainda dados críticos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, da alfabetização de jovens e adultos e da inclusão escolar de alunos especiais. Nesses termos, a inserção do IFCE campus Boa Viagem pode contribuir de forma significativa, nas intervenções necessárias à mudança dessa realidade. Partimos do pressuposto que o IFCE tem possibilitado mudanças na realidade educacional do município de Boa Viagem, sobretudo, na oferta do ensino profissional, tecnológico e na formação de professores.

Desta forma, o artigo tem o objetivo de apresentar as contribuições que o IFCE campus Boa Viagem vem promovendo na região no âmbito educacional, procurando verificar se os objetivos a que se propõe o Instituto Federal estão sendo alcançados, a fim de evidenciar o impacto do campus Boa Viagem nos indicadores socioeconômicos no seu contexto de inserção.

A metodologia utilizada nesse estudo privilegia a pesquisa qualitativa, composta por estudo bibliográfico e documental, além da análise dos indicadores educacionais promovidos pelo campus que nos permita apreender melhor o impacto institucional local.

Os resultados encontrados apontaram que o IFCE campus Boa Viagem tem um grande alcance regional na oferta de serviços educacionais, que se manifestou com a oferta de cursos regulares e de formação inicial e continuada, além de ações de extensão e pesquisa. Contando com a revisão documental verifica-se que o campus Boa Viagem vem atendendo aos dispositivos legais que justificam sua criação, finalidade e objetivos. As análises dos dados apontam que a atuação institucional tem causado impactos nos indicadores econômicos locais, através do acompanhamento dos egressos, em especial, no eixo de recursos naturais com a formação de técnicos em agropecuária.

Portanto, espera-se que os resultados aqui apresentados possam trazer contribuições para esse campo de investigação, no intuito de ampliar o debate sobre a relação entre a educação profissional e tecnológica, através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e seus impactos socioeconômicos regionais e locais.

METODOLOGIA

A pesquisa consistiu numa abordagem qualitativa e quantitativa. Organizou-se uma revisão da literatura que aborda a construção da política nacional para a educação profissional e tecnológica, além da análise de documentos que tratam da implantação do IFCE no município de Boa Viagem.

Desse modo, a investigação qualitativa, segundo Triviños (1987), privilegia o meio natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, pois, dando ênfase ao processo, a análise dos dados é indutiva e a apreensão dos significados é uma das preocupações centrais.

O método utilizado foi um estudo de caso desenvolvido no IFCE campus Boa Viagem, por entender que o estudo de caso poderá fornecer os dados esperados para responder ao propósito deste estudo.

Para a coleta de dados necessários à realização da pesquisa, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e a utilização de entrevistas, via formulário google, semiestruturadas, também conhecidas como semiabertas ou semidiretivas, com os egressos do curso técnico subsequente em Agropecuária.

Optou-se por apresentar a base de dados coletados a partir dos seguintes eixos analíticos: a) A inserção do IFCE no município de Boa Viagem; b) O alcance Institucional através das ações de ensino e extensão; c) O cumprimento da finalidade e objetivos da Lei 11.892/2008; e d) Acompanhamento dos Egressos do curso Técnico Subsequente em Agropecuária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A) A inserção do IFCE no município de Boa Viagem

A política nacional de Educação Profissional e Tecnológica - EPT iniciada em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha instruiu a instalação de dezenove “escolas de aprendizes artífices”, para “formar operários e contramestre, ministrando-se ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício” (Brasil,1909). Além disso, essa fase inicial da política também teria o propósito de assistencialismo para a população marginalizada, já que o público alvo era constituído eminentemente de jovens muito pobres, ex-escravos, órfãos, etc. (Saviani, 2007; Manfredi, 2017).

O desenvolvimento de uma política nacional de EPT está diretamente ligada às contínuas mudanças e exigências políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade, principalmente na sociedade capitalista, uma vez que, a formação da força de trabalho através da educação tem atendido as necessidades do modelo econômico vigente. Para Tedesco “A reorganização dos sistemas de produção coloca em relevo novas atribuições e exigem novas posturas dos atores educacionais: o aparecimento de novas necessidades educativas que se agreguem às funções tradicionais da escola” (TEDESCO, 2001, p. 10).

Com isso, a consolidação da política de educação profissional ocorreu entre o pós-crise de 1929 e a ditadura militar, quando o número de Institutos Federais passou de duas dúzias para mais de uma centena. Nesse período, enquanto a economia transitou de um modelo agrário exportador para um modelo nacional desenvolvimentista em que o Estado desempenhou um papel ativo na industrialização e protegeu o capital nacional por meio de um regime de substituição de importações.

Neste contexto, quatro movimentos ocorreram para promover a rede Federal de Educação Profissional: i) a Reforma Capanema, realizada no governo Getúlio Vargas, que trocou a perspectiva filantrópica da EPT pela perspectiva pragmática de que o Estado deveria formar uma massa de trabalhadores especializados que serviria ao desenvolvimento do país; ii) um aumento da demanda por ensino médio em razão do crescimento da renda das famílias, que permitia que uma parcela maior da população jovem adiasse a entrada no mercado de trabalho; iii) uma crescente demanda por mão de obra qualificada para a indústria, em especial, a automobilística e a petroquímica, em decorrência do modelo de transporte rodoviário aplicado ao país; iv) a EPT passou a ser formalmente equivalente ao ensino médio regular em termos de titulação, por exemplo, para acessar o ensino superior, o que favoreceu sua atração também para dos jovens de classe média (Saviani, 2007; Ciavatta e Ramos, 2011; Tavares, 2012).

A fase mais atual da política nacional de EPT inicia-se em 2003, no governo Lula, quando houve uma mudança de paradigma baseada em quatro premissas. A primeira seria que o aluno de EPT deve receber uma educação mais ampla do que apenas a instrumentalização técnica, isto é, o objetivo não seria exclusivamente formar um profissional para o mercado, como era o objetivo anterior. Alternativamente, o ensino técnico deveria ser uma opção para o jovem em relação ao ensino médio regular, no qual ele teria uma formação técnica com elementos de uma educação regular (Kuenzer, 2006; Brasil, 2011; Pacheco, 2011).

A segunda premissa seria que todo o IF deveria possuir organização pedagógica verticalizada da educação básica à superior. Dessa forma, os docentes podem atuar em diferentes níveis de ensino, o que atrai professores mais bem qualificados e os discentes

compartilham melhores espaços de aprendizagem, o que possibilita um percurso formativo que pode ir do curso técnico ao doutorado.

A terceira seria a necessidade de uma estrutura multicampi e autônoma para os Ifs. Assim, a ideia é que uma clara definição do território de abrangência das ações dessas instituições podem refletir em um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para um desenvolvimento sustentável e com inclusão social. Nesta perspectiva, a estrutura multicampi e autônoma ajudaria a criar uma sintonia com as potencialidades de desenvolvimento local, sendo os cursos definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade (Pacheco, 2011).

Por fim, a quarta premissa seria que a expansão dos Ifs serviria de apoio ao atendimento das modalidades de educação de jovens e adultos (EJA), educação a distância (EaD), cursos de formação técnica continuada e cursos técnicos subsequentes. Assim, o espaço físico das instituições serviria de base para ampliar outras políticas educacionais para a redução de iniquidade sociais e territoriais (Brasil, 2011).

Sob esse paradigma, o IFCE campus Boa Viagem teve seu funcionamento autorizado por meio da Portaria nº 378/MEC de 09 de maio de 2016 e iniciou suas atividades acadêmicas em 05 de agosto de 2016. Anteriormente ao seu funcionamento no dia 26 de novembro do ano de 2015, ocorreu uma audiência pública com a participação do reitor do IFCE, Virgílio Augusto Sales Araripe; do prefeito de Boa Viagem, Fernando Assef, além de outras autoridades municipais, membros da comunidade local, estudantes e professores e ainda contou com a presença de servidores do IFCE, que na oportunidade definiram os eixos tecnológicos que o campus Boa Viagem iria atuar, sendo eles: Recursos Naturais, Informação e Comunicação e Formação de Professores.

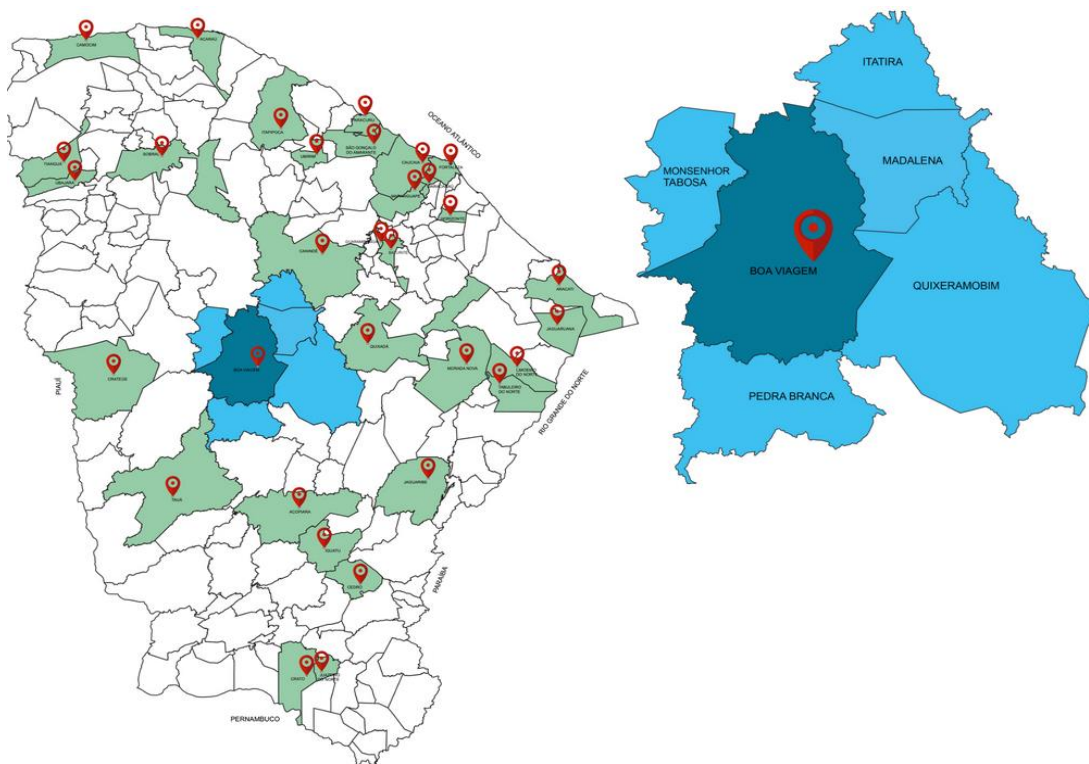
Com isso, estava sedimentado as bases de atuação institucional que se concretizaria com a oferta de três cursos regulares. O curso Técnico integrado ao ensino médio em Redes de Computadores no eixo de Informação e Comunicação, o curso Técnico Subsequente em Agropecuário no eixo de Recursos Naturais e o curso de Licenciatura em Química na área de formação de professores.

O IFCE campus Boa Viagem está situado na mesorregião dos Sertões Cearenses, Microrregião, Sertão de Canindé, municípios limítrofes, Norte: Santa Quitéria, Leste: Madalena e Quixeramobim, Sul: Pedra Branca, Oeste: Monsenhor Tabosa. Distância até a capital, 217 km, Área: 2.836,774 km². Densidade, 18, 51 hab/km². Altitude 275 m. Clima, semiárido.

O Contexto em que o IFCE está inserido apresenta baixo desenvolvimento de acordo com o IDHM dos municípios de sua abrangência. O índice de GINI responsável por medir a desigualdade de uma região na distribuição de renda, que mede em escala de zero (igualdade) até 1 (desigualdade), colocou o Ceará na 3º colocação, entre os estados do Nordeste, com maior índice de desigualdade.

Conforme a figura abaixo a atuação do IFCE campus Boa Viagem deve estar voltado para 6 (seis) municípios: Boa Viagem, Monsenhor Tabosa, Madalena, Itatira, Quixeramobim e Pedra Branca.

Fig. 1 – Mapa do Ceará, Boa Viagem e região de influência



Fonte: Elaborada pelos autores.

Dessa forma, a inserção do IFCE campus Boa Viagem na sua área de abrangência tem a finalidade de reduzir as desigualdades sociais e territoriais. Logo, sua atuação tem como foco consolidar e democratizar a oferta de educação profissional e tecnológica para reduzir as desigualdades de oportunidade entre os jovens da região, ofertar uma educação alinhada com as necessidades locais e estimular a fixação e a permanência de profissionais qualificados no interior do Estado do Ceará.

B) Alcance institucional através das ações de ensino e extensão

O IFCE campus Boa Viagem iniciou suas atividades acadêmicas no dia 05 de agosto de 2016, com a oferta de 6 cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, totalizando 345 matrículas. Os cursos de Formação Inicial e Continuada tem o objetivo de qualificação profissional e ofertar oportunidades educacionais para a comunidade local.

O alcance do campus notabilizou-se através de serviços educacionais ofertados à comunidade através de cursos FICs, cursos regulares e ações de extensão. Conforme a tabela abaixo, o IFCE de Boa Viagem oportunizou uma variedade de cursos FICs, com o objetivo de atender os diferentes segmentos produtivos locais.

Tabela 1 - Cursos de formação inicial e continuada ofertados pelo *campus* de 2016 a 2019.1.

Cursos	Vagas					
	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1
Bovinocultor de leite	40					
Introdução à Programação	35					
Formação e Saberes Docentes	70					
Escrevendo para o ENEM e outros exames	40					
Preparatório para o ENEM e outras seleções com ênfase em química	40					
Técnicas de Estudo e Aprendizagem	120					
Preparatório para a Olimpíada Nacional de Química – Júnior		40				
Química Geral		40				
Inglês Básico		25				
Introdução a manipulação correta de produtos químicos do cotidiano		40				
Políticas Educacionais e Formação de Gestores Escolares		40				
Curso Preparatório para Olimpíadas de Programação			20			
Ecologia do Semiárido: conhecendo e reconhecendo minha região			40			
Higiene e Manipulação de Alimentos			90			
Interpretação de textos a partir da música			30			
Montagem, manejo e manutenção de sistemas de irrigação e Pastagem Irrigada			40			
Teatro, política e sociedade			35			
Pré-ENEM: Intensivo das Exatas			40			
Preparatório para Concursos e Seleções			40			

Suporte e Manutenção de Computadores			35			
Coordenação Pedagógica			40			
Inglês Básico para adolescentes			25			
Inglês Básico I			25			
Educação <i>online</i>			30			
Iniciação à escrita científica			30			
Inglês Básico II				25		
Formação Esportiva Universal				30		
Introdução a Automação e Robótica				30		
Introdução a Eletrônica Digital				30		
Introdução à Plataforma Arduino: primeiros passos para a robótica				30		
Inglês Básico III					25	
Curso de Voleibol e Vôlei de praia					40	
Avicultor					30	
Programação à Objetos					30	
Química Nerd						35
Práticas de Handebol						40
Espanhol Básico						40
Inglês Básico II						30
Matemática Básica						40
Informática para Iniciantes						24
Interpretação Teatral						40
Preparatório para o ENEM						150
Informática para Internet						24
TOTAL	345	185	520	145	125	423

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os cursos FICs ofertados pelo IFCE campus Boa Viagem totalizaram 1.743 matrículas no período compreendido entre 2016.2 a 2019.1, o que nos permite inferir que a instituição vem cumprindo seu papel de acordo com a Lei 11.892/2008, art. 6º, inciso II, que entre outras finalidades e objetivos, se efetiva em “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”(BRASIL, 2008).

O campus oferta atualmente 3 (três) cursos regulares, dentro dos seguintes eixos tecnológicos: recursos naturais, informação e comunicação e formação de professores.

Tabela 2 – Cursos regulares ofertados pelo *campus* 2017 e 2018.

Cursos	Vagas			
	2017.1	2017.2	2018.1	2018.2
Técnico Integrado em Redes	35		35	

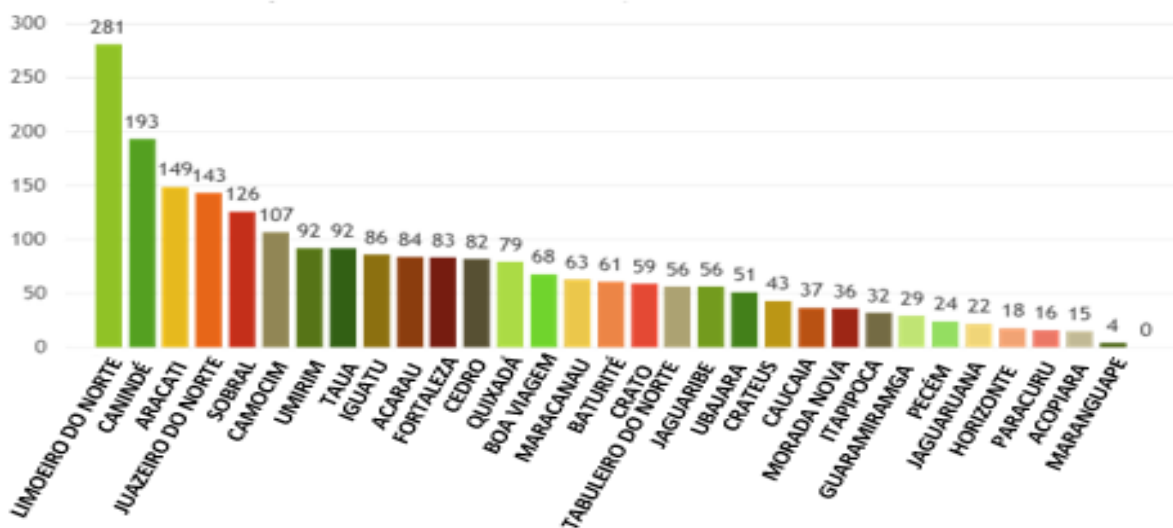
Técnico Subsequente em Agropecuária	35	35	35	35
Licenciatura em Química	35	35	35	35
TOTAL	105	70	105	70

Fonte: Elaborada pelos autores

O acesso a esses cursos se dá por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação (MEC), para o curso de nível superior e outros processos seletivos, regido por edital, para os cursos técnicos. Os três cursos regulares ofertados pelo campus Boa Viagem atende o propósito de verticalização do ensino, que se efetiva na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis, desde a educação básica, profissional e superior.

Para além da oferta de cursos regulares e FICs, o campus Boa Viagem desenvolve ações de extensão que visam aproximar a comunidade externa e a instituição, entre 2016 a 2018, foram ofertados 68 eventos de extensão, o que promoveu o campus a ser um dos maiores extensionistas da rede, é o que podemos verificar através da figura 2, elaborado pela Pró-Reitoria de Extensão do IFCE.

Fig. 2 – Ações de Extensão desenvolvidas entre 2016.2 a 2018



Fonte: Pró-reitora de Extensão - PROEXT.

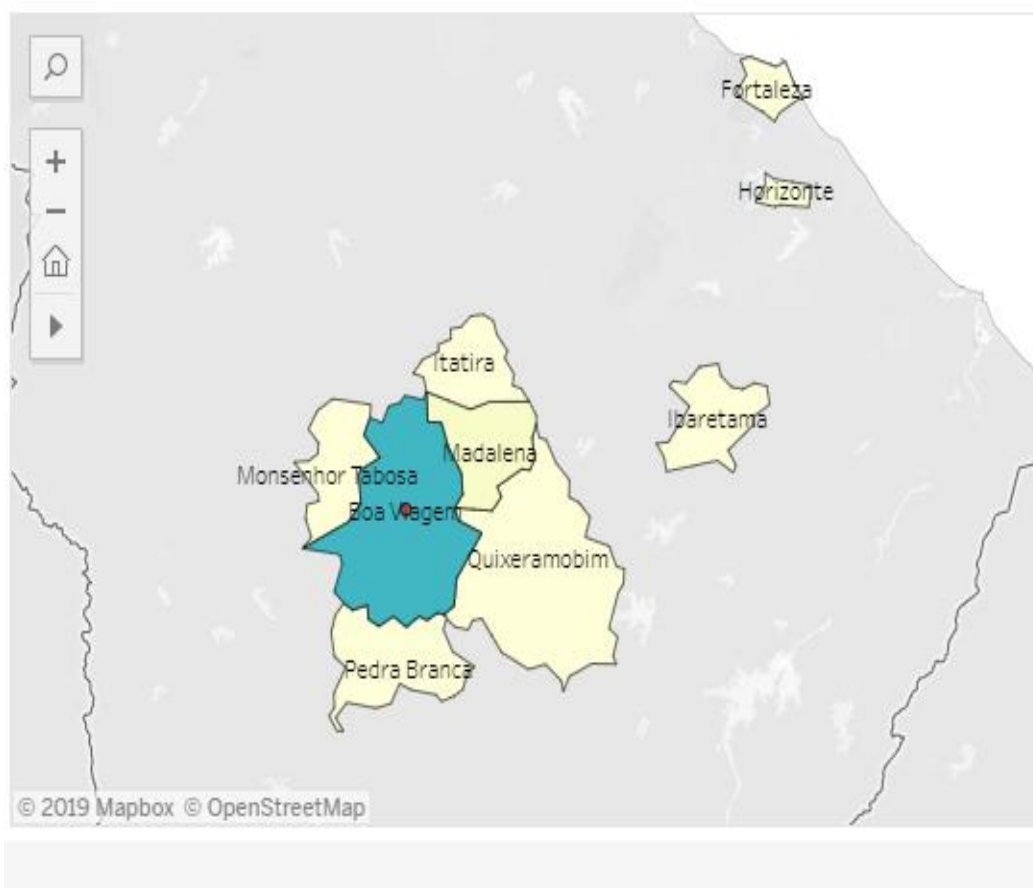
As diferentes atividades do campus, entre cursos regulares, cursos de formação inicial e continuada e ações de extensão conseguiram alcançar e intervir nos municípios de abrangência do IFCE de Boa Viagem.

Essa evidência é comprovada através do acompanhamento das matrículas dos alunos no sistema acadêmico e do IFCE em números que é uma ferramenta que apresenta dados de matrículas, oferta de cursos, evasão, rendimento acadêmico, origem dos alunos e fluxo escolar.

Esses dados permitem aos campi subsidiar a execução de ações para permanência e para o êxito dos estudantes na instituição.

Através da figura 3 podemos observar o alcance institucional das ações realizadas pelo IFCE de Boa Viagem, ao verificar a origem dos alunos que estudam ou estudaram na instituição.

Fig. 3 – Origem dos alunos do IFCE campus Boa Viagem



Fonte: IFCE em números.

Esse dado nos permite inferir que as ações da instituição têm alcançado os 6 municípios de sua influência. O alcance institucional ocorre através da oferta de cursos em diferentes modalidades e níveis que totalizaram 1882 matrículas, entre 2016.2 a 2019.2, de acordo com os dados do IFCE em números, além das ações de extensão promovidos pelo campus Boa Viagem.

Portanto, o IFCE de Boa Viagem vem cumprindo um papel significativo no que diz respeito à influência territorial, ofertando serviços educacionais que colabore para o desenvolvimento socioeconômico regional.

C) O cumprimento da finalidade e objetivos da Lei 11.892/2008

A Lei 11.982/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelece as seguintes finalidade e objetivos.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidade, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de solução técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – Constituir-se em centro de excelência na oferta de ensino de ciência, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, LEI 11.982, 2008)

De acordo com o artigo 6º da Lei 11.982/2008, seriam esses as finalidades e características dos Institutos Federais, no que pese o campus Boa Viagem podemos identificar que muitos dos incisos estabelecido pelo dispositivo legal vem sendo cumprido no âmbito de suas ações.

Os destaques vão para o inciso I, II, III e IV na qual o campus oferta educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino, possibilitando através de seus Projetos Pedagógicos de Cursos adaptar a estrutura curricular às condições produtivas regionais e locais. Outro fator de destaque é a verticalização e a integração promovida pelo a atuação em três eixos tecnológicos e a oferta de educação básica, técnica e superior.

Outro fator que se mostrou como potencial da instituição é a oferta de um curso de licenciatura em Química, sendo o único na região, além de formar e qualificar profissionais

para atuar na área de ciência da natureza, a sua estrutura de laboratório e pessoal, tem atendido os incisos V e VI, tornando o campus um centro de referência no ensino de ciências.

Por fim, através das ações de extensão que se dá por meio da oferta de curso FICs e eventos científicos, esportivos e culturais o campus tem promovido uma integração entre a sociedade a produção científica da rede federal, atendendo, dessa forma, os incisos VII, VIII e IX.

Portanto, através da análise dos objetivos e finalidades contidos no dispositivo legal de criação dos IFs, verificamos que as ações de ensino, pesquisa e extensão do IFCE campus Boa Viagem vem atendendo o que prevê a lei.

D) Acompanhamento dos Egressos do curso Técnico Subsequente em Agropecuária

No intuito de verificar os impactos do IFCE campus Boa Viagem nos indicadores socioeconômicos de emprego e renda, foi feita uma pesquisa junto aos egressos do curso Técnico Subsequente em Agropecuária que se formaram em 2018.2. Essa foi a primeira turma a ingressar no curso, que teve o seu edital de seleção lançado em 2017.1, sendo ofertadas 35 vagas. O curso Técnico Subsequente em Agropecuária tem duração de 3 semestres e carga horária total de 1.200 horas de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação – MEC.

Participaram da pesquisa 17 alunos, a coleta de dados foi feita através de questionário, sendo disponibilizado através do formulário google, com questões fechadas e abertas, que tinha como objetivo apreender a percepção dos egressos sobre as contribuições que o curso trouxe para a formação acadêmica, perspectiva de emprego e geração de renda.

Sobre o aspecto formativo, apresentaremos abaixo as questões que foram levantadas junto aos egressos do curso e suas percepções sobre as contribuições formativas oportunizadas pelo campus Boa Viagem que foram indicadas em 4 categorias: concordo plenamente, concordo em partes, discordo em partes e discordo plenamente.

Tabela 3 – Respostas dos egressos sobre as contribuições formativas do curso.

Questões sobre as contribuições formativas	Indicador			
	Concordo plenamente	Concordo em partes	Discordo em partes	Discordo plenamente
O curso promoveu aulas práticas e viagens técnicas?	33,3%	66,7%		
O curso promoveu pesquisa na área de estudo?	46,7%	40%	13,3%	

O IFCE promoveu eventos científicos na área do curso?	53,3%	40%	6,7	
O curso ofereceu estágio?	86,7%	13,3%		
O estágio foi importante para a sua formação?	100%			
Você tem a pretensão de fazer outro curso no IFCE?	100%			

Fonte: Elaborada pelos autores

Percebemos que o curso promoveu contribuições significativas na formação do técnico em agropecuária, quando observamos que o nível de satisfação entre o indicador concordo plenamente e concordo em partes, foram indicados por mais de 80% dos egressos do curso em todas as questões levantadas. Isso fica evidente, quando 100% dos egressos afirmam pretenderem fazer outros cursos no IFCE campus Boa Viagem.

O depoimento a seguir ilustra aspectos relevantes do olhar do egresso sobre as contribuições formativas que o curso oportunizou, quando perguntado se o curso ajudou na formação pessoal e profissional.

Ajudou sim, tanto na formação pessoal quanto profissional. O desenvolvimento de projetos, o estágio, os trabalhos, as visitas técnicas, ou seja, todas as atividades desenvolvidas no decorrer do curso influenciaram significativamente na nossa desenvoltura pessoal e profissional, seja por meio de uma conversa com o produtor ou uma instrução técnica. Um pouco de tudo faz toda a diferença! (Egresso do curso Técnico em Agropecuária)

Verificamos pelo relato do aluno que o curso utilizou diversas estratégias de ensino, entre conhecimento teórico e prático, para a qualificação da formação técnica o que se mostrou significativo para sua formação.

Outro conjunto de questões levantadas teve o objetivo de identificar as contribuições que o curso trouxe para a geração de emprego e renda.

Tabela 4 – Respostas dos egressos sobre as contribuições de emprego e renda.

Questões sobre as contribuições na geração de emprego e renda	Indicador		
	Sim	Não	Não se aplica
Para aqueles que trabalham com atividade rural, o curso ajudou a melhorar a produtividade?	66,7%		33%
Para aqueles que trabalham com atividade rural, o curso ajudou a melhorar a renda?	53,3%	13,3%	33,3%
O curso ajudou a empreender na área (investiu na produção de alguma atividade rural)?	40%	33,3%	26,7%
A atividade desenvolvida gerou empregos diretos ou indiretamente?	46,7%	53,3%	
O curso ajudou a ingressar no mercado de trabalho?	40%	60%	

Fonte: Elaborada pelos autores

Percebemos através das respostas dos egressos que o curso teve impactos na geração de emprego e renda em dois perfis de alunos, os que já trabalhavam com a atividade rural e aqueles que através do curso passaram a desenvolver uma atividade voltada para essa formação.

É o que fica perceptível pelo quantitativo de respostas sobre a influência positiva do curso na melhora da produtividade, renda e geração de emprego. Isso fica mais evidente através dos seguintes depoimentos.

Profissional, pois “mim” proporcionou o conhecimento necessário para eu ingressar no mercado de trabalho e também poder usar o manejo certo na terra de minha família e com isto obter o resultado esperado, graça ao conhecimento obtido no curso (Egresso do curso técnico em agropecuária). O curso de técnico em agropecuária promoveu-me uma visão que não tinha em relação a produção rural. Antes do curso entendia que agricultura não dava lucro, simplesmente achava que não era uma área boa para se investir...geralmente ouvia pessoas falarem: “estudem pra não trabalhar na roça” “vai pra cidade arranjar um emprego”...etc,muito dessas falácias que difamam o agricultor. Depois que entrei no curso á mente se abriu, percebi que o agricultor é a base da cadeia e que deve ser valorizado. Á pouco tempo comecei com criação de frango caipiras e os resultados vem sendo bom, de acordo com as demandas do mercado buscarei ampliar, além de investir em outras áreas, tendo em vista que a agricultura é bem ampla em oportunidades. Finalizando o curso, considero-me um agricultor instruído disposto a produzir para abastecer á mesa de muitos brasileiros ou até mesmo estrangeiros. Claro que não vou parar nesse curso, como sempre estarei em constante busca de conhecimento. Com certeza estarei ingressando em novos cursos futuramente (Egresso do curso técnico em agropecuária).

Verificamos pelos relatos, em especial, o último que o curso mudou a percepção dos alunos sobre a agropecuária, além de incentivar a criação de mercados com o empreendedorismo dos egressos, que passaram a ver a produção nessa área como uma fonte de renda, perceberam a importância da formação obtida no IFCE campus Boa Viagem para sua qualificação profissional.

Portanto, através desse acompanhamento ao egresso, podemos afirmar que o IFCE de Boa Viagem através do curso Técnico Subsequente em Agropecuária, que já teve uma turma formada, vem contribuindo para a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, provocando o desenvolvimento socioeconômico nos municípios de sua abrangência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou apontar as contribuições que o IFCE campus Boa Viagem vem promovendo no contexto em que está inserido. Para tanto, foram apresentados quatro eixos de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

análises com o intuito de evidenciar o impacto regional e local do campus nos sertões cearense, sendo eles: a) A inserção do IFCE no município de Boa Viagem; b) O alcance Institucional através das ações de ensino, pesquisa e extensão; c) O cumprimento da finalidade e objetivos da Lei 11.892/2008; e d) Acompanhamento dos Egressos do curso Técnico Subsequente em Agropecuária.

Em seu conjunto, os resultados apontam que o IFCE campus Boa Viagem tem promovido contribuições significativas no contexto estudado, principalmente, através dos serviços educacionais ofertados a comunidade.

O estudo revelou que o contexto em que o IFCE está inserido tem baixo desenvolvimento social e econômico, medidos através de indicadores sociais e educacionais, na qual sua inserção visa diminuir as desigualdades de oportunidades entre os jovens.

Outro fator identificado na pesquisa, foi o alcance regional que o campus tem na sua área de inserção, através da oferta de cursos regulares, FICs e ações de extensão. As atividades desenvolvidas pelo campus visam o cumprimento das finalidades e objetivos estabelecidos na Lei 11.982/2008. Por fim, através do acompanhamento dos egressos, identificamos que os cursos ofertados pelo campus, em especial o Técnico em Agropecuária, está alinhado com as necessidades locais, onde gerou emprego e renda e melhorou o padrão de vida da população atendida.

Além do mais, o IFCE tem se mostrado como uma importante ferramenta de influência regional por se tratar da única instituição de ensino profissional e tecnológico pública inserida no sertão central do Estado, com a oferta de educação básica, profissional e superior, o que nos permite inferir que a formação na instituição pode melhorar os indicadores educacionais, sociais, econômicos e culturais.

Uma questão não levantada por esse estudo que poderá ser base para uma agenda de pesquisa futura, é a migração de estudantes e profissionais provocados pela inserção do IFs em determinado município, que passa a atrair os melhores alunos e profissionais da sua região, resultando em uma perda de capital humano pelos demais municípios.

Contudo, constata-se através do estudo que o IFCE campus Boa Viagem contribui e impacta tanto na qualidade da formação profissional quanto na melhoria das condições de vida da população que atende. Assim, a política de ensino profissional e tecnológica com a inserção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem um importante papel no desenvolvimento regional e local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crea nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3904711>. Acesso em: 20/07/2019.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 2008.

_____. **Catálogo nacional de cursos técnicos**, 3 ed., Brasília: [s.n.], 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros. Brasília: MEC, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, p. 27-41, 2011.

CAVALCANTE, Irna. Ceará é o 7º estado mais desigual do Brasil. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 12 abr. 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/economia/2018/04/ceara-e-o-7-estado-mais-desigual-do-brasil.html#>. Acesso em 15/06/2019.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 877-910, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo PDE. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 875-894, 2010.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PNUD; IPEA, FJP. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/640. Acesso em: 15/06/2019.

RAMOS, M. Aspectos conceituais e metodológicos da avaliação de políticas e programas sociais. **Planejamento e Políticas públicas**, v. 32, p. 95-114, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-180, 2007. SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-180, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO: INSTRUMENTOS, BENEFÍCIOS E CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Maria Amélia da Silva Costa¹
Paula Santos Candeia Barbosa²

RESUMO

A escola e todos os profissionais da educação, bem como os alunos e a família destes precisam repensar a prática da avaliação como forma de promover a autonomia e a cidadania dos que dela necessitam e não ficar subjugados a modelos predefinidos como se fossem a fórmula fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O objetivo geral desta pesquisa foi refletir o processo avaliativo seus instrumentos, benefícios e /ou consequências na formação do educando. Como objetivos específicos: reconhecer o processo de avaliação como instrumento mediador de competências e habilidades para uma aprendizagem significativa e uma escola de qualidade; identificar as possíveis consequências do modelo avaliativo tendo como foco a construção do saber coletivo e construtivo; apontar caminhos avaliativos junto aos professores e alunos sobre a prática avaliativa que consideram ideal/eficaz dentro das possibilidades de sua realidade educacional. Trata-se de uma pesquisa numa abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória. Bem como uma pesquisa de campo, descritiva e bibliográfica. Apresentando dados de um questionário aplicado com 9 docentes e outros questionário com foco nas respostas de 10 alunos dos anos finais do ensino fundamental. No cotidiano escolar, o que usualmente denomina-se de avaliação está voltado predominantemente para provas e exames. Embora seja muito criticada, essa prática é preponderante e denuncia um conceito ainda aprisionado à ideia de verificação, quando na verdade deveria ser um ato dinâmico, processual e compartilhado.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-aprendizagem. Desafios.

INTRODUÇÃO

Pautando-se na abordagem de alguns aspectos fundamentais sobre a Avaliação atual como um desafio docente. Na era da tecnologia, da informação e dos avanços científicos em que vivem os homens e mulheres na contemporaneidade, a educação surge com exigências significativas em termos de qualidade na aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação emerge como um dos temas mais debatidos dos últimos tempos.

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pedagoga pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pelo IFPB, amelinha4@hotmail.com.

Mestranda em Ciências da Educação – Absoulute University. Especialista pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Pedagoga pela UNIFIP-Centro Universitário, paulacandeia2008@gmail.com

Dessa forma, são naturalmente instigados alguns questionamentos como: Qual a significação da ação de avaliar? Em muitas realidades os índices de aprovação escolar aumentaram significativamente, mas ficam as questões: Os fins básicos de cada nível de ensino estão sendo atingidos? Se não estão, por que não? Quais as causas dos insucessos? Será responsabilidade do aluno? Do professor? Ou de ambos? Será que o sucesso escolar de um aluno está relacionado exclusivamente aos fatores relativos a ele e ao seu professor? Obviamente que não, pois são muitos os fatores, tanto dentro da escola como fora dela que interferem no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Muitos desses são inacessíveis aos educadores, mas se a instituição trabalhar para minimizar aqueles que dizem respeito a ela, com certeza a situação ficará mais favorável ao sucesso.

Outro problema é o significado conferido à avaliação. Se não houver clareza em relação a isso pode se instalar o medo e a insegurança, porque, ao se falar em avaliação, as pessoas vão rememorar sua concepção sobre a mesma. Isso não é preocupante apenas em relação aos avaliados, mas, sobretudo, quanto aos avaliadores, pois pessoas com opções teóricas distintas e com modos particulares de conduzir a prática avaliam de modo diferente.

A necessidade de confrontar a dinâmica da aprendizagem com um determinado modelo considerado universal restringe suas possibilidades de ação. Nisso, percebe-se que, mesmo os professores cientes de que devem observar cada aluno em sua própria dinâmica com a intenção de entender o movimento de aprendizagem de cada um com postura investigadora, muitas vezes, não o conseguem. Isso porque, em sua concepção, veem a avaliação como forma de buscar a auto qualificação.

Desse modo, essa inquietude nos instigou a perceber o quanto é necessário todos os educadores conhecerem o processo avaliativo para, assim, poderem intervir e buscar métodos capazes de melhorar a qualidade do ensino na escola, pois pesquisá-la é um desafio constante do educador/avaliador.

Este trabalho está composto pelas seguintes partes: Introdução, fundamentação teórica, resultados e discussão e por fim, as considerações finais com enfoque na nova proposta de avaliação, ressaltando como deve ser concebido o processo avaliativo na escola.

Na tentativa de levantar questões para a análise da prática pedagógica e avaliativa dos educadores, foi utilizada a leitura de aportes teóricos para uma maior compreensão da problemática de estudo. O trabalho compila alguns aportes teóricos que enfocam a temática

da avaliação, dentre eles: Jussara Hoffmman (2005), Celso Vasconcellos, (1998), Felipe Jansen da Silva, (2007) e Pedro Demo, (2008).

Para melhor elucidação da problemática, elencamos os seguintes objetivos. O objetivo geral foi refletir o processo avaliativo seus instrumentos, benefícios e /ou consequências na formação do educando. Como objetivos específicos: reconhecer o processo de avaliação como instrumento mediador de competências e habilidades para uma aprendizagem significativa e uma escola de qualidade; identificar as possíveis consequências do modelo avaliativo tendo como foco a construção do saber coletivo e construtivo; apontar caminhos avaliativos junto aos professores e alunos sobre a prática avaliativa que consideram ideal/eficaz dentro das possibilidades de sua realidade educacional.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa a metodologia aplicada contemplou um estudo exploratório que deu origem a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto. A pesquisa bibliográfica forneceu suporte à fundamentação teórica, sustentada e baseada em autores relevantes, entre eles: Jussara Hoffmman (2005), Celso Vasconcellos, (1998), Silva, (2007), Demo, (2008) e outros que se fizeram necessários durante a pesquisa. Foram coletados os dados que forneceram os subsídios, os quais complementaram o estudo realizado.

Quanto a tipologia, se classifica numa abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória. Bem como uma pesquisa de campo, descritiva e bibliográfica. De acordo com Mattar (1999), a pesquisa exploratória visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema da pesquisa. Desse modo, é apropriada para os estágios iniciais da investigação quanto à familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno estudado por parte do pesquisador. Esse tipo de pesquisa é particularmente útil quando se pretende conhecer de maneira mais profunda o assunto. Também é proveitoso para se estabelecer melhor o problema de pesquisa através da elaboração de questões propostas e o desenvolvimento ou criação de hipóteses explicativas para os fatos e fenômenos a serem estudados.

A amostra foi composta por (09) nove docentes do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e (10) dez alunos de uma escola municipal do município de Quixaba-PB. Para coletar os dados da escola pesquisada, num primeiro momento, nos apropriamos da Pesquisa Documental no Projeto Político Pedagógico da escola nas normas de funcionamento da

mesma, acerca da problemática investigada. E, num segundo momento, aplicou-se questionário fechado e aberto aos docentes e a uma amostra de discentes. O processo de análise dos dados se deu a luz das discussões teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos últimos tempos, as questões que envolvem a avaliação no contexto escolar converteram-se em uma das questões mais debatidas e refletidas do sistema educacional. Isso se explica por diversas razões: pela forma tradicional com a escola encara a avaliação, pelas dificuldades que atingem a prática avaliativa no cotidiano docente. Enfim, pela própria tarefa de educar que suscita muitas dúvidas e contradições. Conforme assegura Vasconcellos (2003, p. 196):

Assumir as contradições [...] não é tarefa fácil. Sabe-se que muitos fatores contribuem para o entrave da avaliação no contexto escolar, e sendo esta uma responsabilidade coletiva (professores, alunos, dirigentes, conselhos de classe, etc.) requer um tratamento diferenciado para que sejam viabilizadas as mudanças tão idealizadas e tão urgentes nesse espaço que é sagrado para a formação do indivíduo.

A avaliação fomenta várias discussões e nessa perspectiva é conveniente ressaltar o anseio de transformação surgido desde muito tempo. A instituição escolar vem sendo intensamente discutida, criticada e exigida a cumprir o papel sociopedagógico que ultrapasse a questão simplesmente quantitativa, traduzida como acesso à educação. Segundo Vasconcellos (2003, p. 189): “[...] a tarefa democrática essencial não é criar vagas magicamente [...] mas garantir as condições adequadas para receber, manter e desenvolver o mais plenamente possível esta criança na escola. Este é um compromisso absolutamente inadiável”.

O foco dos debates no tocante à avaliação gira em torno da qualidade que o sistema educacional precisa oferecer à comunidade, para esta poder se inserir de modo ativo, consciente e competente nesse mundo paradoxal.

A necessidade de novas maneiras de sistematizar a prática educativa surge como requisito indispensável e torna-se elemento de debates. É urgente a discussão que diz respeito à avaliação do ensino e das aprendizagens, porque esta permeia o âmago das contradições do sistema educativo e esse é um terreno que carece de ousadia para a criação de novos indicadores, capazes de revolucionar essa prática milenar.

Dessa forma, são imprescindíveis questionamentos, do tipo: O que é avaliar? Por que avaliar? Como avaliar? Para Vasconcellos (1998, p. 44): "avaliação é um processo de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade, para favorecer a aproximação entre ambas".

Segundo Hoffmann (1996, p, 22): "a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento".

O conceito atual de avaliação mais comumente utilizado nas escolas concerne na adequação da aprendizagem à necessidade dos alunos. Ela deve ser pautada numa perspectiva processual, participativa e investigativa. A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Assim sendo, a redefinição da prática avaliativa escolar deve ser realizada mediante o compromisso com a democratização do ato pedagógico, sendo este um ato desenvolvido de forma contínua e participativa.

Hoffmann (1996, p. 18), traz à discussão uma conceituação bastante pertinente para avaliação e acrescenta: "a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona as novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, acompanhando passo a passo, o educando, na sua trajetória de construção do conhecimento".

Há uma progressiva transformação de conceitos segundo a visão de cada teórico. Isso evidentemente com a necessidade de aperfeiçoamento tão peculiar à educação que remete ao fato de que a avaliação tem funções claras e imprescindíveis.

As questões que envolvem o processo de avaliação escolar são significativamente abrangentes. Existe sempre algo a ser observado, como: a seriedade ou a negligência, a arbitrariedade, a incoerência, a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios da avaliação e, por fim, as funções da avaliação.

A discussão acerca da avaliação do ensino e da aprendizagem se intensifica progressivamente e se insere no debate mais amplo da crise dos paradigmas educacionais. Centrada no ensino, a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme ficando à sorte dos alunos aprenderem.

Libâneo (1999, p. 23-24), enfoca essa prática escolar já bastante ultrapassada quando trata o papel da escola sob a ótica da tendência liberal tradicional em tendências pedagógicas na prática escolar: "a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral do aluno [...]. O caminho em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades".

É notório que essa concepção da função escolar evoluiu com o passar dos tempos. É evidente que o paradigma de educação estática vem sendo superado pelo paradigma da

aprendizagem significativa. Esse modelo tem como foco principal a forma como o educando assimila o conhecimento. Como ele associa os conteúdos ao seu conhecimento prévio.

Devem-se verificar, a princípio, as funções da educação que são fundamentalmente integrativas e diferenciadas para posteriormente abordar as funções da avaliação, haja vista a ligação íntima entre elas. As funções da avaliação têm objetivos similares aos da educação, porque se configuram como instrumentos investigativos que viabilizam o processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos de todos os compartimentos da relação pedagógica.

Nesse enfoque Silva (2008, p. 1), argumenta que:

Hoje predomina formas de avaliação que podem ser consideradas como um instrumento de exclusão. Há uma cultura de mensuração que classifica e exclui o aluno, seleciona os melhores. O professor começa a excluir já no modo de organizar seu trabalho – ele se baseia em um tipo de ensino, para o qual acredita que há um tipo de aprendizagem, e a avaliação consiste em verificar se o aluno se aproximou daquele padrão de aprendizagem. Quem não consegue se aproximar desse modelo é classificado e excluído do processo. Enfim, é uma visão classificatória, punitiva e coercitiva, sendo um instrumento de controle da conduta comportamental e cognitiva do aluno, para que ele se aproxime do modelo-padrão. É preciso criar uma cultura que de fato avalie.

Desse modo, é cabível dar maior atenção ao processo do que ao produto resultante da relação ensino-aprendizagem. Por outro lado, compete ao professor valorar as possibilidades e potencialidades do educando do que se voltar para suas limitações. Desafiar o aluno e potencializar descobertas é fator decisivo para o processo avaliativo e o estabelecimento de uma autoavaliação tanto do aluno quanto do professor, além de propiciar uma oportunidade ímpar de elementos necessários à reflexão sobre a prática pedagógica docente e a construção do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que historicamente a postura do professor em relação à avaliação tem sido cunhada pela ameaça e pela angústia da aprendizagem, sempre finalizadas com as tradicionais provas periódicas para a aquisição da nota. Conforme Vasconcellos (1999, p. 41): "a necessidade do professor de usar nota como arma para poder 'organizar' a sala de aula, condicionamento histórico dos alunos em função da nota; são tentativas equivocadas [...] que acabaram levando 'a empurração' dos alunos para as séries seguintes".

A afirmação de Vasconcellos reforça a constatação de uma realidade que salta aos olhos. Que realidade seria essa? Que o sistema de ensino está extremamente comprometido com a prática de classificação dos alunos, em aprovados e reprovados. Então, os alunos estão sempre nessa expectativa de serem aprovados ou reprovados; o que indica que o exercício da docência é atravessado muito mais pela pedagogia das provas e conceitos, do que pela

pedagogia do ensino-aprendizagem.

O próprio Vasconcellos (2003, p. 86) diz: "o professor verifica que o aluno não está aprendendo, faz algumas tentativas. Se constata que continua não aprendendo, conclui que é caso de reprovação". Existem vários fatores que contribuem para que a postura do professor tenha seguido esse rumo ao longo dos tempos: as concepções idealistas da sociedade burguesa no século XVIII, os ideais positivistas introduzidos por Augusto Comte à educação, a rígida tendência tecnicista implantada pelo regime militar nos anos 1960. Demo (2002, p. 50), apresenta uma reflexão preocupante, quando diz que:

O discurso frouxo sobre solidariedade geral e irrestrita é tática dos iguais, para acalmar os desiguais. Como regra, o descaso com respeito à avaliação coincide com o despreparo ainda maior diante dos desafios da vida [...] Se um dia pudéssemos inventar exclusão que não classifica, poderíamos também montar avaliação que não classifica”.

O referido autor mostra como a avaliação tem sido desvinculada da sua função primordial: facilitar o processo ensino-aprendizagem. E, como instrumento de exclusão, a prática avaliativa caracteriza o professor muitas vezes como o grande vilão no transcorrer da relação sujeito/aprendizagem vivenciada pelos alunos cotidianamente.

A despeito disso, Vasconcellos (1998, p. 53) traz à luz a seguinte afirmação: "não se trata de fazer do professor um vilão, nem uma vítima. Ele, como qualquer outro, é um sujeito contraditório, envolvido no processo de alienação que urge ser rompido, caso queiramos construir algo melhor na escola, na sociedade".

As discussões sobre novas posturas em relação à avaliação são muito antigas. Já nos anos 1970, se idealizava uma avaliação inclusiva, processual e significativa. Segundo Hoffmann (2003, p. 36): "[...] desde a década de 1970, os teóricos em avaliação criticam processos classificatórios, que visam à obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos do significado de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante".

As manifestações em relação à mudança de paradigma são óbvias, a discussão a respeito dessa temática é constante. Apesar da visível evolução, o conservadorismo ainda permeia a maneira de pensar e de agir de alguns de nossos educadores, causando um entrave na aprendizagem dos alunos. Hoffmann (2004, p. 66), diz que: "o professor, assim, anula o caráter de continuidade de sua própria ação educativa e impede ao aluno o progresso natural em termos do processo de conhecimento".

É necessário que o professor questione o aspecto burocrático da avaliação, o ritual de memorização de conteúdos. É preciso compreender que o aluno somente aprende quando

inserido em ambiente propício à construção de significados e atribuição de sentido aos conteúdos. De acordo com Vasconcellos (2003, p. 67):

É preciso coragem para subverter a ordem formal e burocrática que com frequência, toma conta das escolas, a fim de poder cuidar do aluno com dificuldades: parar a aula é algo aparentemente muito simples e despretenhoso, mas que, na verdade, revela uma nova concepção do trabalho pedagógico e que pode entrar num saudável conflito com a existência.

O autor quer dizer que esse parar a aula, ressaltado como aparentemente despretenhoso, é na verdade o acompanhamento das ações, quando o professor na sua tarefa investigativa percebe que o aluno não está integrando-se à dinamicidade da sala. Nesse momento, ele redefine sua ação para propiciar o engajamento daquele aluno ao grupo. Essa dinâmica tão pertinente às salas de aula, ao aprendizado, à avaliação, é comparada à própria dinâmica do ato de viver, pois a vida está permeada por constantes surpresas. Assim também é a relação aluno-professor-aprendizagem. Está sempre indo e voltando num movimento de evolução que às vezes precisa de reflexão, análise, pequenas paradas, para novamente retornar o curso da transformação.

Diante das discussões e dos debates entre os educadores sobre a avaliação, muitos são unânimes ao se posicionar a favor de uma avaliação processual, que viabiliza a aprendizagem integrativa em contraposição à prática da avaliação excludente. Conforme Vasconcellos (1999, p. 50): "[...] diante do questionamento sobre a função da avaliação, a maioria dos professores afirmam que não deseja a exclusão [...]. No entanto, ela está tão presente na escola brasileira".

Sabe-se, porém, que aos educadores é confiada a tarefa de fazer com que os alunos aprendam. Que estimulados em suas diversas manifestações saibam sonhar e cultivar valores e utilizá-los como suporte para sua vida nas diversas atuações. Se o educador ainda mantiver a postura do autoritarismo e da imposição, somente conseguirá atingir o fracasso do aluno na escola, dificilmente o êxito.

Vasconcellos (2003) coloca que a condição primeira do aluno é sua realidade. A princípio o professor não poderá mudá-la repentinamente, mas interagindo, conhecendo e trabalhando o aluno de maneira adequada possibilitará o crescimento constante mediante os desafios propostos.

Os dados e as informações sobre a avaliação escolar obtida na pesquisa realizada junto aos professores e alunos foram sistematizados e analisados. Apresentamos inicialmente os resultados do Questionário aplicado com os Professores através das seguintes tabelas. Conforme a exposição abaixo:

Tabela 1 – Instrumentos utilizados para avaliar o rendimento escolar dos alunos

INSTRUMENTOS	F	%
Prova	9	100%
Trabalho em grupo	7	75%
Trabalho de pesquisa	9	100%
Seminários	2	25%
Total	19	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores

Pode-se notar que 100% dos professores afirmaram utilizar como principal instrumento avaliativo a prova, seguido de trabalho de pesquisa e em grupo no processo avaliativo. Na maioria das vezes notamos que muitos professores utilizam a prova como único instrumento de avaliação, com base numa concepção arcaica de caráter sensitivo e classificatório que desconsidera a aprendizagem real dos alunos. Deixa-se de lado, assim, a noção de que não existe somente um único instrumento de avaliação capaz de detectar a totalidade do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2008), a avaliação tem que se revestir de diversos instrumentos para ser abrangente e eficaz, ele cita um exemplo: Para trabalhar a construção de texto, preciso ter ensinado o que é texto, como são suas estruturas, e ter orientado os alunos sobre elementos fundamentais: o conceito de parágrafo, de coerência, de coesão nas ideias, a função social de um texto. Para o autor quando for pedir para o aluno construir um texto, deve ter um instrumento para orientar na análise desse texto. “Pode ser uma ficha de checagem, individual ou coletiva”. Avaliar não é apenas constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino.

Há questionamentos entre a maior parte dos docentes quanto à validade e eficácia dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. Se os instrumentos atuais são ineficazes para se conhecer o nível de aprendizagem dos aprendentes, como então aperfeiçoá-los ou mesmo substituí-los? Acreditamos que mudar e buscar novas metodologias de ensino e avaliação pode ser a melhor saída para tal problema. Méndez (2002, p.98) ratifica que:

Se tomamos a prática de avaliação como um processo, não é possível conceber e valorizar a adoção de um único instrumento avaliativo, priorizando uma só oportunidade em que o aluno revela sua aprendizagem. Oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Implica também em encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um verdadeiro processo.

Nessa perspectiva, percebe-se que os professores ainda veem a prova como principal instrumento avaliativo, mas felizmente embora de maneira tímida, também adotam outros

instrumentos. É importante dizer que a diversidade de instrumentos avaliativos pode fomentar o melhor processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Tabela 2- Como considera a aprendizagem dos alunos?

Categorias	F	%
Boa	4	71%
Regular	5	-
Ruim	-	29%
Ótima	-	
Total	9	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores

Quando questionados sobre como avaliam a aprendizagem de seus alunos, 60% dos professores consideram “boa” e 40% consideram “regular”. Portanto, na média geral nenhum dos professores considerou como ruim ou ótima a aprendizagem dos alunos. Conforme Hoffmann (1998), o que se pode dizer é que todo educador precisa dar-se conta de que é seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre o educando. Na avaliação educacional há que se levar em conta a relação entre avaliado e avaliador. Ao avaliar, o professor interpreta dados observados a partir de suas próprias posturas e concepções.

Cada avaliador se denuncia ao avaliar, pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e sobre o seu saber em determinada área de conhecimento. Pela estreiteza ou amplitude do seu olhar o educador percebe-se no seu comprometimento com o ato de avaliar. Portanto, esse é o momento para o professor poder repensar sua prática educativa e contextualizar sua organização. Por isso, se os professores respondentes consideram a aprendizagem de seus alunos oscilante de “regular” a “boa”, é sinal de que algo precisa melhorar. Assim, quanto mais o professor conhecer as formas pelas quais seus alunos aprendem, melhor pode ser sua intervenção pedagógica.

Tabela 3- Define Critérios para avaliar os alunos?

Categorias	F	%
Sim	9	100%
Não	-	-
Total	9	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores

Todos os professores respondentes afirmam utilizar critérios para avaliar os alunos. Quando questionados sobre quais são esses critérios, 80% responderam que consideram como critério a aprendizagem, o interesse e a participação dos alunos, 20% responderam que tomam como critério os

objetivos propostos e o progresso do aluno. No entanto, tendo em vista os critérios citados pelos professores nessa questão, pode-se perceber que a maioria não tem clareza sobre o que venha a ser critério de avaliação.

Dessa forma, o ato de avaliar deve ser intencional e ter sua função social e pedagógica. Segundo Silva (2008), a avaliação da aprendizagem deve estar associada às intenções educacionais que devem ser suficientemente explícitas e claras para que possam ser utilizadas como critérios. O critério de avaliação deve ser um elemento norteador para diagnosticar o rendimento escolar, verificando quais alunos necessitam de acompanhamento pedagógico específico. Essas verificações precisam ser constantes e contínuas.

Tabela 4- Faz uso dos resultados da avaliação utilizada para redirecionar o trabalho pedagógico?

Categorias	F	%
Sim	9	100%
Não	-	-
Total	9	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores

Quando questionados se os resultados da avaliação dos alunos são utilizados para redirecionar o trabalho pedagógico, 100% dos professores afirmam que “sim”. Para Luckesi (2000, p. 8), “o ato de avaliar implica em dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.”

Nesse sentido, a teoria pedagógica é quem norteia a prática educativa e o planejamento de ensino. Sem elas, a avaliação não tem sentido. Luckesi (2002) coloca que ensinar, aprender e avaliar não ocorrem em momentos isolados. A avaliação é efetivamente um meio imprescindível à aprendizagem, e todo procedimento avaliativo deve considerar a aprendizagem como ponto de partida. A avaliação é um processo em que temos de lançar olhares para trás, retificar e buscar novos caminhos e questionamentos para melhorar o desempenho.

Portanto, a avaliação da aprendizagem deve possibilitar e conduzir adiante uma ação planejada em busca de um resultado satisfatório e compatível com a teoria e a práxis pedagógica que estejam embasando o ambiente escolar.

Tabela 5- A Concepção de avaliação está coerente com o Projeto Político Pedagógico?

Categorias	F	%
Sim	9	100%
Não	-	-
Total	9	100%

Fonte: Questionário aplicado aos professores

A concepção de avaliação defendida pela escola, segundo 100% dos professores respondentes, está defendida no Projeto Político Pedagógico. O planejamento, o plano de ação e a avaliação são algumas das tarefas mais importantes na organização e execução do trabalho escolar para uma prática produtiva e eficaz. Ao início de cada ano letivo, a equipe técnico-administrativo-pedagógica e o corpo docente devem se reunir para discutir o que já foi realizado no ano anterior e os resultados alcançados para checar o que é preciso melhorar, isto é, o repensar da prática para consolidar e / ou delinear novas propostas.

Assim, todas as concepções discutidas e defendidas devem estar elencadas no Projeto Político Pedagógico da escola, para poder atender satisfatoriamente a sua comunidade escolar, desenvolver boas ações, alcançar objetivos propostos e, principalmente, para corresponder às finalidades educacionais. Nesse sentido, o PPP (Projeto Político Pedagógico) deve ser debatido coletivamente pela comunidade escolar para poder melhor se adequar à realidade da escola. Nessa segunda parte apresentamos as respostas e análises referentes ao questionário aplicado aos Alunos.

Tabela 6 – Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores?

Categorias	F	%
Prova	20	100%
Trabalho em grupo	19	95%
Trabalho de pesquisa	01	5%
Seminários	-	
Total	20	100%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Os professores utilizam com frequência as provas como instrumento de intimidação e punição prévia dos alunos, assegurando ser esse um elemento motivador da aprendizagem. Observa-se no cotidiano escolar que os professores, ao sentirem que o trabalho não está fluindo com o efeito desejado, proclamam aos seus alunos- “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!”.

Outra situação percebida é quando os alunos estão indisciplinados. É comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer!”. Ou, então, uma pressão psicológica no dia da prova: “Vocês irão saber!”. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!”. Passados alguns dias, expressa: “Estou elaborando questões bem difíceis para a prova de vocês”. “A prova já está elaborada, preparem-se!”. Essas expressões são claramente ditas por professores na sala de aula e também na sala dos professores, especialmente na escolaridade da educação básica. Elas demonstram o quanto o professor utiliza-se dos testes como um fator negativo de motivação. O aluno deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas porque estão ameaçados por uma prova. O medo os conduzirá ao estudo ou à frustração e ao conseqüente fracasso do alunado.

Infelizmente, não há a conscientização de que o conhecimento estudado na escola posteriormente servirá para a vida dos alunos. O que acontece normalmente é que a maioria deles estuda para a prova simplesmente com a intenção de passar de ano, ao invés de estudar para aprender e, futuramente, poder utilizar os conteúdos como aliados.

Segundo Luckesi (2002), o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nos anos de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem, fator esse lamentável.

Tabela 7– Como avalia sua aprendizagem?

Categorias	F	%
Boa	11	55%
Regular	5	25%
Ruim	-	
Ótima	-	
Total	20	100%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Nesse questionamento, 55% dos alunos avaliam sua aprendizagem como “boa”, 25% como “regular” e 20% como ótima. A alternativa “ruim” não foi mencionada. As respostas dos alunos validam as respostas anteriormente citadas pelos professores. A partir do instante em que os educandos se autoavaliam, conseqüentemente estão avaliando o ensino, as formas de ensinar e sua adequação às várias maneiras de aprender na sala de aula.

Cabe ressaltar que apenas 20% dos alunos indagados avaliam sua aprendizagem como sendo “ótima”. Esse fator remete a pensar que além da questão do ensino insuficiente do ambiente escolar, o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado para ser percebido se está de acordo com as necessidades de cada aprendiz. Possibilita, também, avaliar se a metodologia comumente aplicada ao ensino está compatível ao que se espera de um ensinante.

Em determinadas situações, o ponto central da análise não deve ser a aprendizagem do aluno, mas, sim, o tipo de ensino que a escola ou o professor proporcionam. Existem casos em que o professor tem dificuldade em planejar instrumentos de ensino para aqueles alunos que não aprendem determinado conteúdo da forma que o currículo estipula. Por não considerar que nem todas as pessoas obrigatoriamente aprendem mais facilmente de uma forma, esse tipo de professor, na sua insistência em utilizar determinado método, acaba por criar no aluno uma aversão à sua disciplina pelo resto da vida escolar, o que inevitavelmente influenciará seu desempenho futuro.

A argumentação da falta de interesse do aluno com justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma intensa, porque ela implica a própria renúncia da escola a uma de suas funções mais essenciais. As imprecisões a esse respeito geralmente acontecem da atitude errônea de considerar a “aula” como produto do trabalho

escolar. Nessa perspectiva, desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu sua função, quando sua obrigação é zelar pela aprendizagem do educando.

Tabela 8- Para que o professor avalia?

Categorias	F	%
Verificar o que o aluno aprendeu	15	75%
Aprovar ou reprovar	5	25%
Melhorar seu trabalho	-	
Ajudar o aluno (a)	-	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Em relação à finalidade da avaliação, 75 % dos alunos responderam que os professores avaliam para verificar o que o aluno aprendeu e 25% responderam que eles avaliam para no final do ano aprovar e reprovar. Como a finalidade dessas técnicas de avaliação em sala de aula é avaliar de que forma um grupo de alunos está aprendendo, as questões de mensuração padronizada não têm grande importância. Os professores podem apreender o que querem saber sem se preocupar com a comparação de suas verificações com as de outros grupos de estudantes, nem com outros semelhantes.

Naturalmente, como ocorrem com outros procedimentos avaliativos, as chances de que os professores aperfeiçoem suas avaliações escolares aumentam grandemente quando elas são bem pensadas, bem planejadas e quando têm oportunidade de discutir os processos avaliativos empregados e seus resultados com colegas professores e outros profissionais da educação. Por outro lado, como essa forma de avaliação tem um foco bastante restrito, os professores não podem usá-la para generalizar e, por meio dela, é difícil que se consiga avaliar o “quadro maior” ou o nível geral do aprendizado do aluno.

Conforme Silva (2008), ao professor deve ficar claro os aspectos mais importantes ao avaliar, não na direção apenas do tópico específico de que trata, mas de seu significado na formação da criança ou jovem, formação essa mais amplamente compreendida. É preciso ter presente também que, medir é diferente de avaliar. Ao medirmos algum fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre a grandeza do fenômeno. Para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessa grandeza em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações

com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

Desse modo, uma avaliação é um julgamento de valor. No caso de nosso interesse, a avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto os alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal; como o fazem e quais atitudes e valores revelam que sejam pertinentes ao seu domínio vivencial.

Não basta, pois, medir ou levantar dados por testes, provas clássicas ou questionários. Esses instrumentos dão base para se começar um processo avaliativo, mas não são suficientes. É preciso inferir, comparar, analisar consequências, examinar o contexto, estabelecer valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocrítica de valores pessoais, etc. e, para tanto, é necessário que se tenha algum suporte referencial em concepções educacionais, fundamentado em reflexões e consensos, trabalhado antes, durante e depois do processo avaliativo. Um trabalho integrado de professores e alunos.

Hoffmann (2003) colabora dizendo que ao avaliar seus alunos, os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar.

Portanto, o professor precisa perceber que o melhor indicador da concretização de uma atividade de ensino é o nível em que nela está, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos vislumbrando os aspectos cognitivos, afetivo, motor, atitudinal e valorativo.

Para Vasconcelos (2003), o papel da escola, a função real e oculta que lhe é determinada, é precisamente a de partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos para que não renunciem a uma atitude de submissão. A avaliação contribui para reproduzir e perpetuar esse processo separando os aptos dos inaptos.

Contudo, ponderar um processo de avaliação de alunos sem que este se integre no planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino do professor no contexto da escola provoca algumas avaliações que conhecemos superficialmente. Muitas vezes tecnicamente bem feitas, mas vazias de significado. Ou tecnicamente péssimas e ainda mais vazias de sentido para o processo ensino-aprendizagem.

Tabela 9 - A forma de avaliar na escola deve mudar?

Categorias	F	%
Sim	13	65%
Não	7	35%
Total	20	100%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Quanto à forma de avaliar na escola 75% dos alunos apontaram que a forma de avaliar deve mudar, e 35% responderam que a forma de avaliar na escola não necessita de mudanças. O que se percebe é que a grande maioria não está satisfeita com as formas avaliativas adotadas na escola, o que é um alerta.

Segundo Vasconcelos (2003), o professor deve se preocupar menos com notas e médias e preocupar-se mais com aprendizagens significativas para o aluno e deve participar de seu processo de avaliação, a saber: analisar com os alunos os resultados da avaliação, colher sugestões; discutir o processo de avaliação em nível de representantes de classe; fazer conselho de classe com a participação dos alunos (a classe toda com todos os professores). O autor destaca a importância de se trabalhar o erro: o professor tem dificuldade em trabalhar com os erros dos alunos porque não sabe trabalhar nem com os seus próprios erros; é preciso valorizar o raciocínio do aluno e não somente a resposta “certa”.

Contudo, tendo o educador o compromisso com os alunos, o ensino de qualidade, mais do que uma estrutura da escola, deve significar uma postura do educador no sentido de garantir a aprendizagem. Portanto, deve ser uma busca constante de toda a comunidade escolar.

Tabela 10- A avaliação é realizada de acordo com o ensino?

Categorias	F	%
Sim	4	20%
Não	-	-
Talvez	16	80%
Total	20	100%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Questionados se a avaliação é realizada de acordo com o ensino ofertado em sala de aula, 20% dos alunos responderam que “sim”, mas a grande maioria 80% dos alunos discorda que esta avaliação oferecida esteja coerente com o ensino ao qual tiveram acesso na sala de aula.

No entanto, deve-se salientar que os alunos os quais responderam “sim”, justificam que “os professores trabalham o assunto da prova para fazer com que os alunos mostrem o seu nível de aprendizagem”. E muitos deles acrescentam: “Eles cobram o que ensinam, pois, ao contrário, ninguém saberia o que estudar e como fazer a prova”.

Em contrapartida, os alunos que responderam que somente “às vezes” são cobrados de acordo com o ensino oportunizado, dizem dever-se ao fato de que “os professores ensinam de menos e cobram demais”; “outros nem ao menos ensinam, e cobram”, “alguns não cobram nada do que ensinam”. Todas essas justificativas são atribuídas à indisciplina da turma, portanto, não à conduta exclusiva dos professores.

Os profissionais da escola não devem utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação. Na visão de Vasconcellos (2002, p. 57), ela tem que servir para uma “[...] tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno”.

Para Luckesi (2002, p. 66), a atual prática da avaliação escolar “[...] tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa”. Desse modo:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação, é um lúdimo modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários. (LUCKESI, 2002, p.81)

Destarte, compreender o nível de aprendizagem no qual o aluno se encontra e detectar as causas de suas dificuldades, para em seguida tomar decisões a fim de fazê-lo avançar no seu processo de ensino aprendizagem é papel crucial da avaliação para assegurar a efetividade prevista no inciso II do artigo 13 da LDB, que determina que cada docente deva elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. O plano de trabalho docente é uma das atividades mais produtivas e interessantes dos profissionais de ensino. A partir do plano de trabalho, o docente pode assinalar, no período

letivo, suas metas curriculares e educacionais. Por isso, é a oportunidade de o docente propor e perseguir metas como o fim da evasão escolar e melhorar a qualidade do seu serviço educacional através de uma didática eficiente e eficaz, que tenha por principal finalidade o desenvolvimento da capacidade de aprender e de aprendizagem dos alunos.

Além disso, outra incumbência para a garantia do ensino de qualidade, prevista no inciso III do artigo 13 da LDB, é que cabe ao docente zelar pela aprendizagem dos alunos. Aqui, com certeza, reforça, no processo ensino-aprendizagem, a aprendizagem como princípio do bom fazer pedagógico. O elemento ensino, centralizado no professor refere-se à organização do material curricular a ser transmitido em sala de aula em prol da aprendizagem que, aqui, passa a ser entendida como a assimilação de conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aponta que a discussão acerca da avaliação segue a linha de que esta deve conceber-se como instrumento de coleta de informações sistematizadas e interpretadas para, depois de realizados esses procedimentos, tornar-se possível a tomada de decisão sobre o processo ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, avaliar significa um momento capaz de revelar que o aluno já sabe os caminhos a percorrer para alcançar o conhecimento e a possibilidade de aquisição de novas aprendizagens.

Os resultados apontam que aprendizagem ganha mais sentido se estiver ligada à realidade do educando e isso é fator preponderante no processo ensino-aprendizagem. A forma de avaliar essa aprendizagem também deverá ter sentido. Por isso, se faz mister observar as funções da avaliação que tem permeado todo o histórico da prática escolar, pois a avaliação precisa estar conectada ao dinamismo da construção do conhecimento.

A pesquisa apontou a necessidade de uma nova postura do educador em relação à progressão do conhecimento e, conseqüentemente, em relação à avaliação é urgente. Urgente e inevitável. Isso porque os pesos e as medidas na aquisição do conhecimento e no processo em que esta se insere não seguem mais o mero depósito de informações. Os alunos são sujeitos ativos. Os questionamentos são bastante recorrentes. A avaliação não pode ser mais o fim de tudo, ou seja, ao final do período se atribui uma nota a uma prova ou exame e ponto final. A avaliação é parte indissociável do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Fev 2019.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. - 9ª Ed.- Campinas, SP, 2008

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HAYDT, Regina Cazux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerck. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Pontos e contra pontos: do pensar ao agir em avaliação**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 16 ed. São Paulo, Loyola, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. **A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais**. Pátio Ed. Artmed, Ano XIII nº 50 Maio/Julho, 2009.

PERRENOUD, Phillipe. **O papel da avaliação**. Pátio Ed. Artmed, Ano XIII nº 50 Maio/Julho, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da Lógica Classificatória e excludente da avaliação: do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação: Concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. 6 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

INTERFACES E TENSIONAMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Christina Vargas Miranda e Carvalho¹
Henrique de Paula Rezende²
Hélder Eterno da Silveira³

RESUMO

Este texto apresenta a interface da formação de professores e dos aspectos inerentes ao currículo. Neste sentido, discute as políticas educacionais que utilizam a avaliação, o currículo e o desempenho dos professores e das professoras como mecanismos de controle da ação docente. O texto destaca a importância do professor na construção do currículo, como sujeito de experiência e de vivência no âmbito educacional. As relações complexas e possíveis articulações da ação docente com o currículo são levantadas nesta reflexão que aponta para o necessário envolvimento dos professores e das professoras para a efetivação das práticas curriculares, bem como o exercício de sua autonomia no processo de ensino e de aprendizagem e da flexibilidade curricular como ação necessária para abranger as particularidades e as especificidades vivenciadas no contexto escolar, social e cultural.

Palavras-chave: Formação docente, Currículo, Política educacional.

INTRODUÇÃO

Ao mergulharmos em leituras voltadas aos aspectos curriculares, seja da formação de professores ou em qualquer outra profissão, encontramos tensionamentos que se manifestam por diversos estudiosos e pesquisadores curriculistas, em diferentes tendências pedagógicas e sobre várias dimensões do currículo. Procuramos então, neste texto, delinear os aspectos do currículo que consideramos importantes para as discussões sobre a formação de professores, podendo servir de aporte para discussões futuras. Dividimos o texto em quatro seções “O Currículo e o Professor”, “O Currículo, a Avaliação e a Docência”, “O Currículo e a Formação de Professores” e “Teorias do Currículo”, por meio das quais buscamos discutir a importância do professor na construção do currículo, como sujeito de experiência e vivência no âmbito educacional.

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, christina.carvalho@ifgoiano.edu.br;

² Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, henriqueprezende@gmail.com;

³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, professor associado da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, helder.silveira@ufu.br

O CURRÍCULO E O PROFESSOR

Nesses últimos 25 anos, o currículo, tanto da Educação Básica (EB), quanto do ensino superior, passou por muitas mudanças. No período do regime militar, o que se praticava nas instituições de ensino era o currículo mínimo que, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), no âmbito do ensino superior, este currículo definia “até mesmo nomes e cargas horárias de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e, entre esses, dos cursos de formação de professores” (p. 293). Essa prática era usada como mecanismo de controle sobre como e o que era ensino nas escolas e instituições de ensino superior (IES), pois o currículo mínimo “ao enrijecer bastante a estrutura dos cursos, mostrou-se muito mais eficiente em termos de sua padronização” (p. 293, 294).

Entre as mudanças proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), encontra-se inserida uma maior flexibilidade na organização do currículo da EB e, principalmente, no ensino superior. Assim, após a redemocratização do país e com a aprovação da LDB, o currículo mínimo foi substituído por diretrizes. De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016), “os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares” (p. 290, 291). Os autores elucidam que, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) “ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos” (p. 294).

No entanto, a prática do currículo mínimo permaneceu nos cursos de formação de professores, mesmo após a implementação da LDB, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2002) foram instituídas tardiamente em 2002 e o prazo para adequações dos cursos se estendeu até 2005. Ainda assim, a Resolução CNE/CP N° 01 de 17/11/2005 (BRASIL, 2005) acrescentou ao Art. 15 da DCNFP que os currículos mínimos ainda poderiam vigorar.

§ 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (BRASIL, 2005).

Desde a implementação das DCN para os diferentes níveis de ensino, muitas propostas curriculares têm sido discutidas e reformuladas. O professor ocupa a centralidade nesse

processo curricular, em virtude de ser o mediador do conhecimento e relacionar-se diretamente com a construção dos saberes dos estudantes, por estar presente no dia-a-dia da sala de aula. No entanto, a atuação do professor no contexto escolar permanece desconsiderada na elaboração e na implementação das reformas curriculares. Tal concepção é apontada por Cruz (2007) ao declarar que

[...] apesar do campo educacional registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem efetivamente, favorecer que os que atuam na escola participem do processo reformativo, subsidiando a formulação de propostas curriculares (p. 192).

Há o enfrentamento de uma problemática entre implantação e implementação das reformas curriculares, que tem sido encaminhada por um grupo seletivo e distante do cotidiano escolar no qual a prática pedagógica se desenvolve. As DCN não têm sido implementadas efetivamente no contexto da sala de aula, encontrando nos próprios professores obstáculos para sua implementação. É necessário que os professores e as professoras assumam o posicionamento de sujeitos autônomos e construtores dessas propostas, como condição para o favorecimento de um caminho menos divergente entre o que se propõe e o que se faz (CRUZ, 2007).

O protagonismo do professor no processo de (re)construção do currículo escolar é preconizado por Schiabel e Felício (2018), que o consideram um profissional capaz e responsável de propor mudanças e adaptações que atendam às exigências curriculares apontadas pela legislação educacional. Para tanto, revelam a necessidade de flexibilização curricular, para que os processos de aprendizagens possam tornar o contexto e a realidade mais significativos para os educandos. Salientam que o currículo em ação “tem um lugar privilegiado no desenvolvimento curricular, uma vez que é nesse momento que o professor tem a possibilidade de (re)construí-lo de modo a atender às necessidades de seus educandos, alcançando o êxito do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 837).

Arroyo (2013) reitera a ausência nos currículos dos docentes-educadores, dos educandos, dos sujeitos e suas experiências sociais ao afirmar que “os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, de saberes, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem se quer estão expostas as marcas de suas ausências” (p. 53-54). Permanecendo nesse viés, Libâneo e Pimenta (1999) declaram que

[...] os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho

pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social (p. 261).

Neste cenário, é preciso dar voz àqueles que se relacionam diretamente à formação dos sujeitos, aos que estão diariamente nas salas de aula e que observam e sabem sobre as diferentes questões e aspectos do ambiente escolar, ao vivenciá-lo e experienciá-lo. Cruz (2007), Arroyo (2013) e Schiabel e Felício (2018) destacam que, no âmbito escolar, o professor detém um dos papéis mais importantes do processo curricular, devendo, portanto, ser capaz de exercer sua autonomia na (re)construção do currículo e obter espaço como sujeitos de experiências. Assim, terão oportunidade de atender as necessidades de seus educandos, as especificidades locais e as diversidades sociais, não assumindo o secundarismo atribuído ao seu papel frente ao currículo e às reformas curriculares.

O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO E A DOCÊNCIA

A educação brasileira tem sido delineada, desde o final dos anos de 1980, por políticas educativas de caráter neoliberal que consolidam um modelo educacional com ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação. Trata-se de uma política de interface entre o currículo, a gestão e o trabalho docente, direcionada aos conceitos de desempenho, eficiência, eficácia e produtividade, sendo estes, os indicadores do modelo de gestão mais apropriado para alcançar a melhoria da qualidade da educação (SANTOS, 2004; HYPÓLITO, 2010; HYPÓLITO; VIEIRA; LEITE, 2012; HYPÓLITO; IVO, 2013; MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013). A esse despeito, Mesquita e Soares (2011) reiteram que

[...] embora tenha acontecido todo um movimento de debates e avanços sobre os modelos de formação de professores na década de 1980, nos anos seguintes, com o fortalecimento do modelo neoliberal de gestão econômica e política, a educação como um todo se centrou em processos de avaliação de desempenho e competências relegando, mais uma vez, aspectos epistemológicos da formação inicial de professores (p. 173).

Nesse discurso, as reformas educacionais são postas como fundamentais, constituindo-se como situações resultantes da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento. Assim, justificam-se “as mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação” (HYPÓLITO, 2010, p. 1340), sendo os exames, os sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, considerados como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, bem como

para se alcançar a eficiência, a qualidade e a solução de problemas educacionais (HYPÓLITO; VIEIRA; LEITE, 2012).

Santos (2004) adverte que essas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público e que, a criação do Estado avaliador/regulador garante a implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho.

Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (HYPÓLITO, 2010, p. 1352).

É neste processo, em que a *performance* se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador, que está sendo forjada a subjetividade docente. Dessa forma, na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional (SANTOS, 2004, p. 1145).

Nesse cenário de performance e performatividade na educação, Ilcle (2010, p. 11) esclarece que “a ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos *shows* de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho”. Sobre o discurso das políticas educacionais se voltarem para o desempenho das práticas e ações dos professores e das professoras, por meio de mecanismo de avaliação, o autor salienta que “nesse campo de tensões epistemológicas, nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação”. Sobre a performatividade, Ball (2004) reitera que

[...] a performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (p. 1116).

Louzada e Marques (2015) ratificam que o Governo utiliza estratégias por meio das políticas públicas educacionais, valendo-se de argumentos como desempenho, qualidade e

eficiência para reduzir o currículo, a avaliação e a formação docente a mecanismos de controle, interferindo diretamente “na formação das chamadas gerações futuras, assumindo um direcionamento e definindo o que é importante que aprendam” (p. 716). Salientam que a busca por bons resultados se faz a partir da eficácia de estratégias e ferramentas de controle, articulando a avaliação ao sucesso dessas estratégias. “Costura-se, então, uma relação entre currículo e avaliação onde o primeiro se vincula ao segundo de forma sutilmente dependente” (p. 718).

Fecha-se um caminho que inicia com a avaliação, passando pelo currículo e desembocando na formação docente. Esta, responsável por produzir os profissionais capazes de lidar com os conteúdos selecionados pelo currículo, para fazerem com que estudantes aprendam e tenham bom rendimento nas avaliações externas. Um emaranhado de políticas que tem como objetivo produzir resultados mensuráveis e demonstrar, assim, sua eficiência (LOUZADA; MARQUES, 2015, p. 722).

Assim, a educação foi enquadrada numa perspectiva de que os indicadores conseguem revelar tanto a qualidade, como as soluções e os problemas do sistema educacional. Nesse cenário, o ofício e a formação docente são tensionados pela política que demanda por profissionais que são responsabilizados pela preparação e pelo resultado dos estudantes nas avaliações. Esse formato de política educacional foi apontado por Hypólito e Ivo (2013) ao declararem que

[...] busca responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Além disso, tais avaliações têm proposto uma aprendizagem, que deve ser mensurada por meio das avaliações, mas que desconsidera o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem (p. 390).

Acerca da responsabilidade posta sobre os professores e as professoras diante de sua performatividade/desempenhabilidade, Santos (2004) reitera que

[...] a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho. [...] Os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (p. 1153).

Corroborando com o exposto, Arroyo (2013) ao discutir sobre a ausência dos professores, das professoras e dos educandos no currículo, como sujeitos de experiências e vivências, destaca que sua existência é notada nas avaliações. Para tanto, o autor faz uso do termo “ausências-presenças dos autores da ação educativa” para retratar tal aspecto.

Os mestres aparecem presentes nos rituais de avaliação, responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, merecedores ou não de prêmios, bônus, julgados como qualificados ou desqualificados, responsáveis, assíduos ou irresponsáveis. Somente nesse ritual de avaliação-aprovação-reprovação importa quem falou nas aulas e quem escutou, quem ensinou e quem aprendeu (ARROYO, 2013, p. 54).

Santos e Diniz-Pereira (2016) alertam sobre os mecanismos de controle exercidos pelo Governo sobre a Educação, que se manifestam pela avaliação do desempenho dos professores e das professoras e pela padronização dos currículos, que voltou a se manifestar com a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas e modalidades da EB, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22/12/2017 (BRASIL, 2017b).

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, norteando os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de EB, em todo o Brasil. A justificativa para sua criação vai de encontro ao exigido pelo Art. 26 da LDB (BRASIL, 1996), bem como os preceitos expostos nas DCN da Educação Básica (BRASIL, 2013) e nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) em vigência.

De acordo com Diniz-Pereira (2016) o discurso oficial defende a BNCC como um instrumento importante para a gestão do currículo da EB. No entanto, o autor declara que a Base ocupa centralidade no debate educacional e que, apesar das diferentes linhas de pensamentos existentes no campo do currículo “existe hoje uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à proposta atual da BNCC” (p. 286).

Somando-se a isso, vivemos nos dias atuais, a possibilidade de construção de uma BNCC para os cursos de formação de professores. Esse discurso já está tomando corpo a partir de preceitos legais, ao incluir no Art. 62 da LDB, o §8º “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, por meio da Lei Nº 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017a). Santos e Diniz-Pereira (2016) advertem que a iminência de uma BNCC para a formação docente sinaliza a volta de mecanismos que garantam a padronização da formação desses profissionais.

De qualquer maneira, sabe-se que o crescente processo de avaliação do desempenho docente, centrado nos resultados dos testes aplicados aos estudantes, e a produção de material didático de acordo com a BNCC já constituem processos que levam à padronização do ensino. Nesse cenário, termina sendo secundarizada a questão da padronização da formação docente, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, e colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294).

Lopes (2004), entre outros autores, declara que o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. A autora declara que as mudanças nas políticas curriculares recebem tanta ênfase, ao ponto de serem analisadas como se fossem a própria reforma educacional. Destaca também que, a educação tem sido submetida aos critérios econômicos e ao mercado produtivo e que “a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo” (p. 114).

Assim, a cada novo Governo que assume, mudanças na educação são declaradas como indispensáveis, sendo a maioria dessas mudanças direcionadas à reforma curricular, ficando as práticas curriculares anteriores à reforma “negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido” (LOPES, 2004, p. 110).

Lopes (2004) declara sua defesa para que existam “espaços de reinterpretação capazes de permitir a um Governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas” (p.111). No entanto, a autora salienta a necessidade de um diálogo voltado para a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática.

Esse diálogo não pode se desenvolver por intermédio dos processos de avaliação especialmente centrados no modelo de formação de competências, pois tais processos apenas visam ao controle do que é executado em sala de aula. Ao estabelecerem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, a avaliação limita-se à dimensão de medida de habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas (LOPES, 2004, p. 116).

Santos e Casali (2007, p. 211), acerca das tendências e perspectivas do currículo e da educação na sociedade contemporânea, relatam que o currículo “está imbricado em relações

de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico”. Nesse viés, Moreira (2001, p. 43) declara que “o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades”.

Segundo Zabala (2002, p. 53), o currículo “precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

Pacheco (2001a) considera que, o currículo pode ser adaptado, flexibilizado e reestruturado para atender às necessidades dos estudantes e do contexto social e cultural no qual está inserido, necessitando para tanto, que o professor assuma sua autonomia para a construção do currículo a partir do cotidiano escolar.

Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Dito isso, percebemos com clareza que a formação e o desenvolvimento dos alunos e futuros professores e professoras relacionam-se diretamente ao currículo devido à ideologia, à cultura e ao poder nele configurados, que são determinantes no processo educacional.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para o atual contexto educacional é declarada por Gesser e Ranghetti (2011), ao investigarem sobre os princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo do currículo no ensino superior. A pesquisa foi apontada pelas autoras como princípio básico para um *design* de currículo que atenda a formação de pessoas e profissionais capazes de intervenção social. Para este tipo de organização curricular, as autoras acreditam que

[...] problemáticas relacionadas ao campo de atuação do profissional em formação podem constituir-se em eixos ou componentes curriculares que mobilizarão o emprego desse pressuposto; ou seja, a pesquisa como ferramenta mobilizadora de toda a ação pedagógica com os sujeitos em formação (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 7).

As autoras elucidam que, a partir desse *design* de currículo, a pesquisa ou as ações do tipo investigativo superam o modelo hierárquico em que a teoria antecede a prática, rompendo assim com a dicotomia teoria-prática que se encontra impregnada nos discursos da formação profissional, dentre as quais, destacamos a formação de professores. Para o desenvolvimento de propostas curriculares dessa natureza é necessário a flexibilização curricular que seja receptiva às experiências do cotidiano profissional.

Flexibilizar os currículos não significa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular. As mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica carecem de articulação direta com os princípios e com as diretrizes do Projeto Pedagógico para a garantia de uma formação profissional de qualidade [...] que atenda as novas demandas da sociedade, novas demandas do processo de conhecimento e demandas por uma formação crítica e cidadã de profissionais (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 10).

Assim, diante das mudanças e desafios da sociedade contemporânea, a educação toma novos rumos e o currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores. No entanto, a estrutura que sustenta a formação de professores e professoras ainda preserva princípios tradicionais, provocando um descompasso entre discurso, prática e demandas, no âmbito da formação humana e profissional (GESSER; RANGHETTI, 2011). Acerca do cenário educacional que o professor se encontra inserido, tanto no contexto de sua formação, quanto de sua profissão, Moreira (2001) reitera que

[...] o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Implica argumentar que tais dimensões, ainda que não exclusivamente, podem ajudar a conformar identidades docentes críticas e questionadoras dos princípios, dos resultados e do caráter supostamente inevitável do modelo neoliberal e, ao mesmo tempo, mais propensas a aderir a uma prática multiculturalmente orientada, que se contraponha às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais (p. 50).

A despeito do currículo na formação docente, Arroyo (2013) reivindica a inexistência das vivências concretas e das experiências dos sujeitos sociais e alerta para os prejuízos que poderão ser causados na formação desses sujeitos.

Essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, nas licenciaturas e na pedagogia (ARROYO, 2013, p. 55).

Diante disso, percebemos a urgência de novas iniciativas que abordam diferentes dimensões daquelas que tem sido eleita e praticada nos currículos dos cursos de formação de professores.

[...] ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, [...] é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

[...] currículos que acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e os grupos sociais e, ao mesmo tempo, constituam espaços em que se ensinem e aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam tais diferenças. É esse professor e são esses currículos que se fazem indispensáveis nas escolas e salas de aula das sociedades multiculturais contemporâneas, tão marcadas pelos efeitos letais do neoliberalismo e de um processo de globalização excludente, evidentes no estado de angústia, desespero, desesperança, ódio, medo e violência que prevalece em todos os grupos cujas vozes vêm sendo silenciadas e cujos direitos vêm sendo flagrantemente desrespeitados (MOREIRA, 2001, p. 50, 51).

Para Sacristán (2000) o professor exerce sua autonomia como mediador do processo educacional, no momento da transposição do currículo prescrito para o currículo em ação quando ele

[...] transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em “conhecimento pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (p. 185).

Quanto ao currículo, elucidamos sobre as designações que permeiam o discurso dos curriculistas acerca do currículo prescrito, formal ou oficial, do currículo real ou em ação e do currículo oculto, de acordo com Moreira e Silva (1997).

O **currículo formal** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo.[...] O **currículo real** é o currículo que acontece a cada dia dentro da sala de aula, com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O **currículo oculto** é usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. Esse currículo é chamado de oculto porque não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997 *apud* SANTOS; CASALI, 2009, p. 211, grifos do original).

Ainda sobre o currículo oculto, Moreira e Candau (2007) destacam que nem sempre ele é percebido pela comunidade escolar por não estar explícito nos planos de ensino e propostas pedagógicas, pois envolve atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Sobre o currículo formal, os autores revelam que os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares são oriundos do currículo formal.

Diante de tantas discussões e situações que se encontram engendradas no currículo consideramos pertinente apresentar, mesmo que brevemente, algumas teorias do currículo, no intuito de incorporar às nossas discussões, diferentes concepções e embasamentos sobre essa temática.

TEORIAS DO CURRÍCULO

As mudanças ocorridas na educação provocam ressignificações constantes no estudo da realidade curricular. Assim, cada teoria curricular engloba uma pluralidade de teorias que se assentam em diferentes concepções⁴ (PACHECO, 2009). O autor, evidencia as características do currículo a partir de duas perspectivas de Teorias Curriculares, as Teorias de Instrução, direcionadas à linearidade da implementação do currículo e as Teorias Críticas, entendidas na multiplicidade de textos com vista à compreensão do currículo. Sobre essas duas tendências de pensamento curricular, Pacheco e Pereira (2007), explicitam que

[...] o defendermos a existência da teoria crítica, no plano dos discursos, e da teoria de instrução, no terreno das práticas, não apresentamos estas duas conceptualizações como dicotômicas, tão-só como duas vertentes de uma realidade que é interceptada por diversas lógicas de pensamento e por variados modos de acção (p. 198).

As Teorias da Instrução (PACHECO, 2009) estão associadas à “transmissão formal do conhecimento em espaços escolares” (p. 390), cuja organização do currículo “têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens” (p. 391). O currículo, a partir de uma Teorização Crítica, é entendido como “um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas” (p. 393).

⁴ Pacheco (2009, p. 392) elucida que William Pinar, um dos nomes mais presentes nas discussões curriculares, é um dos que promoveram a ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciadora do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito.

Assim, a teoria crítica é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

A teoria de instrução tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 205).

Acerca do papel do professor frente ao currículo, na perspectiva das Teorias Críticas, Pacheco, em diferentes discussões, esclarece que

[...] tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas (PACHECO, 2001b, p. 64).

[...] pode ajudar os professores a compreenderem o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para tal se comprometerem politicamente com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos. Ajudar ainda os professores a desenvolverem mecanismo de auto-reflexão, buscando nas práticas escolares princípios que são teoricamente interpretados em função de categorias dominantes (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 216).

As Teorias do Currículo são discutidas por Goodson (2007) a partir de currículo prescritivo e currículo narrativo que representam currículos análogos, respectivamente, às perspectivas de currículos que emergem das Teorias da Instrução e Teorias Críticas (PACHECO, 2009). Goodson (2007) declara a necessidade de mudança “de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (p.242). A ênfase de suas discussões recai sobre o currículo prescritivo, ao revelar que o interesse de grupos dominantes se entrelaça à estrutura do currículo, impedindo as tentativas de inovações e reformas, assim “as prescrições fornecem ‘regras do jogo’ bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras” (p. 247). O autor declara que, ao longo dos anos, “a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (p. 243).

No entanto, Young (2014) esclarece que a teoria do currículo apresenta o papel normativo e o papel crítico. De acordo com o autor, a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo se estiver separada de seu papel crítico, ao mesmo tempo

que o papel crítico da teoria do currículo perde seu propósito se estiver separado de suas implicações normativas.

Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (YOUNG, 2014, p. 195).

Concordamos com Santos e Diniz-Pereira (2016) ao elucidarem sobre a padronização do currículo acerca de diferentes aspectos.

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo e negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

Dito isso, precisamos resistir à padronização do currículo na formação de professores, conforme vem se configurando os diferentes discursos ao discorrerem sobre a homogeneização do currículo nacional (MOREIRA, 2001), sobre o currículo mínimo (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016), o currículo prescritivo (GOODSON, 2007) e o currículo instrucional (PACHECO, 2001a,b, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, compreendemos que: (i) é necessário realçar o papel do professor na construção do currículo e nas reformas curriculares, inserindo suas vivências e experiências; (ii) é inaceitável que as propostas educacionais reduzam a educação ao currículo, à avaliação e à formação docente como mecanismos de controle das ações política; e, (iii) que o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, que tornam-se determinantes na formação e desenvolvimento dos estudantes, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim, nossas concepções sobre o currículo e os assuntos que o envolve vão de encontro às ideias de estudiosos e pesquisadores curriculistas, ao considerarem os seguintes aspectos: a inserção dos professores e das professoras na construção do currículo, como sujeitos pertencentes ao contexto educacional; a autonomia dos professores e das professoras

no processo de ensino e de aprendizagem; a flexibilização curricular como ação necessária para abranger as particularidades e as especificidades vivenciadas no contexto escolar, social e cultural.

Desse modo, acreditamos que a construção do currículo precisa ser pautada pelos princípios da flexibilidade e da autonomia, que dialogue com as diferenças e as minorias, que se ancore na transformação social, propiciando assim, a formação de sujeitos críticos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2017a.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 01/2002. Brasília: MEC/CNE/CP, 2005.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017b.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542p.

CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, n. 29, p. 191-205, 2007.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-Curriculum**, v. 7 n. 2, p. 1-23, 2011.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. PESSANHA, E. C.; RAHE, M. B. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 241-252, 2007.

HYPÓLITO, A. L. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1237-1354, 2010.

_____; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013.

_____; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-Curriculum**, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2012.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 11-21, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOUZADA, V.; MARQUES, R. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 711-732, 2015.

MESQUITA, N. A. S.; CARDOSO, T. M. G.; SOARES, M. H. F. B. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de Química no Brasil. **Química Nova**, v. 36, n. 1, p. 195-200, 2013.

_____; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n. 17, p. 39-52, 2001.

_____; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

_____; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

_____. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001a.

_____. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n. 1, p. 49-71, 2001b.

_____; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, v. 45, p. 197-221, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. R. J.; CASALI, A. M. D. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

_____; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SCHIABEL, D.; FELÍCIO, H. M. S. (Re)construção do currículo em ação: elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 831-856, 2018.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. Trad. BECK, L. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INTERFACES ENTRE SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

Lidia Andrade Lourinho ¹
Karla Julianne Negreiros de Matos ²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as características e queixas comportamentais e emocionais mais frequentes de crianças e adolescentes na percepção dos professores. Descrevemos, na perspectiva dos professores, as formas de identificação do comportamento através das capacidades e dificuldades relacionadas a saúde mental de crianças e adolescentes. Avaliamos ainda, os critérios utilizados pelos professores na construção da queixa escolar e do encaminhamento ao CAPSi. Duas escolas públicas de Fortaleza-Ce foram o campo da pesquisa. As pesquisadoras trabalharam com estratégias metodológicas quantitativas e qualitativas que incluíram o Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) e entrevistas com gestores e professores do Atendimento Educacional Especializado. Os dados coletados apontam para a necessidade de se repensar o modo como a queixa escolar está sendo estabelecida para além do contexto biológico e psicológico e a construção de um espaço real e efetivo de diálogos entre a saúde mental e a educação que possibilite a aproximação entre dois campos de saberes tão importantes para a promoção da saúde na escola.

Palavras-chave: Saúde mental; Saúde Coletiva; Comportamento; Aprendizagem.

¹ Prof. da Pós doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Saúde Coletiva (UECE/UFC/UNIFOR). Mestre em Educação em Saúde (UNIFOR). Pedagoga. Fonoaudióloga. Psicopedagoga. Pesquisadora do Laboratório de Saúde nos Espaços Educacionais com foco na Educação em Saúde e na Formação em Saúde, ligado ao Doutorado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Bolsista de doutorado da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES na Universidade de Massachusetts em Amherst. Possui experiência docente na área da Saúde e da Educação e em tutorial presencial e a distância, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação em Saúde; Ensino na Saúde, Educação em Saúde, Saúde na escola. Atualmente é avaliadora de curso de graduação do INEP-MEC. É docente dos Cursos de Mestrado Profissional Ensino na Saúde e Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual do Ceará, lidialourinho@hotmail.com;

² Prof. da Pós graduação da Universidade Unichristus e da Pós Graduação em Piadiatria da Pós médico. Coordenadora do grupo de extensão em práticas lúdicas e educacionais da Faculdade Pitágoras Fortaleza. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2014, Mestre em 2016 e Doutora em 2019 em Saúde Coletiva. Membro do GT de Tecnologia Social e Inovação: Intervenções psicológicas e práticas forenses contra violência. Seus campos de interesse são saúde coletiva, saúde mental, desenvolvimento infantil, maus tratos infantins, neurociência e tecnologias educativas, karlinhajnm@gmail.com.

INTERFACES BETWEEN MENTAL HEALTH AND EDUCATION: THE TEACHER'S PERCEPTION

ABSTRACT

This article aims to understand the most frequent behavioral and emotional characteristics and complaints of children and adolescents in the teachers' perception. We describe, from the teachers' perspective, ways of identifying behavior through the capacities and difficulties related to the mental health of children and adolescents. We also evaluated the criteria used by teachers in the construction of the school complaint and referral to the CAPSi. Two public schools in Fortaleza-Ce were the field of research. The researchers worked with quantitative and qualitative methodological strategies that included the Strengths and Difficulties Questionnaire and interviews with managers and teachers of the Specialized Educational Assistance. The collected data point to the need to rethink the way the school complaint is being established beyond the biological and psychological context and the construction of a real and effective space of dialogues between mental health and education that allows the approximation between two fields of knowledge so important for the Health promotion at school.

Key Words: Mental Health; Public Health; Behavior; Learning.

INTERFACES ENTRE SALUD MENTAL Y EDUCACIÓN: LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender las características y quejas conductuales y emocionales más frecuentes de niños y adolescentes en la percepción de los profesores. Describimos, en la perspectiva de los profesores, las formas de identificación del comportamiento a través de las capacidades y dificultades relacionadas con la salud mental de niños y adolescentes. Los criterios utilizados por los profesores en la construcción de la queja escolar y del encaminamiento al CAPSi. Dos escuelas públicas de Fortaleza-Ce fueron el campo de la investigación. Las investigadoras trabajaron con estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas que incluyeron el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Strengths and Difficulties Questionnaire) y entrevistas con gestores y profesores de la Atención Educativa Especializada. Los datos recolectados apuntan a la necesidad de repensar el modo como la queja escolar está siendo establecida Más allá del contexto biológico y psicológico y la construcción de un espacio real y efectivo de diálogos entre la salud mental y la educación que posibilite la aproximación entre dos campos de saberes tan importantes para la Promoción de la salud en la escuela.

Palabras claves: Salud mental; Salud Pública; Comportamiento; Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas têm apontando o crescente aumento dos distúrbios psicopatológicos na infância, a população infantil tem procurado cada vez mais por um atendimento nos serviços

de saúde mental público. Estudos indicam que há um grande número de crianças sendo encaminhadas pelas escolas aos Serviços Públicos de Saúde para atendimento psicológico com queixa escolar. Investigações a respeito do atendimento psicológico a escolares na rede pública de saúde e em clínicas-escola tem demonstrado que a maior parte da demanda encaminhada traz queixas relativas a inadaptação a escola e a dificuldades de aprendizagem (Stivanin et al, 2008; Espírito Santo, Portuguez e Nunes, 2009; D'abreu e Maturano, 2010; De Mattos et al, 2015; Graziani et al, 2017; Macedo et al, 2017; De Souza, Galindo e Carvalho, 2017; Cabral, 2016; Feitosa et al, 2011; Cunha, Borges e Bezerra, 2017).

Ainda, que o resultado de tais estudos assinala a importância de identificar questões que ultrapassem a dinâmica individual e familiar dos encaminhados, persevera uma tendência, tanto por parte dos profissionais da educação quanto dos da saúde, de tratar as queixas escolares como de origem exclusivamente biológica ou psicológica.

Os problemas de saúde mental na infância e na adolescência são frequentes e manifestam-se por múltiplos problemas, tais como: comportamentais, emocionais, sociais e de aprendizagem, dificultando o desenvolvimento de capacidades e potenciais. Na maioria das vezes, a temática Saúde Mental tem sido tratada apenas na esfera médica, desconsiderando sua abrangência e complexidade, desprezando a contribuição das várias disciplinas no atendimento de crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais. A maioria das crianças com esses problemas não recebem tratamento adequado, o que pode contribuir para o acontecimento de diversos eventos graves na vida adulta (Stivanin et al, 2008).

Mesmo que alguns trabalhos argumentem sobre as causas da grande demanda infantil nos serviços de saúde mental e que a maioria destas seja consequência da omissão das instituições onde as crianças e adolescentes estão inseridos, mais especificamente, a família e a escola, ou dos serviços onde eles têm sido atendidos (Feitosa et al, 2011; Ximenes e Pesce, 2009), precisamos levar em consideração que a literatura demonstra que cerca de 10 a 20% das crianças apresentam problemas de saúde mental e, portanto, precisam de intervenção especializada (Silva, 2012).

Ao longo de várias décadas foram construídos, propostos, analisados, validados e utilizados vários instrumentos para a avaliação dos indicadores de psicopatologia de crianças e adolescentes. Apesar de serem bastante úteis, alguns desses questionários tinham como contingência principal uma extensão excessiva, que dificultavam a sua aplicabilidade. Motivado por estas questões, Robert Goodman, em 1999, apresentou o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Questionário de Capacidades e Dificuldades), um questionário curto e simples, clinicamente útil e com excelente aceitação (Goodman, 1999).

No Brasil, uma extensa discussão sobre saúde mental na escola tem levantado questões importantes e norteadoras para o avanço do conhecimento na área. De acordo com estudos na área (Paula et al, 2006; Feitosa et al, 2011), os dados estatísticos de investigações epidemiológicas que pesquisaram sobre os problemas de saúde mental em crianças e adolescentes brasileiros, com o uso do questionário de habilidades e dificuldades (Strengths and difficulties questionnaire - SQD), recaíram no intervalo de 12% a 15% quando os próprios jovens responderam ao questionário, entre 8% e 10% quando os educadores foram os entrevistados e entre 14% e 18,7% quando os pais e/ou responsáveis responderam ao instrumento.

Também houve diferenças no que se refere as variáveis socioeconômicas em diferentes situações comunitárias, sendo averiguado em um dos estudos que a prevalência geral de problemas mentais foi de 15% entre os jovens, sendo de 22% para os residentes em favelas e de 12% para os residentes em áreas urbanas ou rurais (Paula et al, 2006; Feitosa et al, 2011).

Diante dessa conjuntura, a utilização de instrumentos aferidos e padronizados para a população brasileira tem sido cada vez mais considerada, enfocando a importância da divulgação científica de estudos que versem sobre tais instrumentos e apresentem suas qualidades psicométricas. Sendo assim, o SDQ caracteriza-se como um promissor caminho no contexto brasileiro, onde instrumentos padronizados para a avaliação de indicadores de saúde mental infanto-juvenil ainda são exíguos. Ademais, acredita-se que o conhecimento das taxas de transtornos mentais na população em geral colabora com o planejamento dos serviços de saúde ofertados à comunidade e na identificação de pessoas ou grupos em risco, funcionando como base para a indicação de tratamentos e desenvolvimento de programas de prevenção em saúde mental.

Portanto, esta pesquisa objetivou analisar as características e queixas comportamentais e emocionais mais frequentes de crianças e adolescentes na percepção dos professores.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de natureza quantitativa com o aprofundamento qualitativo de alguns aspectos. Os cenários investigados foram duas escolas públicas do município de Fortaleza-Ce. Participaram da pesquisa 27 professores de ambos os sexos e duas gestoras. Os dados foram coletados durante os meses de março a junho de 2017.

Inicialmente foi realizado um encontro com os professores no começo do ano, durante a semana pedagógica, para explicar sobre a pesquisa e explicar os instrumentos de coleta dos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

dados. Depois dos esclarecimentos, compreensão e concordância em relação ao propósito deste estudo e do procedimento de avaliação que seria aplicado, os profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam, junto a um aplicador treinado o SQD e ao roteiro de entrevista.

Para a coleta dos dados quantitativos foi utilizado o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) – versão professor, que possibilita uma medida útil em psicopatologia aplicada a crianças e jovens com 4 a 17 anos de idade, construído em 1997 por Goodman e validado no Brasil em 2000 por Fleitlich, Cartázar e Goodman (Fleitlich Cartázar e Goodman, 2000; Fleitlich e Goodman, 2001).

Para a coleta das falas das gestoras das escolas e das duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi utilizado a entrevista aberta.

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizado o *software* SPSS® 18. Os dados foram descritos e analisados por meio de provas estatísticas que oportunizaram a obtenção de frequências, comparação de médias e análise de correlação. As cinco escalas que compõem o instrumento, quatro de dificuldades (sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade e problemas de relacionamento com colegas) e de capacidades (comportamento pró-social) foram pontuadas (25 itens), e em seguida obteve-se a Pontuação Total de Dificuldades conforme definido por Goodman (1999).

As falas foram analisadas a luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011). As falas foram gravadas, depois transcritas e após leitura flutuante e atenta do material colhido, foi feita a sistematização das falas obtidas, agrupando-os em subcategorias, extraindo-se as categorias para elaboração das temáticas. O material foi classificado segundo Assis e Jorge (2010), etapa em que as transcrições foram lidas exaustivamente e os trechos com as estruturas relevantes e ideias centrais foram selecionados, agrupados e classificados a partir das subdimensões da “matriz de análise” que balizou a investigação.

A análise do material procurou identificar a associação das subjetividades que permeiam os territórios existenciais, relacionados à prática pedagógica no que se refere as construções das queixas escolas e dos encaminhamentos de tais queixas aos serviços públicos de saúde mental. Das análises emergiram três categorias empíricas: 1) A construção das queixas escolares: a culpa é da família; 2) O encaminhamento das queixas para o CAPSi: tudo passa pelo AEE e 3) A inexistência do diálogo entre a escola e o CAPSi, as quais serão interpretadas à luz da literatura pertinente.

Esta pesquisa tem aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual do Ceará sob o parecer de nº 2.004.979/2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores identificaram 69 crianças e adolescentes com problemas comportamentais que necessitariam de um encaminhamento à saúde mental. As idades dos alunos variam de 4 a 16 anos, sendo 15 do sexo feminino e 54 do sexo masculino.

Na perspectiva dos professores, as crianças identificadas apresentavam histórico de fracasso escolar, repetência, evasão, indicação de classe especial, déficits intelectuais não diagnosticados, queixas de problemas e/ou alterações na aprendizagem, no desenvolvimento e no comportamento, incluindo o histórico de violência verbal e física.

Para a interpretação da pontuação obtida em capacidades e dificuldades Goodman (1999) definiu três categorias: desenvolvimento normal (DN), desenvolvimento limítrofe (DL) e desenvolvimento anormal (DA). Sendo relevante lembrar que nas sub-escalas - hiperatividade, problemas emocionais, de conduta e de relacionamento, quanto maior a pontuação, maior o número de queixas.

	Normal	Limítrofe	Anormal
PONTUAÇÃO TOTAL DE DIFICULDADES	0-15	16-19	20-40
PONTUAÇÃO DE SINTOMAS EMOCIONAIS	0-5	6	7-10
PONTUAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	0-3	4	5-10
PONTUAÇÃO DE HIPERATIVIDADE	0-5	6	7-10
PONTUAÇÃO PARA PROBLEMAS COM COLEGAS	0-3	4-5	6-10
PONTUAÇÃO PARA COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL	6-10	5	0-4

Figura 1 – Pontuação para as dificuldades e capacidades de acordo com o SQD

Na descrição das pontuações em relação as dificuldades verificam-se que a maior incidência se encontra na categoria DA (63,8%), seguida da DL (26,1%), de acordo com a **tabela 1**. Tal achado evidencia o critério de escolha dos alunos apontados pelos professores que considera as dificuldades dos alunos ancorada no tripé – desenvolvimento – comportamento - aprendizagem.

Tabela 1 – Pontuação total das dificuldades relatadas

PONTUACAO TOTAL DAS DIFICULDADES					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	NORMAL	7	10,1	10,1	10,1
	LIMITROFE	18	26,1	26,1	36,2
	ANORMAL	44	63,8	63,8	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Em relação aos resultados obtidos em problemas de comportamento ou de conduta, conforme dados da **Tabela 02**, os resultados na categoria DN (42%) são bem próximos dos resultados na categoria DA (44,9%).

A percepção dos professores no que se refere a questão do comportamento ou conduta encontra-se vinculada as questões que trazem à tona a relação entre violências físicas e/ou verbais. Estes achados estão de acordo com os achados relatados por Saud e Tonelotto (2005), Lins et al (2012) e Assis (2017), quanto aos comportamentos externalizados e avaliados como inadequados ou mesmo agressivos, característicos do sexo masculino.

Para a adequada identificação de crianças com problemas de saúde mental associados à queixa escolar, é necessário que o profissional, seja ele da educação ou da saúde, esteja instrumentado para distinguir entre os casos clínicos e os de ordem educacional (D’abreu e Maturano, 2010). Portanto, as queixas escolares, em sua maioria, são construídas a partir da biologização do comportamento. “Acho muito complicado essa identificação. Acho que eles estão doentes da cabeça”. (P1) “a gente encaminha para o CAPSi e nunca mais a gente tem notícias. Eles não se comunicam. A gente nem sabe se eles foram atendidos” (P2).

Gallo et al. (2011), em um estudo realizado no Rio Grande do Sul com crianças de 11 anos, utilizando o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), encontraram prevalência de 32% de possibilidades de problemas de saúde mental. Verificou-se os seguintes fatores de risco para os transtornos: características maternas, fatores socioeconômicos e biológicos da genitora e da criança.

Tabela 2 – Pontuação dos Problemas de comportamento

PONTUACAO PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	NORMAL	29	42,0	42,0	42,0
	LIMITROFE	9	13,0	13,0	55,1
	ANORMAL	31	44,9	44,9	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

De acordo com a **tabela 3**, em relação aos sintomas emocionais, a categoria DN apresenta uma frequência bastante elevada de respostas, cerca de 72,5%.

Os transtornos emocionais interferem na vida da criança e do adolescente, prejudicando de maneira bastante relevante o rendimento escolar e o relacionamento familiar e social (Sarmiento et al, 2010; Hidelbrand, 2015). “Eles são emocionalmente abalados. Não se dão bem com os colegas nem com os professores. Ora, não se bem com a própria família” (P3).

Os problemas de saúde mental que acometem com maior frequência a infância e adolescência, sobretudo crianças e adolescentes em idade escolar, são os transtornos de conduta, de atenção e hiperatividade e, principalmente emocionais, porém dados sobre prevalência são confusos por conta da dificuldade de mensurá-los, enfatizando a importância dos instrumentos padronizados (Matos et al, 2015).

A despeito da influência genética e biológica, os fatores considerados psicossociais, como a ausência de estrutura da família, o desemprego, a pobreza e a dificuldade de acesso à saúde e educação, e os fatores ambientais, como doença na família, morte de um ente querido ou até mesmo situação de divórcio, ultimamente têm despertado a atenção dos pesquisadores pelo seu alto poder de estresse e de fomentar o aparecimento de problemas emocionais interferindo no comportamento do indivíduo (Rajmil et al, 2009).

Tabela 3 – Pontuação Sintomas emocionais

PONTUACAO SINTOMAS EMOCIONAIS					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	NORMAL	50	72,5	72,5	72,5
	LIMITROFE	4	5,8	5,8	78,3
	ANORMAL	15	21,7	21,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

A **tabela 4** demonstra a pontuação da escala de hiperatividade que identifica uma discreta diferença nas frequências das respostas das categorias DA (42%) e DN (52%). A categoria do desenvolvimento limítrofe apresenta um percentual bastante baixo (5,8%).

De acordo com Stivanin, Scheuer e Assumpção Jr. (2008), uma criança pode apresentar diferentes comportamentos, que depende do lugar no qual ela se encontra, com quem se relaciona e como ela é capaz de atender às variadas questões de um ambiente diversificado. Comumente, o professor tem acesso aos dados comportamentais advindos da observação da criança na sala de aula, e, na sala de aula, a criança é condicionada a regras impostas pela escola, local onde os comportamentos são mais facilmente controlados. Já os pais que tem acesso aos comportamentais em casa, em lugares públicos e nos mais diversos contextos que a criança habita. No entanto, quando se considerar os sinais de hiperatividade, pode-se questionar se as regras impostas pelos professores em sala de aula são capazes de controlar uma criança hiperativa. Tal questionamento pode nos conduzir a uma outra discussão, a ausência e/ou dificuldades de impor limites que a maioria das famílias apresentam. “Na minha opinião os alunos são mal-educados, não tem limites. Os pais não impõem limites aos filhos e a gente é que tem que aguentar aqui na escola” (G2).

De regra, as questões escolares que chegam aos serviços públicos de saúde mental, não são consideradas pelos profissionais que acabam apontando exclusivamente problemas familiares e emocionais, compactuando assim com a escola que patologiza e estigmatiza as crianças (Carneiro e Coutinho, 2015).

Tabela 4 – Pontuação Hiperatividade

PONTUACAO ESCALA HIPERATIVIDADE					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	NORMAL	29	42,0	42,0	42,0
	LIMITROFE	4	5,8	5,8	47,8
	ANORMAL	36	52,2	52,2	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Na **tabela 5**, a diferença percentual também é bastante discreta entre as categorias DN (36,2%) e DA (44,9%). No entanto, a categoria DL (18,8%), no que diz respeito a problemas de relacionamento com os colegas de sala, apresenta uma frequência relativamente alta.

Em relação aos problemas de relacionamento com os colegas, Cruvinel (2014) afirma que as crianças isoladas socialmente podem ser caracterizadas como crianças inofensivas, aparentemente tranquilas e dificilmente interagem com os outros. Tais manifestações comportamentais não provocam preocupação, seja para os pais, seja para os professores. Tais ocorrências, quando internalizadas, provocam menos reações, e, quando externalizadas, produzem um maior efeito negativo nos outros.

No entanto, ambos os comportamentos são dignos de preocupação e investigação. Crianças que não interagem com os seus pares de acordo com a frequência esperada para a sua faixa etária podem apresentar consequências negativas para o desenvolvimento. “Tem uns alunos que não se misturam de jeito nenhum. Esses a gente acaba se esquecendo de dar atenção” (P1).

Tabela 5 – Pontuação Problemas com os colegas

PONTUACAO PROBLEMAS COLEGAS					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	NORMAL	25	36,2	36,2	36,2
	LIMITROFE	13	18,8	18,8	55,1
	ANORMAL	31	44,9	44,9	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Pesquisas posteriores destacam diversos tipos de dificuldades que os alunos considerados menos participativos e pouco interativos podem apresentar - socio- emocionais (ansiedade, baixa auto-estima, depressão, isolamento), dificuldades com os pares (rejeição, vitimização e poucas ou nenhuma amizade) e dificuldades escolares (relação professor-aluno, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar) (Ribeiro et al, 2015; Cid e Pereira, 2016)

Os diferentes sinais apresentados ao longo da vida escolar podem refletir, tanto as consequências de situações vivenciadas pelas crianças no seu dia-a-dia, como a presença de sinais de um quadro patológico. Ou seja, os comportamentos apresentados por crianças e adolescentes na escola podem designar diferentes formas de expressão, que se intercalam com as possibilidades e as estratégias que são assimiladas durante o desenvolvimento, mais do que sinais da instalação de uma patologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atenção às crianças na área da saúde mental infantil, no Brasil, constitui necessidade urgente por conta da crescente demanda. A pouca oferta de serviços especializados e a falta de profissionais capacitados para atender a demanda é preocupante, fato que contribui para que os profissionais da educação, de maneira geral, tenham grande dificuldade para encaminhar crianças com algum tipo de dificuldade, seja ela emocional, comportamental ou mesmo de aprendizagem. Os poucos serviços existentes possuem filas longas de espera e nem sempre as crianças são assistidas e quando conseguem o acesso ao atendimento, muitas vezes não recebem assistência adequada ou há a desistência da família ao tratamento por diversos fatores (Ximenes, Pesce, 2009).

Considerando os altos índices de encaminhamento aos CAPSi e ao analisar a atuação dos profissionais da educação, especificamente o professor, ante os problemas de saúde mental de crianças e adolescentes, identificamos, a partir da literatura científica visitada, que os autores assinalam que as pesquisas, políticas e práticas de atenção à saúde mental direcionadas à crianças e adolescentes continuam escassas, a discussão está mais direcionada à população adulta.

Ao analisar a sensibilidade e especificidade da capacidade de detecção de problemas de saúde mental em crianças e adolescentes por parte dos professores, os pesquisadores constataram a frágil capacidade e a baixa sensibilidade de detecção pelo referido profissional, fomentadas pelo pouco ou nenhum conhecimento.

Identificamos que muitos dos professores entrevistados costumam informando as queixas na área da saúde mental, primeiro aos gestores e aos professores do AEE, e só depois aos pais. Muitos transferem aos gestores e aos professores do AEE a responsabilidade de informar à família e a realizar o encaminhamento ao CAPSi. Tal atitude sinaliza a importância e a urgência de se construir um ambiente propício para o reconhecimento dos agravos emocionais de crianças, evitando assim as rotulações desnecessárias e os encaminhamentos excessivos, e por vezes, errôneos.

A pesquisa também constatou que os professores, muitas vezes, desconhecem as possibilidades de intervenção em crianças que apresentam algum tipo de problema relacionado à saúde mental, e que certas atitudes, como tentar ouvir o aluno ou a família, são considerados desnecessárias e que não faz parte da função do docente.

Tanto professores como gestores revelaram certo descrédito em relação aos serviços de saúde mental ofertados pelo município, considerando de difícil acesso e apresentando número

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

insuficiente de vagas, visto que o município tem apenas duas unidades do CAPSi para atender toda a demanda dos quase 2.609.716 habitantes de acordo com os dados do IBGE (2016). Portanto, apontamos a necessidade de mudança na formação, com vistas à melhoria do diagnóstico precoce e aos encaminhamentos adequados.

Por essa ótica, podemos inferir que os professores, ao se ocupar com casos que acabam por atrapalhar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula, contribuem para que haja um déficit ainda maior em relação à demanda infantil que realmente necessita de assistência psicológica. Ao construir as queixas que são advindas das dificuldades escolares e encaminhadas aos serviços de saúde mental, tal profissional reforça questões que são a prova mais incisiva da ineficácia da medicalização/psicologização de dificuldades escolares (Feitosa et al, 2009).

Não obstante, em relação ao anteriormente afirmado, precisamos refletir sobre a não relativização da necessidade de atendimento especializado para problemas de aprendizagem. Na maioria das vezes, tais problemas são apenas a ponta do iceberg de outras manifestações de grande importância clínica, exigindo, realmente, a assistência do profissional especializado em saúde mental.

Considerando as queixas apresentadas e os diagnósticos realizados nos serviços de saúde mental da rede pública, constata-se que a grande maioria relaciona-se a problemas de aprendizagem ou escolares, que não necessariamente exigem intervenção de um profissional de saúde mental e que, na maioria das vezes, compromete ainda mais a pouca oferta de atendimentos para crianças e adolescentes que necessitam de atenção especializada em saúde mental, a maior parte do tempo do profissional acaba sendo dirigida à atendimentos, muitas vezes, prescindíveis.

REFERÊNCIAS

AMARAL HILDEBRAND, Natália et al. Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n. 2, 2015.

ASSIS, M. A. A.; JORGE, M. S. B. Métodos de análise em pesquisa qualitativa. Santana JSSS, Nascimento MAA, organizadores. Pesquisa: métodos e técnicas de conhecimento da realidade social. Feira de Santana: Ed. UEFS, p. 139-59, 2010.

ASSIS, Rafaela Pires de. Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: um estudo comparativo e correlacional de medidas de relato. 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

CABRAL, Clariana Morais Tinoco. Do manicômio ao CAPSI: o percurso brasileiro para as políticas de saúde mental infantil. 2016.

CARNEIRO, Cristiana; COUTINHO, Luciana Gageiro. Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental?. *Educar em Revista*, n. 56, p. 181-192, 2015.

CID, Maria Fernanda Barboza; PEREIRA, Letícia Maria. Adolescentes com dificuldades relacionadas à saúde mental, moradores de áreas rurais: percepções sobre família, escola e contexto de moradia/Adolescents with mental health challenges residents of rural areas: perceptions about family, school and neighborh. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 24, n. 3, 2016.

CRUVINEL, Miriam. *Compreendendo a depressão infantil*. Editora Vozes Limitada, 2014.

CUNHA, Maiara Pereira; BORGES, Lucienne Martins; BEZERRA, Cecília Braga. Infância e Saúde Mental: perfil das crianças usuárias do Centro de Atenção Psicossocial Infantil. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, v. 25, n. 1, p. 27-35, 2017.

DE MATOS, Mariana Bonati et al. Eventos estressores na família e indicativos de problemas de saúde mental em crianças com idade escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 7, p. 2157-2163, 2015.

DE MATTOS GRAZIANI, Luísa et al. Avaliação da influência dos sintomas clínicos na qualidade de vida de indivíduos com Síndrome de Williams-Beuren/Evaluation of the influence of clinical symptoms on the quality of life in individuals with Williams-Beuren Syndrome. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 25, n. 1, 2017.

DE SOUZA, Joseane; GALINDO, Elisângela Moreira Careta; CARVALHO, Ana Maria Pimenta. Saúde mental infantil: tendências atuais. *Temas em Educação e Saúde*, v. 4, 2017.

ESPÍRITO SANTO, Júlia L. do; PORTUGUEZ, Mirna W.; NUNES, Magda L. Cognitive and behavioral status of low birth weight preterm children raised in a developing country at preschool age. *Jornal de Pediatria*, v. 85, n. 1, p. 35-41, 2009.

FEITOSA, Helvécio Neves et al. A saúde mental das crianças e dos adolescentes: considerações epidemiológicas, assistenciais e bioéticas. *Revista Bioética*, v. 19, n. 1, p. 259-276, 2011.

FLEITLICH, BW, Goodman R. Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross sectional survey. *Br Med J*. 2001;323:599-600

FLEITLICH, Bacy; CORTÁZAR, Pilar García; GOODMAN, Robert. Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). *Infanto rev. neuropsiquiatr. infanc. adolesc*, v. 8, n. 1, p. 44-50, 2000.

FROTA D'ABREU, Lylla Cysne; MARTURANO, Edna Maria. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 1, 2010.

GALLO, Erika Alejandra Giraldo et al. Tamanho ao nascer e problemas de saúde mental aos 11 anos em uma coorte brasileira de nascimentos. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 8, p. 1622-1632, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000800017&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000800017>.

GOODMAN, R. The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatry casernes and consequent burden. *J Clin Psychol Psychiatry*. 1999;40(5):791-9.

Goodman R. Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2001;40(11):1337-45.

LINS, Taiane et al . Problemas externalizantes e agressividade infantil: uma revisão de estudos brasileiros. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro , v. 64, n. 3, p. 59-75, dez. 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672012000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2017.

MACEDO, João Paulo et al. A regionalização da saúde mental e os novos desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira. *Saúde e Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 155-170, 2017.

NEVES FEITOSA, Helvécio et al. A saúde mental das crianças e dos adolescentes: considerações epidemiológicas, assistenciais e bioéticas. *Revista Bioética*, v. 19, n. 1, 2011.

PAULA, Cristiane Silvestre de et al. Problemas de saúde mental em adolescentes: como identificá-los?. *Rev Bras Psiquiatr.* 2006;28:254-5.

SAUD, Laura Fogaça; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas , v. 9, n. 1, p. 47-57, June 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100005&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100005>. RAJMIL, Luis et al. Effect on health-related quality of life of changes in mental health in children and adolescents. *Health and quality of life outcomes*, v. 7, n. 1, p. 103, 2009.

RIBEIRO, Olívia et al . O retraimento social em adolescentes: um estudo descritivo do seu ajustamento sócio-emocional segundo a perspectiva dos professores. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 23, n. 2, p. 255-267, jun. 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-02>.

SARMENTO, Andricy Silva Linhares et al . Avaliação dos sintomas emocionais e comportamentais em adolescentes obesos. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro , v. 10, n. 3, p. 833-847, dez. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2017.

SILVA, Raquel Caetano Teixeira da. *Behavioral disorders in children of a government mental health service: parents and staff viewpoints*. 2012. 62 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

STIVANIN, Luciene; SCHEUER, Claudia Ines; ASSUMPCAO JR, Francisco Baptista. SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire): identificação de características comportamentais de crianças leitoras. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília , v. 24, n. 4, p. 407-413, Dec. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400003&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000400003>.

XIMENES, Liana Furtado; PESCE, Renata Pires. Problemas de saúde mental em crianças: abordagem na atenção básica. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 2, p. 671-672, 2009.

JOVENS HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

José Anierivson Souza dos Santos¹

RESUMO

Ao considerar que a escola se configura como *locus* privilegiado para o exercício pleno da cidadania, respeito ao próximo e valorização da diferença, o objetivo desse trabalho é realizar uma discussão reflexiva acerca das identidades plurais dos sujeitos jovens e sobre a atuação do pedagogo na escola contemporânea. Apresentamos o conceito de ser jovem à luz de estudos de Abramo (1994, 2005) e Martín-Barbero (2008), levando em consideração o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente; além de abordarmos a construção identitária a partir de estudos de Woodward (2014) e Hall (2014). Esses conceitos foram analisados sob a ótica dos estudos da transdisciplinaridade a partir dos trabalhos de Nicolescu (1999, 2000), Morin (2011, 2014a, 2014b) e Ferreira (2007). A metodologia deste trabalho se baseia numa revisão bibliográfica, considerando os aspectos fundamentais das obras citadas e alguns documentos oficiais que regem a política educacional brasileira e a legislação em torno da juventude. Consideramos pertinente que a escola, enquanto instituição educativa, rompa com uma cultura disciplinar da exclusão e preconceitos para com os jovens homossexuais, a fim de que a aprendizagem de todos os sujeitos possa acontecer de forma livre, aberta e libertadora.

Palavras-chave: Homossexualidade, Escola, Pedagogo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como fundamento primeiro a noção de que os adolescentes são sujeitos dotados de identidades plurais. Essa noção plural de identidades pode ser melhor estudada nas pesquisas de Woodward (2014), Hall (2014), Silva (2014), entre outros. Em pesquisa anterior (SANTOS, 2016), discutimos a respeito de como instituições sociais são capazes de contribuir na produção de identidades múltiplas nos sujeitos jovens, pela natureza aberta dessas instituições.

Partimos do pressuposto que as identidades dos sujeitos, neste caso mais específico dos adolescentes, são dimensões importantes no processo de formação cidadã, de tomada de consciência enquanto sujeito, de valorização de si mesmo e do outro, do respeito às relações com outros seres no planeta etc. Dizemos identidades, no plural, pois acreditamos que não possuímos uma identidade única, sólida, hegemônica. Como apontam os teóricos citados acima, somos sujeitos compostos por várias e múltiplas identidades. Algumas delas, inclusive,

¹ Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; Especialista em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE; Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco - UPE e Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, aniervson@gmail.com;

se chocam e se contrapõem entre si.

O adolescente, por sua vez, está em processo natural de amadurecimento e desenvolvimento. O amadurecimento/desenvolvimento qual nos referimos não tem a ver apenas com os processos biológicos, mas de natureza social, demográfica e, sobretudo, identitária. As identidades são forjadas ao longo da vida do sujeito, não apenas na fase juvenil. Porém, nessa fase, é importante destacar, que as experimentações são elementos fundamentais na consolidação do sujeito. Aqui, destacamos que a dimensão da sexualidade é elemento importante nesse processo de formação identitária. Estudos sobre desenvolvimento humano apontam que, nas interações entre aspectos biológicos e sociais, a tomada de consciência e vivências da sexualidade são aspectos importantes da formação da identidade que implicam no autoconhecimento e alicerçam as relações socioafetivas (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nos últimos anos, as questões em volta do tema da diversidade sexual e gênero tem se configurado como uma regalia de uma minoria parcela da população brasileira e mundial. Embora muitos estudos já tenham sido produzidos com foco nessas temáticas, o senso comum de que estes temas não se inscrevem como uma demanda de toda população, mas apenas de uma parcela dela, tem desviado o foco para as problemáticas em torno dessas questões. Esse mesmo senso comum reforça a ideia de que não é papel da escola discutir tais temáticas, devendo ficar essa responsabilidade para a família, reforçando uma conotação de âmbito *privado* em detrimento das discussões da temática no âmbito social e político.

A retirada dos termos “identidade de gênero” e “sexualidade nas escolas” do Plano Nacional de Educação - PNE (2014) marcam, de forma crítica, a forma como esta temática vem sendo alvo de vários retrocessos nos últimos anos. A retirada desses termos do PNE impulsionou que muitos planos em níveis estaduais e municipais também fizessem essa mesma exclusão. Outro fator que merece destaque nessa discussão é o arquivamento, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei nº122 de 2006 que tem como objetivo criminalizar a homofobia.

Tanto a exclusão de gênero do PNE, quanto o arquivamento do projeto de lei que criminalizaria a homofobia, demonstra o quanto a sociedade brasileira, com foco nestes casos para a política pública, ainda carecem de maior abertura para promover tal debate. Essa exclusão retira da escola a obrigação de educar para o exercício pleno da cidadania, o respeito ao próximo e a valorização da diferença. Coloca ainda, a escola, na contramão do desenvolvimento social e humano quando a deixa à margem dos problemas que assolam sua própria comunidade. A sexualidade, como dimensão da pessoa humana, é um tema que deve

ser compreendido como algo inerente ao próprio ser e não como um simples processo de condicionamento por parte de outrem, seja no ambiente escolar, familiar ou social.

Enquanto isso, o arquivamento do referido projeto de lei impulsiona uma série de atitudes para com o público LGBTQ+². As atitudes as quais nos referimos são de cunho violento, preconceituoso e higienista, este último na tentativa de oferecer a cura como caminho para se deixar de ser o que se é. É preciso destacar que para alguns membros da comunidade LGBTQ+ esse problema é ainda mais agravante, como é o caso das pessoas transexuais e travestis, por exemplo.

Os números absurdos da violência no Brasil apontam um mapa violento contra a população LGBTQ+ no país. Segundo o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS), os dados do Disque 100 mostram que mais da metade das violências contra essa população acontecem na rua ou na casa da própria vítima, praticada, na maior parte das vezes, por parentes próximos, seguido de vizinhos e, por último, desconhecidos. Certamente tais dados evidenciam a importância de pautar o tema como uma questão de âmbito social e político e não na esfera da vida privada e familiar.

Toda essa ausência de reconhecimento, por parte dos governos brasileiro, da importância de se discutir tais temáticas na escola, como forma de promover a igualdade de gênero e o respeito pela diversidade sexual, não anula o fato de que essa é uma realidade e precisa ser enfrentada e discutida. Já em 2010, em nossa pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, identificamos que a escola investigada, enquanto instituição, pouco ou quase nada colaborava para as discussões da sexualidade em seu ambiente educativo (SANTOS, 2010). Mas é bem verdade que ela – a escola – não consegue, de toda forma, “fechar os olhos” para essa problemática que a rodeia, pois ela é composta por sujeitos sexuados, dotados de sentimentos, desejos, vontades e dúvidas.

O pedagogo, dentro dessa dinâmica educativa, como profissional que irá trabalhar com sujeitos que estão em processo constante de construção e afirmação de suas identidades deverá ter em mente que seu papel vai muito mais além do que simplesmente tolerar ou respeitar a (homo)sexualidade desses aprendentes. Inclusive, na atuação pedagógica, deve buscar ferramentas para promover uma maior compreensão, por parte de toda comunidade escolar, desses processos pessoais.

² Na literatura existem diversas siglas para identificar o movimento LGBT, a fim de contemplar toda a diversidade sexual que existe. Neste trabalho a fim de tentar contemplar essa diversidade e garantir a fluidez na leitura optamos por usar a sigla LGBTQ+, mas não pretendemos excluir nenhuma outra experiência sexual que não esteja destacada na sigla. Ao ler, nesse texto, LGBTQ+ leia-se Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Não binário, Intersex, entre outros.

Essa pesquisa apresenta alguns questionamentos que são pertinentes para o espaço educativo brasileiro. Que forma a escola, enquanto espaço educativo, tem lidado com a expressão da (homo)sexualidade de seus sujeitos? Os pedagogos, em sua formação inicial, têm recebido orientações suficientes a respeito do trabalho com sujeitos não heterossexuais? De que forma os alunos que não se encaixam no padrão heterossexual estão conseguindo expressar sua sexualidade na escola? Esses questionamentos ajudaram a delinear o objetivo geral de pesquisa qual seja o de realizar uma discussão reflexiva acerca das identidades plurais dos sujeitos jovens e sobre a atuação do pedagogo, na escola contemporânea.

Esse artigo está dividido em três partes. Na primeira parte iremos abordar a respeito de como o conceito de juventude foi sendo construído no Brasil, apresentando alguns dispositivos legais e fatores históricos que contribuíram para essa construção. Na segunda parte iremos abordar as formas que se configuram a construção das identidades nesses sujeitos jovens. Apresentaremos a construção identitária de forma plural e cambiante. Por fim, apresentaremos nossas conclusões que não pretendem ser fechadas, mas assim como os sujeitos dessa pesquisa, aberta e provisória, buscando destacar alguns elementos que julgamos pertinentes na formação e prática do pedagogo.

METODOLOGIA

A metodologia dessa pesquisa é de natureza qualitativa, pois teve como foco o aprofundamento das questões relativas a dimensão da sexualidade por parte dos sujeitos aprendentes no espaço escolar, conforme aponta Gerhardt e Silveira (2009). Ainda segundo esses autores, uma pesquisa dessa natureza é imprevisível, pois o pesquisador assume a característica de sujeito quanto de objeto no decorrer do processo de investigação.

Como procedimento metodológico adotado, utilizamos a pesquisa bibliográfica, analisando estudos de diversos autores que estudaram a juventude e a construção identitária. Apresentamos o conceito de ser jovem à luz de estudos de Abramo (1994, 2005) e Martín-Barbero (2008), levando em consideração o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente; além de abordarmos a construção identitária a partir de estudos de Woodward (2014) e Hall (2014).

Esses conceitos foram analisados sob a ótica dos estudos da transdisciplinaridade a partir dos trabalhos de Nicolescu (1999, 2000), Morin (2011, 2014a, 2014b) e Ferreira (2007). Fizemos o cruzamento dessas duas categorias a fim de realizar as análises que foram

sistematizadas nesse texto, considerando a dimensão da sexualidade desses sujeitos como elemento importante no processo educativo.

A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO JOVEM BRASILEIRO

A juventude, enquanto categoria social vem sendo muito estudada nos últimos anos, em especial nas últimas décadas, quando a mesma passa a ser encarada, ao menos no âmbito jurídico, como sujeito de direito. No Brasil, mais especificamente, com a construção da Política Nacional de Juventude, a partir da criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), em 2005, a juventude passou a ser alvo de vários estudos, de um lado para subsidiar a construção dessas políticas públicas em níveis locais e, de outro, para estudar os impactos dessas políticas na vida dessa população.

Antes que a juventude passasse a ser percebida como sujeito de direito no ordenamento jurídico brasileiro a infância e adolescência já gozava dessa prerrogativa desde 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir do ECA, os sujeitos entre 0 e 18 anos se viam assistidos por políticas públicas que buscavam considerar suas peculiaridades. No entanto, o ECA não conseguia dar conta de perceber que havia, no bojo das questões sociais, outros sujeitos que também necessitavam de atenção política, ao assumir a maioridade legal. Daí então, o Brasil se insere nas discussões internacionais de construção de uma política voltada para sujeitos que já haviam passado dos 18 anos de idade.

No ordenamento jurídico brasileiro temos um recorte etário que define quem são os sujeitos considerados crianças, adolescentes e jovens. De acordo com o ECA (1990) crianças são os sujeitos entre 0 e 12 anos incompletos e adolescentes são os sujeitos entre 12 anos completos e 18 anos incompletos. De acordo com o Estatuto da Juventude (EJ) (2013) jovem é todo aquele entre 15 e 29 anos. Dessa forma, temos uma parcela da população entre 15 e 18 anos que estão assistidos tanto pelo ECA quanto pelo EJ.

A fim de facilitar a leitura desse texto, na tentativa de diminuir a repetição e sobreposição de termos, iremos caracterizar essa parcela da população compreendida entre a adolescência e a juventude como sujeitos jovens, buscando diferenciá-la da fase infantil e adulta, conseqüentemente. Compreendemos, todavia, que seria necessário, muitas vezes, destacar fenômenos específicos que acontecem em épocas diferentes do ciclo de vida do

sujeito. Porém, nosso foco é destacar a natureza educativa que esses sujeitos estão inseridos e não especificamente cada fase desse ciclo etário.

Antes que a juventude, no Brasil, passasse a ser compreendida como sujeito de direito, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069 de 1990) e do Estatuto da Juventude (Lei Federal nº 12.852 de 2013) ela já foi (e ainda é!) massivamente percebida enquanto delinquente, problema, sujeito em desenvolvimento, entre outras visões, como apontamos em nossa pesquisa de mestrado (SANTOS, 2016). O ECA promove o rompimento com a ideia de situação irregular para crianças e adolescentes e inaugura a compreensão de prioridade absoluta. Enquanto isso, o EJ inicia uma nova forma de perceber os sujeitos adolescentes/jovens, rompendo o paradigma que os inseriam numa perspectiva de futuro para serem percebidos enquanto sujeitos de direitos do presente.

Para além da questão jurídica que implica em perceber os jovens enquanto sujeitos de direitos, entendemos os mesmos enquanto sujeitos plurais, numa análise que busca levar em consideração tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos materiais, históricos e políticos, nos quais acontecem a produção social das juventudes (ABRAMO, 1994, 2005). Talvez seja essa compreensão plural da juventude que mais aflige as instituições sociais, em especial a escola.

Sabe-se que a escola através de seu currículo, de caráter tradicional e regulador, se propõe a um objetivo, qual seja, de (re)produzir o modelo capitalista da sociedade (SILVA, 2014). É notório que os ambientes formais de educação estão repletos de práticas culturais que reproduzem as desigualdades de gênero e modelos heteronormativo e homofóbico, além de práticas que reforçam o preconceito e a discriminação nas relações cotidianas dentro da escola. É claro que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, ergue-se dentro de relações de força entre grupos ou classes constituídas, que instauram um modo arbitrário de imposição de valores e inculcação (educação) cultural. Bourdieu e Passeron (2011, p. 31) já falavam que toda ação pedagógica “tem o poder arbitrário de impor, contribuindo para reproduzir o arbitrário cultural que ela inculca para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária”. No entanto, acredita-se também que propostas diferenciadas de educação são capazes de possibilitar uma formação educacional menos discriminatória e respaldada nos princípios da equidade e diversidade (NANES; LIRA; CABRAL, 2016).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2005) discute um tipo de “educação problematizadora” onde todos os sujeitos estão ativamente envolvidos na dinâmica de construção do conhecimento. Educador e educando estão imbuídos, simultaneamente, na

criação de um conhecimento do mundo. A aula, portanto, é uma célula viva, dessa forma, o ato de conhecer não é isolado, individual, linear, fragmentado, envolve, no entanto, intercomunicação e intersubjetividade (SILVA, 2014). A intersubjetividade é um elemento importante para compreender e levar em consideração as múltiplas possibilidades identitárias dos sujeitos jovens no processo de ensino e de aprendizagem.

Se a educação pretende ser problematizadora para, assim, contribuir na construção de conhecimento é primordial que ela leve em consideração as dimensões diversas dos seus sujeitos no processo educativo. Desconsiderar, portanto, um elemento primordial nesse processo educativo – a sexualidade – é pôr em xeque a possibilidade de a educação ser esse lugar onde sua comunidade participe ativamente do processo de construção do conhecimento.

A omissão das questões de gênero no PNE (2014-2024) aponta como é necessário discutir ainda mais sobre tais temáticas em nosso país. Klein (2015) destaca o quanto a omissão em nível nacional foi mola propulsora para a mesma omissão em níveis estaduais e municipais, desconsiderando assim, todo o processo de conferências locais que foram realizados antes da aprovação do PNE em 2014. Ainda conforme a autora, cabe ressaltar o retrocesso em relação às conquistas de décadas passadas, tais como a inserção da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados e editados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, nos quais foram inseridos, nos assim chamados temas transversais ou temas da vida cidadã, a temática de Pluralidade Cultural e discussões sobre sexualidade.

No entanto, tal como aponta Amaro (2017), apesar da conjuntura atual de retrocessos nas políticas educacionais – os quais têm o claro objetivo de “amordaçar” professores e de reforçar o movimento conservador com vistas a reprimir e coibir discussões sobre gênero e sexualidade na escola – compreende-se também a possibilidade dos sujeitos plurais, presentes na escola, insurgirem com práticas que desafiam os *antigos* e os *novos* movimentos conservadores:

Compreendemos que, ao mesmo tempo em que o alinhamento dos planos estaduais e municipais ao PNE pode manter a “escola no armário” e “amordaçar professores e professoras”, há também brechas para implementar ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência em relação às diversas manifestações de gênero e de orientação sexual. [...] O desafio da escola, na contemporaneidade, concentra-se no acolhimento e trato adequado das diferenças. Não se trata apenas de “aceitar” os diferentes, mas de construir uma cultura de respeito ao outro que age diferente, que pensa diferente, que se relaciona diferente. [...] As relações de gênero e a

diversidade sexual tornam-se temas fulcrais na contemporaneidade, devido à complexidade e à multiplicidade de comportamentos, valores e culturas, além de ser parte constituinte de identidades. Professores e professoras, ao contrário do que pensam alguns movimentos conservadores, devem enfrentar tal desafio, formando-se e inserindo a discussão em suas aulas, em suas práticas. Não devem deixar que a “mordança” seja instrumento para calar suas vozes e suas lutas em prol de uma educação inclusiva e verdadeiramente democrática (AMARO, 2017, p.153).

Como citou Martin-Barbero (2008), a questão do ser jovem está imbuída de distintos rituais, entre eles o de se vestir, tatuar-se, o cuidado com a estética do corpo e de se adequar (ou de contestar) aos modelos propostos pela sociedade, pela mídia e pela moda. Seria, por assim dizer, que estes rituais são uma linguagem usada pela juventude e ainda para juntar estes jovens “através da comunicação corporal que ela gera” (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 22).

A presença da juventude na escola é, sem sombra de dúvidas, um momento de criação e recriação desses rituais. A partir da convivência com seus pares, o jovem encontra sentido nos símbolos que eles assumem, tanto através das marcas corporais (tatuagem, *piercing*, implantes subcutâneos etc.) como pela expressão da cultura (estilo musical, moda etc.). Como já dissemos anteriormente e iremos destacar no tópico a seguir, essas construções identitárias, não são fixas e imutáveis. E talvez seja por esse motivo que seja tão difícil para a escola compreender a natureza fluida de seus sujeitos e trabalhar a partir da mesma.

Dessa forma, juventude também é um conjunto de sentidos e corporeidade. A escola, como instituição em que há a presença quase que maciça da juventude, precisa considerar essas dimensões se quiser ser aquilo que Freire (2005) chamou de uma educação problematizadora e deixe de ser apenas um modelo de educação bancária que busca depositar nos aprendentes conhecimentos isolados e que não fazem sentido e nem se comunicam entre si. A inspiração pedagógica das obras de Freire relembra que é urgente a vivência de uma nova ética educacional cuja inspiração é o ser-humano-no-mundo e na construção do ser-no-mundo-com-os-outros; e assim, como decorrência, a diversidade nas formas de compreensão e nas formas de expressão do humano não é obstáculo à construção do coletivo, mas, antes, sua riqueza (NOGUEIRA et al., 1996).

Nesse sentido, a escola precisa ser uma instituição educativa que contemple o sujeito para além da dimensão racionalizante. Os estudos da transdisciplinaridade nos apontam para um novo modelo de educação qual seja capaz de reconectar o sujeito que outrora foi fragmentado (MORIN, 2011, 2014a, 2014b; MORIN, ALMEIDA & CARVALHO, 2013;

NICOLESCU, 1999, 2000; MORAES, 2010a, 2010b, 2015; FERREIRA, 2007).

Essa educação transdisciplinar acontece, de forma mais latente, fora do ambiente escolar, ou seja, através de processos educativos abertos, mediados, de forma mais geral, por instituições sociais (SANTOS, 2016). Tais instituições conseguem, muito mais que a escola que sustenta uma postura racionalizante, cartesiana, fragmentadora, reducionista, contribuir para a construção e afirmação identitária das juventudes, pois levam em consideração o referencial simbólico desse grupo.

Dizer que esse tipo de educação acontece de forma mais frequente por intermédio das instituições sociais não quer dizer que a escola, enquanto instituição formal de ensino, não consiga dar conta de oferecer uma educação transdisciplinar em seu espaço educativo. Para isso acontecer se faz necessário que o currículo escolar altere sua prática educativa a fim de considerar elementos preteridos da dimensão humana no bojo do processo pedagógico.

CONSTRUINDO IDENTIDADES PLURAIS NAS JUVENTUDES

A construção das identidades é dada por meio de símbolos, segundo afirma Woodward (2014) e essa construção é tanto simbólica quanto social. A dinâmica entre “o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades” dando significado às práticas e às relações tecidas socialmente (WOODWARD, 2014, p. 14).

A respeito desses significados acerca da dinâmica entre social e simbólico, se faz necessário analisar os sistemas de representação que têm relação entre a cultura e o significado, segundo Woodward (2014). São essas representações que dão sentido ou significado aos nossos sistemas simbólicos que por nós são produzidos ou dizem daquilo que nós somos. São essas representações que estabelecem identidades individuais e coletivas e esses sistemas simbólicos são possíveis de responderem as indagações pessoais da construção e/ou percepção da identidade do sujeito. Esses sistemas de representação são capazes de construir o lugar da fala e do posicionamento da pessoa, neste caso o jovem.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem ser posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2014, p. 18).

Dentro desse universo, os jovens se relacionam por entre aquilo que Bourdieu chamou de “campos sociais” (apud WOODWARD, 2014, p. 30). Esses “campos sociais” exercem diferentes papéis no que diz respeito à autonomia dos envolvidos. “A etnia e a ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (WOODWARD, 2014, p. 32). Essas formas de identificação têm mudado ao longo dos tempos e assumido novas expressões e novas representações.

É importante que se diga ainda que essas identidades cambiantes, diferentes, diversas, podem entrar em conflito (WOODWARD, 2014). Como comentou Woodward (2014), a complexidade da vida moderna exige que o sujeito assuma diferentes identidades a todo instante, o que pode gerar um conflito quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outras identidades. “Esses conflitos surgem das tensões entre as expectativas e as normas sociais” (WOODWARD, 2014, p. 33).

Ainda é preciso considerar que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”; em essência “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades” e ainda “fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2014, p. 9). Esse processo ocorre devido a uma mudança na estrutura social das sociedades modernas, segundo Hall. Essas mudanças têm fragmentado as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” que outrora tinha disposto o indivíduo enquanto sólidas construções sociais, no entanto, hoje tais transformações se encontram “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2014, p. 10).

Hall acrescenta ainda que este processo constrói o sujeito pós-moderno que não possui uma “identidade fixa, essencial ou permanente”, ou seja, esse sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (2014, pp. 11-12). Hall comenta ainda que

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p. 12).

É nessa compreensão de construção identitária que esta pesquisa se subscreve, pois compreende a juventude e suas identidades como fenômenos transdisciplinar, portanto de natureza complexa. Sua identidade (homo)sexual se subscreve nessa mesma perspectiva corpórea, latente, que faz parte do seu todo organizado e que ajuda a construir e afirmar quem são.

Como profissional que deve atuar dentro da sala de aula com sujeitos crianças/jovens e/ou com gestão escolar, o pedagogo é peça fundamental, no espaço educativo formal (e também não formal) para construir uma atmosfera que facilite aos alunos a autoafirmação de sua identidade homossexual, bem como, fomentar a compreensão, por parte dos outros sujeitos não homossexuais da natureza humana destes. Nas palavras de Morin (2014b) pode-se afirmar que a escola é *locus* que deve possibilitar a “descoberta de si”.

Em uma perspectiva de ensino e aprendizagens intercambiantes, é possível sonhar com escolas que possibilitem aos jovens a descoberta de si, possibilite ao adolescente reconhecer sua vida subjetiva, descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, descobrir suas verdades, expressar e dialogar acerca das experiências da vida afetiva-sexual, que conformam também sua situação de cidadão do mundo, na era global e planetária pós-moderna. Na cultura escolar, certamente privilegiar o *aprender a viver*, tal como afirma Morin (2014b) estimularia práticas menos excludentes e discriminatórias.

Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (MORIN, 2014b, p. 51).

O espaço educativo deve ser um lugar em que não haja espaço para o preconceito, a intolerância, o desrespeito, o desafeto e desconhecimento. A escola, enquanto instituição educativa, que atua na formação de sujeitos que irão incidir diretamente na sociedade, deve ser a instituição que se preocupa em apresentar elementos formativos capazes de ampliar o repertório cultural, afetivo, reflexivo e humano de seus sujeitos. Frente aos desafios contemporâneos da complexidade, que enseja novas formas de ser e viver no âmbito de uma cosmovisão visionária, transpessoal e planetária do saber, é preciso agir no aqui e agora (NICOLESCU, 1999). Nesse sentido, o pedagogo, por ser um profissional de suma importância na natureza escolar, assume papel importante para, em conjunto com os sujeitos

jovens, refletir e possibilitar vivências de outras normas e crenças que valorizem as múltiplas identidades e sobrepuje estereótipos e preconceitos de qualquer natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que essa pesquisa encontre chão no espaço educativo brasileiro, em especial no trabalho dos profissionais de pedagogia, no que diz respeito compreender a natureza da sexualidade enquanto dimensão humana inerente ao sujeito e, contribuir para que esses profissionais construam instrumentos para que a autoafirmação identitária dos sujeitos homossexuais no espaço educativo não seja doloroso, tão pouco humilhante. É fundamental uma prática pedagógica que promova uma forma de assumir a si mesmo e encontrar amparo e respeito por parte dos demais sujeitos que compõem o espaço educativo para que essa autoafirmação seja alicerce fundamental no processo de construção de conhecimento.

Os desafios frente a essa temática parecem estar longe de serem superados, devido ao atual cenário político e social no Brasil que tem empurrado a discussão da homossexualidade para a margem do processo educativo. De toda forma, existem diversas experiências exitosas no que tange a disseminação do respeito a diversidade sexual, tanto em espaços formais como em espaços não formais de educação. É claro que a escola, como instituição educativa, precisa romper com a cultura do preconceito, discriminação e violência dentro do seu espaço de aprendizagem. Não apenas no tocante a dimensão da sexualidade do sujeito, mas também nas outras dimensões que compõe sua identidade.

Como pedagogo, essas discussões são pertinentes tendo em vista que em nossa prática educativa, seja ela atuando diretamente na formação dos sujeitos ou na gestão escolar, estaremos o tempo todo, lidando com sujeitos plurais, dotados de sentimentos e que, muitas das vezes, precisarão compreender sua própria dimensão afetivo-sexual. Como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, o pedagogo precisa ser capaz de compreender essa dimensão do sujeito como um elemento importante para a construção do conhecimento.

Como já afirmamos, em experiências fora do espaço escolar encontramos com mais frequência práticas educativas que contemplam as várias dimensões dos sujeitos no processo de construção do conhecimento, tanto por parte do aluno como do educador, mas é preciso dizer que essas práticas educativas abertas também podem (e devem!) ser encontradas na escola. Para isso, se torna necessário, que a escola rompa com uma cultura disciplinar da

exclusão e preconceitos.

Por fim, compreendemos as limitações deste trabalho em não conseguir discutir todas as problemáticas em torno do tema em questão. De toda forma, acreditamos que a partir dessas discussões realizadas é possível compreender a importância do reconhecimento da dimensão da sexualidade dos sujeitos aprendentes como elemento fundamental para que, de fato, a construção do conhecimento aconteça.

Outras pesquisas ainda se fazem necessário para levantar pontos que são importantes em torno do tema. Pensamos que futuras pesquisas poderiam analisar a influência da indústria cultural nos impactos da sexualidade dos sujeitos jovens na escola. Há um crescimento na grande mídia de artistas LGBTQ+ que tem contribuído para que muitos jovens assumam sua homossexualidade mais cedo, por encontrarem nesses artistas reconhecimento de sua própria sexualidade. A nosso ver, artistas como Pablllo Vittar, Glória Groover, Fiakra, Jhonny Hooker, Liniker, entre outros têm contribuído com o rompimento da noção hegemônica da sexualidade e tem, de certa forma, obrigado a sociedade, inclusive a escola, a compreender essas identidades sexuais fluidas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos professores e professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia por ter, de forma indireta, fomentado o tema central desse trabalho ao longo do curso, através das disciplinas e das discussões em torno do papel do pedagogo na escola contemporânea.

De forma mais direta, gostaria de agradecer a Giselle Nanes, professora do referido curso que acompanhou a construção da escrita desse trabalho e deu maior força para que o mesmo ganhasse forma e fosse publicado. Giselle é aquele tipo de professora que a gente faz questão de partilhar experiências e processos de aprendizagens.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Hugo Monteiro que orientou minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e que me ajudou a conhecer a transdisciplinaridade, elemento fundamental para o desenvolvimento de meus estudos e pesquisas, pois tem me ajudado a ver o conhecimento e os sujeitos do processo educativo de forma fluida, aberta, cambiante e mutável. A natureza dessa pesquisa, bem como o enfoque dado a ela, se dá devido a essa atitude transdisciplinar aprendida ao longo do curso de mestrado.

Meus amigos e amigas de militância, em especial do Instituto de Protagonismo Juvenil (IPJ), meus agradecimentos afetuosos por me proporcionarem um espaço de partilha e de crescimento acadêmico a medida que nos debruçamos na luta por uma sociedade humana, fraterna e solidária. A forma como compreendemos a juventude nesse trabalho e na vida, tem a ver, diretamente, com a forma que o IPJ tem me ajudado a olhar para esse público.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis – punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: ed. Scritta, 1994.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Espaço Pedagógico**. v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. Ed. Petropolis: Vozes: 2011. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 20 set de 2019.

_____. **Estatuto da Juventude. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 20 set 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 20 set 2019.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: O autor, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Questões de Gênero. LGBTI. **Mapa de direitos LGBT e dados sobre violência mostram divisões e contradições**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/mapa-de-direitos-lgbt-e-dados-sobre-violencia-mostram-divisoes-e-contradicoes/?gclid=CjwKCAiAsejRBRB3EiwAZft7sClJueV0J3ko8cQjhFVEettkeSXFUCqP5jntLETWfEu7I56TytfqsBoCwpEQAvD_BwE>. Acesso em 20 dez 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALL, Stuart, 1932 – 2014. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KLEIN, Remi. Questões de gênero e sexualidade nos Plano de Educação. **Coisas do Gênero**. São Leopoldo. v. 1 n. 2. p. 145-156. ago-dez, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H. S. e FREIRE FILHO, João (Orgs.). **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010a.

_____. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. – Ed. revista e modificada pelo autor – 16 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014a.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014b.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

NANES, Giselle; LIRA, Maria Helena Câmara; CABRAL, Maria das Mercês. Gênero e Extensão Universitária: Experiência de Integração entre Educação Básica e Universidade desenvolvida no NUFERGE/UFRPE. In: NANES Giselle; LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade; QUADROS, Marion Teodósio (Orgs.). **Gênero, Educação e Comunicação**. Recife, Editora UFPE; UFRPE, 2016, p.183-198.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Adriano et al. Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996. p. 651-653.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTOS, José Anierivson Souza dos. **Sexualidade Juvenil**: o discurso sobre a sexualidade no espaço escolar. Surubim: IPJ, 2010.

_____. **Trans(id)entidades Juvenis**: práticas educativas do Instituto de Protagonismo Juvenil em Surubim/PE. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Recife: O autor, 2016.

SENADO FEDERAL. Atividade Legislativa. Projetos e Matérias. Pesquisas. **Projeto de Lei da Câmara nº 122, de 2006**. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>>. Acesso em 20 set 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 3. ed. 5. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEITURA DE IMAGENS VISUAIS IMPRESSAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DA CRIAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE MORALIDADE E CIVISMO

João Batista Gonçalves Bueno¹

RESUMO

Este artigo procura discutir como imagens visuais impressas em diferentes livros didáticos de História do ensino fundamental e médio apresentam concepções de moralidade e civismo. A disciplina de História, desde o século XIX, participou dos processos de produção da memória histórica nacional e sempre esteve vinculada ao poder governamental. De acordo com a variação dos diferentes tipos de governo que já tivemos no Brasil, a disciplina de história colaborou com o processo de formação e divulgação das ideias que fundamentaram as diferentes abordagens de versões de História pátria e de determinadas formas de instrução cívica. As obras estudadas nesta pesquisa foram editadas entre as décadas de 1970 e 2000 e eram destinadas a estudantes dos níveis fundamentais da educação básica brasileira. Fiz a análise e a catalogação de 86 livros categorizando as correspondências temáticas entre as iconografias impressas nos livros didáticos do período em foco. Neste caso, identifiquei os diferentes valores morais e cívicos que foram sendo construídos ao longo do período estudado, os quais fizeram parte da formação escolar de distintas gerações. Sob tais perspectivas, esta pesquisa tem procurado dar visibilidade à intrincada e complexa rede de questões inerentes à utilização de fontes da documentação da Justiça do Trabalho. São utilizados como referenciais teóricos os seguintes autores: W. Benjamin e E. P. Thompson.

Palavras-chave: Civismo, moralidade, livros didáticos, ensino de história

INTRODUÇÃO

Este artigo procura discutir como imagens visuais impressas em diferentes livros didáticos de História do ensino fundamental e médio apresentam concepções de moralidade e civismo. A disciplina de História, desde o século XIX, participou dos processos de produção da memória histórica nacional e sempre esteve vinculada ao poder governamental. De acordo com a variação dos diferentes tipos de governo que já tivemos no Brasil, a disciplina de história colaborou com o processo de formação e divulgação das ideias que fundamentaram as diferentes abordagens de versões de História pátria e de determinadas formas de instrução cívica.

Neste estudo produzi análises sobre as representações iconográficas impressas nos materiais didáticos que são originadas de obras de arte e que pertencem ao gênero de pintura histórica. Tais representações foram elaboradas por artistas que fizeram parte da Missão Francesa de 1816 (os fundadores da Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro) e de

¹ Doutor em Educação pela FE-Unicamp. Professor adjunto do Departamento de História da UEPB. Professor do PPGFP – UEPB e PPGH da UFPB. E-mail: joaobgueno@hotmail.com.

seus discípulos. Como exemplo, cito a recorrente utilização de pinturas assinadas por Jean Baptiste Debret (1769 - 1848), Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843 - 1905), Victor Meirelles (1832 - 1872), Oscar Pereira da Silva (1867 - 1939) e Benedito Calixto de Jesus (1853 - 1927), dentre outros. Entendo que as representações iconográficas, de autoria desses pintores, e que são utilizadas nos livros didáticos, revelam permanências educacionais sobre processos de construção de valores éticos, morais, cívicos e estéticos. E, além disso, percebo também que essas imagens visuais impressas nos livros didáticos, excluem do imaginário dos estudantes e professores os sentidos: de hibridez, de multiplicidade, de ambiguidades e de contingências das formas de vida concreta dos indivíduos que viveram nos períodos históricos representados nas imagens. Escondem, dessa maneira como se deram os processos de concepção de nacionalidade e de civismo brasileiro, e induzem a processos de leitura de mundo que são geradores de alteridade que se dão em nome da razão e do humanismo.

Os artistas responsáveis pela criação das imagens icônicas que constituem o banco de iconografias que participam da formação das diferentes gerações que viveram nesse país eram ligados à Academia de Belas Artes. Representaram o Brasil em exposições internacionais, e suas criações articularam-se intimamente com as visões de mundo das classes dominantes brasileiras do século XIX e início do século XX. Eles também foram os pintores reconhecidos pela intelectualidade e pelos poderes constituídos.

Hoje em dia obras de arte originais, encontram-se em museus, em coleções particulares ou nas coleções dos Estados. São pinturas com temáticas que tratam de representações de uma história positivista/liberal e romântica do Brasil. Além disso, as imagens das obras de arte destes pintores, foram reproduzidas em medalhas, em jornais, em revistas, em impressos oficiais e como todos sabemos estão presentes na maioria dos livros didáticos brasileiros de história.

Os produtores dessas pinturas compartilharam ou reforçaram o pensamento dos intelectuais do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e do Colégio D. Pedro II². Os estudos realizados nestas instituições foram os responsáveis pela construção das diretrizes

² A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. As duas instituições representam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização. O Colégio foi criado para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder. O IHGB era o responsável por construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira (Maiores informações ver em Abud, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In. **O saber Histórico na sala de aula**. Contexto, SP,2001.

da história do Brasil a partir de uma visão de moralidade do homem do século XIX; por isso as percepções de mundo desses homens do século XIX permanecem vivas hoje em dia³.

Segundo Bittencourt,

“A História Política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país. Houve o cuidado de se pesquisar os possíveis retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, para serem apresentados aos jovens estudantes. É o caso, por exemplo, de Tomé de Souza e de Pedro Álvares Cabral. O “descobridor” e o primeiro “chefe político” ou governador-general do Brasil precisaram constar da galeria dos principais personagens históricos, demandando a criação de representações do momento da descoberta da nova terra. A chegada de Tomé de Souza à Bahia pôde ser “vista” e gravada na memória dos jovens estudantes desde 1844, em um dos primeiros manuais didáticos de História do Brasil, do general Abreu Lima, adaptado pelos editores da casa Laemmert (Bittencourt, 1993, p. 78).

Neste sentido, as abordagens dos conceitos históricos que constituem o currículo da disciplina de referência valorizam determinados padrões de civilidade, que são representadas pelo tipo de comportamento que deve ser imitado, ou seja, o do homem branco europeu. Dessa maneira, escondem ou apagam do ensino escolar a existência dos processos de resistência, da multiplicidade de raças e da ambiguidade que se estabelecem entre os diferentes gêneros.

Estudar os livros didáticos foi importante para compreender como a “forma escolar” que utiliza as imagens visuais apenas como “ilustração” do texto escrito foi sendo alterada, pelo menos em parte, ao longo do tempo. É possível notar que ocorreram modificações na qualidade de impressão, nos tipos de imagens que compõem os temas dos capítulos dos livros, nas cores e nas formas como as iconografias foram apresentadas pelas legendas escritas. Além disso, o acervo iconográfico que constituiu o conjunto de ilustrações dos livros didáticos também foi sendo transformado nas novas edições destas publicações. Outra questão reside no fato de que os livros didáticos de História que foram editados a partir da década de 1970 até os dias de hoje pertenceram e fazem parte de um movimento educacional que valorizava e valoriza as imagens visuais no ensino de História. Tais livros fazem parte das memórias escolares de diferentes gerações de professores e estudantes que utilizaram esses materiais didáticos.

Parto do pressuposto de que as iconografias, quando são apresentadas como reproduções impressas nos livros, podem ser compreendidas tanto como documentos históricos que se reportam a outras temporalidades, como à época da produção do livro didático.

Na contemporaneidade, desde a década de 1970, as imagens impressas nos manuais didáticos são escolhidas pelos profissionais de iconografia, pelos editores, pelos autores e pelos ilustradores para compor os manuais didáticos. Estes profissionais fazem a seleção destas imagens, obedecendo ao critério de concordância do seu tema com os conteúdos da disciplina. Procuram, ainda, relacionar as informações propostas pelas iconografias com as mensagens que foram priorizadas nos textos explicativos e nas legendas. Portanto, as escolhas e as formas como as imagens visuais aparecem impressas podem revelar como se constituía o conjunto de experiências estéticas desses profissionais; isto porque estes realizam as seleções das imagens a partir das tradições das culturas visuais e escolares na relação com o desenvolvimento das técnicas de impressão e as tendências do mercado.

Desta forma, a produção de conhecimento em sala de aula, a partir de análises de iconografias impressas nos livros didáticos, pode envolver diferentes questões que se diferenciam do trabalho desenvolvido pelo historiador quando este trabalha com fontes imagéticas originais.

METODOLOGIA

As obras estudadas nesta pesquisa foram editadas entre as décadas de 1970 e 2000 e eram destinadas a estudantes dos níveis fundamentais da educação básica brasileira. Fiz a análise e a catalogação de 86 livros categorizando as correspondências temáticas entre as iconografias impressas nos livros didáticos do período em foco. Neste caso, identifiquei os diferentes valores morais e cívicos que foram sendo construídos ao longo do período estudado, os quais fizeram parte da formação escolar de distintas gerações. Uma das problematizações que apresento neste artigo é a possibilidade de trabalharmos em sala de aula com imagens visuais de pinturas que são patrimônios históricos brasileiros de forma a produzir diferentes leituras que revelam a preocupação de conceitos de civilidade, de nacionalismo e de aspectos da moralidade.

Entendo que leituras por esses vieses têm a potencialidade produzir questionamentos relativos aos processos de hierarquização e legitimação das percepções de mundo e sobre quais são os gostos estéticos que esse tipo de imagens impõe aos estudantes. Compreendo que as imagens de pinturas históricas brasileiras também podem contribuir para a construção de padrões de beleza que tendem a valorizar a construção anatômica dos corpos de grupos étnicos europeus, da ideia da existência da separação do homem e da natureza, bem como a valorização da clássica moral européia e suas variações.

Este foi um estudo de natureza qualitativa, desenvolvida principalmente pelo emprego da análise documental e coleta de dados, conforme os procedimentos apropriados no tratamento destes tipos de fontes. Trabalhei concomitantemente em duas frentes de pesquisa para a coleta das informações documentais.

Apesar da primazia da perspectiva qualitativa, não desprezei a possibilidade de realização de estudos quantitativos a partir de dados mais objetivos relativos ao contexto de produção e aos dados de identificação das propostas.

Para melhor organização e análise das atividades trabalhei a partir das seguintes etapas:

Etapa 1:

-Mapei, analisei e cataloguei as produções acadêmicas (teses e dissertações, artigos, livros...) sobre o uso de imagens visuais nos livros didáticos.

Etapa 2:

-Fiz o levantamento imagens impressas nos livros que traziam de forma direta ou implícita os conceitos de moralidade cristã e civismo ou nacionalismo.

- Participei de comunicação em eventos científicos;

Etapa 3:

Estudei os livros didáticos lendo seus textos e suas imagens visuais dentro da perspectiva do método de leitura a contrapelo, proposta por W. Benjamin (1998). Isto é, busquei pistas que me revelassem como foram criadas determinadas imagens dos sujeitos nos textos dos processos.

Utilizei também, critérios intencionais na seleção dos documentos. Estes foram elaborados à luz da leitura e análise do conjunto de livros didáticos, e que tratavam dos fatos ou possuíssem alguma relação com as temáticas estudadas. Sob tais perspectivas, esta pesquisa procurou dar visibilidade às sensibilidades e a intrincada e complexa rede de problemas que se dão nos conceitos de moral e civilidade.

Quanto à definição dos procedimentos de pesquisa, nesta etapa, destacaram-se as seguintes atividades de investigação:

a) identifiquei e analisei as representações iconográficas impressas nos livros didáticos.

b) identifiquei tanto a época da produção dos documentos analisados e a procedência das reproduções iconográficas

c) Refletimos sobre a produção do conhecimento histórico-escolar, a partir da complexidade de significados e interpretações suscitadas pela leitura de fontes documentais do acervo do arquivo;

e) Elaborei questões que fomentassem a discussão e a reflexão sobre a definição de novas possibilidades de ensino-aprendizagem de História, via a utilização de imagens visuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pinturas históricas formam um conjunto de obras iconográficas "sacralizadas" como documentos imagéticos privilegiados na História do Brasil e contribuem para a construção da ideia de quais foram os lugares sociais privilegiados que os personagens que fizeram a história do Brasil ocuparam (COLI, 1998).

Ao trabalharmos a partir das imagens impressas nos livros didáticos nos encontramos no campo da educação das sensibilidades. Neste caso, muitas das imagens mostram patrimônios culturais, momentos marcantes da história política do Brasil e os símbolos da nação como a bandeira e os brasões. Ou então, os momentos marcantes da chegada dos europeus no Brasil, a independência, e os personagens que se destacaram na política, na religião e no exército. As imagens analisadas trazem muitas vezes as concepções da religiosidade cristã, bem como, explicitam diferenças entre as raças formadoras da nação e a hierarquização das classes sociais. São representações que estavam presentes no século XIX e que de forma correspondente permanecem até a atualidade.

Nas pinturas históricas como “A primeira missa do Brasil” de Vitor Meirelles destacam-se os indivíduos que pertenceram a igreja católica, e os brancos europeus que chegavam no Brasil. Reforçam a ideia de que esses grupos sociais foram os vencedores do processo de colonização, e por isso podem ser representados como parte do segmento social que é o responsável pelo progresso civilizatório de nosso país. Assim, resta aos povos originários os papéis periféricos e secundários na pintura histórica, pois são representados como grupos sociais primitivos, sem saberes próprios e que estão distantes do mundo civilizado europeu.

Entendo que imagens visuais como estas foram utilizadas pelos autores dos livros didáticos como recurso para legitimar o fato relatado nos textos explicativos. Dessa forma, eles desconsideraram a possibilidade de tratá-las enquanto "documentos" de uma dada época.

(BUENO, 2011, p, 200). Por essa razão concordo com LE GOFF (1990, p. 545) quando este historiador entende que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

/

Fig. 1- A Primeira Missa do Brasil – 1861, óleo sobre tela de Victor Meirelles/ Acervo do Museu Nacional de Belas Artes – RJ.

Da mesma forma, quando os professores de história se voltam para discutir em sala de aula os "temas indígenas", de imediato remetem-se e referenciam-se às pinturas de J. B. Debret ou J. M. Rugendas. Caso semelhante, também acontece em relação a temática da "independência do Brasil"; que acaba por nos remeter ao quadro **Independência ou Morte** (1888), de Pedro Américo.

Tenho indícios, através desta última observação, que me permitem supor que estas pinturas ao não serem tratadas como documentos nos livros didáticos permitem leituras que podem reforçar relações de uma determinada moralidade que é racista e excludente. Isto ocorre porque elas trazem informações que reforçam formas de percepção do mundo que valorizam valores morais que naturalizam e permitem a exclusão, pois não permitem que se faça o reconhecimento das fragmentações das identidades das diferentes comunidades e raças existentes em nosso país.

Por isso, acredito que é importante fomentarmos a discussão e as reflexões sobre a definição de novas estratégias de ensino-aprendizagem em relação ao uso das imagens visuais. Ao fazermos isso, podemos oportunizar a construção de percepções de mundo onde a polifonia e a tolerância sejam expressões de positividade. Além disso, as práticas de leituras de imagem de forma crítica, poder permitir a produção de questionamentos sobre diferentes aspectos da formação do mundo da política, das ideologias e dos regimes econômicos que são vigentes no nosso presente. E esses processos tem historicidade nos momentos que a disciplina de Educação Moral e Cívica foram instituídas pelo estado. As imagens visuais impressas nos livros didáticos por muitas vezes, podem ser utilizadas para justificar o distanciamento dos princípios democráticos.

Observamos, também que as imagens que são constantes na maioria dos livros didáticos podem possibilitar a criação de reflexões sobre questões que se contraponham as experiências totalitárias em relação aos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Ao realizar esta investigação, passei a entender como as imagens visuais impressas nos manuais didáticos que apresentavam valores morais, cívicos, éticos e religiosos foram ganhando espaço nas aulas de História para reforçar a aprendizagem dos conceitos apresentados nos textos explicativos. Observei ainda, como as representações visuais impressas participaram da criação de princípios de conduta cívica e moral. Dentre os quais, valorizavam determinados formas de conceber as normas de comportamento baseadas em concepções cristãs que, necessariamente, não excluía visões discriminatórias de raça e gênero. Já em relação a educação cívica construí análises que possibilitaram revelar variados exemplos de ações de civilidade e de nacionalidade representadas por feitos de membros das elites políticas, econômicas e religiosas brasileiras. Muitas das imagens analisadas sugeriam exemplos de conduta cívica que deveriam ser seguidos por professores e estudantes. Por essa razão, quando os livros foram elaborados, os autores e editores selecionaram como fonte para a criação de ilustrações as obras de arte que representavam os fatos heroicos e nacionalistas que valorizaram a ideia de uma nação unida e em direção ao progresso.

Os livros didáticos no Brasil, desde o século XIX, apresentavam imagens de patrimônios culturais e artísticos nacionais procurando criar no leitor a ideia de identidade nacional. Encontramos nestes livros reproduções de imagens visuais de obras de arte consagradas pela história do Brasil, de edifícios arquitetônicos públicos, de monumentos nacionais, de retratos de personalidades que se destacaram na política e na vida pública e também de algumas manifestações folclóricas. Ao analisar os livros didáticos nas últimas décadas do século XX, notei que estão presentes ideias e concepções de civismo e moralidade na escolha das imagens que foram impressas nestes manuais.

Neste texto procuro também refletir como as idéias relativas à educação de civismo e moralidade foram apropriadas pelo ensino de História, sugerindo a construção de diferentes saberes históricos–escolares a partir da complexidade de significados e interpretações que podem ser suscitadas pela leitura de fontes iconográficas na relação com os textos escritos dos livros didáticos. Compreendo que as imagens visuais nos livros didáticos de História do ensino fundamental, são portadoras de informação, que apresentam valor estético ou simbólico e que contribuíram para o desenvolvimento da educação baseada em uma dada concepção de civismo e moralidade revelando visões eurocêntricas, racistas e cristãs.

As imagens visuais impressas nos livros didáticos de história podem ser utilizadas para promover uma educação estética dos sentidos, porque abrem a possibilidade de o professor

estimular a criação de memórias visuais nos alunos. E, contribuem, também, para a fruição e o entendimento das informações que se relacionam com os valores culturais dos povos brancos e europeus. A partir da visualização das imagens dos patrimônios culturais, de reproduções de obras de arte e da leitura dos textos didáticos os estudantes podem ser iniciados na compreensão de que estas representações expressaram determinados gostos e tradições da sociedade que produziu estes objetos. Além disso, os estudantes podem compreender que a escolha de determinadas obras de arte e a seleção de sua imagem para aparecer impressa no livro didático relaciona-se com a concepção de história que está presente nos currículos escolares brasileiros deste o século XIX. Ou seja, apresentam uma concepção de História de cunho eurocêntricas e por isso privilegiam as relações dicotômicas, as quais hierarquizam como dominantes as culturas de etnia branca sobre as culturas subalternas indígenas e negras. Como consequência a organização dos conteúdos escolares e da concepção do que seja arte mantem a forma tradicional que apresenta as populações negras e indígenas como minorias primitivas e não-civilizadas, ou então, como populações vulneráveis e injustiçadas. Assim, entendemos que as imagens visuais impressas nos livros didáticos podem servir para ampliar as formas de recepção de informações relativas as experiências territoriais, morais e cívicas. Concordo com Pesavento que entende que a:

A percepção constrói um mundo qualificado através de valores, emoções, julgamentos. É capaz de produzir o sentimento, que é uma expressão sensível mais durável que a sensação, por ser mais contínua, que perdura mesmo sem a presença objetiva do estímulo. Assim, a sensibilidade consegue, pela evocação ou pelo rememorar de uma sensação, reproduzir a experiência do vivido, reconfigurado pela presença do sentimento. (PESAVENTO, 2007, p 13).

As práticas de leitura de imagens visuais e de textos escritos nos livros didáticos, assumiram na escola a partir do século XIX, formas que indicavam leituras extensivas e leituras intensivas (CHARTIER,1998, p.15). Estas começaram a ser praticadas nas escolas, e permitiram que o aluno pudesse ler os livros em seu ritmo pessoal, repetir a leitura ou rever conceitos, conferir, ou então, lembrar as matérias trabalhadas pelo professor. Percebemos, também, que as iconografias dos livros didáticos de história, na maioria das vezes, foram utilizadas como forma comprobatória, isto é, para reafirmar as idéias apresentadas pelo texto escrito, ou como forma de atrair o olhar do aluno.

A partir daqui, como forma de expor parte dos resultados dessa pesquisa proponho fazer um breve levantamento das permanências e transformações relativas à ideia de civismo associada a moral que as imagens impressas nos livros didáticos podem revelar.

No caso das páginas 14 e 15 (figura 2), é possível identificarmos como os desenhos produzidos pelos ilustradores fazem referência às obras de arte dos artistas Pedro Américo no quadro “Independência ou Morte” e à litografia de Jean Batiste Debret, “Aclamação de D. Pedro I – Imperador do Brasil”.

Os ilustradores basearam-se nestas imagens canônicas, pois os leitores poderiam reconhecer facilmente os personagens, uma vez que estes são muito conhecidos pela grande maioria dos alunos e professores. Elas exprimem neste caso, valores morais e cívicos, destacando-se a ideia de que os homens são os responsáveis pela libertação do país e o poder central de um imperador garante a constituição da nação.

Os desenhos apresentados nos quadros são tecnicamente bem construídos, apresentam linhas que os contornam e são impressos em cores chapadas. O sombreamento é feito em cor preta, com traços bem definidos, valorizando o efeito de claro-escuro e da perspectiva geométrica. Isso cria a impressão, para os leitores, de que os desenhos apresentam um volume tridimensional. As figuras e personagens são elaborados com desenhos na dimensão proporcional às cenas que representam.

Ao analisar a construção da sequência de ações dadas pelos quadrinhos dos livros didáticos, percebi uma grande diferença em relação à construção das revistas em quadrinhos mais vendidas na época. As cenas não são construídas em sequências diretas, pois cada quadro possui uma concentração de informações que se fecham nele mesmo, o que causa uma impressão de isolamento em relação aos demais quadros. Ou seja, muitas vezes os cenários, os personagens e atos representados mostram poucos traços de continuidade entre eles.



Figura 2 - **História do Brasil. Para Estudos Sociais- 6ª série.** Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP – 1971. Desenhos dos artistas gráficos argentinos Rodolfo Zalla e Eugenio Colonnese⁴- Livro do Professor.

Outra forma de utilização das imagens visuais pode ser percebida pela criação de sequências narrativas, que são selecionadas de maneira a construir uma história da nação. Os textos didáticos, neste caso, são fundamentados por um *corpus* de imagens de monumentos ou de retratos de indivíduos representando personagens da elite ou do poder do Estado. Esperava-se com esse tipo de montagem editorial/ pedagógica formar o cidadão pela instrução e pelo culto do Estado – Nação (POLLOT, 2009, p.14), possibilitando, portanto, a criação de uma determinada identidade nacional e de uma educação cívica através de uma memória coletiva com fundo nacionalista.

Nos anos finais da década de 1980 aparecem as novas propostas curriculares de História dos estados, sendo seguidas pelo lançamento dos PCNs no final da década de 1990. Estas novas propostas apresentavam uma ampliação do conceito de cultura, vindas das áreas de

⁴ O ilustrador Eugenio Colonnese ficou conhecido pela criação da revista em quadrinhos de terror intitulada *Mirza*, a Mulher Vampira, editada em 1967. Esta revista teve um grande sucesso de vendas no período. Rodolfo Zalla foi editor de revistas de História em Quadrinhos, trabalhando com diferentes gêneros, entre eles: terror, faroeste e guerras. Esses dois ilustradores eram reconhecidos no meio artístico brasileiro como especialistas neste gênero da ilustração.

Antropologia, Sociologia e da História. Estas possibilitaram que os livros didáticos, a partir da década de 1990 no Brasil, apresentassem novas idéias referentes aos conceitos de moral e civismo. O ensino de História ganhou muito com essas novas ideias, pois foi a partir daí, que as instituições culturais começaram a compreender que era necessário abarcar outras culturas que estavam presentes na sociedade, as quais tinham sido excluídas até então. Surgem, nos anos finais da década de 1990 novas discussões que se preocuparam em entender como as produções culturais das minorias étnico-sociais, tinham também responsabilidade na criação dos bens formadores da nação.

A coleção de livros das autoras Sílvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, **Navegando pela História**, editado em 2001 pelo Quinteto Editorial, com quatro volumes destinados para alunos das 5^a as 8^a séries, pode ser utilizada como forma de ilustrar a ampliação da concepção do conceito de cultura no ensino de história. Este livro possibilita que o leitor utilize as imagens visuais como forma de produção de novos conhecimentos, os quais podem se diferenciar das informações trazidas pelos textos explicativos apresentados nos capítulos.

A concepção de ensino de história apresentada neste livro prioriza abordagens que se aproximam das temáticas trabalhadas pela História social e pela História do cotidiano. As autoras questionam as visões tradicionais de ensino de história, que valorizavam a concepção de tempo linear e cronológico. Apresentam atividades que procuram relacionar presente e passado e trabalham com contextos sociais, políticos, culturais e econômicos mais amplos.



Figura 3 - Imagem da página 48 do livro de Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, “Navegando pela História” editado em 2001 pelo Quinteto Editorial, São Paulo: Quinteto editorial, 2001, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Analisei o capítulo 5 do livro, destinado às 5ª séries. Neste capítulo as autoras discutem o conceito de diversidade cultural, apresentando um texto escrito na relação com várias imagens visuais. Panazzo e Vaz trabalham este conceito no texto explicativo, definindo-o como a forma que os seres humanos vivem e convivem entre si, a partir das suas necessidades e dos recursos que as sociedades dispõem. O texto explicativo do livro afirma que foi nesse processo que as pessoas foram desenvolvendo “maneiras de morar, formar famílias, de trabalhar, de se comunicar, de manifestar a religiosidade, etc.” (p. 48)

É interessante percebermos como as autoras apresentam diferentes objetos que representam atividades culturais produzidas em tempos distintos e pertencentes à variadas sociedades (Figura 3). Vemos impressos numa mesma página a imagem de uma cerâmica Marajoara, a imagem de um sambaqui, ambas do Brasil, a imagem de uma mulher africana da tribo Samburu no Kênia e de um jornal russo dos tempos do socialismo, no ano de 1961. Ao identificar esses tipos de bens culturais o professor pode trabalhar o conceito de que todas as marcas deixadas pelo homem na natureza são documentos históricos e que, portanto, são

suportes de informações sobre o passado. Esses objetos podem também ser entendidos como patrimônios culturais materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer essa trajetória, espero contribuir no sentido de indicar a complexidade de significados e interpretações que as metodologias de uso de imagens podem trazer ao ensino de História, viabilizando a produção de novas estratégias voltadas à produção de saberes docentes na relação com os saberes discentes. Como professor de História, que sou, é importante reconhecer que as informações fornecidas pelas imagens não se esgotam em si mesmas. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquela dimensão que uma primeira leitura pode trazer. A partir dessa constatação, acredito que podemos mediar às leituras dos alunos, estimulando-os a irem além das dimensões visíveis ou explícitas das imagens, pois todas as representações iconográficas apresentam lacunas, silêncios e códigos que necessitam ser decifrados, pesquisados, compreendidos e resignificados.

Neste sentido, Paiva (2004) afirma que:

Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação, é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos. (p. 19).

Dessa forma, entendo também que não devemos considerar as imagens como retratos de verdades absolutas e nem como representações fiéis de acontecimentos históricos. Como quaisquer registros históricos, as imagens são resultados de escolhas e de seleções dos olhares de seu produtor e trazem nelas inseridas as intenções de sua produção historicamente datada. As imagens como fontes históricas não são completas e nem são definitivas; por essa razão, os seus leitores podem realizar diferentes interpretações.

Nesse sentido, proponho que os professores e os alunos, quando procurarem compreender as imagens como fontes históricas, devem percebê-las no diálogo com as categorias históricas de permanências ou continuidades, ou de rupturas e discontinuidades. E, quando focalizadas como objetos de questões e reflexões, estas podem estimular a produção de conhecimentos histórico-escolares, sobretudo relacionados aos valores, gostos, costumes, visões e sensibilidades de uma determinada época.

É necessário, então, que o professor de História esteja sempre atento aos limites dos procedimentos de interpretação, pois, muitas vezes, podem reproduzir as seguintes tendências, dentre tantas outras: tentar adaptar as realidades históricas para adequá-las à iconografia; inventar significados para tentar localizar uma imagem em seu tempo. Ou, ainda, projetar valores de nosso tempo sobre as imagens do passado.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária In **O saber Histórico na sala de aula**. Contexto, SP, 2001.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, Tese (doutorado em história) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, S.P: Universidade de São Paulo, 1993.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)** /Campinas, SP: [s.n.], 2011.

CHARTIER, Roger. **Aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversação com Jean Lebrun . S.P: Fundação da Editora da Unesp, 1998.

COLI, Jorge. “Primeira Missa” e invenção da descoberta. In: NOVAIS, Adauto (Org.) **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 107-121.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

PAIVA, Eduardo França . **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica , 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, no 53, junho de 2007.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

LER E ESCREVER COMO PROPOSTAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR MEDIADOR NA CIDADE DE HUMAITÁ-AMAZONAS¹

Aricenseide Oliveira da Silva ²

RESUMO: O presente artigo apresenta discussões sobre leitura e escrita em sala de aula da Educação Básica e a mediação de professores de ensino de Língua Portuguesa, essa discussão parte do resultado da aplicação de um projeto de extensão intitulado *Leitura e Escrita: propostas dialógicas em sala de aula*. O projeto teve como objetivo contribuir com a formação de leitores e de escritores na Educação Básica – no Ensino Fundamental II, assim como proporcionar aos discentes do Curso de Letras, uma formação em práticas de ensino de leitura e de escrita, momentos de elaboração de material didático, planejamento de aulas, e o contato direto com o ensino na aplicação atividades planejadas de leitura e de escrita. A metodologia utilizada foi elaboração e aplicação de oficinas de leitura, rodas de leituras, minicursos sobre leitura e escrita, a leitura de textos para formação de professores de Língua Portuguesa voltada para o desenvolvimento de propostas de atividades de leitura e de escrita. O projeto atendeu 19 discentes do Curso de Letras e 120 alunos do Ensino Fundamental dos 7º e 8º Anos de uma escola pública de Humaitá-Amazonas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Gêneros Textuais. Formação de Professor.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita nos permitem transcender, ultrapassar os limites da realidade e viajar no mundo fantástico da criatividade. Pois, tanto o ato de ler quanto o ato de escrever são momentos sublimes em nossas vidas, pois ler e escrever transcender o ato de decodificar, transcrever palavras, frases, textos. A leitura nos conduz ao mais profundo do ser humano, pois ativa os sentidos, nos tira de um espaço físico e nos conduz ao espaço imaginário e nos faz criar lugares que nunca existiram no mapa, mas que foram imaginados pelo escritor e materializados pelo mundo fantástico do leitor. Enquanto que, o ato de escrever nos dá o poder de realizar sonhos, tornarmos poderosos com o poder que as palavras possuem, ou com o poder que damos as palavras e assim, poder materializar as nossas fantasias. É nesse momento, que soltamos a imaginação e realizamos nossos desejos que muitas vezes nem o dinheiro pode realizar. É brincando com as palavras que transformamos cada letrinha no mais mágico e poderoso dos brinquedos, as letras tornam-se nosso carrossel, nossa ciranda, nosso material de construir o imaginário, o impossível ao poder humano, nosso material na fábrica de brinquedos e, a nossa imaginação é o instrumento mais poderoso que produz esses brinquedos. A palavra como material, damos-lhes cores, formas e os sentidos que quisermos, assim como fizeram os autores consagrados da literatura. Quase todos começaram se divertindo com as letras, criando laços de

¹ Artigo que apresenta o resultado do Projeto de Extensão: Leitura e Escrita: propostas dialógicas em sala de aula, na Universidade Federal do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira, Humaitá-AM.

² Professora da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, aricenseide@gmail.com;

amizade, intimidade até transformá-las em palavras, frases, períodos, poemas, textos interessantes que envolvem o leitor, que instigam, que provocam, que desafiam o imaginário do leitor, assim como fazia Machado de Assis ao evocar o leitor para se posicionar diante de uma determinada situação no enredo de suas histórias.

Para desenvolver o projeto foi importante pensar em determinados conceitos, nesse caso, o conceito de leitura e de texto. Essas duas concepções foram fundamentais para nortear o desenvolvimento do projeto. E, um terceiro foco também foi significativo para pensar a estrutura do projeto: quem são os sujeitos que quero atender? De um lado, os graduandos do Curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas, e do outro lado, os discentes da Educação Básica, em especial, alunos dos 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Humaitá-Amazonas.

Portanto, a finalidade do projeto **Leitura e Escrita**: propostas dialógicas em sala de aula foi proporcionar aos educandos das turmas dos 7º e 8º Anos, da Escola Estadual Duque de Caxias, em Humaitá-AM, a oportunidade do deleite da leitura e da escritura de forma dinâmica e prazerosa. Conforme o objetivo geral que foi proporcionar aos estudantes da Educação Básica o contato direto com a leitura e a escritura de forma dinâmica, como também inserir os graduandos do Curso de Letras o contato direto com a realidade de sala de aula. Partindo de o objetivo mais amplo, construiu-se os objetivos específicos em dois grupos, um para os discentes da Educação Básica e o outro, para os discentes da graduação em Letras. Dessa forma, estruturou-se os objetivos específicos para os estudantes dos 7º e 8º Anos: Ler textos dos mais diversos gêneros textuais; Compreender textos de diversos gêneros textuais; Escrever textos de gêneros textuais diversos; Reconhecer as características de textos dos mais diversos gêneros textuais; do outro lado, para os graduandos do Curso de Letras: Preparar Oficinas de leitura; Elaborar oficinas de escrita; Participar dos estudos de formação semanalmente; Aplicar as oficinas sob a orientação e acompanhamento da coordenação. Mediar a produção textual dos alunos em sala de aula.

Ou seja, o que se propôs no projeto foi formar professores com competências para mediar o desenvolvimento da leitura e da escritura em sala de aula do Ensino Fundamental, assim como, contribuir com a formação leitora e escritora dos estudantes do Ensino Fundamental da escola de aplicação do projeto.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a leitura de textos para formação de professores mediadores de leitura e escrita em sala de aula, tendo como formação estudos de textos teóricos bibliográficos, roda de leitura, elaboração e aplicação de oficinas de leitura e escrita, minicursos para os discentes do Curso de Letras sobre leitura e escrita, elaboração de materiais didáticos para o desenvolvimento de habilidades e competência leitora e produtora de texto, aplicação das oficinas em uma escola estadual de Humaitá, AM, com alunos dos 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental.

A LEITURA E A ESCRITA COMO BÚSSOLA PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Antes de iniciar a discussão propriamente dita sobre a proposta e desenvolvimento do projeto aplicado na escola, faz-se necessário compreender as concepções de leitura e de texto que foram tomados para projeto desenvolvido. Ou seja, iniciamos por pensar os conceitos que queríamos para aquele trabalho, pois são muitos os conceitos de leitura e de texto, e estes foram fundamentais para nortear o desenvolvimento do projeto. E uma terceira pergunta também foi significativa para pensar a estrutura do projeto: quem são os sujeitos que queremos atender? Quando estamos envolvidos no contexto escolar e no curso de formação de professores precisamos refletir sobre a sociedade na qual esses sujeitos estão inseridos, o que é significativo para esse público, e como atender suas necessidades sociais e pessoais desses sujeitos.

Portanto, o conceito de leitura e texto a ser aplicado nas oficinas precisava atender esses dois públicos, alunos do Ensino Fundamental e os discentes do Curso de Letras Português/Inglês.

Partimos da concepção de leitura como ato interativo, significativo, pois ler é um ato, uma ação que exige compreensão, que faz sentido para o leitor, que proporciona diálogo entre quem lê e quem escreve. Ler é como uma ponte que liga e interliga, ou seja, a leitura mantém essa relação do leitor com o texto e como o mundo, o texto precisa significar. Essa é a nossa maneira de pensar a leitura e o texto, tanto para atender as necessidades dos discentes do ensino fundamental, quanto para os discentes da graduação, futuros professores da cidade de Humaitá e região. Pois, temos a preocupação com o professor que queremos para orientar nossos adolescentes, para conduzir nossas escolas, para atender as necessidades da sociedade.

Então, para corroborar com nossa forma de ver a leitura, partimos da concepção de apresentada por (SOLÉ, 1998, p. 22), que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto”. A partir desse posicionamento, a leitura não é apenas um ato de decodificar palavras, mas de dá vida às palavras, ao texto e isso é o que chamamos de processo interativo, o leitor produz, interage com o texto e com o autor, cria hipóteses antes de avançar na leitura, ele estabelece um diálogo constante com as palavras que vão ganhando forma e sentido. E ainda, Isabel Solé (idem, p. 27) “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. Logo, pensar a leitura nessa perspectiva, é pensar num sujeito leitor que atua, age com o texto, persegue o sentido do texto, desafia do texto, discorda do autor, a esse leitor que interage o tempo todo a autora chama de “leitor ativo que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página”. Foi pensando nesse sujeito leitor e nesse conceito de texto que desenvolvemos as propostas do projeto de extensão, pois esse leitor está em todas as escolas independente de suas condições, basta oferecer a ele a oportunidade de conhecer os textos e ter o encontro com a leitura mediada.

Também, os PCNs (1998) abordam que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de textos, a partir de objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem. Sobre esse sujeito leitor ativo, depende do conceito de leitura que tomamos para o ensino, sobre isso (ORLANDI, 2012, p.48-49), aborda que: “do ponto de vista da linguística imanente, se poderia tomar a leitura como decodificação e se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento linguístico. Dir-se-ia, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido”. Portanto, não foi essa a nossa abordagem no projeto, para nosso trabalho partimos da relação que o sujeito pode tecer uma relação de diálogo com o texto, de sua relação com o conhecimento linguístico, mas também com o conhecimento que o aluno traz de suas vivências, de sua relação com o espaço onde vive, de seu olhar sobre o mundo em que vive. Nesse sentido, Orlandi (idem) aponta esse conceito de leitura como sendo “reducionista”³. Mas, o conceito de leitura que autora toma e, que também nos interessa é “a visão oposta a esta forma de reducionismo não vê a leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação”. Com essa forma de ver a leitura, o texto ganha outro sentido, e o leitor é aquele que faz significar a sua leitura, é um sujeito

³ Na perspectiva da análise de discurso, que é a que estou assumindo em relação à leitura, esta seria uma outra forma de reducionismo: reducionismo linguístico. (ORLANDI, 2012, 49).

que ativa seu pensamento, sentimento e conhecimento de mundo, é um sujeito que busca e compartilha conhecimento, é esse sujeito que a sociedade precisa ter. Não importa onde ele, esse sujeito se encontra, se está no centro ou na periferia, ele é um cidadão que pode exercer sua cidadania e, esse é o compromisso social da escola, formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania.

E, pensamos sobre a escrita a partir da concepção que se tem de língua e sujeito, ambos são natureza social. Pensamos a escrita a partir do ato de comunicar, da ação de socializar o conhecimento, do compartilhar a arte, do atender às perspectivas sociais, e para isso, o texto tem como função significar. O texto tem sua funcionalidade no meio social e, o adolescente tem muito a dizer, o olhar do adolescente sobre o mundo é o diferencial na arte do viver e do ver a vida. Mas o que dizem os teóricos sobre a escrita? Sobre escrever textos? Essa é a discussão que segue.

Partimos das discussões de Koch (2003, p. 16), que segundo a autora “o próprio conceito de texto depende das concepções de língua e sujeito”. A autora apresenta três concepções para texto e sujeito, a partir das concepções de língua⁴. Mas, a que nós tomamos de forma mais significativa para nosso projeto foi a terceira concepção que dialoga com necessidade social dos sujeitos selecionados para o projeto. Nessa concepção apresentada por Koch (2003), a língua tem uma concepção interacional, dialógica e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, dessa forma, o texto passa a ser considerado o lugar de interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos. Esses interlocutores são os leitores e produtores do texto e da leitura, dentro de um processo dialógico. Aí entra o papel da escola na pessoa do professor em proporcionar a esse sujeito esse encontro entre aluno, texto e leitura. Sobre esse profissional mediador, Rego (*apud* BEZERRA, 2010, p. 41) diz que:

O papel do outro na construção do conhecimento (para o indivíduo se apropriar do patrimônio material e simbólico que a humanidade construiu ao longo da história, é preciso a mediação de indivíduos mais experientes; assim, o processo externo concretizado nas atividades entre as pessoas se transforma em processo intrapsicológico, onde a atividade é reconstruída internamente. Portanto, construir conhecimento implica uma ação compartilhada).

⁴ Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar”, essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado, pelo sistema, o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para, o explícito. Também nessa concepção o papel do decodificador é essencialmente passivo. Na concepção interacional (dialógica), da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* de interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos, (KOCH, 2003, 16-17).

O papel do professor como mediador de conhecimento entre os indivíduos, requer dele uma experiência maior para que se possa construir uma ação compartilhada. E, no processo de ensinar a ler e a escrever, o professor precisa saber compartilhar suas experiências de leitura por meio da elaboração das atividades, escolha do material a ser usado em sala de aula, e também saiba dá uma certa valoração para leitura e escrita do aluno. Sobre a questão da valoração das atividades desenvolvidas pelo aluno, discutiremos mais adiante.

Portanto, a leitura e a escrita de textos verbais e não verbais devem ser tomadas como bússola que norteia o conhecimento, o saber. A bússola direciona, não deixa ficar à deriva, orienta o comandante do barco, determina as direções do mestre, nesse caso, o professor. E, essas duas tecnologias tão antigas e tão atuais não podem ser colocadas em segundo plano em sala de aula, pois elas deveriam ser o centro do ensino de língua na escola. Tomamos aqui ler e escrever no sentido de interpretar, comunicar, interagir, tanto do ponto de vista de leitor como de escritor.

O TEXTO COMO ATOS DE MATERIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

Na prática da escrita e da leitura em sala de aula, cabe ao educador favorecer ao educando o “domínio dos gêneros textuais que fazem parte de suas vivências e também daqueles gêneros que se distanciam de sua realidade social, mas que não devem ser ignorados pelos professores, pois formar leitor e escritor é permitir a esse sujeito exercer sua cidadania. Para isso, é preciso instrumentalizá-los com agentes produtores de textos e leitores interativos, possibilitando-lhes uma melhor relação com os textos, ao compreender como utilizar um texto que pertence a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos para eles.

Pensar a leitura e a escrita como processo de materialização do conhecimento que o sujeito traz para sala de aula, ou mesmo que se adquire em sala de aula, é pensar que a sala de aula é um espaço de prazer, onde se promove o encontro entre o sujeito e o conhecimento. Sala de aula é um lugar de se estabelecer relações entre o humano, o cognitivo e o prazer, é isso, o sujeito precisa entender que a escola é o espaço próprio para se construir e materializar conhecimento de forma dinâmica, porque o conhecimento é dinâmico, não existe uma única forma de se adquirir conhecimento e de se produzir conhecimento, a escola é um lugar sério porque precisamos obedecer certas regras, cumprir as metas que forem estabelecidas e o sujeito precisa ter resultado. Mas então, como se chegar aos resultados da leitura e da escrita? Quais as etapas? Como se faz

isso na sala de aula? Como envolver esses alunos nesse processo? Para esses questionamentos encontramos algumas respostas a partir do breve resultado do projeto aplicado e de alguns teóricos que contribuíram para realização do projeto e da formação dos professores formadores de novos leitores.

O ensino de leitura e escrita materializados nos gêneros textuais por meio da funcionalidade da linguagem, deve contemplar o contexto no qual os alunos estão inseridos, para que desenvolvam as habilidades e competências tanto para ler como para produzir textos de forma significativa, mas não só isso, deve transcender esse espaço social do aluno, deve chegar a outros espaços que não o dele, o aluno precisa saber o que as outras camadas sociais leem, escrevem, o aluno precisa transitar esses espaços pelo menos por meio da leitura. Para corroborar, Pietri (2007, p. 12):

Pensar no ensino de leitura na escola, então, significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostra muito mais complexa quando pensamos que nossa sociedade não se divide em comunidades letradas, e comunidades não-letradas, mas se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas cotidianas, desse modo, não é possível pensar em *escola* e *leitura* no singular, mas em *escolas* e em *leituras*, pois é necessário considerar as diferentes relações entre a instituição escolar e a comunidade em que ela se encontra, e os grupos sociais que a constituem, estabelece com a escrita.(Grifo do autor).

Partindo dessa perspectiva, a escola deve atender às necessidades de leitura e escrita dos grupos sociais que seus alunos frequentam, ou melhor, dos grupos sociais nos quais os alunos estão inseridos, mas não apenas os de seu meio social, como também conhecer outros gêneros, que na diversidade material escrito que circulam na sociedade, que corresponde a gêneros textuais com suas especificidades linguísticas, pois esse material escrito, para atender sua funcionalidade, cada gênero textual possui características próprias que faz com que um gênero seja um e não outro, isto é, o que faz a carta pertencer ao gênero textual carta é a sua característica discursiva que a difere de um *e-mail*, de um poema, de um conto, de um convite, por exemplo. Para Bakhtin (2007, p. 279):

A riqueza dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Dessa forma, é fundamental pensar o ensino da leitura e escrita de forma que os alunos da escola pública, tenham conhecimento da diversidade de gêneros de material escrito para que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

se adquira conhecimento das funções diferentes em cada situação de comunicação, para que tenham as mesmas oportunidades que os cidadãos provenientes da classe social da sociedade letrada têm acesso, e sabemos que na escola pública, em sua maioria, o acesso à leitura e à escrita se dá unicamente através do livro didático e, este não contempla as formas de escrita de todos os grupos sociais letrados. Segundo Marcuschi ((2010, p. 34) “ tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para produção como para a compreensão”. Para isso torne real, cabe ao professor de língua portuguesa diversificar a sua prática e levar outros textos que não foram contemplados no material didático. Sobre essa diversificação de material em sala de aula para leitura e escritura, Bezerra (2010, p.40) aborda que:

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Mais uma vez tomamos aqui as palavras de Pietri que discorre sobre a mediação do professor, como sujeito mais experiente, que domina esse conhecimento:

A mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente. Isso significa que para o leitor ainda em formação, é preciso que os objetivos da leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica em primeiro lugar, na escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula (PIETRI, 2007, p.53).

São muitos os motivos para proporcionar a leitura e a escrita em sala de aula por isso não se pode permitir que os obstáculos impeçam de se plantar a sementinha da leitura, principalmente nesse mundo das tecnologias. Como também não se pode deixar de acreditar no conhecimento que o aluno traz de suas vivências de mundo, de sua experiência em sala de aula em outras disciplinas, mas que todo esse conhecimento deve ser estruturado, organizado, materializado em forma de produção textual, o aluno precisa materializar o conhecimento que conduz, que adquiriu e que adquire todos os dias, ou seja, ele deve participar da cultura escrita. Sobre essa participação na cultura escrita e seus benefícios diz Brito (2004, p.50) que:

Quando maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a frequência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registros, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores

serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam um controle, inferências diversas e ajustes constantes. Por isso, pode-se dizer que participar da sociedade escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discurso da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-las em universos referenciais específicos.

Por isso, a formação de mediadores e formadores de leitores e escritores é de suma importância para formar cidadãos capazes de manipular a informações contidas nos textos. E a sociedade precisa, pois desses novos professores irão assumir o espaço escolar, ele, os mediadores precisam sentir-se seguros na atuação dessa função e também precisam aprender a gostar de ler e escrever para socializar com os alunos o seu gosto pela escrita e leitura, ou seja, os professores também precisam gostar de escrever.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi pensado com o intuito de promover a valoração da leitura e a escrita em sala de aula, isso porque em projetos anteriores, aplicados nessa mesma escola, constatou-se que a leitura ainda era algo que acontecia seguindo a leitura de alguns textos do livro didático, mas a escrita era algo ausente desse espaço escolar. A única forma de escrita era por meio das respostas dadas às questões do livro didático, não existia a aula para se produzir textos, faltava esse momento para o aluno expor suas ideias, seu conhecimento, seu imaginário, o momento da criação, da criatividade, o espaço privilegiado da escrita. Por esse motivo pensou-se também no professor em formação, nesse caso, os alunos do curso de letras, para que diferentemente do profissional que está atuando em sala de aula, esse futuro professor adquira competências e habilidades para pensarem no ensino de língua a partir da leitura e da escrita, essas duas ferramentas sociais devem potencializar o cidadão, letrar esse sujeito para exercer sua cidadania.

Portanto, dos alunos atendidos na escola, tanto das duas turmas de 7º Anos, quanto das duas turmas dos 8º Anos, constatou-se um crescimento no desempenho dos alunos tanto na produção e refação dos textos quanto nas questões de interpretação e compreensão, na interação com a leitura, isso desde o primeiro dia de aplicação do projeto que aconteceu dia entre o dia 02 de abril até o dia 26 de junho de 2019.

Algumas falas dos alunos das turmas dos sétimos e oitavos anos, falas dos discentes do Curso de Letras, depoimentos das professoras regentes das turmas nas quais o projeto foi aplicado foram muito importantes para essa conclusão. No final do projeto os alunos responderam algumas questões sobre a aplicação do projeto e o resultados do mesmo para eles. As respostas dos alunos

foram transcritas aqui, conforme estão nas respostas manuscritas por eles e anexadas no relatório final do projeto de extensão. Vejamos algumas respostas:

Alunos do 7º ano “1” e 7º ano “2”:

Achei Top, eu gostei bastante de ler e criar histórias, falar sobre lenda, eu acho que esse grupo de letras vinheçe todo dia eu ia ficar Top.(Aluno 4 do 7º 1)

Bom, eu gostei muito deles, eles mem ensinaram muitas coisas, quando eles apareciam as terças-feiras, eu gostava porque eu fazia leituras, etc... (Aluno 6 do 7º 1)

Eu achei muito legal, no começo para mim foi um grande desafio, mas depois foi me acostumando. Eu gostei muito, achei muito legal, mas eu gostei muito das fábulas. (Aluno 9 do 7º 1).

Sim.Porque nós alunos aprendemos mais a ler e a escrever. E também a perder a vergonha. Eu me interessei mais pela leitura. (Aluno 10 do 7º 1).

Porque era muito bom fazer e ler as histórias. (Aluno 4 do 7º 2)

Bom, eu gostei muito, até que descobri um dom que não sabia que tinha. Amei demais. Adorei. Agora todos os dias estou lendo um livros e fazendo um texto meu. (Aluno 5 do 7º 2).

O que foi possível constatar em todos os depoimentos dos alunos dos sétimos anos, foi que esse encontro com a leitura e escrita promoveu um crescimento no desempenho deles em sala de aula, nos resultados da escrita e da leitura, na autoconfiança, na autoestima, afirmam ter perdido a vergonha de fala, de ler, comentar, quase todos usaram a expressão: *gostei muito*. Um deles chegou a falar em sala de aula que todos os dias estava lendo um livro e escrevendo seu próprio texto e, fez questão de expressar isso no relatório e ainda acrescentou: *até descobri um dom que não sabia que tinha*, e enfatiza: *Amei demais. Adorei*. A leitura e a escrita parecem ser novidade na escola para esses alunos, no entanto, isso deveria ser uma prática diária.

Alunos do 8º “1” Ano também se manifestaram de forma positiva sobre o projeto. Usam expressões como: *Esse grupo é muito bom; Me fez ter novas ideias; Eles ensinaram a fazer vários tipos de textos; Desenvolvi bastante na leitura e interpretação de textos*, etc. Velam os discursos na íntegra:

Ótimo, esse grupo é muito bom, eles nos ensinaram muitos sobre a importância da leitura. (Aluno 1).

Esse grupo achei muito legal e incentivou muito para ler livros e crônicas. (Aluno 2).

Achei bom porque me ensinaram sobre a importância da leitura. Porque eles me ensinaram a fazer vários tipos de textos, explicaram várias coisas e agora desenvolvi bastante nas leituras e interpretação de textos. (Aluno 3).

Bem legal, porque me ajudaram a criar histórias novas e me fez pensar mais sobre algumas coisas. Porque me fez ter novas ideias sobre histórias e ter criatividade. (Aluno 4)

Muito legal, porque eu tenho dificuldades para produzir textos, e esse projeto está me ajudando muito. (Aluno 7).

Eu gostei muito das atividades, e gostei porque teve aquela “o que faz bem para mim”, eu pude falar (escrever) o que eu gostava e o que me faz bem. (Aluna 9).

Sim. Porque eles ensinaram a gente a fazer os textos, a escrever melhor e desenvolver melhor nossos pensamentos.(Aluno 13).

Esses discursos demonstram que os alunos estão abertos as propostas de leitura e escrita, mas o que falta é uma boa mediação em sala de aula, professores que sabiam proporcionar esse momento de forma prazerosa. Para compreender esses discursos recorro às palavras de Vygotsky (*apud* BRAGA, 2002, p, 187) “na situação de brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Através da imitação, repetição e desafios enfrentados, ela age como se fosse mais experiente do que é na realidade”. Portanto, ao levar atividades de leitura e escrita precisa que seja de forma dinâmica, desafiadora para envolver o adolescente.

Também isso se repetiu na turma do 8º “2”, vejamos algumas falas:

Eles ajudaram a melhorar minha leitura. Achei bem legal que nós tinha que produzir nossos próprios textos.(Aluno 5).

Eu achei bem interessante a forma em que eles ensinaram a gente aprender mais sobre as crônicas e melhorar muitas coisas. (Aluno 8).

Eu gostei muito da atividade desenvolvida na sala porque ajudaram com a produção de texto. (Aluno 11).

Eu gostei porque ela desenvolveu uma abertura de leitura em mim. (Aluno 12)

Proporcionou uma melhoria tanto na leitura quanto na escrita. (Aluno 13).

O importante observar nas construção dos discursos desses alunos dos oitavos anos e dos sétimos anos também, é que em nenhuma das respostas dadas não disseram que a leitura era chata ou coisa desse tipo. Mas ressaltaram a importância da escrita, da produção textual, o que mudou na vida deles em tão pouco tempo de aplicação do projeto. Parecia tudo novidade, parecia que estava tendo aquele tipo de atividade pela primeira vez. Eles usam a expressão *eu gostei muito das atividades*, Um outro escreveu: *proporcionou uma melhoria tanto na leitura quanto na escrita*. O aluno 12, disse: *Eu gostei porque ela desenvolveu uma abertura de leitura em mim* Os discursos desses alunos dialogam com o discurso de Lemos (2002, p. 141) ao abordar a importância das pessoas na sua formação leitora:

Falar sobre a formação do gosto pela leitura nas crianças e adolescentes, me remete a lembranças sobre as pessoas que representaram um papel decisivo na minha formação como sujeito leitor. Essas pessoas deixaram suas marcas nos livros dados ou indicados, nas histórias lidas e no contato, quase sempre prazeroso que a leitura me proporcionava.

Por todos esses motivos não podemos deixar oferecer aos futuros profissionais uma formação que preze o gosto por esse tipo de atividade, profissionais que acreditem no potencial que o aluno tem e que levem a leitura, o texto para sala de aula.

Quanto aos discentes da graduação em Letras, foram dezenove participantes do projeto, cada discente recebeu uma numeração de um a dezenove, os mesmos com idade entre 19 e 35 anos. Eles também se manifestaram sobre o resultado do projeto para a sua futura atuação como professores de língua portuguesa. Vejamos algumas dessas manifestações:

Para as crianças para quem são destinadas as aulas, o projeto pode ser a única oportunidade que elas terão para ler e escrever com profundidade e prazer, sem a presença das regras gramaticais que assassinam a criatividade e o desejo de aprender. Infelizmente no contexto atual da educação, a política de desigualdade e exclusão social, retira a oportunidade de muitas crianças e adolescentes terem uma educação melhor. (Discente 1).

Esse discente fala de um lugar de ex-aluno do ensino médio que passou toda a Educação Básica sem muito contato com a leitura e escrita. Esse posicionamento foi discutido durante os momentos de formação quando eles diziam que não tiveram a mesma oportunidade de ler da forma em que estavam sendo preparados nas oficinas de formação a levarem o texto para sala de aula, daí surge esse depoimento: *O projeto pode ser a única oportunidade que ela terá para ler e escrever com profundidade e prazer, sem a presença das regras gramaticais que assassinam a criatividade e o desejo de aprender.*

A seguir, o discente 2, aborda que constatou *a falta do hábito de ler na vida escolar desses alunos*. Aqui também o discente relata sobre a timidez dos alunos ao ler no início do projeto, mas que aos poucos foram perdendo a timidez e passaram a interagir e, reforça que a turma se mostrou interessada. Portanto, não podemos dizer que os alunos do Ensino Fundamental não gosta de ler, o que falta é a oportunidade para aprender gostar de ler. Ninguém nasce gostando de uma coisa ou outra, mas ao longo da vida aprendemos a gostar das coisas, principalmente, daquilo que nos são apresentadas com prazer. Veja na íntegra a fala desse discente:

Demos início a aplicação desse projeto no dia 09/04/2019 com as leituras das fábulas e podemos perceber a falta do hábito de ler na vida escolar desses alunos do 7º “1” da Escola Duque de Caxias. Para chegar ao nosso propósito e respaldar a importância da leitura e da escrita: em sala de aula, fizemos várias leituras com os alunos e algumas atividades trabalhando a escrita. Nesses dias de aplicação tivemos momentos de entrosamento e participação dos alunos, alguns se sentiram tímidos para participarem das aulas mas ao longo de cada aula foram perdendo a timidez e começaram a interagir. A turma se mostrou bastante interessada nos conteúdos explicados e as atividades de leitura e escrita. (Discente 2).

O discente 7, trata das dificuldades e resistência tanto para ler quanto para escrever, isso constata a pouca intimidade dos alunos com essas atividades em sala de aula, mas com o projeto

essas dificuldades diminuíram e foram aperfeiçoando essas habilidades, disse o discente. Antes de da leitura desse depoimento na íntegra, é possível concluir com as palavras de Guedes (2009, p. 19): “ensinar-lhes a leitura da palavra fica menos penoso para elas que estão aprendendo, se começarmos pela leitura que já fazem do mundo, se lhes proporcionarmos a leitura da palavramundo”. E assim as dificuldades diminuem, veja o discurso como relatado pelo Discente 7:

Percebi que alguns alunos do 7º “1” ainda tinham muitas dificuldades e resistência tanto na leitura, quanto com a escrita, e com a aplicação do projeto PACE essas situações diminuíram. Foi notado que muitos dos que apresentavam essas dificuldades foram desenvolvendo, através das fábulas, o gosto pela leitura e também começaram a produzir textos, ainda que pequenos e mal estruturados. Após algumas orientações eles foram aperfeiçoando essas habilidades. (Discente 7).

Uma das tarefas do professor de língua portuguesa é ensinar o aluno a escrever, são passos inicialmente pequenos, um período hoje, outro amanhã, uma reescrita, não importa a extensão do texto, mas o que o texto diz, como ele significa. O discente diz acima que os alunos começaram a escrever textos pequenos, mal estruturados, o que deve ficar claro, não é o tamanho do texto, mas a comunicação, o que o aluno quer comunicar. Parece ser uma tarefa árdua, mas primordial no papel do professor de português. E sobre isso também Guedes (2009, p. 81) discute:

E aí chegamos a um ponto crucial para a determinação da tarefa do professor de português: ensinar é ensinar a escrever, pois para cada assunto, para cada motivo que impõe a composição de um texto, para cada interlocutor, o escritor vai ter que arriscar a escolha de determinadas estratégias como as mais adequadas.

Já o discente 16, destaca a metodologia utilizada em sala de aula, trabalhou-se gêneros textuais diferentes como: crônica, contos e fábulas, além disso, discutia-se a temática relacionando com a realidade do aluno para despertar a criticidade. Trata também da dinamização da aplicação das atividades.

Nas aulas realizadas foram trabalhadas, Crônicas, Contos e Fábulas, onde foram feitas discussões sobre a temática abordada nos textos sempre relacionadas com a realidade deles, com o contexto em que eles estão inseridos e a partir aí, os alunos elaboravam um texto em cima do assunto discutido. No geral, as aulas eram sempre dinâmicas, fazíamos rodas de leitura, levava textos impressos, trabalhávamos com slides, etc. (Discente 16).

Esse discente 11, destaca o aproveitamento das atividades por parte dos alunos, ou seja, viu-se um resultado a partir das atividades aplicadas. Mas relata a lentidão no processo de aplicação de atividades de leitura e escrita pelos professores.

As atividades que foram desenvolvidas tiveram bastante aproveitamento pela parte dos alunos. Percebemos a dificuldade dos alunos tanto na leitura quanto na escrita, o processo de leitura e escrita na escola está ocorrendo de maneira muito lenta, os professores estão tendo muitas dificuldades para acelerar esse processo. (Discente 11).

Já o discente 19, trata da importância dos gêneros literários em sala de aula, dos ensinamentos que eles proporcionam à formação do aluno, e ele diz acreditar na inserção no contexto em sala de aula tanto para ler, escrever e interpretar, como um facilitador do aluno com cidadão crítico e consciente. Sobre gênero textual, Azeredo (2006, p. 18), “gêneros textuais são diferentes formatos que os textos assumem para ser pertinentes e funcionais”. É dessa ótica que o discente trata na aplicação dos gêneros na vida do cidadão, de sua funcionalidade, de sua utilidade, da compreensão dessa função dos gêneros. Acompanhe o discurso do discente:

A presente PACE trouxe como tema a importância da leitura e da escrita como proposta dialógica em sala de aula para os alunos do 8º Ano, trouxemos como subtema para ser trabalhado conto e crônica. Os ensinamentos disseminados pelo gênero literário são indispensáveis e inigualáveis para a formação do aluno. Assim, acreditamos que a inserção, no contexto de sala de aula, da leitura e da escrita, da análise e da interpretação desse gênero textual, conto e crônica, seja um facilitador para construção do estudante leitor e como cidadão crítico e consciente. (Discente 19).

Sobre a importância do projeto para formação desses futuros profissionais, um discente do Curso de Letras:

Durante todo o período que se persistiu o projeto, tivemos vários encontros, encontros esses que nos eram concedidos para elaboração das aulas, de discussões acerca do projeto, e além disso, fizemos uma leitura do texto de Ingedorre Villaça, Argumentar e Escrever. Que foi de grande relevância, pois, o texto fala sobre a linguagem como ferramenta de interação entre pessoas e o projeto que só é aplicado e realizado por meio dessa interação. (Discente 3). Projetos de extensão coo esse são fundamentais para a qualidade da Educação Básica e da educação superior porque as ações na escola não atingem somente os alunos na escola, afetam profundamente o desempenho do aluno de graduação que utiliza o espaço da sal de aula como experiência para sua própria formação acadêmica, desenvolve também a sua competência textual e se desinibe, criando mais confiança em si e segurança no ato de ensinar. (Discente 2).

Essa formação de como realizar atividades em sala de aula como apresenta os discursos dos discentes acima, nem sempre são contempladas nas aulas do Curso de Letras, mas projetos de extensão, pesquisa e programas de iniciação à docência, como é o caso do PIBID, ajudam a formar professores com mais segurança porque além de produzirem o material de aplicação de oficinas de leitura e escrita, promovem o encontro do discente com a realidade de sala de aula.

Depoimentos das duas professoras que cederam a sala de aula para aplicação do projeto, as mesmas são identificadas como professora 1 e 2.

Sobre a questão: A senhora sente que o projeto auxiliou em algum aspecto na leitura e escrita dos alunos? A professora 1, respondeu: *Sim, pois eles puderam produzir mais textos durante a semana.* Esse discurso sugere que os alunos passaram a produzir textos, coisa que talvez não fosse tão corriqueira para eles e, se passaram a produzir textos foi porque gostaram, aprenderam a materializar seus conhecimentos, porque já tinham uma bússula para os guiarem na construção de novos textos.

A professora 2, respondeu: *Sim, pois eles se mostraram interessados na hora da leitura. E na hora da atividade todos conseguiram realizar (cada um a seu modo).* O que fica evidente nesse discurso, é que antes os alunos apresentavam mais dificuldades para realizarem as atividades e talvez até não conseguissem, agora já estão realizando as tarefas conforme o discurso da professora.

Esses depoimentos das duas professoras sobre o resultados da aplicação do projeto e o comportamento dos alunos após as oficinas de leitura e escrita, remete-nos ao discurso de Guedes (2009, p. 83):

Manter em discussão todos os textos já lidos, trazê-los de volta à discussão, estabelecer relações, sempre que oportuno, entre o texto que acabou de ser lido e os que já foram comentados. O professor acabará desenvolvendo essa habilidade pela prática constante do trabalho de dirigir leitura e comentários de textos em sala de aula.

Pois, foi partindo dessa prática de retomar textos, propor diálogos, interações entre texto e aluno, entre aluno e aluno, aluno-professor mediador, que os alunos das turmas de 7º e 8º anos passaram a participar das discussões, perceberam que seus conhecimentos eram preciosos e ganharam confiança e habilidades para resolverem as atividades que eram promovidas pelos professores regentes, coisa que não aconteciam antes da aplicação do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deveria ser levada para sala de aula como um presente, uma novidade, uma proposta de descoberta, de desafio para o aluno, o aluno gosta de desafio, gosta de ser provocado. E quando o professor prepara suas aulas, ele pode criar esse desafio porque já conhece os pontos que deseja desafiar os alunos, não precisa ser nada diferente do que estabelecer metas, apontar caminhos, dá as primeiras pistas, instigar a curiosidade e o desejo de busca, é esse o papel do professor como sujeito mais experiente, mostrar para o aluno que por trás das palavras no papel existe sentido, significados, isso é importante para a vida do cidadão – ele precisa entender que os textos que circulam no meio social não são neutros, mas carregados de significação, que os alunos precisam aprender a lê-los.

A escrita também deveria ser aquilo que se propõe no poema de José Paulo Paes, *Convite*. Nesse poema se convidada a brincar com as palavras como se brinca com bola, papagaio e pião. Esse deveria o convite que o professor de língua portuguesa deveria fazer a seus alunos diariamente, propor brincadeiras diferentes com as palavras, mas brincadeira sérias, compromissadas, com regras como se faz com jogos e que toda criança ou adolescente gosta de brincar. Em algumas respostas dos alunos, eles afirmam que as aulas eram divertidas, que eles gostavam das atividades, e é isso que falta aos professores e alunos nas escolas, eles precisam tirar o peso de um trabalho mecânico e doloroso, para tornar o dia a dia tanto do professor quanto do aluno, um trabalho que dá prazer, um trabalho que é gratificante e leve. E a colheita de tudo isso é o crescimento intelectual do aluno, são as produções textuais, o desempenho na leitura diária, alunos mais confiantes e mais habilidosos.

A escola deveria assumir seu papel social e ajudar o aluno a desenvolver competências de leitura e escrita, assim como as habilidades acerca da leitura e da escrita. Portanto, cabe ao professor, mediador experiente, oferecer esse espaço com os mais diversos gêneros e tipos de textos para que o aluno descubra a funcionalidade dos gêneros e atue na sociedade como cidadão competente e responsável pelos seus atos, pelos seus dizeres.

Portanto, foi pensando nos sujeitos discentes da graduação em Letras e nos alunos da Escola Estadual Duque de Caxias, na carência de aprendizados dos dois lados, de um lado, o futuro formador de leitor e, do outro lado, os adolescentes com vontade de aprender e de compartilhar seus saberes, que se realizou esse projeto de formação de professores de língua portuguesa com ênfase na leitura e na escrita, e projeto de formação de leitor como proposta dialógica. Dialógica

nos sentidos de dialogar leitura e escrita para materialização do saber construído em sala de aula, e dialógica no sentido de se estabelecer diálogo entre a universidade e a sociedade escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. O texto: suas formas e seus usos. In: *Estratégias de leitura: texto e ensino*. PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos. (Orgs.) Lucerna. Rio de Janeiro, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fonte, São Paulo, 1997.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Parábola Editorial. São Paulo, 2010.
- BRAGA, Jane Maria. Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita. In: *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora. UFJF, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1ª a 4ª séries*. Brasília. MEC / SEF, 1998. V.2, P.53.).
- BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: *Letramento no Brasil*. RIBEIRO, Vera Masagão (Organização). 2ª ed. Global, São Paulo, 2004.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. Cortez, São Paulo, 2003.
- LEMO, Taísa Costa Vliese. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. In: *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora. UFJF, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Parábola Editorial. São Paulo, 2010.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 9ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2012.
- PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Coleção Tópicos em Linguagem. Ed. Lucerna, Rio de Janeiro, 2007.

LITERATURA INFANTIL: O ACERVO DE LEITURA DA ESCOLA PÚBLICA¹

Francisca Chagas da Silva Barroso²
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas³

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi caracterizar as formas de produção e promoção da literatura infantil nas escolas públicas do Ensino Fundamental de Humaitá, Amazonas. O objetivo deste artigo é descrever a organização do trabalho com a literatura infantil nas escolas de Humaitá, bem como identificar as condições de produção e promoção da leitura do texto literário destinado às crianças nos anos iniciais nas escolas, através do levantamento do acervo recebido pelos programas de distribuição do livro. O tema proposto traz uma discussão sobre como a leitura literária tem sido realizada na escola através do acervo de literatura infantil enviado por programas de incentivo à leitura e à formação de leitores. Nesse sentido, a problemática da pesquisa era a precarização do trabalho com a leitura literária na escola pública e o uso do acervo de literatura infantil do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) nas escolas públicas do Ensino Fundamental em Humaitá. O estudo, realizado de 2013 a 2015, procurou caracterizar as concepções dos professores acerca da literatura infantil, descrever a organização do trabalho com a literatura infantil na escola, bem como identificar as condições para produzir e promover a leitura literária dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa duas escolas públicas de Humaitá-AM. Os autores utilizados para embasar as discussões foram: Silva (2014), Kramer (2010), Azevedo (2005), Souza (2009), entre outros. Os resultados revelaram a existência de infraestrutura básica de acervo, por outro lado, indicaram a fragilidade na formação de leitores com base no uso do espaço de leitura nas escolas investigadas.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Escola, Leitura, PNBE, Amazônia.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Literatura Infantil vem sendo percebida como uma ferramenta importante no desenvolvimento da formação do leitor e na promoção da leitura dentro da escola. Em função disso, no Brasil, alguns programas desenvolvidos pelo governo federal tentaram criar condições para que a literatura infantil esteja presente na sala de aula. Essas condições foram dadas através de ações de programas governamentais que a partir da década de 1980 distribuíram para as escolas públicas acervos de literatura infantil e juvenil com o intuito de fomentar a leitura e a formação de leitores na escola pública.

As primeiras ações do Ministério da Educação voltadas para o incentivo à leitura, à biblioteca escolar e à formação de leitores, tiveram início nos anos 1980 com o Programa

¹ Resultado de pesquisa de mestrado, realizado entre 2013-2015.

² Professora Mestre do curso de Pedagogia, da UFAM/IEAA, fsilvabarroso@yahoo.com.br

³ Professora Doutora, do curso de Pedagogia, da UFAM/IEAA, suelymascarenhas1@gmail.com

Nacional Sala de Leitura, cujo atendimento às escolas era assistemático e restrito a determinadas faixas de matrículas. A partir de então, o governo federal desenvolveu outros programas visando à distribuição de livros para as bibliotecas escolares para incentivar a leitura e a formação de leitores.

Essas discussões sobre a temática seriam um campo fértil para colocar em evidência a importância da literatura infantil nas atividades de leitura com as crianças, abordando as formas de organização, promoção e desenvolvimento da leitura literária numa perspectiva de ampliar o universo de referenciais dos estudantes, auxiliando-os na constituição de sua subjetividade e permitindo relações dos temas propostos nas leituras com suas experiências cotidianas.

O objetivo da pesquisa foi caracterizar as formas de produção e promoção da literatura infantil, bem como a leitura literária, nas escolas públicas do Ensino Fundamental em Humaitá. A pesquisa, de cunho qualitativo, objetivou contribuir para a realização de pesquisas na área da literatura infantil e da leitura literária nas escolas públicas do município, a fim de dar visibilidade aos estudos nessa área, visto que ainda são escassos os estudos sobre esse tema na região.

Os resultados revelaram a existência de infraestrutura básica de acervo, por outro lado, indicaram a fragilidade na formação de leitores com base no uso do espaço de leitura nas escolas investigadas. O acervo de que dispõe as escolas investigadas dão a ideia da riqueza de material existente e que pode ser usado para estimular o pequeno leitor. Os títulos são os mais variados possíveis, contemplando gêneros como novela, contos, poesias, bem como os grandes clássicos da literatura mundial. Conforme a pesquisa, a escola possui acervo suficiente para desenvolver a leitura literária numa perspectiva de desenvolver no leitor a construção de sua identidade.

METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi um estudo de caso realizado em duas escolas públicas do município de Humaitá/Amazonas, localizadas em áreas periféricas da cidade. Como parte da pesquisa, algumas etapas foram essenciais para alcançar os objetivos propostos: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e a análise dos dados empíricos.

O objetivo geral da pesquisa foi caracterizar as formas de produção e promoção da literatura infantil nas escolas do Ensino Fundamental de Humaitá, Amazonas. Para dar conta de responder ao objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Descrever a organização do trabalho com a literatura infantil nas escolas de Humaitá; Identificar as condições de produção e promoção da leitura do texto literário destinado às crianças nos anos

iniciais nas escolas de Humaitá envolvidas na pesquisa; caracterizar as concepções dos professores participantes acerca da literatura infantil.

O tema proposto trouxe uma discussão sobre como a leitura literária tem sido realizada na escola através do acervo de literatura infantil enviado pelos programas de incentivo à leitura e a formação de leitores. Nesse sentido, o olhar voltou-se para uma problemática: a precarização do trabalho com a leitura literária na escola pública e o uso do acervo de literatura infantil do PNBE nas escolas públicas do ensino fundamental em Humaitá.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, uma da rede estadual, com 502 alunos e outra da rede municipal, com 359 alunos. Ambas as escolas funcionavam, no período da investigação, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ao definir como campo de investigação, duas escolas públicas selecionadas entre as que fazem parte do município de Humaitá, foram estabelecidos alguns critérios de seleção considerados importante para a realização da pesquisa. São eles:

- a) que atendessem os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) que possuíssem biblioteca ou sala de leitura;
- c) que estivessem localizadas na zona urbana para facilitar o acesso. Nesse sentido, dentre as escolas selecionadas, que estivessem situadas na zona periférica da cidade e; que possuíssem o maior número de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É na escola que muitas crianças terão seu primeiro contato com o livro de ficção. Ela precisa oferecer às crianças o acesso a esse bem cultural para, assim, favorecer a leitura. Nesse espaço de socialização, é preciso pensar na produção e na promoção da literatura infantil de modo que esta possa cumprir sua função formadora. Para tanto, é necessário que a qualidade dos textos destinados aos leitores e as formas de mediação dessas leituras possam efetivar-se na escola para proporcionar a constituição do leitor enquanto sujeito.

Kramer (2010) afirma que alguns aspectos ou princípios precisam ser considerados pelas políticas públicas de formação de leitores e escritores. A autora destaca um aspecto que considera como polêmico e central e que diz respeito ao papel da escola nesse processo: apesar de se falar tanto em leitura e escrita, a escola pode estar produzindo não-leitores, que não gostam de ler e escrever, porque está perdendo sua função cultural. A escola não tem oferecido as condições necessárias para o exercício da leitura e para a prática da escrita.

Será que a escola vem oferecendo as condições básicas para formar o leitor, ou seja, como ela tem promove e organiza as atividades que envolvem a leitura e a literatura infantil?

Que espaço se reserva ao trabalho com a formação de leitores dentro da sala de aula, na biblioteca escolar, na sala de leitura? Dados e estatísticas tem demonstrado que ainda há muito que fazer para transformar o Brasil num país de leitores. Parece que a escola pública tem caminhado na contramão dessa realidade, já que sua principal função é formar um indivíduo para atuar em sociedade e, nesse aspecto, a leitura é um importante meio no processo de transformação dessa realidade. A escola aparece como promotora da leitura, no entanto, sempre se discute seu papel na formação de leitores e o que há de polêmico e contraditório nessa relação (SILVA, 1986).

Algumas ações estão sendo desenvolvidas pelo poder público quanto à formação de leitores, no sentido de democratizar as fontes de informação, reduzindo a restrição de acesso ao livro e à leitura. Ao desenvolver esses programas de incentivo à leitura e à formação de leitores, oportuniza o acesso de crianças e jovens que, muitas vezes têm acesso ao livro somente quando ingressam na escola. A proposta desses programas é proporcionar “melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização” (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 10).

Essas ações têm contribuído com a escola para a formação de leitores, no entanto, apesar dos esforços, ela ainda deixa a desejar quanto às formas de organizar, produzir e promover ações que envolvam a literatura infantil e juvenil em suas atividades de leitura na sala de aula, na biblioteca escolar e nos espaços destinados à formação do leitor. Ainda há que se pensar nas formas de realização das atividades que compreendem a leitura e a literatura infantil na escola no sentido de vislumbrar um horizonte mais animador para a atual realidade da leitura no Brasil.

Algumas questões em torno da formação de leitores e do uso da literatura infantil na escola podem ser percebidas no dia a dia do trabalho com a leitura na escola. Autores como Souza (2009) e Kramer, (2010) revelam que muito pouco se lê na sala de aula e uma das razões é porque os professores não são leitores e, portanto, não estimulam a leitura nos seus alunos.

Mas, o que tem contribuído para que isso aconteça? Por que o professor não é um leitor assíduo que possa, assim, estimular seus alunos a essa atividade? A escola apresenta ao professor um currículo a ser seguido, uma carga de trabalho a ser cumprida e uma demanda de conteúdos a serem ministrados. Diante disso, é possível que o professor tenha todo o seu tempo ocupado ao ponto de que isso o impeça de frequentar a biblioteca da escola e lhe permitir um momento de deleite com uma leitura sem compromisso? Qual o tempo que o professor dedica para leitura na escola ou, então, qual tempo a escola dedica ao professor para fazer sua leitura pessoal?

Outros fatores também contribuem para que a criança e o jovem não tenham desenvolvido o hábito da leitura. A falta de bibliotecas escolares, falta de livrarias e o alto preço dos livros, que impedem o acesso a esse bem cultural, são alguns entraves para que o trabalho com a leitura e a literatura infantil não tenha o devido êxito, uma vez que é de suma importância que o contato da criança com o livro não ocorra somente na escola, mas também em outros espaços fora dela, como por exemplo, na família. No entanto, para uma grande parte da população privada do acesso à leitura, a escola é o único meio para que crianças e jovens tenham contato com esse bem cultural que é o livro, por isso a responsabilidade da escola é enorme no que diz respeito à promoção da literatura infantil como ferramenta de formação do sujeito e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A escola, como espaço para o encontro do leitor com o texto, como mediadora da leitura e da formação de leitores e como espaço de formação do indivíduo precisa estar atenta à forma de utilização do livro infantil para que este não se torne um mero instrumento utilitário. Azevedo (2005) recomenda uma discussão sobre como os livros de literatura infantil são tratados na escola. Segundo o autor, há uma redução e descaracterização da literatura ao se utilizar os livros com fins meramente utilitários. Isso pode invalidar o caráter formador que possui a literatura infantil.

A escola e o professor aparecem como os principais responsáveis pela formação das crianças. No entanto, é importante considerar os aspectos que envolvem o trabalho do professor e o suporte necessário para realizá-lo, dadas as condições enfrentadas no cotidiano escolar como: salas superlotadas, classes multisseriadas, falta de apoio pedagógico, falta de estrutura física, entre outros. Dadas essas questões, é preciso pensar: até que ponto as políticas de formação de leitores tem considerado os aspectos que envolvem a formação de futuros leitores além da distribuição de acervos para as escolas? É preciso pensar além da simples distribuição de acervo para as escolas, que estas precisam de espaços, nesse caso, físico e social, de uso e desenvolvimento da leitura. Ainda, é necessário pensar que há “lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de mediadores de leitura” que “resultam na inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores” (RÖSING, 2012, p. 94).

A esse respeito, Silva (2012, p.109) considera que,

Ainda que não possamos nem devemos alçar a escola à condição de panaceia para curar todos os males, problemas e dificuldades da leitura vergonhosamente acumulados ao longo da história brasileira, mas, considerando a presente situação de outras possíveis instituições promotoras da leitura (família, biblioteca, igreja, sindicato, etc.), veremos que os nossos problemas de leitura, com elevação de seus padrões de desempenho, frequência, intensidade, eficiência, etc., depende,

necessariamente, das condições para a produção da leitura “na escola mesmo”. Em outras palavras, sem a melhoria da infraestrutura escolar, sem a melhoria do ensino, sem a qualificação dos professores e sem serviços biblioteconômicos eficientes, o que nos remete às partes essenciais de uma mediação educativa rigorosa e consequente, será muito difícil ou mesmo impossível colocar o Brasil num outro patamar de fruição da leitura da escrita, seja ela manuscrita, impressa ou virtual [...]

Considerando que a escola tem enfrentado dificuldades na formação de leitores, a tarefa de educar, por parte do professor, tem sido constantemente discutida. A ele é atribuída a responsabilidade de formar leitores, no entanto, se ele próprio não tem esse perfil, fica difícil motivar os estudantes. O trabalho com a literatura infantil requer, um conhecimento das obras que oferece como referência de leitura para seus alunos, que também seja ele um assíduo leitor e escritor para que possa dar dicas sobre as leituras realizadas suscitando múltiplas interpretações. Ter conhecimento do material oferecido ao aluno possibilita o cruzamento das informações, necessárias nas discussões e debates em sala. O grande desafio está justamente em formar esse professor um leitor para dar conta de formar outros futuros leitores.

Nesse aspecto, o processo de formação desse professor que vai atuar na formação de futuros leitores, precisa ser realizado levando-se em conta “práticas reais de leitura, aliadas a alternativas de ampliação da experiência cultural” (Kramer, 2010, p. 193). É de suma importância que o professor alie suas experiências de leituras com seus alunos para que, dessa forma, ambos possam ampliar seus referenciais sobre o mundo.

As práticas culturais cotidianas são importantes para que esse professor, que vai atuar na formação de leitores, possa ter subsídios a oferecer como suporte ao desenvolvimento da prática de leitura nos alunos. O professor precisa ter em mente que, como sujeitos sociais e históricos, os alunos apresentam visões de mundo diferentes, pois não compartilham dos mesmos valores, sentimentos e hábitos por estarem inseridos em ambientes diversificados. Essa diversidade que os fazem diferentes, mas inseridos dentro de um mesmo contexto que é a sala de aula, prima por uma atitude que direcione as atividades com a literatura infantil em dimensões formativas em toda sua extensão, para que possam dar significado, recriar e transformar o mundo que os rodeiam.

Com o avanço da tecnologia e o volume de informação que chega ao indivíduo através das mídias, é pertinente conhecer que espaço a literatura infantil tem ocupado dentro da escola quando se trata de formar de leitores. Que espaço ela ocupa na sala de aula e na vida dos estudantes? É possível, na atualidade, despertar o interesse pelos livros e pela literatura em crianças e jovens que desde muito cedo já estão em contato com aparelhos tecnológicos e os meios de comunicação em massa? A resposta a essas perguntas depende da postura da escola e

do professor junto ao compromisso de formar leitores. Cosson (2010, p. 56), afirma que, com o avanço das tecnologias, os meios de comunicação de massa acabaram redefinindo o lugar social da cultura e da literatura.

A valorização das experiências leitora dos alunos pode estimulá-los a novas leituras. Por isso, oferecer leituras diversificadas é um passo importante na constituição de novos leitores. Essa condição leva em conta as histórias, as condições de vida os estudantes através das temáticas que o texto, através da leitura, vai construindo e reconstruindo do contexto social.

Os livros de ficção e poesias podem auxiliar na aprendizagem das crianças, despertando o interesse através de atividades de leitura bem desenvolvidas pelo professor. O contato da criança com o universo literário abre possibilidades a uma pluralidade de interpretações expandindo a consciência do real através do texto literário, revestido de fantasias e sonhos que podem tornar a leitura uma comunicação repleta de questionamentos e significados.

O papel do professor no processo de formação de leitores é essencial para que a escola possa, enfim, cumprir sua função formadora. Afinal, pesquisas revelam que apesar das dificuldades vivenciadas pelo professor no que diz respeito às atividades que realiza com a leitura, ele ainda é o principal incentivador da leitura. Apesar das críticas dirigidas ao seu trabalho, ele ainda influencia a leitura nos seus alunos durante o processo de escolarização (SILVA, 2012).

Somente o empenho do professor não será suficiente para desenvolver a leitura e formar leitores se a escola não dispuser dos meios para isso. Em se tratando dos livros para leitura e para o uso da literatura infantil na sala de aula, temos algumas considerações acerca do acervo das escolas pesquisadas. O resultado a seguir diz respeito às condições de produção e promoção da leitura literária nas escolas investigadas, quanto ao acervo existente e que pode servir para formar leitores literários.

As escolas pesquisadas possuem um número bastante expressivo de acervo literário oriundo não somente do PNBE, mas também de ações estaduais, como o Rede de Letras, e federais como o PNAIC. O levantamento dos acervos levou em conta somente os livros que foram enviados pelo PNBE por considerar que este programa atende a todas as escolas públicas no país. Por cerca de duas semanas, foram realizados o levantamento e o registro de todo o acervo de literatura infantil que as escolas Primavera e Paraíso possuem, oriundo do programa em questão. Os livros que foram enviados às escolas apresentam a marca do projeto a que pertence, por isso foi possível identificar livros de ações de leitura como Biblioteca Escolar, Literatura em Minha Casa, Palavra da Gente e do PNAIC.

Na realização desse registro, algumas categorias foram destacadas como forma de identificar informações importantes sobre esse material. Essas categorias são as seguintes: título da obra; autor; ano de envio pelo PNBE, gênero; número de exemplares, classificação etária; obra adaptada ou traduzida. Além do registro escrito das obras, também foi feito o registro fotográfico dos livros, bem como do lugar onde ficam armazenados. A lista completa dessas obras pode ser encontrada nos apêndices desse trabalho.

Na escola Paraíso identificaram-se títulos a partir de 2003, na sua maioria, pertencentes ao escritor Monteiro Lobato. Nos anos posteriores há a presença de vários títulos até o ano de 2012 para alunos do 1º ao 5º ano. Também, neste mesmo ano houve a distribuição de acervo para Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos mais variados gêneros: poesia, contos, teatro, reportagem, crônicas, cordel e ficção. Os títulos direcionados do 1º ao 5º ano também são compostos por poesias, romance, histórias em quadrinhos, contos de várias nacionalidades, cordel, teatro, fábulas, crônicas e ficção.

Dos 327 títulos registrados, 51 (cinquenta e um) são adaptações e/ou traduções de clássicos como Moby Dick e de contemporâneos como A culpa é das estrelas. A presença de grandes autores como Ana Maria Machado, Manoel de Barros, Marina Colasanti e Sylvia Orthof, além de outros mais, demonstra a qualidade dos textos e dos livros selecionados para compor o PNBE, e dessa forma chegar até o estudante. O número de livros que a escola possui pode ser suficiente para desenvolver a leitura e promover a leitura literária para além da escola considerando que o número de estudantes por turno corresponde a 300 (trezentos). Este acervo pode dar conta de atender as necessidades de material de leitura para os alunos. Contudo, é pertinente discutir e refletir sobre o uso desse material pela escola e se está chegando até esses alunos.

Na tentativa de subsidiar a formação de leitores, o PNBE tem se reformulado para dar conta a essa tarefa. Em 2003, após uma avaliação realizada em 2002 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), o programa adquire uma nova roupagem no sentido de que “os livros não mais seguiriam, então, o caminho em direção às bibliotecas, mas chegariam até às casas dos alunos” (MARQUES, 2007, p. 41), surgindo, assim, o projeto Literatura em Minha Casa. O propósito era doar livros aos alunos com o objetivo de “integrar os espaços educacionais e culturais, escola e família, em prol da qualidade na educação” (COPES, 2007, p.62). Apesar do projeto Literatura em Minha Casa ter sido destinado ao uso pessoal do aluno, foram encontradas em ambas as escolas alguns títulos que deveriam ter sido distribuídos aos alunos. Na escola Paraíso foram encontrados vinte sete títulos pertencentes ao projeto Literatura em Minha Casa, que

deveriam ter sido entregues aos estudantes. Estes livros não foram distribuídos e por algum motivo estão presentes nas prateleiras da escola.

A escola também possui acervos do PNBE do Professor, são 31 títulos que compreendem material de apoio para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e EJA na referida escola. Os títulos possuem orientações para o ensino das disciplinas da educação básica que possam auxiliar os professores em suas atividades em sala de aula. O PNBE do Professor tem o objetivo de “subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica”. A figura 2 e a figura 3 apresentam alguns títulos destinados ao uso dos professores com o objetivo de auxiliá-los nas ações pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. Os títulos correspondem a diversos temas como: o ensino de matemática, ensino de história, música, geografia, literatura infantil entre outros.

Figura 1 – Acervo da Escola Paraíso: PNBE do Professor



Fonte: Acervo da Autora, 2015.

Figura 2 - Acervo da Escola Paraíso: apoio pedagógico



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na escola Primavera também se identificou a presença de 91 títulos do projeto Literatura em Minha Casa. Esses livros, pela aparência, foram bem utilizados, não porque estejam sujos, amassados ou rasgados, mas porque se percebe que as páginas foram folheadas e já apresentam um pouco das marcas do tempo na cor do seu papel. A referida escola possui um acervo bastante diversificado, pois recebe não só do PNBE, mas também de programas a nível estadual como o Rede de Letras citado pelos professores e pela gestora em suas entrevistas.

Entre 2005 e 2013 a escola recebeu 346 títulos para alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) e na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Sobre o acervo do PNBE do Professor, foi registrado 99 títulos que compreendem conhecimentos acerca das disciplinas e dos conteúdos curriculares, ou seja, podem dar suporte aos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Como ilustração, apresentamos as figuras 5 e 6 a seguir.

Figura 3 – Acervo da escola Primavera: PNBE do Professor



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Verificou-se um número maior de títulos na escola Primavera do que na escola Paraíso. Isso se deve ao fato de que os acervos enviados pelo PNBE seguem critérios baseados no número de alunos. Nesse caso, a escola Primavera possui maior quantidade de alunos matriculados do que a escola Paraíso.

De acordo com o mapeamento e registro dos acervos das escolas, foi possível perceber que ambas possuem material de literatura infantil em número bastante expressivo para desenvolver atividades que possam fomentar a leitura e a formação de leitores. No entanto, é necessário que este material possa ser disponibilizado ao aluno, ou seja, é preciso que o livro encontre seu destinatário: o leitor, para que assim o programa deixe de lado a característica de

ser apenas um distribuidor de livros para a escola e atinja seu objetivo que é formar leitores para além da escola.

Uma das questões que deve ser levada em conta na hora de formar leitores diz respeito ao fato de que os espaços proporcionados para tais atividades, como a sala de leitura e a biblioteca escolar devem oferecer plenas condições de funcionamento. Nesse sentido, pode se afirmar que as duas escolas deixam a desejar quanto a essa questão. A escola Paraíso possui uma sala de leitura conjunta com o laboratório de Informática (ver figura 8), por esse motivo, os alunos têm que dividir os espaços com leitura e com aula de Informática.

As escolas públicas do município não possuem bibliotecários e, portanto, o que é de responsabilidade desse profissional acaba sendo executado por outros profissionais. Não há concurso público para destinar um profissional com as competências necessárias para atuar nesse campo, ou seja, não existe contratação por parte do poder público para que esse profissional possa atuar na biblioteca escolar. Vale ressaltar a importância do bibliotecário na tarefa de organizar, promover e desenvolver atividades envolvendo a leitura e o uso dos espaços de leitura na escola.

No entanto, essa é uma realidade das escolas brasileiras em todo o país. Por outro lado, é importante a forma como se concebe a biblioteca escolar como espaço de leitura e de formação de leitores. Silva (2003, p. 47) chama a atenção para o fato de como se caracteriza esse espaço. Segundo ele, as escolas, “para efeitos administrativos, chegam a contar como biblioteca um punhado de livros guardados num armário, situado numa sala de aula qualquer”. Continuando sua reflexão, o autor afirma que a falta da biblioteca “sela o destino das crianças das classes populares que tem na escola a única possibilidade concreta de contato com a leitura e com os livros” (p.48).

Na escola Primavera, a realidade não é tão diferente visto que o lugar denominado biblioteca escolar divide espaço com a TV Escola (ver figura 9). Durante o período de observação ocorrido nos meses de março, abril e maio evidenciou-se o uso do espaço muito mais para as atividades da TV Escola, com hora marcada para os professores do que para a leitura ou a pesquisa dos alunos. O que se constatou durante esse período foi o uso do lugar como espaço de leitura apenas pelos alunos que durante o recreio faziam constantes visitas para ler rapidamente, folhear e escolher um livro para empréstimo.

O local pode ser considerado bastante organizado, no entanto, o espaço é insuficiente para abrigar cerca de trinta alunos. Há prateleiras suficientes tanto para os livros de literatura quanto para os didáticos, mas por conta da falta de espaço, não há como circular à vontade por entre elas (ver figura 8). A organização dos livros fica por conta de uma professora que se

revezada entre a TV Escola e a biblioteca escolar para dar conta de manter o ambiente harmonioso para atender alunos e professores. Apesar de não ter formação em biblioteconomia, ela procura organizar todo o acervo da biblioteca para facilitar o acesso dos alunos no empréstimo dos livros e os professores quando solicitam algum material de apoio.

Diferente da escola Paraíso, a escola Primavera pode contar com o auxílio de uma professora para organizar o acervo e realizar empréstimo de livros para os alunos. Assim, o espaço de leitura está sempre aberto para a visita e não somente quando o professor precisa realizar uma atividade com seus alunos. Nessa escola chamou a atenção o fato dos estudantes sempre solicitarem os livros para levar para casa, porém, durante os meses em que ocorreu a observação, nenhum professor foi visto visitando a biblioteca, a não ser no momento de realizar uma atividade com os alunos na TV Escola. O que motivava aqueles estudantes a frequentar a biblioteca fora do horário de aula é uma pergunta que surgiu a partir da observação nessa escola.

Possivelmente o interesse dos estudantes por esse espaço de leitura é decorrente das atividades de teatro, dramatizações realizadas nas atividades festivas, citada anteriormente pela gestora como uma das formas de promover a leitura na escola. Percebemos também que a professora responsável pelo espaço procurava motivar as crianças a levar os livros para casa. Essa liberdade em olhar nas prateleiras, perambular pelos livros pode ser o motivo do interesse das crianças pelos livros e por esse local de leitura na escola Primavera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço de formação do indivíduo, tem sido o lugar onde muitas crianças têm acesso ao livro de literatura infantil e juvenil. Tem sido ela a promotora da leitura literária de uma parcela bastante expressiva da população brasileira que não possui condições de acesso ao livro por inúmeros fatores, sejam eles sociais, econômicos e culturais.

Apesar do esforço do governo federal em distribuir livros de literatura infantil pelo PNBE em todo o território nacional, inclusive para as escolas de Humaitá, verificamos que no cenário da pesquisa, ainda se deixa a desejar quando o assunto é formar leitores. Principalmente porque não possuem em seus espaços de leitura, infraestrutura adequada para que possa atender alunos e professores no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Os fatores que dificultam ações para o desenvolvimento da leitura literária vão desde a falta de estrutura física, que não permite a existência de um lugar específico onde se possa desenvolver a leitura literária, até a formação dos profissionais da área em termos de habilitação para desempenhar a função de formar leitores na escola. Compreender como se dá a

organização das atividades de leitura literária na escola pode revelar um pouco da trajetória e da relação que os professores tiveram com os livros infantis.

Os espaços de leitura, sejam eles a biblioteca escolar e/ou sala de leitura, precisam manter sua identidade, de fato, como o lugar privilegiado para a guarda dos acervos que a escola possui, bem como o espaço de convivência e de formação para o hábito da leitura. A falta desses espaços não é e nem pode ser, obstáculo à formação de leitores, entendendo que sala de aula também é um lugar em potencial para o desenvolvimento da leitura.

O trabalho desenvolvido com a leitura literária em sala de aula está muito voltado para o desenvolvimento de conteúdos curriculares, disciplinares, muito mais que uma formação para o conhecimento de mundo, apesar de os professores terem reconhecido na leitura literária a possibilidade de interpretação da própria vida e do cotidiano.

Não se pode negar que a literatura infantil desenvolve a capacidade de interpretar e produzir textos, melhorando a leitura e a escrita. Entretanto, é preciso reconhecer que ela é uma ferramenta importante na formação do indivíduo, ultrapassando os limites do caráter meramente pedagógico disciplinar, e que se estende para além dessa questão, proporcionado conhecer o mundo ao seu redor de forma mais ampla.

Há a necessidade de que os alunos possam interpretar o verdadeiro sentido das histórias que leem porque elas são atemporais, porque expressam a experiência humana, seus valores e ideais construídos socialmente. Antes de instruir e educar, a literatura infantil deve interessar à criança. No entanto, ainda está muito presente na sala de aula a leitura informativa, apesar de se considerar que os alunos precisam ter contatos com variados gêneros textuais que possam alargar seus horizontes.

A escola é o lugar com que os alunos podem contar para ter acesso à literatura infantil e à leitura literária. Ela promove o empréstimo de livros aos alunos e círculos de leitura para incentivá-los ao hábito de ler porque possui acervo de literatura infanto-juvenil nos seus espaços de leitura mencionados como biblioteca e/ou sala de leitura. Apesar do incentivo, ainda é visível que estas atividades acontecem muito timidamente se consideramos que ambas as escolas possuem excelente acervo, com os mais variados gêneros, ou seja, as escolas estão abastecidas com material de leitura de ótima qualidade, mas o seu uso está limitado ao empréstimo aos alunos e uma atividade ou outra de leitura na sala de aula.

Também verificamos que a falta ou o pouco uso do acervo também está relacionado ao ambiente disponibilizado para abrigar os livros de literatura nas escolas pesquisadas. O espaço disponível para a leitura, aos olhos dos professores, não parece aconchegante por não atender às necessidades da atividade de leitura, ficando ocioso. O lugar em que se localiza a biblioteca

e/ou sala de leitura, ao dividir o espaço com outros materiais que não sejam desse ambiente, tira do lugar sua especificidade como o lugar de guarda por excelência dos livros e de promotora da leitura na escola. A biblioteca escolar tem perdido sua identidade por ter que emprestar seu espaço também para o laboratório de Informática, para servir de sala de aula, de depósito e outros materiais. Essa realidade acaba contribuindo para que a comunidade escolar se afaste por não perceber nesse espaço de leitura um lugar acolhedor e de desenvolvimento do hábito da leitura.

Uma das consequências dessa realidade é o fato de muitos professores não tomarem conhecimento do acervo da escola como é o caso das escolas pesquisadas. Desde 1997, o governo federal tem distribuído acervo de literatura infanto-juvenil para as escolas públicas através do PNBE, e dezoito anos depois ainda há nas escolas professores que desconhecem os objetivos do programa e o acervo que chega à escola. Isso só confirma que não basta distribuir o acervo, é necessário que a comunidade escolar se mobilize para dar sentido a essa iniciativa e realmente consolidar o que tanto se almeja ao longo desses anos: formar leitores.

Que, além da distribuição dos acervos às escolas, haja o compromisso com os locais onde o material será armazenado, para que possa ser um lugar acolhedor e com uma identidade própria, ou seja, que os espaços reservados à leitura e à formação de leitores, sejam eles bibliotecas escolares ou salas de leitura, possam realmente ter uma ação dinâmica através do conjunto de professores e bibliotecários ou responsáveis. A experiência da criança com esse espaço é determinante para sua formação como leitor, daí a relevância de se ter esse espaço dentro da escola.

Assim, chegou-se à conclusão que não há um conhecimento, por parte dos professores, sobre o acervo de literatura existente nos espaços escolares; não há ações de desenvolvimento da leitura e, portanto, de uso do acervo, visto que a leitura ocorre muito modestamente na escola. Assim, percebeu-se que as escolas, como o espaço de promoção da literatura e da formação de leitores, tem tido dificuldades em cumprir essa função. O grande desafio nesse processo começa por cada um dos professores que muitas vezes se encontram imersos em um emaranhado de tarefas a cumprir na sala de aula.

Não se pode deixar de considerar que não há bibliotecas disponíveis na cidade, então o leitor tem à disposição apenas os espaços escolares, a falta de opção também colabora para essa realidade. Não ter acesso aos bens culturais como museu, teatro, pode cercear o indivíduo de vislumbrar uma formação cultural necessária. Se tratando de um bem como a leitura e a escrita, nesse caso, é tirar do indivíduo as possibilidades de se formar como cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos, privando-os de cidadania.

O levantamento realizado sobre o acervo do PNBE permitiu verificar a qualidade dos livros bem como identificar a quantidade de títulos que as escolas participantes da pesquisa possuem. Essas informações são um indicativo da presença de programas governamentais presentes nas referidas escolas, bem como um indicativo da importância que possuem nas práticas de leitura literária desenvolvida pela escola pública.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 jun. 2014.

COPEES, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura**: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=137>. Acesso em: 20 jan. 2014.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. **Literatura em minha casa**: uma história sobre leitura, literatura e leitores. 2007.154f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_Moama.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ROSING, T.M.K. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil-2012.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SILVA, E. T. da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil-2012.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MAPA DE CONCEITOS: UMA FERRAMENTA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Jaqueline de Jesus Bezerra¹
Ivaneide Gonçalves de Brito²
Wellington Gomes de Souza³
Cícera Alves Agostinho de Sá⁴

RESUMO

A avaliação é uma prática que deve estar sempre se modificando em favor do processo de aprendizagem. Sabe-se que o processo de avaliação deve ser constante e que as provas objetivas são o método de avaliação tradicional, as quais nem sempre mostram de fato que houve aprendizagem. Nessa perspectiva, objetiva-se com este trabalho apresentar o mapa de conceitos como uma ferramenta para a avaliação. Nosso referencial teórico está pautado, sobretudo, nos postulados de Luckesi (2003), Novak e Gowin (1984), Novak e Cañas (2010) e Moreira (2010). Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A proposta de utilização do mapa conceitual como um instrumento de verificação da aprendizagem de determinado conteúdo representa uma estratégia diferenciada de avaliação, de modo que, no mapeamento construído pelo aluno, o professor pode observar o que foi aprendido, de que forma deram-se a compreensão e a interpretação das informações, destacando-se aquilo que o aprendiz considerou relevante para exposição no esquema conceitual. Logo, vê-se que é importante conhecer essa estratégia de avaliação a fim de inovar esse processo em sala de aula.

Palavras-chave: Mapa conceitual, Avaliação, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Avaliar não é uma tarefa fácil. Elaborar uma prova de dez questões, por exemplo, também é difícil, uma vez que as questões devem ser bem escolhidas a fim de “medir” quanto o aluno aprendeu. Na maioria das vezes, o aluno entende o conteúdo, mas não compreende o enunciado da questão da prova ou fica em dúvida entre alternativas e erra a resposta, o que não significa que ele não saiba daquele assunto.

Considerando-se que a prova objetiva tradicional pode falhar como meio de avaliação da aprendizagem, nosso objetivo geral é apresentar mais um meio de avaliação que pode ser eficiente e inovador: o mapa de conceitos. Especificamente, objetivamos discutir sobre

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, linnebezerra@gmail.com;

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, ivaneidegbrito@hotmail.com;

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, wellington83souza@gmail.com;

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, ciceralvesdsa@gmail.com.

avaliação, bem como sobre os mapas de conceitos, suas características, sua relação com a aprendizagem significativa e sua aplicação em sala de aula como instrumento de avaliação.

É válido afirmar que nossa intenção não é “condenar” a prova objetiva como método avaliativo, mas discutir sobre sua forma de aplicação e seus resultados e levar à reflexão sobre importância de buscar outras estratégias de avaliação em sala de aula como forma de dinamizar o processo.

A seguir, apresentamos a metodologia. Logo após, trazemos a discussão sobre avaliação e sobre o mapa de conceitos. Depois, mostramos como pode dar-se a utilização do mapeamento conceitual para avaliar o que foi aprendido sobre um determinado assunto em sala de aula. Por fim, elencamos as considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como bibliográfica, uma vez que foi desenvolvida a partir de trabalhos já realizados e publicados, os quais contribuíram para as discussões, para os resultados e para as conclusões deste artigo. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Além disso, este trabalho, pelo que se propõe e com base nos objetivos, apresenta uma abordagem qualitativa, já que faremos interpretações e atribuiremos significados (PRODANOV; FREITAS, 2013) em relação à utilização dos mapas conceituais como método de avaliação.

Ademais, a natureza da pesquisa é aplicada, considerando-se que apresenta uma proposta de possível aplicação em sala de aula. (PRODANOV; FREITAS, 2013). A nossa sugestão é de que os mapas de conceitos sejam aplicados como métodos avaliativos, com o propósito de que os professores desenvolvam novas metodologias de avaliação que possam refletir positivamente na aprendizagem do aluno. O trabalho com mapas conceituais, além de ser um instrumento de avaliação da aprendizagem, possibilita que o professor analise didaticamente os resultados do uso dessa ferramenta pedagógica no espaço escolar.

Na próxima seção, trazemos a discussão acerca da avaliação, dos mapas de conceitos e a proposta pretendida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conhecimento é o que dá sentido à avaliação (ÁLVAREZ MENDES, 2002). Podemos considerar que a principal função da avaliação é verificar o conhecimento adquirido

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acerca de um certo assunto. Tradicionalmente, busca-se verificar quanto daquele determinado conhecimento foi aprendido.

Avaliar é um processo complexo que envolve diversas tarefas. O ideal é que a avaliação da aprendizagem em sala de aula se dê de modo contínuo, através de métodos diferenciados, não só quantitativamente, mas também qualitativamente. A respeito do processo de avaliação, Luckesi (2003, p. 11) afirma que “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”.

De fato, a avaliação, há muito tempo, tem se confundido com exames. É comum nas escolas acontecer a semana de avaliação, que são os exames de todas as disciplinas escolares. Apesar de essa discussão não ser recente, é preciso dar continuidade a ela na busca de ressignificar as práticas. Nesse contexto, Luckesi (2003, p. 47) orienta: “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”. Infelizmente, a orientação de Luckesi ainda não é cumprida “ao pé da letra” e as tradicionais provas continuam tendo caráter classificatório.

As provas escolares têm um caráter classificatório e também quantitativo, com o propósito de medir o conhecimento. Para Hadji (2001), a medição é a atribuição de um número a algo, conforme uma regra de lógica aceitável. Na escola, medir é atribuir a nota obtida na prova. Ainda nesse contexto, Hadji (2001, p. 34) afirma:

(...) registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido.

O autor traz um alerta importante a respeito dessa “nota verdadeira” atribuída nas avaliações/exames. Surge a pergunta: essa nota é mesmo a real e expressa de fato o que foi aprendido? Hadji (2001) leva, então, os professores a refletirem sobre o sentido da nota no processo de avaliação da aprendizagem, sobre o que significam e quem são o avaliador e o avaliado.

A nota cria, em muitos casos, a ideia de classificação e de competição, de modo que quem tira notas maiores são classificados e considerados melhores alunos e quem tira notas menores são desclassificados e considerados piores alunos. Esse contexto condiz com o que Perrenoud (1999, p. 11) interpreta: “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à

criação de *hierarquias de excelência* [grifo do autor]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.”

A avaliação através de notas é denominada somativa. A aprovação do aluno se dá através da soma das notas que resulta em uma média. Muitas vezes, para alguns alunos, a obtenção da média é mais importante do que a obtenção do conhecimento, o que vale é passar de ano, mesmo que não tenha havido aprendizagem. Porém, a obtenção de boas notas nesse processo de avaliação somativa é um fator que pressiona muito os alunos, os quais, por sua vez são pressionados pelos pais.

Sordi (2001), com base em Perrenoud (1999), coloca que a nota é tanto objeto de desejo, quanto de sofrimento de alunos, pais e dos professores e que seu caráter de burocracia torna pobre o processo de aprendizagem, pautado no controle das tarefas realizadas pelos educandos, o que não significa a geração de conhecimento.

Percebemos que a avaliação quantitativa tem algumas desvantagens, principalmente devido ao seu caráter classificatório e somativo, com vistas a medir o que foi aprendido e atribuir uma nota que expresse o quanto se aprendeu. Não pretendemos sugerir a exclusão desse modelo de avaliação, mas, de certa forma, realizar uma comparação com a avaliação de viés qualitativo, a qual pode trazer contribuições significativas para o processo de aprendizagem.

Nossa discussão, até o momento, coaduna com o que interpreta Saul (1988, p. 45) na citação abaixo a respeito dos exames, provas ou testes, de caráter quantitativo e a respeito da perspectiva da avaliação qualitativa:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem.

Tomando como base a afirmação de Saul (1988), vemos os mapas conceituais como uma forma de o aluno informar o que aprendeu do que o professor ensinou, de modo livre e espontâneo. Assim, propomos essa ferramenta como um meio de avaliar o conhecimento de forma qualitativa.

O mapa conceitual é uma ferramenta que foi criada pelo americano Joseph Novak, na década de 70. Não é uma criação nova, mas não se vê o uso dessa ferramenta com tanta frequência como se poderia, tendo em vista seu alto potencial de promoção de aprendizagem.

O próprio criador do mapa conceitual define essa estrutura, juntamente com Gowin, da seguinte forma:

Os mapas conceituais têm por objectivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma *proposição* consiste em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica. Na sua forma mais simples, um mapa de conceitos consta apenas de dois conceitos unidos por uma palavra de ligação de modo a formar uma proposição. Por exemplo, “o céu é azul” representa um mapa conceptual simples formado por uma proposição válida referente aos conceitos “céu” e “azul”. (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 31).

A conceituação elucida bem o que é um mapa conceitual e aponta um componente de extrema importância nessa ferramenta: a proposição. Sem proposição, não se tem mapa conceitual. Assim, “um mapa conceptual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições.” (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 31). Apresentando mais um conceito de mapa conceitual, trazemos Novak e Cañas (2010, p. 10):

Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos.

As palavras ou frases de ligação mencionadas na citação acima têm a função de ligar os conceitos que formam uma proposição. Conceitos ligados sem palavras ou frases de ligação não formam mapas conceituais e sim mapas mentais, os quais também são uma técnica de organização do pensamento, mas apenas associam conceitos, não os relacionam.

Defendemos a utilização do mapa de conceitos como estratégia avaliativa, principalmente pelo fato de essa ferramenta ter como base a aprendizagem significativa. A Teoria da Aprendizagem Significativa foi criada pelo americano David Ausubel, o qual define aprendizagem significativa como um processo em que uma informação nova se ancora em uma informação já retida na estrutura cognitiva do aprendiz. (AUSUBEL, 2000).

Para explicar a relação entre mapa conceitual e aprendizagem significativa, apresentamos a seguinte colocação de Novak e Gowin (1984, p. 40):

[...] a melhor forma de facilitar a aprendizagem significativa dos estudantes é ajudá-los explicitamente a verem a natureza e o papel dos conceitos, bem como as relações entre os conceitos, tal como existem nas suas mentes e

como existem “lá fora”, no mundo ou em instruções escritas ou orais. Esta é uma ideia simples, mas profunda; os estudantes podem demorar meses ou anos a reconhecerem que o que eles ouvem, vêem, sentem, ou cheiram está em parte dependente dos conceitos que eles têm nas suas mentes.

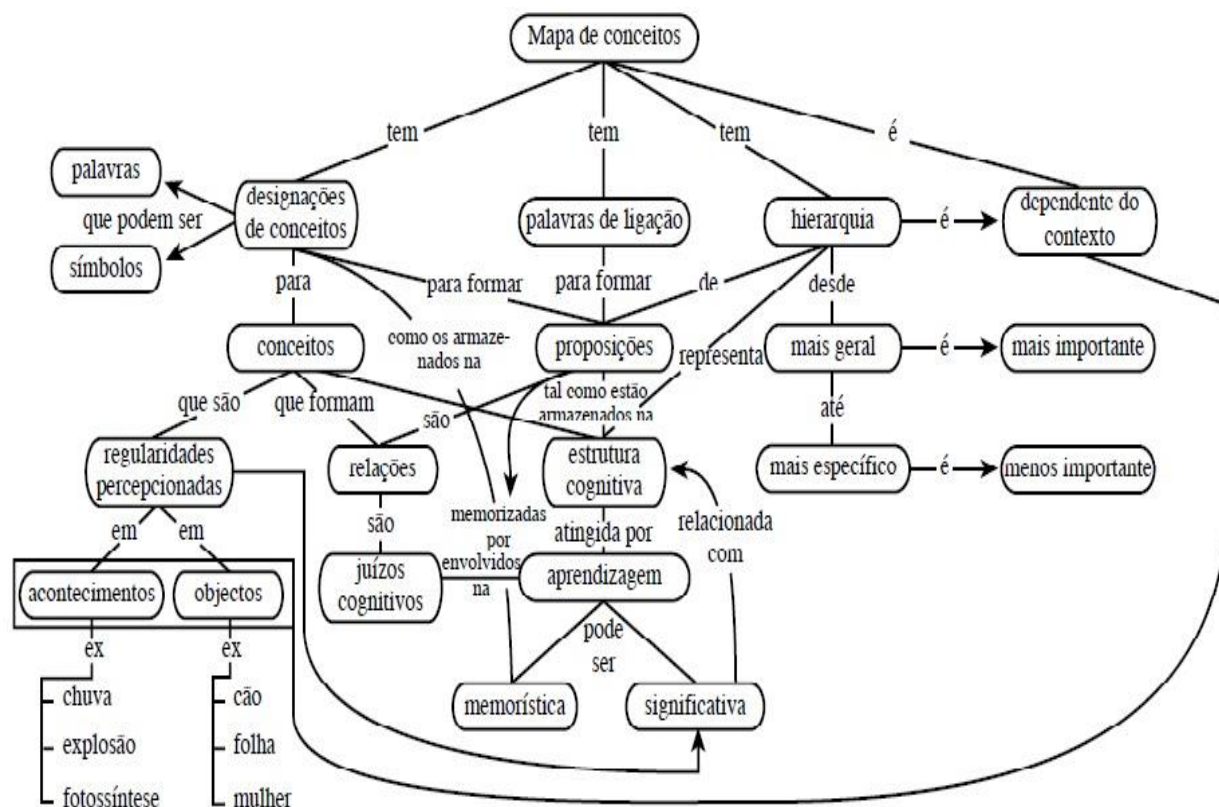
Os autores querem dizer que se aprende significativamente através de conceitos e de suas relações e aquilo que ouvimos, vemos, sentimos, cheiramos dependem dos conceitos existentes em nossa mente. Mais uma vez, trazemos uma afirmação de Novak e Gowin (1984, p. 56) comprovando que o mapa de conceitos proporciona a aprendizagem significativa:

Ausubel não proporcionou aos educadores instrumentos simples e funcionais para os ajudar a averiguar “o que o aluno já sabe.” Esses instrumentos educativos são os mapas conceituais; eles foram desenvolvidos especificamente para estabelecer comunicação com a estrutura cognitiva do aluno e para exteriorizar o que este já sabe de forma a que tanto ele como o professor se apercebam disso. Não estamos desta forma a afirmar que os mapas conceituais sejam uma representação completa dos conceitos e proposições relevantes que o aluno conhece. No entanto, afirmamos que constituem uma aproximação trabalhável, a qual tanto os estudantes como os professores podem conscientemente e deliberadamente ampliar e fazer progredir.

Fica claro, pela citação, que Ausubel criou a Teoria da Aprendizagem Significativa, mas não criou um instrumento que averiguasse se essa aprendizagem se efetivou. Esse instrumento é o mapa conceitual, criado por Novak, e capaz de mostrar o que o estudante já sabe de um assunto, o que foi aprendido e de ampliar e progredir a representação dos conceitos.

Expomos a seguir quatro mapas conceituais para mostrar a estruturação na forma de proposições e como elas representam e organizam o conhecimento e os conceitos, bem como mostrar também que é possível fazer mapa conceitual sobre qualquer assunto. O primeiro é um mapeamento de caráter metalinguístico sobre o que envolve a construção de mapas conceituais, o segundo é um mapeamento sobre gêneros textuais, o terceiro é um mapeamento sobre estações do ano e o quarto é um mapa de conceitos sobre o conto “Pausa”, de Moacyr Scliar.

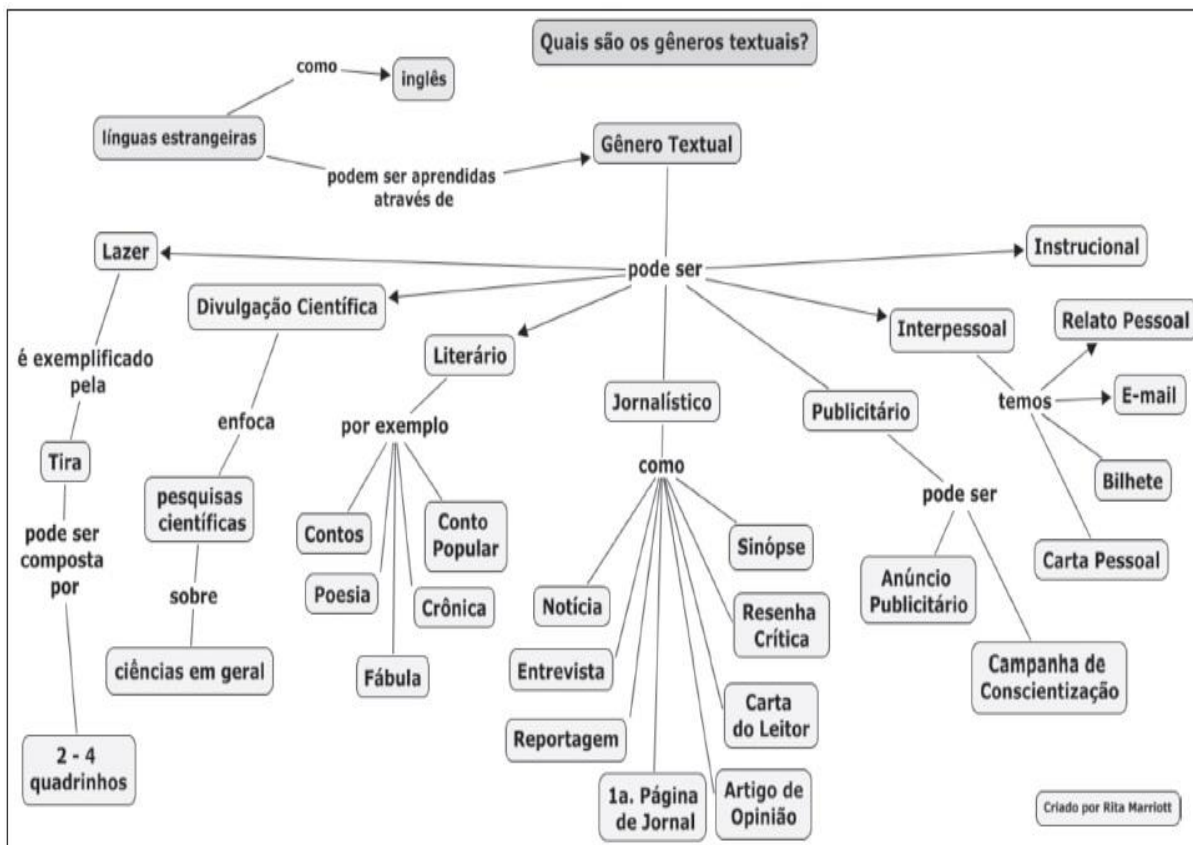
Fig.1: Um mapa de conceitos mostrando as ideias e as características chave que envolvem a construção dos mapas de conceitos.



Fonte: NOVAK; GOWIN, 1984, p. 30

Nesse mapa conceitual, as palavras e expressões que ligam os conceitos são verbos, locuções e preposições. O conceito principal ou geral é “mapas de conceitos” ao qual se ligam os conceitos intermediários e os específicos (que é o caso dos exemplos “chuva”, “explosão”, “fotossíntese”, “cão”, “folha”, “mulher”). As proposições principais a partir das quais se formam as outras são “mapas de conceitos tem palavras, designações de conceitos, palavras de ligação, hierarquia”, “mapas de conceitos é dependente do contexto”. Geralmente, o mapa é lido de cima para baixo, da esquerda para a direita, mas a leitura é livre. A seguir, apresentamos a Figura 2.

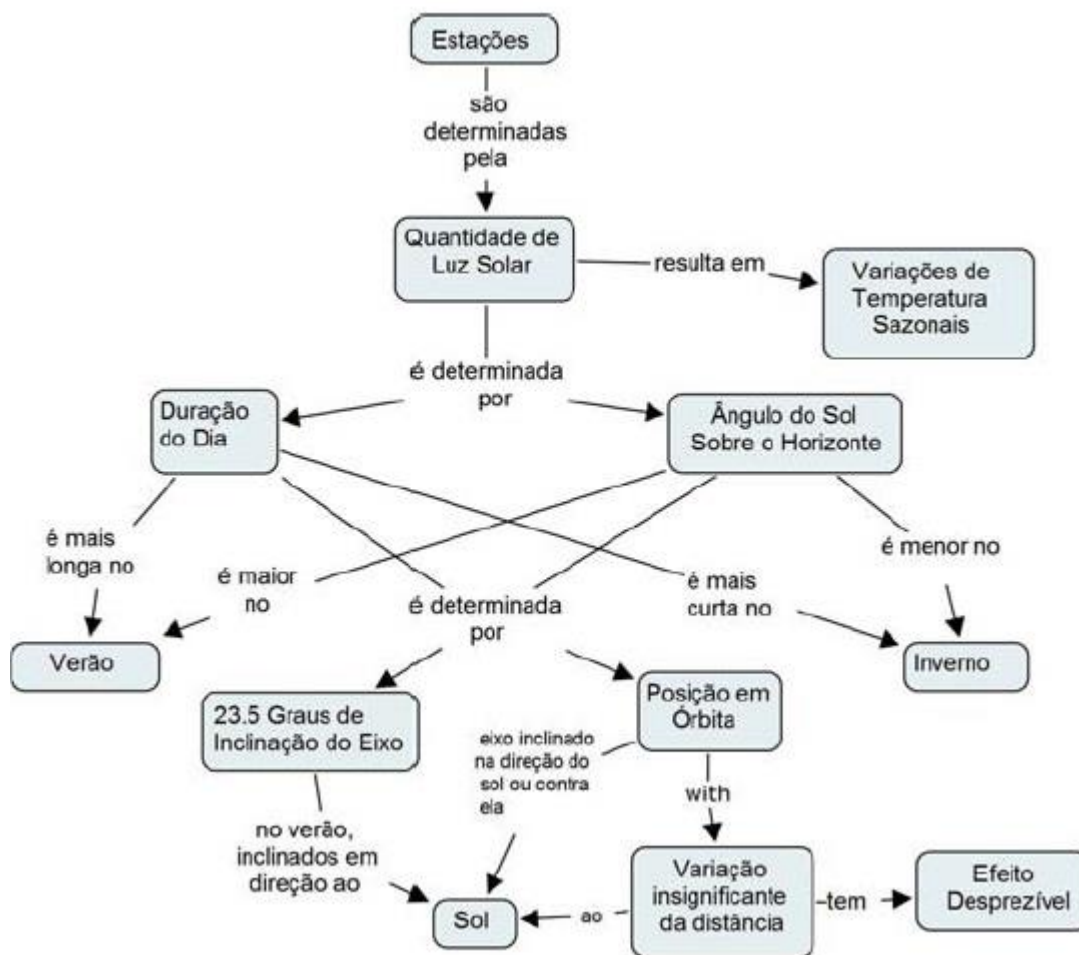
Fig. 2: Mapa de conceitos sobre quais são os gêneros textuais



Fonte: MARRIOTT; TORRES, 2009, p. 179

No mapa conceitual acima, além de verbos e locuções, também há conjunções ligando os conceitos. O conceito principal, que se liga aos demais formando as proposições, é “gênero textual”, ao qual se liga o conceito “línguas estrangeiras”. Podemos considerar que a principal proposição desse mapa é “gênero textual pode ser lazer, divulgação científica, literário, jornalístico, publicitário, interpessoal, instrucional.” Abaixo, está a Figura 3.

Fig. 3: Uma representação da estrutura de conhecimento necessária para a compreensão de por que existem as estações.

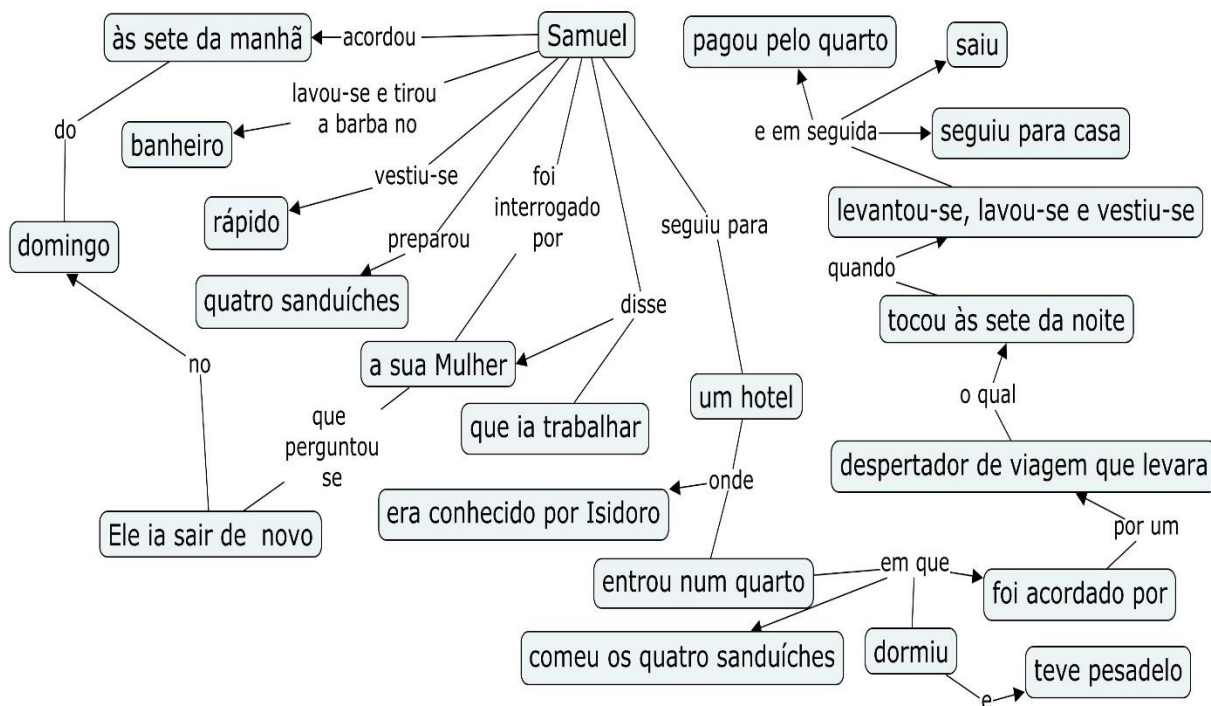


Fonte: NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 14

O mapa conceitual da Figura 3 apresenta como conceito principal “Estações”. A proposição a partir da qual se ligam os demais conceitos e se formam as demais proposições é “estações são determinadas pela quantidade de luz solar”. As expressões de ligação das proposições, predominantemente, são locuções verbais, mas também há verbos e preposições. Por último, apresentamos a Figura 4.

Fig. 4: Mapa conceitual baseado no conto Pausa, de Moacyr Scliar, apresentado para os alunos como modelo de retextualização.

Mapa conceitual do conto *Pausa*, de Moacyr Scliar



Fonte: BEZERRA, 2018, p. 349

O mapa conceitual da Figura 4 traz como conceito geral que forma as demais proposições a personagem principal do conto de Scliar: “Samuel”. Aparecem como palavras de ligação, além dos tradicionais verbos, locuções, preposições e pronomes relativos. Esse mapeamento é diferenciado dos anteriores, uma vez que ele é resultado da retextualização e da reescrita de um conto, uma proposta muito interessante para o trabalho com compreensão e interpretação de textos em sala de aula. Nele, há as principais informações do conto de Scliar, o que constitui também uma espécie de resumo, o que coaduna com a afirmação de Novak (1984, p. 31) de que “depois de terminada uma tarefa de aprendizagem, os mapas conceituais mostram um resumo esquemático do que foi aprendido.”

Vimos mapas conceituais sobre os próprios mapas de conceitos, sobre gêneros textuais, sobre estações e sobre um conto, temas diferentes, de áreas de conhecimento distintas. Isso mostra que qualquer conteúdo pode ser mapeado na forma de conceitos, em qualquer disciplina é possível tanto ensinar com mapa de conceitos quanto propor a construção de um mapa conceitual a partir de um assunto. Inclusive, deve-se iniciar os estudantes na elaboração dos mapas de conceitos através do ensino com essas ferramentas. (NOVAK; GOWIN, 1984). Logo, esses esquemas podem ser usados para a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Um mesmo conteúdo pode originar diferentes mapas conceituais. Um mapa de conceitos feito por um aluno nunca será igual a um mapa feito por outro e isso acontece porque os mapas são construções subjetivas e não existem regras fixas para traçá-los. (MOREIRA, 2010). No entanto, é importante atentar para o que dizem Moreira e Buchweitz (1987, p. 14):

Embora sejam concebíveis mapas conceituais diferentes dentro de uma mesma área de conhecimentos, devido às diferenças individuais da estrutura cognitiva dos autores e da própria forma de representar essa área em um mapa, isso não significa que todos os mapas sejam plenamente aceitáveis.

É válido considerar, a partir do que postulam os autores, que não se pode dizer que um mapa está errado, mas que alguns mapas podem não ser bem aceitos ou porque não se compreendeu um conceito, ou porque uma proposição não ficou bem formada e, é com base nessa percepção, que o professor saberá se houve aprendizagem de um conteúdo ou não e poderá fazer intervenções para esclarecer o que não foi assimilado.

Se um mapa não estiver plenamente aceitável, é importante que ele seja refeito. Costa, Brennand e Albuquerque (2011, p. 215) dizem que “o modelo conceitual pode possibilitar combinações e recombinações sempre que necessárias”. Assim, até que o mapa de conceitos demonstre que houve aprendizagem, ele deve ser refeito, suas proposições devem ser recombinadas. Logo, diferentemente dos exames, que representam a avaliação somativa ou quantitativa, os mapas de conceitos representam a avaliação formativa ou qualitativa. Novak e Gowin (1984, p. 51) mostram uma razão relevante para a construção de uma segunda versão de um mapeamento de conceitos:

[...] razão também importante para se redesenharem os mapas é a sua apresentação: convém torná-los mais explícitos, mais limpos, sem erros ortográficos, e reduzir a confusão. A maior parte dos estudantes precisa de ser constantemente estimulada de modo a melhorar a sua caligrafia e a se exprimirem mais correctamente. Os mapas conceptuais podem ajudar a proporcionar esse estímulo, porque a reconstrução de um mapa implica em geral algo mais do que simplesmente torná-lo mais limpo.

A refacção, além de ampliar a compreensão acerca do conteúdo mapeado, possibilita a correção de erros, a melhor expressão das informações, a clareza das proposições. É de grande importância escrever melhor em todos os sentidos e os mapas conceituais podem estimular nessa tarefa.

Os mapeamentos apresentados como exemplos (**Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3 e Fig.4**) foram construídos digitalmente. Os mapas de conceitos podem ser construídos em um programa chamado *Cmap Tools* ou em outro chamado *Mindomo*. Esses aplicativos oferecem diversos recursos de personalização e de formatação dos mapas conceituais. Para essa construção de mapas digitais, os alunos poderiam utilizar o laboratório de informática das escolas. No entanto, mapas conceituais podem simplesmente ser construídos em uma folha de caderno ou A4, com lápis ou caneta, o que pode ser mais prático em sala de aula.

O mapa de conceitos é um instrumento de avaliação qualitativa que pode mostrar ao professor o que o aluno aprendeu, o que considerou mais importante e ainda o que não foi aprendido. A partir de um conteúdo, os alunos podem livremente mapear os conceitos do assunto, expondo tudo o que quiserem no mapeamento. Sobre os mapas conceituais para a avaliação, Novak e Canãs (2010, p. 24) afirmam o seguinte:

Quando os mapas conceituais são usados no ensino, eles também podem ser usados nas avaliações. Não há nenhuma regra pétrea afirmando que provas de múltipla escolha devam ser usadas desde o ensino fundamental até a universidade, de modo que talvez, com o passar do tempo, os mapas conceituais possam ser utilizados até mesmo em exames nacionais como uma poderosa ferramenta de avaliação. [...]. Atualmente, vários projetos nos EUA e em outros países estão realizando pesquisas no intuito de verificar se é possível desenvolvermos melhores ferramentas de avaliação, entre elas os mapas conceituais. Provavelmente começaremos a notar avanços significativos nessa área dentro de alguns anos.

A afirmação de Novak e Cañas mostra que os mapas de conceitos podem ser utilizados tanto no ensino quanto na avaliação e apresentam a expectativa, que também é a nossa, de que essa ferramenta seja cada vez mais utilizada com o passar do tempo. Os projetos que estão sendo desenvolvidos nesse sentido, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, apontam para os mapas conceituais como uma melhor ferramenta de avaliação. Ainda sobre o mapa conceitual como ferramenta avaliativa, Moreira (2010, p. 17) interpreta que

como instrumento de avaliação da aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno.

Então, através do mapeamento de conceitos, o professor pode visualizar como o aluno organizou os conceitos relacionados a um determinado conteúdo, que visão do assunto foi

apresentada no mapa. Moreira reitera que essa ferramenta é distinta do tradicional modelo de avaliação quantitativa, a conhecida prova de múltipla escolha, na afirmação abaixo:

[...] mapas conceituais são instrumentos diferentes e que não faz muito sentido querer avaliá-los como se avalia um teste de múltipla escolha ou um problema numérico. A análise de mapas conceituais é essencialmente qualitativa. O professor, ao invés de preocupar-se em atribuir um escore ao mapa traçado pelo aluno, deve procurar interpretar a informação dada pelo aluno no mapa a fim de obter evidências de aprendizagem significativa. Explicações do aluno, orais ou escritas, em relação a seu mapa facilitam muito a tarefa do professor nesse sentido. (MOREIRA, 2010, p. 24).

Logo, a avaliação que o professor faz de um mapa conceitual deve pautar-se na interpretação das informações do mapeamento, observando a hierarquia dos conceitos, a formação das proposições, o cruzamento de ligações conceituais. Deve-se observar também se algum conceito muito importante não foi colocado no mapa.

Os mapas conceituais para avaliação podem ser propostos individualmente, mas também como uma atividade feita coletivamente para que possa haver a correção de alguma ideia interpretada erroneamente e para que, junto, o grupo possa esclarecer informações e compreenderem melhor o conteúdo mapeado.

O professor pode solicitar o mapeamento como um exercício ao final da explicação de um conteúdo, ao final da leitura de um gênero textual ou ainda ao final de um bimestre. Ficará a critério do docente a escolha do melhor momento para propor a elaboração do esquema e para a avaliação.

É muito importante o papel do professor na mediação da construção dos mapas de conceitos elaborados pelos alunos. Concordamos com o pensamento de Moreira (2010) de que o professor deve marcar presença no momento de elaboração dos mapas conceituais, circulando entre os grupos, sentando-se com os alunos e apresentando sugestões como:

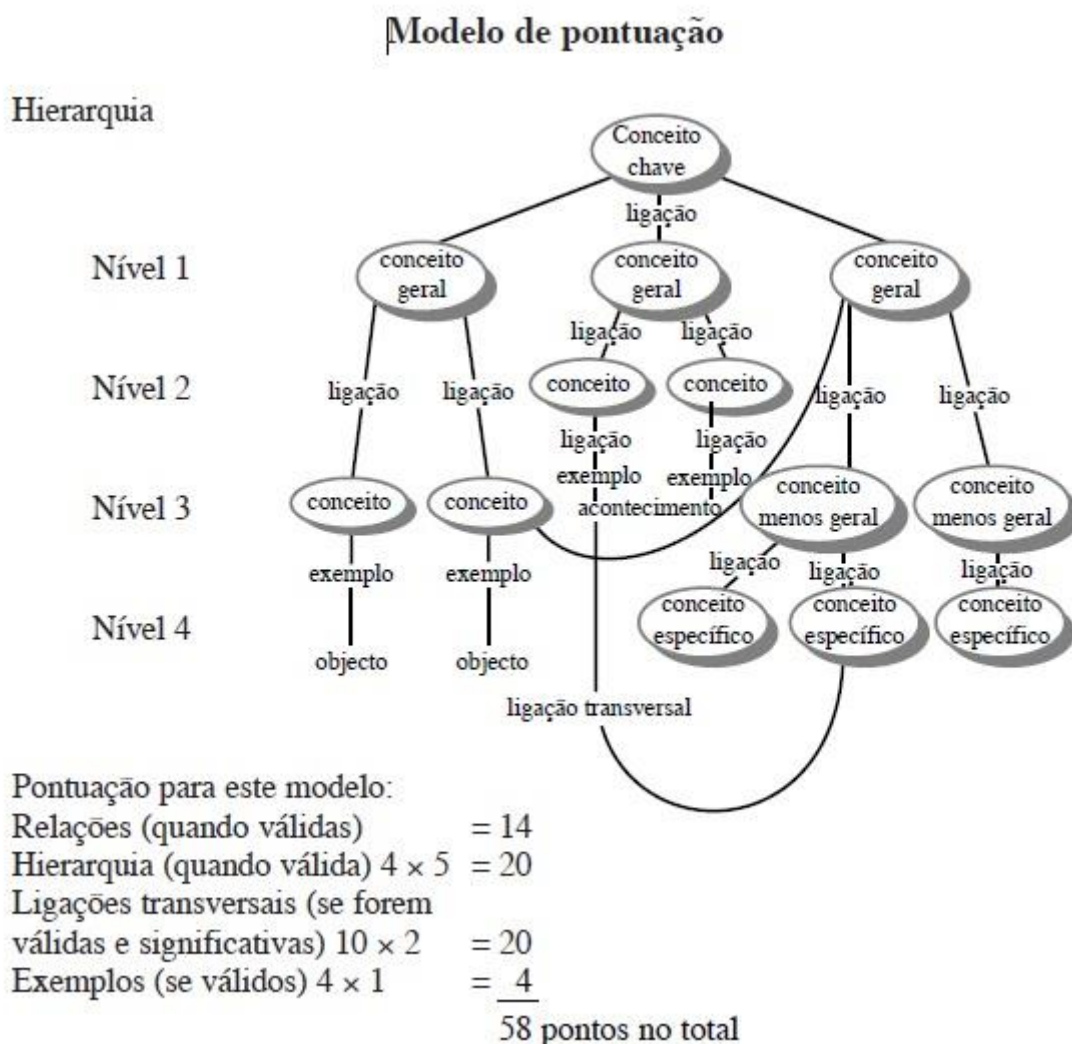
- Não lhes parece que esse conceito está muito isolado?
 - Será que não está faltando algum conceito importante?
 - A estrutura está boa, mas faltam muitos conectivos (palavras de enlace) entre os conceitos. Pensem mais um pouco.
- [...]
- Não se esqueçam de hierarquizar, quer dizer, destacar de alguma maneira os conceitos mais importantes. (MOREIRA, 2010, p. 55, grifos do autor).

Essas são apenas algumas indagações que o professor pode fazer para os educandos no momento de elaboração de seus esquemas conceituais, mas o docente também pode chamar

atenção para outros aspectos, sempre mediando a construção e oferecendo suporte para a compreensão e para a aprendizagem dos alunos.

É válido considerar que nosso sistema de avaliação exige uma nota ao final de cada bimestre. Como já colocamos, embora a avaliação de um mapa conceitual seja qualitativa, é possível realizar também uma avaliação quantitativa. Novak e Gowin (1984, p. 53) propõem um modelo de pontuação:

Fig. 5: Modelo de pontuação



Fonte: NOVAK; GOWIN, 1984, p. 54

Os teóricos propõem que se avaliem as relações entre os conceitos, a hierarquia desses conceitos, as ligações cruzadas e os exemplos. A pontuação total máxima proposta para essas categorias é 58. Na maioria das escolas, a nota máxima de uma prova ou de um trabalho é 10. Dessa forma, o professor poderia seguir o modelo proposto modificando a pontuação para os

quatro critérios expostos por Novak e Gowin. Cada critério poderia valer 2,5, por exemplo, ou a hierarquia e as ligações poderiam valer 3,0 e as relações e os exemplos, poderiam valer 2,0. Enfim, o professor pensaria em como fazer essa atribuição de pontuação como achasse melhor.

O que importa é que o mapa de conceitos seja utilizado em sala de aula para que se possa analisar como os alunos expõem o que aprenderam, para compará-lo ao tradicional exame, para se ter mais um meio de avaliar a compreensão, interpretação, a aprendizagem como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das discussões, pudemos perceber que a avaliação quantitativa apresenta falhas e desvantagens por nem sempre expressarem, realmente, se houve aprendizagem. Devido a isso, surgiu um interesse pela avaliação qualitativa, apesar de ainda predominar nas escolas a aplicação de exames de caráter classificatório, com o objetivo de medir o que foi assimilado acerca de determinado conteúdo.

Como mobilizador de múltiplas representações da aprendizagem, apresentamos o mapa de conceitos, que é um esquema gráfico que representa o conhecimento de determinado assunto, o qual proporciona uma aprendizagem significativa, considerando-se que expõe aquilo que um aprendiz já sabe sobre um dado assunto e, é a partir do que já se sabe, que uma nova informação é assimilada. Esse é o processo de aprendizagem significativa.

Antes de avaliar, o professor precisa ensinar usando mapas conceituais, o que fará o aluno aprender o conteúdo e conhecer a ferramenta para, depois, saber produzi-la. Assim, o mapa servirá para gerar aprendizagem e também para avaliar se essa aprendizagem foi significativa.

Logo, o mapa conceitual pode ser utilizado em sala de aula como um meio de avaliação, proporcionando uma construção livre, na qual o aluno colocará aquilo que aprendeu e mostrará também o que não foi bem compreendido. A própria esquematização dos conceitos é um meio de aprendizagem, de modo que durante a elaboração do mapeamento o aprendizado se ampliará.

A avaliação qualitativa dos mapas de conceitos propostos possibilitará ao professor uma visão ampliada de como aquilo que ensinou foi assimilado, além de ser um método diferenciado e dinâmico, o que pode ser bem visto pelos alunos, que muitas vezes reclamam das tradicionais provas escolares.

Pretendemos com este trabalho apresentar o mapa de conceitos e como ele pode ser utilizado em sala de aula, bem como esperamos suscitar outras discussões e reflexões acerca da avaliação, tema tão relevante na educação. Esperamos que este artigo possa contribuir para práticas de avaliação e resultados exitosos no espaço escolar através dos mapas de conceitos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto, com revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BEZERRA, J. J. Do conto ao mapa conceitual: uma proposta de retextualização. *In*: ANTUNES, J. (Org.). **Práticas Inovadoras em Educação**. Juazeiro do Norte-CE: Universidade Federal do Cariri, 2018.

COSTA, J. E; BRENNAND, E. G. G.; ALBUQUERQUE, M. E. B. C de. Mapa conceitual: ferramenta de estruturação de conhecimentos e saberes. *In*: BRENNAND, E. G. G.; M. E. B. C. ALBUQUERQUE. **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

HADJI, C. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. **Mapas conceituais**: uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. [S. l.]: (Coleção Agrinho), 2014. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_09_Mapas-conceituais.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Mapas conceituais**: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Tradução de Luis Fernando Cerri (PPGE/UEPG), com revisão técnica de Fabiano Moraes. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan. -jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 02 ago. 2019.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Tradução de Carla Valadares, com revisão científica de Jorge Valadares (Departamento de Educação/Universidade Aberta). Cambridge University Press. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? *In:* CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MECANISMOS DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Etiene Santiago Carneiro ¹
Shirlei Pereira de Souza ²
Georges Souto Rocha ³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar de que forma o acompanhamento de egresso pode contribuir para a avaliação institucional nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e destacar as semelhanças e diferenças nos mecanismos de acompanhamento desses sujeitos. O suporte teórico está fundamentado em Dazzani e Lordelo (2012), Lima; Miranda; Pazello (2015); Luck (2012); Paul (2015). A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, a partir de dois tipos de pesquisa, a bibliográfica e a documental realizada em 5 instituições da rede federal. Os resultados permitiram levantar que a geração de dados que contribuem para a avaliação institucional a partir dos mecanismos de acompanhamento de egressos dos institutos federais ainda estão em fase embrionária, partindo do pressuposto de que as informações publicizadas por meio dos relatórios de gestão ainda são muito incipientes quando se fala da relação acompanhamento de egressos e avaliação institucional.

Palavras-chave: Acompanhamento de Egresso, Avaliação Institucional, Política Educacional, Portal.

INTRODUÇÃO

Os institutos federais foram criados pela Lei 11.892/08 que atribui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar a estas instituições. Tem como principal missão a formação dos sujeitos para o exercício da cidadania e sua preparação para a inserção no mundo do trabalho. Partindo desse princípio, é primordial que mantenham mecanismos de avaliação institucional no que tange a qualidade da educação ofertada para a sociedade. Um recurso metodológico que pode se mostrar eficiente para a avaliação educacional é o acompanhamento de egressos, que subsidia elementos indicadores que podem auxiliar na avaliação periódica do ensino e da formação oferecida.

¹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal da Bahia, Professora do IF Baiano etiene.carneiro@ifbaiano.edu.br;

² Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal da Bahia, Técnica Administrativa do IFBA shirlei@ifba.edu.br;

³ Doutor em Planejamento de Sistemas Energéticos pela Unicamp. Mestre em Economia pela UFBA. Professor-orientador do Mestrado PROFEPT do IFBA, georges.rocha@gmail.com;

Sendo assim, este artigo busca identificar de que forma o acompanhamento de egresso pode contribuir para a avaliação institucional nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. O estudo efetuado é introdutório e se ampara na apresentação e análise dos dados do percentual dos institutos da rede federal que possuem política e/ou mecanismos de acompanhamento de egressos, destacando as semelhanças e diferenças nos mecanismos de acompanhamento desses sujeitos.

Tal pesquisa se justifica pela relevância do acompanhamento de egressos para avaliação institucional e pelas pesquisas ainda incipientes sobre o assunto. Silveira e Carvalho (2012) destacam que as referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo. No portal de periódicos da CAPES, ao buscar por assunto o termo egresso da educação profissional são apenas 28 trabalhos. Ampliando a pesquisa para os últimos 10 anos são 46 trabalhos publicados. Já no catálogo de teses e dissertações da CAPES, o egresso do ensino profissionalizante é tema de apenas 9 trabalhos e no repositório institucional da UFBA, apenas 03 trabalhos são aplicados à egressos da educação profissional e tecnológica.

Busca-se então responder ao seguinte problema: De que forma o acompanhamento de egresso pode subsidiar elementos indicadores que auxiliem na avaliação instituição nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Para tanto, dialoga-se com Dazzani e Lordelo (2012), Lima; Miranda & Pazello (2015); Luck (2012); Fernandes (2002). De abordagem qualitativa, este trabalho é classificado como exploratório e utiliza-se da análise de documentos disponibilizado nos sites institucionais. Nesse contexto, dentre os 38 institutos presentes no território nacional, será selecionado, para fins de análise, 01 instituto de cada região do país, na tentativa de identificar de que forma o acompanhamento de egressos pode contribuir para a avaliação institucional.

Os resultados permitiram levantar que a geração de dados que contribuem para a avaliação institucional a partir dos mecanismos de acompanhamento de egressos dos institutos federais ainda estão em fase embrionária, partindo do pressuposto de que as informações publicizadas por meio dos relatórios de gestão ainda são muito incipientes quando se fala da relação acompanhamento de egressos e avaliação institucional.

O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação é fundamental para rever os pontos fortes e fracos de uma instituição. Esta proposta de reflexão das ações educacionais deve ser considerada, a partir de um processo sistemático e contínuo na coleta de informações de diferentes indicadores, visto que possibilita diagnosticar progressos e retrocessos nos programas/políticas implementadas.

Do ponto de vista legal, existem dispositivos que sugerem e impõem a avaliação das ações e dos cursos, de forma a verificar o perfil das instituições, mediante a ampla avaliação dos seus cursos e do desempenho acadêmico dos seus estudantes. Os resultados dessa avaliação permitem levantar diagnósticos, subsidiar o planejamento, a adoção de estratégias e políticas institucionais relacionadas à gestão de qualidade e ao aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão (MIRANDA, PICININ E PILATTI, 2018, p. 107)

Sobrinho (2010) ressalta que a avaliação é a ferramenta principal para a organização e implementação das reformas educacionais, ou seja permite o desenvolvimento de mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (LIMA; MIRANDA; PAZELLO, 2015).

Deste modo, faz-se necessário avaliar a qualidade do ensino que uma instituição oferece a sociedade a partir de diversos instrumentos, dentre estes o acompanhamento dos seus egressos pode ser uma possibilidade. Nesse contexto, o Ministério da educação em 2004 implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que tem como objetivo “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (MEC, 2004, p.1).

O SINAES é um instrumento de avaliação da educação superior e tem a proposta de utilizar as políticas de atendimento aos estudantes e egressos, como um dos indicadores da avaliação institucional de forma integrada. A Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) em 1997 implantou a portaria MEC nº 646 que obrigava a implantação de mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, incluindo o sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

As instituições federais de educação tecnológica implantaram em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II- adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos (PORTARIA MEC, 1997, p. 3).

Nota-se que a portaria traz uma preocupação com a qualidade da educação profissional ofertada e coloca a avaliação institucional como um dos indicadores, já que dá relevância a opinião de sujeitos externos, dentre estes os egressos. Partindo desse princípio, é primordial que os institutos federais tenham mecanismos de avaliação institucional no que tange a qualidade das ações pedagógicas, o processo de ensino aprendizagem, e consequentemente a melhoria na qualidade da educação como um todo.

É notório que o processo de avaliar uma instituição é complexo e requer a participação de todos os envolvidos. E quanto mais informações a gestão obtiver facilitará o processo avaliacional, considerando que cada escola tem sua realidade específica, nem sempre o que funciona em uma instituição irá dar certo para todas. Deste modo, deve-se criar nas escolas a cultura da ação – reflexão – ação (LUCK, 2012), possibilitando detectar falhas e corrigi-las.

Assim, o processo de avaliação institucional deve superar a visão fragmentada do todo e adotar uma concepção sistêmica da realidade (LUCK, 2012), possibilitando que os dados coletados possam contribuir/intervir de forma efetiva no planejamento das ações. Deste modo, institucionalizar mecanismos de acompanhamento dos ex-alunos pode proporcionar um elo de comunicação, a troca de informações e aferir o grau de satisfação da educação ofertada à sociedade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visto que a análise do fenômeno necessitou de uma complexa compreensão dos documentos institucionais (Dazzani e Lordello, 2012). Para tanto, realizou-se dois tipos de pesquisa, a bibliográfica e a documental. A primeira foi utilizada para coletar dados a respeito de uma determinada temática (CARVALHO, 2008), neste caso, o acompanhamento de egressos como mecanismo de avaliação institucional.

Nessa perspectiva, a referente pesquisa foi de âmbito nacional iniciada a partir de levantamentos junto ao sites dos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Inicialmente, verificou-se no site de cada instituição qual era o instrumento (política e/ou portal) utilizado para o acompanhamento dos egressos. Deste modo, os dados encontrados foram sistematizados na tabela a seguir:

IF's por Região	Quantidade de IF's	Política de Acompanhamento de Egresso (PAE)	Portal do Egresso
Norte	7	43%	71%
Nordeste	11	55%	27%
Centro-Oeste	5	80%	40%
Sul	6	50%	67%
Sudeste	9	44%	22%
Total	38	53%	42%

Observa-se que existem mecanismos de acompanhamento na grande parte dos institutos, entretanto, por questões metodológicas, são objetos de análise desta pesquisa, 5 instituições que possuem tanto a política de acompanhamento de egresso (PAE) quanto o portal do egresso, por considerar este estudo ainda preliminar e a complexidade em destacar as semelhanças e diferenças nas ferramentas de acompanhamento dos egressos nacionalmente. Sendo assim, foram selecionados o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) na região Norte, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) na região Nordeste, o Instituto Federal do Mato Grosso Goiano (IFMT) na região centro-oeste, o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) na região Sul e o Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) na região sudeste.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 9, inciso VI diz que a União incumbir-se-á de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL,1996).estão relacionadas ao acompanhamento de egressos.

O acompanhamento de egressos é uma realidade nas instituições de ensino superior, principalmente a partir da implantação do SINAES, que em 2004 consolidou definitivamente a relevância da avaliação para as instituições de ensino. Com relação à educação profissional e tecnológica, a implantação de políticas de acompanhamento de egressos, bem como a utilização de mecanismos para pesquisar e acompanhar tais sujeitos é um fenômeno recente. Apenas 53% dos institutos federais possuem política de acompanhamento de egressos e 43% possuem um portal como mecanismo de acompanhamento.

As seções seguintes discorrem sobre as análises dos mecanismos de acompanhamento de egresso, a saber: políticas de acompanhamento e portais de egressos dos institutos federais pesquisados.

Política de acompanhamento de egressos nos institutos federais

Nas cinco instituições analisadas, egresso é todo aquele que concluiu um curso, seja ele, na modalidade presencial ou a distância, e que já receberam um certificado ou estão habilitados a recebê-lo.

Começando pela região norte, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) aprovou sua política de acompanhamento de egressos em setembro de 2017, onde define seus procedimentos, finalidades, organização e funcionamento. Nas disposições iniciais, a política de acompanhamento destaca quem é considerado egresso e constitui-se por ações, projetos e atividades, articulando ensino, pesquisa e extensão. Visa ao “cadastramento, ao acompanhamento, à formação continuada, à inclusão e inserção no processo produtivo, ao encaminhamento ao mundo do trabalho e à manutenção do vínculo institucional com os antigos estudantes” (IFRO, 2017). Nesse contexto, a PAE destaca que:

A política permite a produção do conhecimento organizacional mediante a avaliação das formações profissionais ofertadas pelo IFRO, de forma a indicar a pertinência dos currículos dos cursos às demandas do setor produtivo, a reorganização e a atualização dos processos formativos institucionais, bem como subsidiar a criação de novos cursos (IFRO, p.4, 2017).

Destaca-se como mecanismo de avaliação institucional a avaliação das formações profissionais, com vistas à atualização dos processos formativos, além de subsidiar a criação de novos cursos.

Vinculada a pró-reitoria de extensão a PAE do IFRO define três diretrizes, onde contempla a relação do egresso com o mundo do trabalho, com a sociedade e com o próprio

instituto. Tem como objetivos disciplinares orientar o processo de aproximação do egresso com a instituição, mantendo-os informados sobre eventos, cursos e atividades oferecidas, além de levantar informações que direcionem a avaliação curricular e a atualização de propostas e práticas pedagógicas. Para tanto, busca conhecer a situação profissional, os índices de empregabilidade e a inserção do egresso no mundo do trabalho. Pretende ainda, identificar a continuidade dos estudos e suas necessidades de formação continuada, além de apontar inferências da relação entre a formação oferecida nos cursos e as exigências do mundo do trabalho.

No artigo 10, são elencadas as atividades próprias do acompanhamento de egressos do IFRO, tais como: levantamentos de informações, pesquisas sobre inserção profissional e social, promoção de encontros, seminários, cursos e palestras, integração de egressos e alunos em formação, atualização cadastral, organização de cadastro de empresas, criação de banco de currículo de egressos e divulgação de oportunidades de concursos, trabalho e emprego.

A política do IFRO destaca a manutenção de um portal do egresso definido como um canal permanente e dinâmico de comunicação entre o egresso e o instituto, que tem o objetivo de possibilitar um vínculo contínuo, ampliando e estreitando a relação estabelecida.

Como define o artigo 13, o acompanhamento do egresso é realizado com todas as turmas, após o primeiro semestre de conclusão do curso e se estende até o terceiro ano após a sua conclusão. As informações são coletadas por meio de formulário eletrônico, disponibilizado no portal do egresso, sendo responsabilidade de cada campus divulgar e estimular a participação do egresso.

O artigo 16 define como responsável por encaminhar e-mail, solicitando a participação do egressos, o departamento de extensão. Este mesmo artigo destaca que os e-mails serão enviado seis meses após a conclusão do curso, e anualmente até que se complete cinco anos, o que demonstra uma divergência com o artigo 10 que informa que o acompanhamento do egresso será realizado até o terceiro ano após a conclusão do curso.

Por fim, a política destaca que as informações obtidas serão disponibilizadas periodicamente no painel de indicadores do IFRO e bianualmente serão organizadas em forma de relatório, que darão origem aos indicadores para uso da instituição na gestão administrativa e acadêmica, demonstrando consonância da política de acompanhamento de egressos com a avaliação institucional. O último painel de indicadores foi disponibilizado no site do IFRO em 2019.

Na região nordeste, destaca-se o programa de acompanhamento de egresso do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Aprovado em fevereiro de 2017, a PAE serve como canal de integração do IFPB e seus campi, possibilitando mudanças nas ações institucionais.

Assim como no IFRO, a política de acompanhamento de egresso do IFPB tem como objetivos: manter cadastro atualizado, conhecer a situação profissional, índices de empregabilidade e a inserção no mundo do trabalho, associada a sua formação. Busca também coletar dados referente à continuidade dos estudos, além de identificar a necessidade de formação continuada, disponibilizando informações sobre eventos, cursos e atividades ofertadas pelo instituto. O que difere das ações do IFRO é que no IFPB um dos objetivos diz respeito à promoção de atividades recreativas, artísticas, culturais e esportivas que envolvem o egresso e a comunidade acadêmica.

Diferente também do IFRO, a PAE do IFPB é vinculado à pró-reitoria de assuntos estudantis (PRAE). Apenas a nível de campus é que a política é vinculada a coordenação de extensão. Um relatório com as informações coletadas com a pesquisa de egressos deve ser encaminhado semestralmente à direção geral do campus, bem como à PRAE e à Comissão Própria de Avaliação. A partir desses relatórios, anualmente, a PRAE deve disponibilizar relatório acerca das atividades desenvolvidas para os egressos. Outro fator que difere a PAE do IFPB do IFRO é que não há definição de quais egressos serão pesquisados e também não há painel de indicadores com informações dos egressos do referido instituto.

Também aprovado em 2017, a política de acompanhamento de egresso do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) é definido como o “conjunto de ações voltadas para o processo de conhecimento, avaliação, monitoramento e acompanhamento da instituição, tendo como foco o ex-aluno e a sua realidade profissional e acadêmica” (IFMT,2017, p.2). Tem como objetivo a retroalimentação das políticas educacionais do referido instituto.

Diferente dos demais institutos pesquisados, o IFMT define e limita o termo egresso como aquele que recebeu certificado de conclusão de curso com carga horária mínima de 160 horas, incluindo também os discentes concluintes de cursos vinculados aos programas de governo específicos.

No IFMT, a política de egresso constitui-se como mecanismo “para o desenvolvimento de uma cultura institucional de avaliação e monitoramento das políticas educacionais institucionais” (IFMT, 2017, p.2), estabelecendo assim um vínculo entre a avaliação institucional e a política de acompanhamento de egresso.

Não obstante dos demais institutos analisados, o IFMT destaca como objetivos da sua política de acompanhamento de egressos, a inserção desse sujeito no mundo do trabalho, a relação da sua ocupação profissional e a sua formação, a adequação e a qualidade dos cursos às demandas da sociedade, além de subsidiar a reformulação e atualização curricular dos cursos e o planejamento e oferta e novas oportunidades educacionais e de formação profissional.

Vale a pena destacar que a PAE do IFMT destaca como objetivo, diferente dos demais institutos, a identificação do grau de importância do estágio curricular para a inserção do egresso no mundo do trabalho, o que pode contribuir substancialmente para a avaliação institucional e a reformulação dos programas de estágio.

A PAE do IFMT estabelece em seu regulamento a instituição de uma comissão permanente de política de acompanhamento de egressos. A comissão é composta por um presidente, um secretário e membros indicados por vários setores do instituto, a referida comissão é vinculada à pró-reitoria de extensão, e tem como atribuições coordenar o processo de criação do portal do egresso, atualizando seu conteúdo, analisar e monitorar os dados gerados pelo referido portal e auxiliar a implementação da PAE, monitorando e avaliando a referida política no âmbito do IFMT. Vale salientar que a constituição de uma comissão para o acompanhamento da implementação da PAE a nível de instituto pode contribuir para a efetivação da política. Além das atribuições citadas, a comissão é responsável ainda por produzir e publicizar relatórios anuais que retroalimentam as informações que auxiliaram na avaliação institucional do IFMT.

As atividades da PAE do IFMT vão desde ações de atualização de egressos até a promoção de eventos de integração, além de cursos de formação continuada, eventos culturais e científicos. A pesquisa com egresso é realizada prioritariamente por meio de formulário eletrônico, aplicada anualmente por no mínimo três anos consecutivos, a contar do ano de formação do egresso na instituição.

Uma ação da PAE do IFMT que pode contribuir para a eficácia da pesquisa com egressos é que no artigo 11, inciso 3, destaca que os “campi deverão promover ações para estimular os estudantes a criarem as suas respectivas contas de e-mail, durante seu vínculo institucional, possibilitando em ação futura, o envio do formulário eletrônico (IFMT, 2017, p. 7). Ainda com vistas a contribuir para a eficácia da pesquisa com egressos, a PAE do IFMT destaca nas disposições finais que:

Para o desenvolvimento e o cumprimento da política de acompanhamento de egressos, poderão ser criadas e implementadas no IFMT ferramentas de suporte e de comunicação, visando garantir o alcance do maior número de egressos, por meio de sistemas informatizados, e-mails, mídias sociais e contato telefônico (IFMT, 2017, p.9).

Apesar de todas essas ações, até o mês de maio/19 não foi publicado nem no site e/ou no portal do IFMT, relatório, painel de indicadores ou informações geradas a partir da implementação da política de acompanhamento de egressos desse instituto.

Na região Sul, o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) aprovou sua política de acompanhamento de egressos em junho de 2018. Coordenado pela pró-reitoria de extensão, a PAE do IFSul destaca que a implantação dessa política tem como finalidade avaliar externamente o desempenho institucional por meio da pesquisa com egressos.

Visando acompanhar a inserção do egresso no mundo do trabalho, entendendo esse mundo do trabalho não apenas como uma função laboral no sentido de um mero exercício profissional, a PAE define esse conceito como “o conjunto das atividades materiais, produtivas e dos processos sociais inerentes à realização do trabalho, por meio dos quais o homem e as sociedades se desenvolvem, se relacionam e se transformam historicamente” (IFSul, 2018, p.2).

Tem como princípios a valorização profissional, a educação continuada, o vínculo contínuo, o compromisso com a sociedade, o trabalho como princípio educativo e a avaliação e a auto avaliação institucional, sendo este último princípio um meio de lançar um olhar crítico a própria instituição, além de apresentar subsídios para o processo de tomada de decisões relacionados aos projetos e ações institucionais.

Dos objetivos da PAE do IFSul que se diferenciam dos demais pesquisados, vale destacar que o acompanhamento do egresso é realizado durante 5 anos após a conclusão do curso. Tem ainda como objetivo a divulgação de oportunidades de trabalho, por meio dos setores de estágio e também pelo portal do egresso.

Assim como o IFMT, o IFSul também designa a constituição de uma comissão permanente de egressos, composta por representantes de diversos setores da instituição que tem como responsabilidade assegurar o desenvolvimento da política de acompanhamento.

Para atingir os objetivos da PAE são traçadas ações estratégicas, tais como: aplicação de questionários online com atualização do cadastro do aluno do último ano do curso, criação e manutenção do portal do egresso que hospeda o formulário eletrônico, envio de e-mails para incentivar o uso do portal, para que respondam pesquisas através de formulário eletrônico, além

de divulgar vagas de trabalho, oferta de cursos, coleta de dados anuais e geração de relatórios sobre a situação dos ex-alunos. O relatório será compilado por uma comissão que originará o Relatório Anual de Acompanhamento de Egressos. Não consta, até o período de maio de 2019, nenhum relatório de acompanhamento publicado no site do IFSul.

A última instituição analisada foi o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, na região sudeste. Dos 5 institutos analisados, o IFNMG foi a primeira instituição a normatizar uma política para acompanhamento de ex-alunos. Aprovada em abril de 2016 a política de acompanhamento e avaliação de egressos (PAAE) visa acompanhar os egressos regulares. Vale salientar que a PAAE do IFNMG não define o que seria um egresso regular.

Assim como todos os demais institutos, tem como objetivos manter um contato direto com esses sujeitos, identificar suas trajetórias profissionais, estabelecer canais de comunicação com segmentos sociais e econômicos com vistas a contribuir com a inserção do egresso no mundo do trabalho, verificando a necessidade de oferta de programas de formação continuada. Além disso, vale destacar que a PAAE do IFNMG busca ainda verificar se os cursos proporcionam aos egressos as habilidades e competências exigidas pelo mercado. Tais objetivos visam contribuir para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais do referido instituto.

Também vinculado a pró-reitoria de extensão, a PAAE mantém uma coordenação do programa em cada campus, composta por membros de vários setores. Essa coordenação é responsável por articular as atividades da PAAE, propor modificações ao regulamento, além de encaminhar dados referentes aos egressos para publicação no relatório de gestão do instituto. Conforme o artigo 4, parágrafo único, “os resultados obtidos pela PAAE serão anualmente remetidos a pró-reitoria de extensão - PROEX, até o último dia do calendário escolar do ano letivo” (IFNMG, 2016, p.3). A PAAE não define os mecanismos de acompanhamento de egressos, tais como pesquisa, portal do egresso, encontros e eventos.

Em 2019, foi publicado no site do IFNMG o relatório de gestão referente às atividades do exercício de 2018. O relatório de gestão destaca que foi realizado uma pesquisa com 1.100 egressos, mas não apresenta os dados obtidos com essa pesquisa, o que não contribui para a avaliação institucional do IFNMG.

Portal de egressos nos institutos federais

Os portais on-line são mecanismos que podem materializar a relação da instituição com os ex-alunos, visto que possibilita manter vínculo com estes sujeitos de forma dinâmica e interativa, a partir de serviços disponibilizados e divulgação de informações atualizadas. É importante que as instituições tenham o feedback da educação ofertada e o acompanhamento de egressos pode trazer informações valiosas, intervindo na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

De acordo com Paul (2015) os portais de egressos no Brasil vêm expandindo-se ao longo das últimas décadas e estão sendo implantados gradativamente. Fato este que é observado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que somente 42% de todos os institutos possuem portal.

Nesse contexto, o portal de egresso do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) tem como objetivo acompanhar a vida acadêmica e profissional dos ex-alunos, obtendo informações a partir de aplicações de questionários que possam subsidiar na reavaliação dos currículos e do ensino, como observa-se em: “Assim, poderemos melhorar nossos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação a cada ano, e direcionar nossos projetos de formação continuada às necessidades dos profissionais de cada área” (IFRO, 2019).

O portal do IFRO não possui uma aba para cadastro, somente link para o preenchimento do questionário que tem como objetivo conhecer a trajetória profissional e a realidade no mercado de trabalho. Observa-se também que não é interativo, já que não disponibiliza notícias exclusiva sobre a instituição e nem possibilita a interação/participação dos egressos. Nesse aspecto, Teixeira e Maccari (2014, p. 5) relatam que:

É um desafio manter relacionamentos com egressos e ainda mais desafiador é a divulgação de informações em portais online de egressos, pois é preciso disponibilizar informações genéricas o bastante para serem entendidas e, também personalizadas o suficiente para gerar interesse no público alvo. (TEIXEIRA E MACCARI, 2014, p. 5)

É notório que o portal de egresso do IFRO é uma página que contém informações de “boas vindas” e o propósito de tal mecanismo, todavia não dispõe de serviços exclusivos para os egressos, como: fórum de discussões, galeria de fotos e vídeos, eventos, cursos de formação continuada, etc. A ausência destes itens não incentiva a participação efetiva dos ex-alunos no portal.

Na região nordeste, o portal do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) constitui-se como uma plataforma dinâmica, possui várias abas, como: política de egresso (que dispõe sobre o

Programa de Acompanhamento de Egresso-PAE); acompanhamento de egresso (que disponibiliza um link para o questionário, visando atualizar o banco de dados para conhecer a situação profissional, os índices de empregabilidade e a inserção no mundo do trabalho); casos de sucesso (link para os ex-alunos realizarem depoimentos); notícias (informações atualizadas sobre encontros de egressos nos campi); cursos (aba que disponibiliza um link para o portfólio dos cursos); eventos e acervo (que contém vários vídeos de atividades acadêmicas com ex-alunos).

Observa-se que, no portal do IFPB o menu notícias é repleto de informações atualizadas sobre encontros dos ex-alunos, o que evidencia que há uma continuidade das relações entre os mesmos. Neste caso, a divulgação atrai o acesso e a participação, visto que desenvolvem ações contínuas e sistematizadas. Essas características diferencia-o do portal do IFRO, pois este não contém abas que possam disponibilizar informações da instituição para os ex-alunos, necessitando deste modo, de intervenções para que possa ser utilizado satisfatoriamente. Entretanto, tanto o IFRO quanto o IFPB não solicitam cadastro prévio dos usuários, nem tão pouco informações sobre a criação dos portais

O questionário para os egressos disponibilizado no portal do IFPB é utilizado como mecanismo de pesquisa para conhecer as percepções sobre os cursos, o perfil dos ex-alunos e a situação no mundo do trabalho, visando a avaliação institucional, que possam levar ao planejamento de ações, como também o desenvolvimentos de várias atividades (recreativas, artísticas, culturais e esportivas) para integrar o egressos na instituição. Logo, utiliza as informações dos ex-alunos como mecanismo de reavaliação de todo o processo de ensino aprendizagem, na medida em que fornece subsídios para avaliação contínua dos métodos e técnicas didáticas e dos conteúdos empregados pela Instituição no processo ensino-aprendizagem. As informações fornecidas também auxiliarão o planejamento de programas, projetos e atividades (IFPB, 2016).

Na região centro-oeste, o portal do Instituto Federal do Mato Grosso Goiano (IFMT) dispõe que o acompanhamento de egresso caracteriza-se como um conjunto de ações implementadas que visam acompanhar o itinerário profissional, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão. O referido portal possui vários menus, tais como: “Política de Acompanhamento”, “Pesquisa de Egresso”, “Relatórios”, “Conexão Mundo no Trabalho”, “Egresso no Mundo do Trabalho”, “Oportunidades”, “Comissão”, “Encontros e Eventos”. O que possibilita vários serviços aos seus usuários.

Percebe-se que a plataforma contém abas que objetivam manter vínculos com os ex-alunos. Todavia, alguns links não tem informações atualizadas sobre as experiências no mundo do trabalho, como também as oportunidade profissionais. As atualizações dessas informações poderiam proporcionar uma participação efetiva dos ex-alunos na comunidade acadêmica, trocas de experiências, como também motivar os estudantes a continuarem na educação profissional, com base nos depoimentos dos egressos, relatando as possíveis transformações que ocorreram na sua vida após a conclusão do curso.

A pesquisa de acompanhamento de egresso do IFMT, a partir do uso do questionário no portal encontra-se suspensa, em virtude de não aceitar o preenchimento de dados. Como é que as informações dos ex-alunos podem contribuir na avaliação institucional, se não mantém dados atualizados? Nesse dilema, Simon salienta que:

A informação configura-se como diferencial na política de avaliação institucional, trazendo conceitos mais próximos da realidade. Quanto mais fontes de informação a gestão possuir, maior será a qualidade da avaliação, especialmente quando os usuários estiverem entre os seus produtores e transmissores. (SIMON, 2017, p. 54)

É mister a continuação das pesquisas com os egressos, dado que são sujeitos inseridos no mundo do trabalho, possuem informações da realidade, que podem detectar elementos singular no processo de avaliação institucional, corrigindo falhas que a comunidade interna não consegue identificar. Sendo assim, a falta de atualização das informações nos portais pode acarretar o distanciamento dos ex-alunos, conseqüentemente a desatualização dos bancos de dados das instituições (SIMON, 2017).

É pertinente enfatizar que o portal do IFMT assim como os demais portais analisados não requer cadastro dos usuários para acessar os menus e no texto de boas-vindas não salienta informações sobre a criação da plataforma. No entanto, possui características diferenciadas com relação ao portal do IFPB e do IFRO, uma vez que publiciza em um dos menus a constituição da Comissão Permanente de Política de Acompanhamento de Egressos, como também divulga em uma aba específica os eventos e as experiências exitosas da interação da comunidade acadêmica com o setor produtivo e o mundo do trabalho, ampliando as experiências dos estudantes e egressos.

No caso do institucional do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), constata-se no site o menu “Acompanhamento de Egresso” que objetiva manter o relacionamento com estes sujeitos, utilizando para tanto o preenchimento de um questionário online. A página descreve também a proposta da política, que almeja conhecer o perfil, a situação profissional, a relação

formação e o mundo do trabalho. Todavia, a página acompanhamento de egresso não caracteriza-se portal, pois este configura-se como uma plataforma na internet que aglomera diversos serviços e informações, possibilitando o acesso dos usuários a uma gama de conteúdos (CABRAL, et al., 2016).

Na política de acompanhamento de egressos consta que o IFSul para alcançar os objetivos desta proposta institucional, desenvolverá um portal para armazenar o formulário eletrônico e divulgar oportunidades profissionais e acadêmicas para os ex-alunos. Mas, ao acessar a página, acompanhamento de egressos, o usuário depara-se com um layout sem nenhuma aba que proporcione serviços, benefícios e/ou informações. Posto isto, a página deveria conter diversos menus “Pesquisas”, “Eventos”, “Oportunidades”, “Depoimentos” na tentativa de atrair os usuários (CABRAL, et al.,2016) e criar vínculos.

Neste cenário, disponibilizar mecanismos que possam manter contato com os ex-alunos é de fundamental importância, para que estes sujeitos sintam-se parte da comunidade acadêmica, pois o vínculo institucional continua, mesmo após a conclusão do curso. Verifica-se que a página de acompanhamento de egresso do IFSul em relação aos portais do IFRO, do IFPB e do IFMT, até a realização dessa pesquisa, não é atraente e não dispõe de informações interessantes, o que pode interferir na adesão ao preenchimento do questionário, conseqüentemente, na efetivação das metas propostas na política de acompanhamento de egressos.

No Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) na região sudeste, o portal de egresso define-se como um espaço para reunir ex-alunos (IFNMG, 2019). Assim, ao acessar o layout da página nota-se diversos menus, como: “Regulamentos”, “Relatório de Ações”, “Cadastro” Egresso em Destaque, “Editais”, “Serviço Voluntário”, “Banco de Palestra” e “Empresa. Essa diversidade pode suscitar a participação ativa dos usuários. No entanto, ao clicar em cada um dos menus detecta que não existe dados concernentes aos serviços propostos.

O portal divulga casos de egressos que tiveram sucesso na continuidade da vida acadêmica. Essas experiências podem auxiliar nas escolhas profissionais do estudantes e trocas de informações significativas. A plataforma do IFNMG disponibiliza também, um espaço para vídeos com depoimentos. O que não foi detectado nos portais do IFRO, do IFPB, do IFMT e do IFSul. A divulgação dos depoimentos corrobora para expandir o alcance do mecanismo de acompanhamento de egresso.

É nítido que localizar sujeitos em diferentes realidades não é uma tarefa fácil. Logo, o planejamento de ações sistematizadas contribui na materialização das pesquisas com egressos, trazendo para o cenário das instituições estes atores, que tanto têm a contribuir no processo da avaliação institucional. No que tange a estes tópico, nem o IFSul nem o IFNMG deixam evidentes a importância do uso das plataformas digitais como elemento indicador de vínculo contínuo entre a instituição e seus egressos, como também a possibilidade de utilizar os dados mapeados nas plataformas nos indicadores da avaliação institucional.

Nesse contexto, observa-se que nenhum dos portais explicitam benefícios para aos usuários (acesso a biblioteca on-line, educação continuada, empregos, etc.). Outro fator relevante é a falta de manutenção/atualização dos mecanismos de acompanhamento de egresso, já que são ferramentas digitais interativas e requerem uma gama de dados atualizados.

Sendo assim, diante das diferentes realidades analisadas percebe-se que as iniciativas em criar portais de egressos configuram uma preocupação em manter um elo de comunicação com estes sujeitos, propiciando detectar informações valiosas na realização da avaliação institucional, conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou identificar de que forma o acompanhamento de egresso pode contribuir para a avaliação institucional nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, partindo da análise de dois mecanismos: a política de acompanhamento de egressos e o portal online. Constatou-se que, dos 38 institutos federais espalhados nas 5 regiões do país, apenas 53% possuem uma política ou programa de acompanhamento de egressos e 43% possuem um portal para acompanhamento desses sujeitos. Em muitos casos, o instituto possui o portal e não tem uma política institucional para acompanhamento dos ex-alunos, ou possui a política e não tem um canal de comunicação do instituto com seu egresso.

Foram analisadas cinco instituições, uma em cada território, onde o pré-requisito foi a existência de ambos os mecanismos escolhidos para análise. Observou-se que a existência de tais mecanismos não tornam o acompanhamento de egressos um fator relevante para produção de dados e informações que possam contribuir para a avaliação institucional.

Apesar de recentes, os mecanismos de acompanhamento de egressos devem ser efetivos quando se fala na geração de dados e informações que auxiliem os institutos federais na criação de novos cursos, alterações e reformulações dos atuais cursos, tomada de decisões quanto a alocação de recursos para investimento. Em todas as políticas analisadas, um dos principais objetivos era justamente o de auxiliar e contribuir para o processo de avaliação institucional. Contudo, o que constatou-se é que este objetivo ainda não foi alcançado, já que as informações publicizadas por meio dos relatórios de gestão ainda são muito incipientes quando se fala da relação acompanhamento de egressos e avaliação institucional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria MEC nº 646.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 27 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

CABRAL, Thiago Luiz Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise de portais online de egressos.** Revista GUAL, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 157 - 173, jan. 2016.

CARVALHO, M.C. M. de. (org.) **Construindo o saber - Metodologia científica: Fundamentos e técnicas.** 19º ed. Campinas: Papyrus, 2008.

IFMT. **Política de Acompanhamento de Egressos.** Disponível em: <http://egressos.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/politicadeacompanhamento/>. Acesso em 28 de abril, 2019.

IFMT. **Resolução N° 143** dispõe sobre o Regulamento da Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, 2017.

IFNMG. **Portal do Egresso.** Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/portaldoegresso>. Acesso em 24 de abril, 2019.

IFNMG. **Resolução N° 15** dispõe sobre o Regulamento da Política de Acompanhamento e Avaliação de Egressos - PAAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, 2016.

IFPB. **Portal de Egresso**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/egressos>. Acesso em 20 de abril, 2019.

IFPB. **Resolução N° 43-CS** dispõe sobre o Regulamento da Política de Acompanhamento de Egressos-PAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2017.

IFRO. **Portal de Egresso**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/egresso-nav>. Acesso em 27 de abril, 2019.

IFRO. **Resolução N° 45/REIT** dispõe sobre a aprovação da Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2017.

IFSul. **Acompanhamento de Egresso**. <http://www.ifsul.edu.br/acompanhamento-de-egressos>. Acesso em 23 de abril, 2019.

IFSul. **Resolução N° 059** institui a Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2018.

LIMA, Cristina Bernardi; MIRANDA, Claudio de Souza; PAZZELO, Elaine Toldo. **Egressos como instrumento de avaliação institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 298-321, jan. 2015.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Série Cadernos de Gestão. - Petrópolis: Vozes, 2012.

PAUL, Jean-Jacques. **Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional**. Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, Maio/Ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0309.pdf>. Acesso em: 28 abril. 2019.

SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos. Acesso em 30 de Abril de 2019.

SIMON, Lilian Wrzesinski. **A gestão de egresso como fonte de informação estratégica para a UFFS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017, 205 p.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES**. Revista da Avaliação da Educação Superior. v.15, n.1, 2010.

TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos; MACCARI, Emerson Antônio. **Proposição de um plano de ações estratégicas para associações de alunos egressos baseado em benchmarking**. Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU. Florianópolis, Brasil, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131917/2014-260.pdf> equence=1>. Acesso em: 30 abril. 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM - UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Josineide Teotonia da Silva¹

Dayvison Bandeira de Moura²

RESUMO

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e busca a reflexão sobre as demandas educacionais do século XXI, tais como o surgimento de tecnologias resultantes desse tempo. Para isso, é preciso que reflitamos a escola que está sendo ofertada aos estudantes, suas configurações em práticas voltadas para o século XX, e algumas até para o século XIX. Daí surge a inquietação: Como a escola tem se adequando às expectativas consignadas em seu papel? Qual a percepção dos professores e dos estudantes quanto ao desenvolvimento da sua autonomia como sujeitos? Esse processo tem sido marcado por quais entraves, desafios e perspectivas? Em busca de atrelar conhecimentos que possam dar suporte para uma inovação dentro da escola e em seu entorno, faz-se necessário um mergulho em metodologias ativas de aprendizagem, para melhor compreender como podem ser direcionadas as perspectivas que as mesmas propõem para uma mudança no cenário educacional.

Palavras- Chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem. Formação do Professor.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (UNADES), em Paraguai. Mestra em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira (UMa), em Portugal. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em Recife, Pernambuco. Especialista em Formação de Professores da Educação Básica pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), em Recife, Pernambuco. Atua como Professora do Ensino Fundamental em São Lourenço da Mata e Vice Gestora na Prefeitura do Recife. Contatos: josi_teo@hotmail.com, (081) 996088820/ (081) 987815756.

² Professor, Diretor e Coordenador Acadêmico do Programa Brasil de Mestrado e Doutorado para brasileiros na Universidad Del Sol, em Asunción no Paraguay, através do Centro de Inteligência Aplicada à Educação LTDA – CIA. Também leciona Língua Portuguesa, bem como coordena área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho da SEDUC – PE. PósGraduado em Práticas de Análises Discursivas; em Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; em Educação Pobreza e Desigualdade Racial; e em Ciências da Educação. Mestre e Doutor em Ciências da Educação – Universidad Americana - Asunción – PY. E-mail: analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, estamos tomando a consciência de que a escola precisa realizar uma mudança em sua configuração, na maneira de como atende os estudantes, necessitando, também, refletir como está sendo realizada a abordagem em relação à aprendizagem que é ofertada a este público. A escola convive com transições relacionadas àquilo que carece ser motivo de reflexão, quanto ao que se concebe como tradicional, e àquilo que possa ser entendido como inovador.

É possível perceber que a educação tem sido tocada por tentativas de melhorias que nem sempre conseguem atingir seus objetivos e que são implantadas na busca de inovar o sistema educacional, na tentativa de romper com a educação tradicional, que fora marcada por fragmentações. Essa constatação permitiu a compreensão de que o ensino em séries gerava uma descontinuidade, sendo substituído por esse novo quadro, que promove a busca pela continuidade, inserindo o ensino em ciclos de aprendizagem.

A proposta de educação em ciclos de aprendizagem foi, de certo modo, um avanço, pois trouxe consigo uma alternativa para que pudéssemos refletir as práticas que estavam sendo realizadas. Essa proposta é alicerçada no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que garante que,

A educação básica poderá organizar-se em *séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados*, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 8, grifos nossos).

A referida previsão legal permite aos estados e aos municípios a autonomia para decidirem o que possa agregar melhor às singularidades inerentes à regionalidade. Apesar da flexibilidade que os artigos aludidos conferem às instituições do executivo federal, estadual e municipal, não houve o impulso necessário na realização formações continuadas para que fosse alcançado uma maior imersão em propostas educacionais vinculadas à previsão legal.

A ausência de programas ligados às perspectivas aplicadas formação da prática docente para os envolvidos na Educação Básica em diferentes regiões do Brasil, sob a ótica das adequações regionais, e, vislumbrando a transição entre o panorama anterior da educação, que fora denominado como “tradicional” e aquele considerado como

“novo”, “avançado”, ou ainda, “adequado” às expectativas da contemporaneidade, acarretou numa má interpretação das intenções propostas pelo programa. Pois, para alguns professores, a ideia de que os estudantes, agora, poderiam ter um espaço de tempo para serem alfabetizados e que a alfabetização viria com a maturidade de cada aluno culminou num alto índice de estudantes que chegavam ao 3º Ano do ensino fundamental I e até mesmo ao 5º Ano sem estar alfabetizado, o que acabou negligenciando o direito de aprendizagem do estudante.

Para a contenção e correção deste índice, em 2012, surge o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com a proposta de alfabetizar os estudantes até o 3º Ano ou aos oito anos de idade. Este plano veio com uma vertente importante: cuidar primeiro de dar formações a coordenadores e orientadores de estudos que iriam agregar experiências que tinham obtido êxito – atrelados a estudos realizados pela Universidade Federal de Pernambuco, que contava com professores especialistas em alfabetização, de onze universidades – para que estes fossem multiplicar as orientações aos professores municipais, realizando formações continuadas com encontros periódicos para acompanhar o desenvolvimento das professoras e dos estudantes, dando apoio pedagógico e traçando intervenções.

A estrutura do PNAIC trazia quatro eixos de atuação: a **Formação continuada de professores alfabetizadores**, na qual era realizado o curso presencial com duração de dois anos para os professores municipais, sendo ministrados pelos orientadores de estudos. Estes orientadores faziam um curso específico (com duração total de 200 horas por ano), realizados pelas universidades públicas nacionais.

A distribuição, entre orientadores e professores, de **Materiais didáticos e pedagógicos**, tais como livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais para serem utilizados com os estudantes. E aplicava o sistema de **Avaliações**, através de um processo no qual o poder público e os professores puderam acompanhar a eficácia e realizar as possíveis intervenções. Além disso, havia a **Gestão, controle social e mobilização**, que atuavam através de um sistema de gestão e de monitoramento (SisPacto), para garantir a prática das etapas do Pacto, cujos resultados eram disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), permitindo esse acompanhamento constante pelos atores participantes no Pacto.

No entanto, em 2016, foi anunciado o fim do PNAIC. De acordo com Pedro Annunziato (2017)³, em uma entrevista concedida a Revista Nova Escola, “Para se ter uma ideia: dos mais de dois milhões de alunos entre sete e 10 anos que fizeram o exame em 2016, **apenas 45,27% obtiveram um nível de proficiência considerado satisfatório para leitura**. Em 2014, eram 43,83%” (ANNUNCIATTO, 2017, grifos do autor).

Tais situações nos fazem refletir o que de fato acontece com a educação do país. Quais as razões pela qual a escola não consegue atingir o seu objetivo? Não somente na alfabetização, mas de acordo com o que prevê o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

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

Diante de tantas tentativas, é preciso que pensemos quais as razões de a escola não conseguir satisfazer os anseios dos estudantes, nem prepará-los para os desafios da vida cotidiana. O fato não vem de uma falha na alfabetização, mas de um conjunto de fatores que se agregam e tornam a vida estudantil em um grande dilema para estudantes e professores.

Em relação ao que é apresentado no cenário educacional descrito acima e da angústia gerada em torno da escola, o que podemos fazer para gerar uma nova tentativa de atualizar esta escola e inovar as ações para que possamos fortalecer a mudança do quadro atual no qual estamos inseridos?

É preciso parar para notar que, na maior parte das tentativas frustradas, não contávamos com os elementos externos, com o que é importante para o estudante e para a comunidade na qual o mesmo está inserido. O mais próximo que chegamos de uma evolução da escola e da formação do estudante foi elencar a *continuidade* como atenuante, o *estudante como o sujeito participativo na construção da sua aprendizagem* e o *professor atento a intervir e chegar mais próximo ao sujeito aprendente, buscando compreendê-lo em sua complexidade*.

³ A alfabetização no Brasil não avança. O Pnaic falhou? Revista Nova Escola, 07 nov. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaicfalhou>>.

Iremos, no capítulo a seguir, discutir sobre as metodologias que podem agregar os itens citados acima e elencar outros itens que podem nos ajudar a aproximar a realidade escolar com a realidade do estudante e tornar da escola um local mais próximo das inquietações pertinentes ao século XXI.

2. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Como pudemos ver no capítulo anterior, é urgente a reflexão sobre novas metodologias, para que tenhamos, no lugar de angústias em sala de aula (tanto do estudante, quanto do professor), o desenvolvimento da aprendizagem e a atualização da escola, para que o século atual caminhe de mãos dadas com a educação e não que caçoe das práticas tradicionais e obsoletas, que afastam os estudantes do ambiente de aprendizagem.

O século XXI requer novas competências, das quais antes não tínhamos a cobrança. Contudo, já estamos no século XXI há quase duas décadas e ainda estamos com os pés fixados em ações e práticas docentes que não condizem com o público que recebemos em nossas escolas, “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

Podemos dizer que, antes, uma das principais preocupações da escola era formar o cidadão – embasado na escola conteudista e bancária – para o mercado de trabalho, para o manuseio de máquinas, para lidar com a formação tecnicista. Sobre a educação bancária, Paulo Freire (2005, p. 78) nos diz:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. **Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.** (Grifos nossos).

Hoje, podemos dizer que há uma gama de peculiaridades exigidas no mercado de trabalho que não estamos considerando em sala de aula, nem tampouco para resolução de problemas que surgem na vida, no dia a dia. A escola não tem dado conta, com as novas formações familiares, com a mudança do perfil do aluno que *antes sentava para ouvir a aula e que hoje não para um momento para ouvir o que o professor tem a dizer.*

A escola mudou, o mundo mudou e não poderia ser diferente com os estudantes. Mas, se tudo mudou, por que os professores continuam os mesmos? Não seria a hora de mudarmos também? Mas, como mudarmos, se em nossa formação não fomos conscientizados de que precisaríamos mudar? Se formados fomos e nesta concepção estávamos prontos e acabados?

Pois é, o século XXI trouxe a informatização e com ela o acesso a conteúdos e plataformas que conseguem trazer o conhecimento de coisas que até nós, *professores formados*, desconhecíamos. E o fato é que temos um grande desafio: *aprender a aprender, aprender a desaprender e aprender a reaprender*.

As formas de aprender também evoluíram e vamos elencar algumas maneiras de acionar estas metodologias, para que possamos nos beneficiar da arte de nos desconstruir e nos reinventar como professores atualizados. Visto que, necessitamos desenvolver no docente e no discente “*à formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade*”. (GADOTTI, 2001, p. 253-254). Para isso, não precisamos matar o professor que somos, *mas agregar valores para sermos ainda melhores e conseguimos chegar à capacidade de continuar aprendendo, aprendendo junto e com o estudante*.

2.1 A contribuição do desenvolvimento das Metodologias Ativas para a inovação nos espaços de aprendizagem

Falamos em Metodologias Ativas como algo extremamente inovador se trata de um equívoco, pois, ao longo da construção da história da educação, vemos autores como Jüngen Habermas, Paulo Freire, Jonh Dewey, Edgard Morin, Henry Wallon, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, António Nóvoa, José Morán, dentre outras personalidades da educação, que já trazia reflexões de uma educação descentralizadora, integral, autônoma, democrática, dialógica, interdisciplinar, transdisciplinar, com valores e sentimentos, entre tantos outros atributos que nos dias atuais se fazem tão indispensáveis na formação do indivíduo, sendo ele professor ou estudante.

O inciso III do Artigo 35 da LDB 9394/96 dispõe que, para o ensino médio “prevê-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, e, adiante, no Artigo 43, “lemos que a educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação

cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (LDB, 1996).

Enquanto isso, a Base Nacional Comum Curricular (2019) traz dez Competências Gerais que acompanham o desenvolvimento dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, que pontuam com um grande diferencial e que nos permite refletir o que vem acontecendo na escola e o que pode vir a ser modificado. São essas as Competências Gerais: 1. *Conhecimento*; 2. *Pensamento científico, crítico e criativo*; 3. *Repertório cultural*; 4. *Comunicação*; 5. *Cultura digital*; 6. *Trabalho e projeto de vida*; 7. *Argumentação*; 8. *Autoconhecimento e autocuidado*; 9. *Empatia e cooperação*; 10. *Responsabilidade e cidadania*.

Isso nos leva a refletir que o cenário da educação pode estar se reestruturando e documentalmente alicerçando a necessidade de mudanças para a atualização e acompanhamento do que requer o mercado de trabalho no século vigente. José Morán (2015, p. 18) nos diz que “teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”.

Pois, com a informação constante e o dinamismo que a globalização⁴ nos trouxe vieram as cobranças, para suprir o mercado de trabalho, de pessoas com habilidades como: *criatividade, autonomia, protagonismo, proatividade, agilidade em resolução de problemas*, entre tantas outros tipos de conhecimentos que deixaram de ser desenvolvidas na escola, que não compreendeu que [...] “o conhecimento é entendido como um produto cultural que deve ser compreendido em seu contexto e que pode ser aprendido em diferentes modalidades de inteligências” (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 15), deixando de desenvolver tais habilidades para focar em conteúdos que não puderam dar conta da complexidade no desenvolvimento das inteligências múltiplas.

Contudo, estas competências vêm alicerçadas em documentos norteadores como: a LDBEN 9394/96, os PCNs e a BNCC . Potencializando o pensamento emergente de realizar uma educação que faça a diferença na vida estudantil e agregue na vida cotidiana, e, ao invés de separar/fragmentar os conteúdos: une-os, permitindo a observação de uma educação voltada para contemplar o que estava faltando no

⁴ (glo.ba.li.za.ção) *sf.* 1 Ação ou resultado de globalizar (-se). 2 Processo de integração e influência mútua entre as economias de diferentes países, que também gera intercâmbio entre as sociedades. (BECHARA, 2011, p. 678).

desenvolvimento educacional: as emoções, os valores, as reflexões, o dinamismo, a autonomia, o protagonismo, a democracia, os sentimentos e tudo que forma *o ser cidadão*. José Morán (2015, p. 17), pontua que,

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam **proativos**, *precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas*, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. **Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.** (Grifos nossos).

O saber fazer vem com indicativos que permitem que os estudantes possam estar percebendo que a proatividade⁵ deve ser elemento constante em suas atitudes como ser aprendente. E independente do espaço físico escolar, pode desenvolver aprendizagens que façam todo o sentido para si e para os pares em que o mesmo convive. Como nos diz Guimarães (2003, p. 38), “Quando ambos, hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação, são satisfatórios, o sujeito percebe que foi ele quem causou a mudança desejada”.

Esta conjuntura permite uma nova visão de aquisição de conhecimento, retirando do professor a fonte principal de consulta, mas não elimina a sua participação na orientação dos aprendentes e, melhor, permite que o professor possa ser o agente pesquisador e aprendente junto ao estudante. José Morán (2015, p. 18) nos diz que:

Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

As metodologias ativas recebem algumas nomenclaturas diferenciadas, pois retratam formas de colocar o estudante numa posição ativa e autônoma da sua aprendizagem. Contudo, esta autonomia deve ser gerenciada pelo professor, até porque é o docente que vai mediar o estudante para a construção de novos caminhos para a consolidação do conhecimento que se pretende desenvolver, das habilidades a serem conquistadas e das competências que precisam ser atingidas.

⁵ (pro.a.ti.vi.da.de) *sf*. Ação ou efeito de manter-se ativo, antecipando-se aos fatos, sempre vigilante, atento aos acontecimentos e às oportunidades. (BECHARA, 2011, p. 955).

Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. (Idem, 2015, p.18).

Em geral, as metodologias ativas vão estar apresentadas em língua estrangeira. Porém, para que possamos compreender os seus significados e como podem estar mudando a maneira de administrar as situações de aprendizagens em sala de aula ou em algum espaço de aprendizagem é que partimos para o item a seguir.

2.1.1 Tipos de Metodologias Ativas

As metodologias ativas são procedimentos educacionais que acontecem através da interação entre professores e estudantes para a obtenção de conhecimento. Para o desenvolvimento dela, é necessário contar com o dinamismo que podem envolver estudos, análises, pesquisas, diálogos, organização, mediação e tomadas de decisões, que podem ser realizadas individuais ou coletivamente.

O Professor Celso da Cunha Bastos (2006)⁶ compreende que Metodologias Ativas “É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo”.

O objetivo das **Metodologia Ativas** é projetar no sujeito aprendente a capacidade de se colocar como agente que desenvolva o protagonismo⁷ na conquista da própria aprendizagem, buscando encontrar soluções para um problema ou uma situação que motive a construção de meios para apontar alternativas que possam agregar conhecimentos e trazer estratégias para se chegar a uma aprendizagem que consiga modificar a si mesmo ou o seu entorno. A autora Berbel (2011, p. 30) pontua que:

Essa nova ênfase que vem sendo dada ao ensino para levar a **aprender a partir de problemas ou situações problemáticas**, nas duas últimas décadas, encontra parte de suas bases em um momento histórico já bem distante, com Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, que teve grande influência sobre a pedagogia contemporânea. Ele formulou um

⁶ BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<https://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 04 set. 2019.

⁷ (pro.ta.go.nis.mo) *sm*. 1 **Ideia de que a ação , a interlocução e a atitude dos sujeitos ocupam lugar central nos acontecimentos**. 2 Cin. Telev. Teat. Lit. Qualidade do personagem principal de tramas cinematográficas, teatrais, literárias ou televisivas. (BECHARA, 2011, p. 961).

ideal pedagógico (da Escola Nova) de que **a aprendizagem ocorresse pela ação – learning by doing - ou o aprender fazendo.** (Grifos nossos).

A metodologia mais utilizada ainda é a **metodologia de projetos**, porém com um grande diferencial: esta metodologia antes era utilizada pelos professores que queriam fazer uma intervenção em sua sala de aula e utilizavam uma temática para agregar, em um tema, algumas situações didáticas, que se realizavam por um espaço de tempo com ações planejadas, com início, meio e fim, com a forma que iria avaliar os resultados e verificar como os estudantes tinham se saído neste processo. Contudo, *ignorava os interesses pessoais ou do grupo*. A ideia partia do professor, e, mesmo havendo a participação dos estudantes no desenrolar do projeto, não se contava com o estudante na sua elaboração.

Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, **com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.** (BERBEL, 2011, p. 29, grifos nossos).

Dentro das Metodologias Ativas, podemos citar as que estão em maior evidência e sendo as mais utilizadas na educação, tais como: Metodologias de Projetos (*PBL- Project Based Learning*), Metodologia Híbrida, *Peer Instruction* (Instrução em pares), *Team-based Learning* (Aprendizagem por Times - TBL) e Sala de Aula Invertida. Como descreveremos cada uma, a seguir.

A metodologia de projetos, PBL – Project Based Learning (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas), dentro das metodologias ativas, dá um passo mais largo, permitindo que o estudante trace, individualmente ou em grupo, projetos de seu interesse de estudo, sem deixar de fora a matriz curricular, a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais, nem as competências exigidas nos documentos. Apenas é elencado de maneira diferenciada. A autora Berbel (2011, p. 28), nos traz a reflexão de que “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”.

Ao invés de surgir num planejamento pronto, há ali um elemento fundamental: a *curiosidade*, que leva este elemento a outros conhecimentos. A autora acima pontua também que, “Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizandoas, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de

pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras” (Ibid., p. 28). Estes projetos abrem espaço para o uso das tecnologias móveis e podem também tornar mais flexíveis os encontros entre pares e entre os professores. Para Barbosa e Moura (2013, p. 63), há três categorias deste método:

- **Projeto construtivo:** visa construir algo novo, introduzindo alguma inovação, propondo uma solução nova para um problema ou situação. Possui a dimensão da inventividade, na função, na forma ou no processo;
- **Projeto investigativo:** desenvolvimento de pesquisa sobre uma questão ou situação, mediante o emprego do método científico;
- **Projeto didático (ou explicativo):** procura responder questões do tipo: “Como funciona? Para que serve? Como foi construído?” Busca explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos, mecanismos, sistemas etc.

A *Metodologia Híbrida* é muito trabalhada com a utilização de tecnologias móveis, sendo muito importante para o desenvolvimento de projetos e de estratégias para lidar com problemas, permitindo aos envolvidos nesta metodologia ativa a flexibilização dos encontros, pois pode se dar de maneira presencial, semipresencial e à distância. Estes encontros podem ser marcados ou serem disponibilizados vídeos em plataformas digitais que possam facilitar o encontro para a troca de ideias e conhecimentos. De acordo com José Morán (2015, p. 24):

Na educação acontecem vários tipos de blended⁸: *de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento* (no modelo disciplinar ou não); *blended de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados*. Também falamos de tecnologias blended, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Blended **também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno.** (Grifos nossos).

Este tipo de metodologia é muito utilizada em cursos de extensão, de formação continuada, em graduação e em pós- graduação que se apresentem como presenciais ou semipresenciais, e agrega ao modo de como cada estudante disponibiliza seu horário para estudar. Vale salientar que na metodologia híbrida também vai haver a mediação

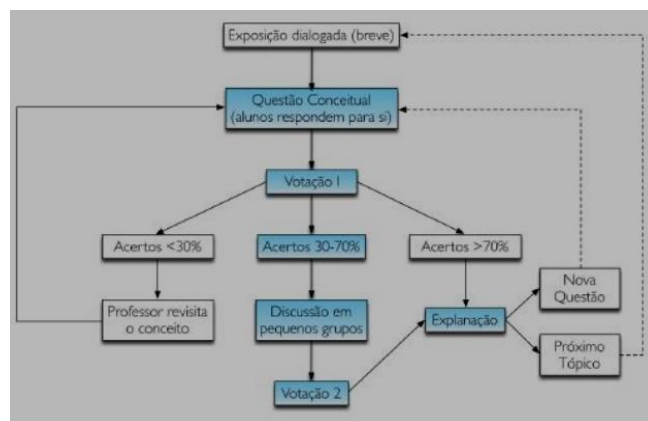
⁸ De acordo com o Dicionário Collins, a palavra *blended* quer dizer **misturar, combinar**. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english-portuguese/blend>>. Acesso em: 06 set. 2019.

do professor, que dará a tutoria e acompanhará o desenvolvimento da aprendizagem que está sendo adquirida, tirando dúvidas, indicando material, dando o suporte necessário para que o estudante tenha o máximo de aprendizagem e retorno do seu desempenho.

Outra metodologia, que também está classificada como metodologia ativa, é a *Peer Instruction* que quer dizer **Instrução em pares**. As autoras Eliane Ferreira e Fernanda Kempner-Moreira (2017, p. 2) nos dizem que este método é “compreendido como instrução por pares, focaliza o momento da aprendizagem na interação entre os estudantes para a solução de um problema. Desenvolvido pelo professor Eric Mazur da Universidade de Harvard na década de 1990”, podendo ser utilizada em times ou em grupos.

Para melhor compreensão, apresentamos a *figura 1*, um fluxograma que explica, em síntese, a aplicação do método *Peer Instruction*.

Figura 1 - Fluxograma do método *Peer Instruction*



Fonte: MAZUR;SOMER, 1997, p. 6.

É possível compreender que, na aula, há inicialmente a explanação do tema, de modo breve, com problematizações e explicitando a pergunta que será a fonte norteadora para a causa de inquietações. Esta pergunta é o desafio inicial, que surge após a explanação do professor sobre a teoria ou tema e ser exposto. Este momento tem a duração de aproximadamente vinte minutos.

Na sequência, inicia-se a discussão entre os estudantes, em pares, sobre o que foi exposto, de forma que as respostas tendem a ser objetivas. Após este período de discussão, os estudantes têm um tempo de um a dois minutos para responder individualmente ao professor, através de um aparelho conhecido como *clicker*.

Estas respostas são transmitidas e totalizadas pelo computador do professor, que é colocado à exposição de todos os estudantes. Todos veem as respostas computadas e o

tema é retomado para uma nova reflexão entre os estudantes, provocando uma nova discussão entre os pares, num tempo de mais dois minutos, levando em consideração as pontuações realizadas pelo professor.

Como resultado esperado da aplicação dos clickers nas aulas, deseja-se a otimização da qualidade do ensino por meio dos feedbacks instantâneos para o professor. Dessa forma o profissional poderá escolher as técnicas de ensino de maior eficiência para cada turma. Além disso, com esses dados o professor poderá, em longo período de tempo, identificar quais os pontos críticos do currículo da disciplina ministrada, podendo acentuar a atenção dos alunos para tal capítulo ou definição, por exemplo. (CARVALHO et al, 2016, p. 4).

E, novamente, é acionado o uso do *clicker* para dar retorno à pergunta inicial. Se o retorno de acerto for superior a 70%, faz-se uma explanação sobre a pergunta problematizadora e, em seguida, prossegue-se para a temática/abordagem seguinte. Caso seja inferior, o professor retoma o tema e, ao passo inicial, faz um Teste Conceitual ou passa para um novo item da sequência didática.

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. **Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.** (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55, grifos nossos)

Também podemos contar com a *TBL - Team-based Learning - Aprendizagem por Times*, como mais uma metodologia ativa que se constitui em organizar a aprendizagem em grupo, times, de forma que estes grupos são permanentes e o que será utilizado como componente curricular do curso é organizado entre cinco e sete unidades. Os autores Rocha e Lemos (2014, p. 04) nos diz que:

É executado um pequeno teste sobre as ideias-chave, a partir das leituras individuais dos alunos; em seguida, o teste é feito em grupo, chegando a um consenso sobre as respostas da equipe. Os alunos recebem feedback imediato sobre o teste da equipe e, em seguida, têm a oportunidade de escrever apelos baseados em evidências, se eles sentem que podem apresentar argumentos válidos para as respostas julgadas erradas.

Estas atividades que o grupo desenvolverá com o uso dos conceitos solicitados na disciplina possibilita ao mesmo estudar os conteúdos específicos, para que este seja o ponto de partida para a tomada de decisões e, novamente em grupos/times, visar a promoção de aprendizagem através do envolvimento e interação entre os estudantes.

A etapa final do processo é uma apresentação (curta e específica), que permite ao professor esclarecer quaisquer equívocos que se tornam aparentes durante o teste de equipe e os apelos. O restante da unidade de aprendizagem é usado em atividades em sala e tarefas que exigem que os alunos pratiquem, utilizando o conteúdo do curso. (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 4).

Já a *Sala de Aula Invertida* é utilizada de uma maneira bem conhecida e utilizada dentro das metodologias ativas. Nela é desenvolvida a inversão de papéis, como o próprio nome propõe. José Morán (2015, p. 23) recomenda que “Podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando feedback para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente)”.

O professor sugere que os estudantes pesquisem sobre um determinado tema. É dado um prazo para a leitura sobre o assunto pesquisado e, em sala de aula ou em algum espaço de aprendizagem, acontece o diálogo entre os estudantes para consolidar o que puderam aprender em suas pesquisas. O autor acrescenta que, “Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente” (Ibid., p. 23). Os grupos expõem seus pontos de vista e o professor intervém quando percebe a necessidade de acrescentar algo, de sugerir mais profundidade ou reflexão sobre o conteúdo abordado.

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. (MORÁN, 2015, p. 22).

Não há em nenhuma abordagem de Metodologias Ativas ações que *tire o professor do centro e coloque o estudante*, como é comum escutar. É preciso que ambos trabalhem em comunhão, buscando o que melhor irá favorecer em transformar tanto o estudante como, também, o professor em protagonistas no movimento de aprender a aprender.

Este estudo trouxe a reflexão sobre as múltiplas formas de estar conduzindo uma aprendizagem de maneira mais agregadora e menos sofrida para professores e estudantes. Assim, como o ato de ensinar deve ser um desafio, o ato de aprender tem que ser prazeroso. Para isso, é necessário que haja motivação dentro da prática em ambientes de aprendizagem, a fim de que este ambiente seja um espaço em que o

estudante veja a possibilidade de aprender. É possível notar que as metodologias ativas sempre estão colocando o estudante em papel de protagonista em sua aprendizagem, que, utilizando meios e mecanismos de aprendizagens, necessitando que o professor atue como mediador do aprendizado construído e – nesta construção, pela experimentação, pelo conhecimento prévio, pela discussão do conteúdo, pela resolução de problemas em pares, em grupo e até mesmo sozinho, através de jogos e interação – podendo atrair uma postura desenvolvida ou a se desenvolver, no que diz respeito à elevação da cognição de todos os envolvidos.

É uma metodologia que vislumbra o lugar de cada um dos sujeitos como aprendentes, inclusive o professor, que ora media, ora intervém, e também aprende neste processo que acaba sendo contínuo e sem tanto sofrimento no que diz respeito às práticas comuns na educação: como avaliação, tempo de aprendizagem, tempo maturacional e intervenção de reforço apenas após o bimestre.

Portanto, as Metodologias Ativas são um desafio para a educação do século XXI, pois se trata de uma reflexão, possível de ser realizada em sala de aula e tem seu amparo nas leis que regem este país (como já foi citado), pautando a importância do seu desenvolvimento e desdobramento para buscar a melhoria na construção do conhecimento ofertada nos mais diversos ambientes onde possa ocorrer a aprendizagem. Sendo, dessa forma, um grande ganho para o avanço da educação, na tentativa de colocar o estudante como protagonista do próprio saber e localizar o professor no processo de, junto ao estudante, se reconfigurar e buscar formas de aprender a aprender.

ANNUNCIATO, P. **A alfabetização no Brasil não avança.** O Pnaic falhou? Revista **Nova Escola**, 07 nov. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaic-falhou>>. Acesso em: 03 set. 2019.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** Educação & Medicina, 2006. Disponível em: <<https://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 04 set. 2019.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p.4867, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (1996). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 06 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 04 ago. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em: 03 ago. 2019.

CARVALHO, M. G.; LOPES, J. C.; LYRA, M. V. M.; LYRA W. J. O.; FRANÇA, F. A. N. **Proposição de melhoria do aprendizado por meio de um Aplicativo Baseado em Clickers.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. Anais... Natal: CEMEP, 2016, n. p. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA3_ID11952_17082016182804.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

CHICON, P. M. M.; QUARESMA, C. R. T.; GARCÊS, S. B. B. **Aplicação do Método de ensino Peer Instruction para o Ensino de Lógica de Programação com acadêmicos do Curso de Ciência da Computação.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 5., 2018, Passo Fundo. Anais... Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179081.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

FERREIRA, E. D.; KEMPNER-MOREIRA, F. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction.** In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 17., 2017, Mar del Plata, Argentina. Anais... Mar del Plata: Universidade Nacional de Mar del Plata, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181135/102_00146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor:** adaptação e validação de um instrumento. 2003. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAZUR, E.; SOMERS, M. D. (1997). **Peer instruction:** A user's manual. Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall, 1997. 253 p.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. 2. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

POGRÉ, P., LOMBARDI, G.; EQUIPE DO COLÉGIO SIDARTA. **O Ensino para a Compreensão.** A importância da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem. Vila Velha, ES: Hoper, 2006.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO, 9., 2014, Resende. **Anais...** Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2014.

SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NARRATIVAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS A DESCOBRIR

Anaisa Alves de Moura¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal refletir as práticas educativas na formação docente, no sentido de buscar interesse e motivação para inovar em suas metodologias de ensino, valorizando ainda mais, sua profissão. Assim, os discentes aprendem de forma mais prazerosa preferindo aquele professor que esteja sempre em constante pesquisa, em constante aprendizagem. Tomou-se como referencial para fundamentar e enriquecer este artigo a visão de alguns autores como, por exemplo, Aranha (2008), Brandão (2010), Cunha (2008), Freire (2011), Nóvoa (2014), dentre outros, dos quais podemos constatar reflexões significativas com suas visões sobre a formação de professores. A metodologia utilizada constituiu-se numa pesquisa qualitativa e quantitativa com aplicação de questionários a dez professores que lecionam no Instituto Joaquim Pessoa de Castro no interior do Ceará, mas especificamente professores que lecionam nos cursos da área de Ciências Humanas. Nesta perspectiva verificou-se que ainda há professores desmotivados em buscar inovações em suas práticas de ensino, dificultando dessa forma o aprendizado do aluno. Conclui-se que a partir dos dados obtidos os professores necessitam estar em constantes pesquisas podendo assim contribuir melhor para a realização da profissão docente, portanto, motivando o aprendizado de seus alunos com metodologias diferenciadas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Formação Docente, Aprendizagem, Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a narrativa das práticas educativas na formação docente: Caminhos a descobrir, onde requer do docente disponibilidade e compromisso, visando assim o dia a dia do aluno, facilitando um melhor aprimoramento de sua prática docente. Acredita-se que os professores possam contribuir para melhorar a educação, repassando aos alunos práticas motivadoras, prazerosas e inovadoras.

Nas observações feitas durante uma semana no período de 06 a 10 de maio de 2019 no Instituto Joaquim Pessoa de Castro (nome fictício para preservação do instituto) no interior

¹ **Anaisa Alves de Moura** - Doutoranda em Educação – ULHT – Lisboa/Portugal (2018). Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial, Educação a Distância, Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar e Licenciada em Pedagogia. Professora pesquisadora pela CAPES desde 2013. Atualmente integra o grupo de Estudos e Pesquisas Narrativas Autobiográficas do CNPq. Centro Universitário – UNINTA – Sobral – CE, anaisa1000@hotmail.com

do Ceará, percebeu-se que os docentes aplicam metodologias ultrapassadas, tornando assim um aprendizado desqualificado. Observou-se que a maioria dos professores estão desmotivados e deixando transparecer o problema em suas práticas de ensino. Quais os motivos de os professores estarem fazendo esses procedimentos? Utilizando metodologias ultrapassadas? Sem motivação? O que será que está acontecendo nesta escola? Quais procedimentos seguir para que seja sanada essa falta de motivação dos professores desta escola? O que está faltando para que os professores sintam-se motivados para ministrar suas aulas diferenciadas? Inovadoras? Portanto, o anseio de aprofundar mais os conhecimentos sobre este assunto que tanto inquieta a sociedade em geral.

Partindo desses questionamentos foi feito um estudo bibliográfico, qualitativo e quantitativo aplicando uma pesquisa de campo através de um questionário a dez professores do referido instituto para que chegássemos a uma conclusão do que estaria acontecendo e quais procedimentos serem tomados para sanar esta situação.

Ressaltar as práticas educativas na formação docente: caminhos a descobrir vieram despertar a curiosidade de analisar as metodologias de ensino dos docentes, sendo que as melhores práticas levam aos discentes a interagirem com mais êxito nas aulas, porém as práticas mal elaboradas deixam os alunos desmotivados e prejudicados em seu aprendizado.

Observou-se que os educandos valorizam mais os docentes que estão sempre em constante pesquisa, inovando suas metodologias de ensino e conseqüentemente uma boa prática educativa privilegia o respeito e autonomia de ambos, professor e aluno.

O principal objetivo deste estudo é analisar as práticas de ensino que devem ser aplicadas em sala de aula, sendo assim um fator relevante para o profissional, permanecer em contato com as novas metodologias de ensino, que é de fundamental importância para a aprendizagem do aluno.

Diante do exposto acima, surgem inquietações com frequência no nível de práticas educativas do docente no seu percurso profissional, uma problemática que se transforma em discussão entre professores e centro acadêmico, referentes às dificuldades encontradas pelos docentes de inovar suas metodologias de ensino, na expectativa de buscar do aluno interesse e motivação em seu aprendizado objetivando uma educação inovadora e mais qualificada do docente, para que os alunos possam adquirir mais competências e mais conhecimentos.

Pretende-se descobrir caminhos que levem aos educadores estar sempre em constante aprendizagem e preparando-se continuamente em seu exercício profissional.

Portanto, é necessário desenvolver as análises referentes às práticas educativas no sentido de compreender que a formação docente é construída antes e depois do percurso

profissional, dependendo essencialmente das aulas teóricas e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Assim, no presente artigo optou-se por procedimentos metodológicos como: Pesquisa bibliográfica, quantitativa, qualitativa e aplicação de questionários, situando-se especialmente no campo da formação docente, dando ênfase nas práticas educativas, tornando-se um processo essencial no aprendizado dos alunos.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: Resumo, introdução, referencial teórico, onde será encontrada a inserção dos seguintes subtópicos: profissionalidade docente, o papel estratégico da pesquisa docente em sua profissão, o saber e o fazer na profissão docente, metodologias inovadoras: um olhar crítico sobre a prática e dentro deste você encontrará a seguinte ramificação: metodologias ativas que favorecem o aprendizado, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos - pbl (project based learning), aprendizagem entre times, sala de aula invertida e benefícios de trabalhar com as metodologias ativas. Logo em seguida o percurso metodológico e análise dos dados coletados e por último as considerações finais e referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Profissionalidade Docente

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo e em movimento. Gimeno Sacristan (2005 p.54) fala da profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novos sentimentos, novas interações. O trabalho do professor é materializado na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam.

Nesta perspectiva o elemento fundamental do ensino, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer.

Na profissão docente, as características do trabalho são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc. O silêncio, de acordo com Santos (2008 p.30), junto com a diferença, é a expressão de uma sociologia das ausências, uma potencialidade que não pode ser desenvolvida.

No entanto, entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permite reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas.

2.2 O papel estratégico da pesquisa docente em sua profissão

O professor de hoje que atua com qualidade sabe que a educação a cada dia se moderniza, os mesmos devem procurar estudar mais e mais, buscar a aprendizagem nos processos sociais e psicológicos. Sabe-se que é bastante o consenso que diferentes pessoas, em diferentes contextos, aprendem de forma diversificada, cada qual com uma modalidade que privilegia determinado tipo de estratégia cognitiva.

Diante disso, o professor se vê desafiado a ser criativo em termos de metodologias, ou seja, tem consciência de que os métodos tradicionais já não dão respostas satisfatórias, dado que uniformiza formas de aprender e de ensinar e, portanto, são potencialmente excludentes, porque sabe que seus alunos chegam de um mundo repleto de comunicação e que quase nunca se sintoniza com o modo de comunicar-se com a escola. Portanto, a pesquisa docente é o único caminho para levar a escola a recuperar sua função na sociedade da informação e também um valor e uma prioridade para quem faz a escola.

Formar educadores atualmente, nesta sociedade paradoxal, exige do educador (formador de professores) e do educando (futuro professor), disponibilidade e compromisso para compreender a realidade e buscar, através dos conhecimentos adquiridos estabelecer ações educativas, tendo em vista uma sociedade mais justa, menos desigual e mais humanizada.

Conhecer o dia a dia dos alunos, os saberes que trazem consigo e as dificuldades que enfrentam, pesquisar, estudar, fará com que o educador aprimore mais sua prática docente (SANTOS, 2008, p. 131). Para isso, professores e alunos devem desenvolver a curiosidade, a criticidade, a ética, através da troca de conhecimentos, do respeito mútuo, da humanidade e generosidade.

Para se ter avanços, é preciso multiplicar professor eficiente, que admite melhorar, evoluir, adquirir estrutura para se autoavaliar e reconhecer os erros, fracassos e, principalmente, que as suas práticas devem ser revistas, pois são essas (in) diferenças que impedem os alunos de progredirem, como afirma o filósofo e pesquisador Francês radicado no Brasil Bernard Charlot:

Um aluno não é apenas uma criança de tal família, não é apenas o membro de um grupo sociocultural. Ele é também sujeito, com uma história pessoal e escolar. É um aluno que entrou na escola, tais professores, tais amigos, tais aulas e que teve surpresas boas e más. É uma criança cujos pais disseram que o que se aprende na escola é muito importante para a vida ou, ao contrário, que não serve para nada. É uma criança que tem irmãos e irmãs ou não, que são bem-sucedidas na escola ou não e que podem ajudá-la ou não... (Revista construir ano 2011, p.6).

Portanto, ser educador é preciso buscar inovar e saber respeitar essas limitações para que o conhecimento seja inserido num terreno fértil, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2011, p.23).

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndios, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

O autor fez uma comparação do modo de cozinhar com o modo de ensinar, é preciso saber manusear o instrumento, ter aprovação, saber corrigir, para que assim, possa se tornar um bom profissional.

O autêntico educador é o que se eterniza na vida daqueles que cruzam o seu caminho, como declara Rubem Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor não morrerá jamais”. (Revista construir, ano 2011, p. 10).

Portanto, ser educador é ter amor pelo que se faz, orgulho pelas conquistas... Habilidade e competência para transformar o dom de ensinar no desafio de promover o saber e construir sonhos.

2.3 O Saber e o fazer na profissão docente.

A função da escola e as práticas dos docentes são constantemente alvos de questionamentos no contexto social, principalmente quando se discute a educação escolar sendo um fator fundamental na formação do indivíduo.

Nessa discussão sobre educação, um dos fatores principais é a formação dos educadores e suas práticas de ensino. Na maioria das vezes os docentes se encontram desmotivados, devido às circunstâncias e dificuldades da profissão, e passam por momentos de conflitos quanto à sua formação profissional. Esse ensino pretende contribuir com a percepção dos leitores ao denotar o educador como um eterno aprendiz.

Com base na temática de Freire (2011), pretende-se esclarecer que a formação docente deve causar a indagação no educador desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. Na perspectiva freireana será observada a reflexão crítica que o professor necessita sobre a prática. Considera-se também por meio de Brandão (2010) a educação como emancipação do sujeito. É mister em citar a autora Aranha (2008) a respeito da prática docente, professores reflexivos e transformadores. No ensaio são apresentados relatos de Cunha (2008) que faz discussões por meio de pesquisas realizadas com alunos do ensino médio e superior.

Ao estudar sobre formação de professores acredita-se na necessidade da compreensão de aspectos da educação tais como: perceber o profissional como um indivíduo, que luta para realizar sua profissão de educador, e o aluno como um ser pensante, capaz de construir juntamente com o educador seu aprendizado, estimulando dessa forma o prazer de estudar. Dessa maneira, é peculiar citar Brandão (2010, p.23) quando relata que “Não há uma forma única nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Ainda de acordo com Brandão (2010) a educação faz parte de um todo na sociedade e deve ser para todos, a escola não é o único lugar em que ela ocorre, ou seja, nessa colocação é visível que a educação está condicionada ao processo de transformação social por meio de práticas educativas, e a escola aparece como espaço privilegiado da aquisição dos saberes sócio-culturais historicamente construído. Segundo Freire (2011, p.33) “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

O professor que se preocupa com sua docência, deve observar em suas práticas o que está ultrapassado, e assim despertar a necessidade de pesquisar na prática do ensino-aprendizagem, ou seja, na sua formação profissional. Portanto, ampliar conhecimentos facilita o aprendizado em sala de aula e também auxilia melhor os educandos. Pois, segundo Brandão (2010, p.29) “[...] ninguém escapa da educação. Todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar [...] todos os dias misturamos a vida com a educação.”

Portanto, o bom educador reconhece que a educação não é algo estático é sempre inovado ou renovado a cada experiência. Deve estar em constante pesquisa preparando-se e formando-se continuamente, visando assim, a aquisição de seus conhecimentos para modificar quando necessário as suas práticas de ensino. Freire esclarece essa questão: (2011, p.108).

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Segundo Freire (2011, p.110), “[...] por isso é preciso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima.”

De acordo com Aranha (2008, p.43), os outros cursos de licenciatura devem ser observados e vistos como superação da profissão docente e ela ressalta que:

A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos.

Segundo a autora os cursos de pedagogia e as licenciaturas devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencionada.

No entanto, percebe-se que a autora acredita que se devem dominar também além dos aspectos teóricos, os recursos técnicos, desenvolvendo as habilidades que viabilizam a atividade docente.

Muitos professores têm buscado essa formação por que a própria lei exige. Com o passar do tempo notam-se muitos avanços na área do ensino, mas ainda há muitas práticas que

acontecem no presente que revelam que o velho ainda reflete sobre o novo, não só no ensino, ou nos que ensinam, mas entre os que governam esse ensino.

Nesse sentido Nóvoa (2014, p.29) diz que:

Repensar a escola hoje é antes de mais, trazer para o cenário educativo este “vértice perdido”, sublinhando a importância de uma participação que não se esgota no nível profissional, nem no plano do Estado. É procurar encontrar novas respostas para um velho problema.

O autor ressalta a necessidade da participação do profissional e do Estado para que seja encontrada a solução para esse velho problema. É claro que o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que ultrapassa a escola e tem suas origens no econômico e sociopolítico, mas sua competência como profissional da educação é, com certeza, um dos fatores de grande peso quando pensamos na melhoria da qualidade do ensino (MOISÉS, 2004, p. 60).

Para Libâneo, (2012, p.10), a instituição escolar ao oferecer os serviços de qualidade aos alunos contribui para que os mesmos ganhem efetivas condições do exercício pleno da liberdade política e intelectual.

Segundo Brandão (2010, p.11), “[...] o educador imagina que serve ao saber a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constitui professor”. No entanto, o docente deve permear como um influenciador, sem descartar a cultura de cada educando, propondo-lhe novos saberes através de suas próprias interrupções.

3 METODOLOGIAS INOVADORAS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A PRÁTICA

3.1 Metodologias Ativas que favorecem o aprendizado

O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

Para Moran (2016), as metodologias ativas são caminhos para avançar para um currículo mais flexível, mais centrado no aluno, nas suas necessidades e expectativas. Nesse sentido ele recomenda começar pelo uso da sala de aula invertida, introduzindo conceitos e práticas dessa teoria nas disciplinas, nas bases curriculares e nas ações formativas.

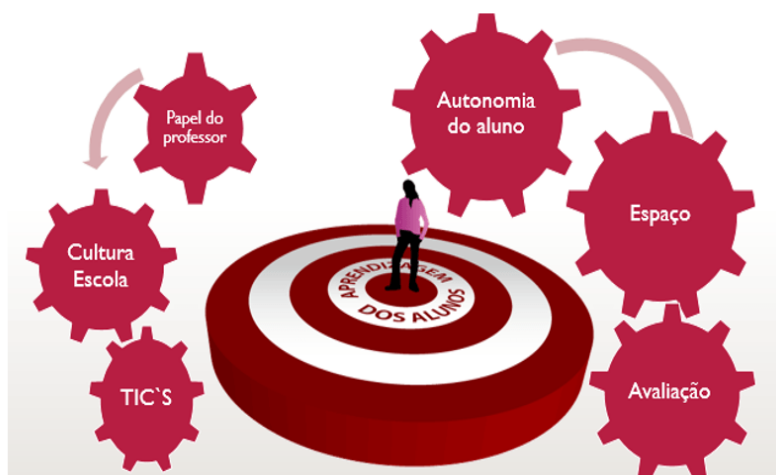


FIGURA 01 – Metodologias Ativas

Para o professor José Moran, da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisador de mudanças na Educação, a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente.

É extensa a bibliografia nacional e internacional sobre os princípios, efeitos e recomendações práticas para uso das metodologias ativas. Interessante são suas diversas configurações e modelos, alguns ajustados em razão do avanço das tecnologias digitais dando nova roupagem aos princípios teóricos de origem. Para esclarecer um pouco a importância desse acervo no status de “novas práticas” apresenta-se a seguir algumas metodologias mais utilizadas:

3.2 Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas, *project based learning (PBL)*, tem como propósito fazer com que os estudantes aprendam através da resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, que pode utilizar a tecnologia e/ou outros recursos, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação.

O professor atua como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o aluno a buscar as resoluções por si só. O docente tem o papel de intermediar nos trabalhos e projetos

e oferecer retorno para a reflexão sobre os caminhos tomados para a construção do conhecimento, estimulando a crítica e reflexão dos jovens (NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2019).

Metodologia que utiliza a técnica de problematizar a aprendizagem do adulto, colocando-o diante de problemas reais ou simulados associados às suas realidades, seu cotidiano, com o objetivo de incentivá-lo a buscar soluções, superar obstáculos ou propor intervenções ou recomendações, levando em conta os contextos e realidades do desafio/problema.

Pode utilizar-se das técnicas denominadas de Gamificação e Sala de Aula Invertida originárias de suas teorias, com excelentes resultados na aprendizagem do adulto, em especial nas áreas de conhecimento que exigem: iniciativa busca, criatividade e resolução de problema. Tem como pano de fundo a interação, a interatividade e a cooperação, privilegiando a aprendizagem entre pares. Desenvolve as habilidades do processo investigativo com incentivo à criatividade.

3.3 Aprendizagem baseada em projetos - PBL (PROJECT BASED LEARNING)

A aprendizagem baseada em projetos (que também é fundamentada na Aprendizagem baseada em Problemas) exige que os alunos coloquem a mão na massa ao propor que os alunos investiguem como chegar à resolução. Um bom exemplo disso é o movimento *maker*, “faça você mesmo”, que propôs nos últimos anos o resgate da aprendizagem mão na massa, trazendo o conceito “aprendendo a fazer”.

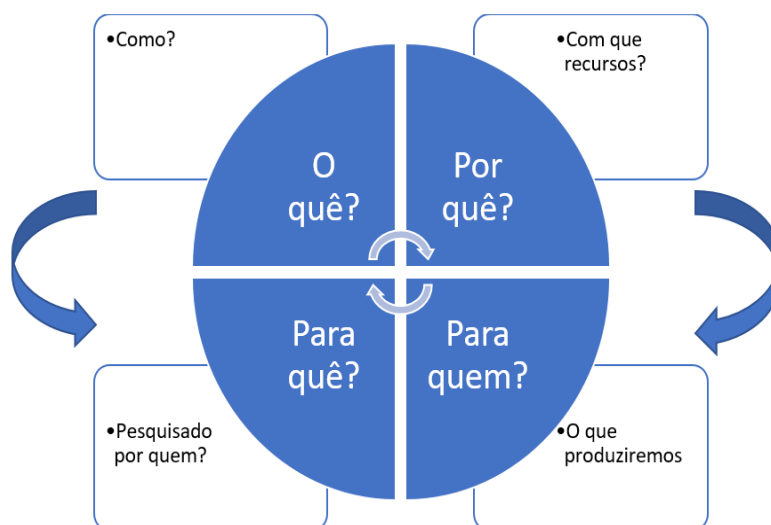


FIGURA 02 - Roteiro para aprendizagem baseada em projetos

Segundo o Buck Institute for Education (2015):

“É um método sistemático de ensino-aprendizagem que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um processo de investigação, estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas”.

3.4 Aprendizagem entre times

A aprendizagem entre times, *team based learning (TBL)*, tem por finalidade a formação de equipes dentro da turma, através do aprendizado que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias (NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2019).

O professor pode trabalhar essa aprendizagem através de um estudo de caso ou projeto, para que os alunos resolvam os desafios de forma colaborativa. Dessa forma, eles aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos.

3.5 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida, *flipped classroom*, pode ser considerada um apoio para trabalhar com as metodologias ativas, que tem como objetivo substituir a maioria das aulas expositivas por extensões da sala de aula em outros ambientes, como em casa, no transporte. Nesse modelo, o estudante tem acesso a conteúdo de forma antecipada, podendo ser online para que o tempo em sala de aula seja otimizado, fazendo com que tenha um conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser estudado e interaja com os colegas para realizar projetos e resolver problemas. É uma ótima maneira de fazer com que os estudante se interesse pelas aulas e participe ativamente da construção de seu aprendizado, ao se beneficiar com um melhor planejamento de aula e com a utilização de recursos variados, como vídeos, imagens, e textos em diversos formatos (NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2019).

Para o professor José Moran, essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola ao mundo e, ao mesmo tempo, trazer o mundo para dentro da escola.

3.6 Benefícios de trabalhar com as metodologias ativas

São muitos os benefícios ao trazer as metodologias ativas para dentro da sala de aula. O principal é a transformação na forma de conceber o aprendizado, ao proporcionar que o

aluno pense de maneira diferente (já ouviu falar em **fora da caixa?**) e resolver problemas conectando ideias que, em princípio, parecem desconectadas (NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2019).

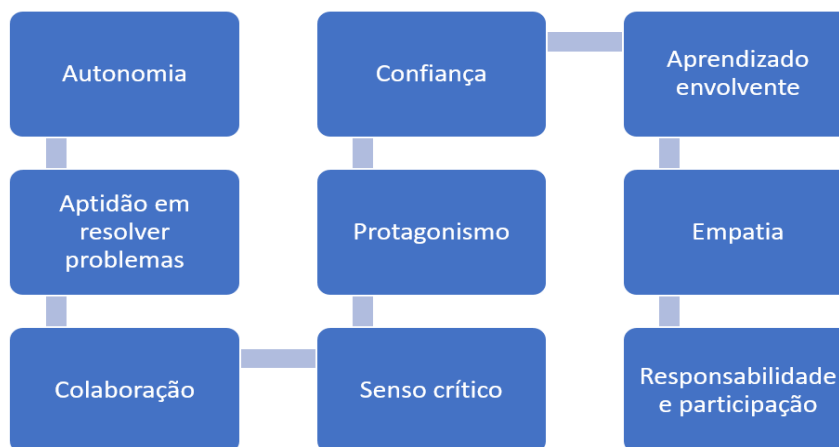


FIGURA 03 – Benefícios de trabalhar com Metodologias Ativas

É importante investir em conteúdos atrativos e interativos, sendo essencial ter esse olhar para aprimorar os procedimentos utilizados para envolver os alunos na aprendizagem. Para José Moran, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se quisermos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Parece imprescindível o uso de metodologias ativas como interface para a mudança de práticas docentes e discentes, como oportunidade de maximizar a aprendizagem, haja vista o modo como elas vêm influenciando o planejamento da aprendizagem, ações acadêmicas e a gestão de ensino fora e dentro das salas de aula. Muitas são as potencialidades do uso dessas metodologias no ensino superior, mas seus resultados dependerão do esforço em combinar suas teorias e fundamentos com a cultura digital estabelecida. Do ponto de vista de seus reflexos no cotidiano do professor observa-se que ainda há resistências. Algumas decorrentes do pouco conhecimento sobre suas teorias, outras da falta de apoio quer institucional ou de formação para compreender o potencial educacional de suas intervenções na aprendizagem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada constituiu-se numa pesquisa qualitativa e quantitativa com aplicação de um questionário contendo 07 questionamentos aplicados com dez professores que lecionam no Instituto Joaquim Pessoa de Castro no interior do Ceará, mas especificamente professores que lecionam nos cursos da área de Ciências Humanas. O instituto fica situado na Rua Pedro Nunes Teixeira, nº 250 com o número correspondente a 1.500 alunos, funcionando nos horários: manhã, tarde e noite. Dos dez participantes 08 são do sexo feminino, 02 masculinos, a faixa etária varia entre 25 aos 45 anos. O questionário foi aplicado em Junho de 2019, com os professores do instituto citado acima e que se disponibilizaram em responder os questionamentos propostos.

O questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (RICHARDSON, 2002, p. 56). E suas vantagens são: economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, economiza pessoal (treinamento; coleta campo), obtém respostas mais rápidas e exatas, liberdade de respostas (anonimato), mais tempo para responder e horário favorável.

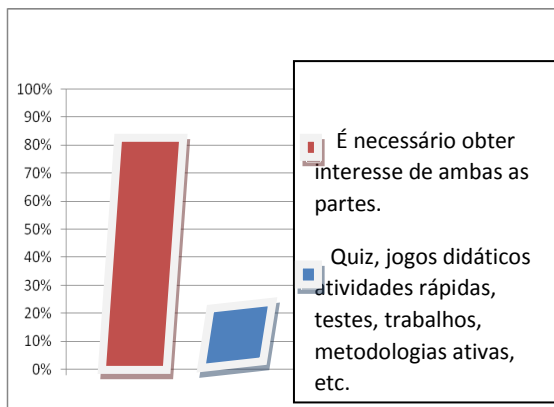
Percebeu-se que os docentes buscam inovar suas metodologias de ensino, visando o dia a dia dos seus discentes, mas algo impede desses professores seguirem em frente com suas metodologias diferenciadas. Analisou-se ainda que os planos de aulas requeiram dos discentes motivações e interesse para que assim, possam adquirir conhecimento com mais êxito.

Os dados foram coletados e tabulados, elaborando gráficos e considerações sobre o referido estudo.

4.1 Análise dos Dados Coletados

Gráfico 01 – Análise do ensino e aprendizagem em sala de aula.

FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.



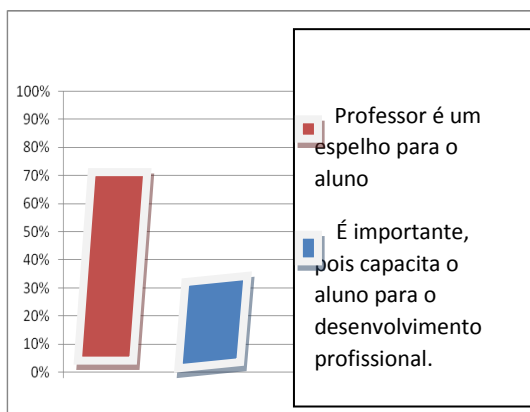
Conforme o gráfico 01, concluiu-se que 80% dos professores responderam que para haver um bom aprendizado é necessário obter esforço e interesse de ambas as partes, 20% dos professores disseram que devem trabalhar em sala de aula com quiz, jogos didáticos, atividades rápidas, teste, trabalhos, metodologias ativas, etc.

Percebeu-se que motivação entre professor e aluno gera crescimento diário nos educandos, sendo perceptível a vontade de cada educando utilizar esses tipos de metodologias, consequentemente sendo possíveis aulas com grandes avanços por parte de ambos, professor e aluno.

A atenção ao estudante pode ser considerada o ponto de partida, o eixo articulador para o sucesso do uso dessas metodologias. Há controvérsias sobre esse posicionamento, sob o argumento de que o professor, como responsável pelo ensino, deve receber a atenção central. (MAZUR, 2014, p. 122).

Gráfico 02 – Importância de o docente ser um transformador consciente de uma sociedade crítica.

FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.

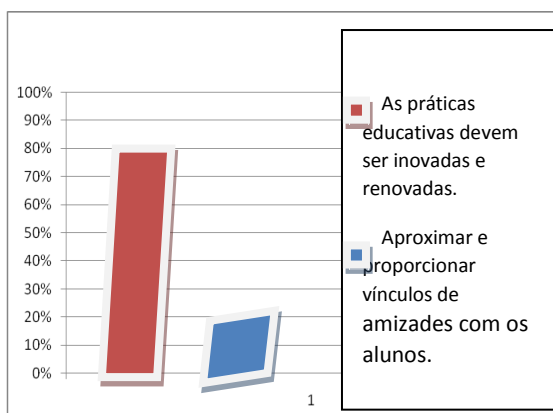


No gráfico 02, afirma-se que 70% dos professores apresentaram que é extremamente verídica professor é um espelho para o aluno, 30% responderam que é importante, pois capacita o aluno para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, observando o modelo tradicional de ensino e registros históricos de séculos passados, em referências nacionais e internacionais, em cujas ações docentes o centro das atenções eram os professores, talvez seja pertinente considerar que a proposta do ensino tradicional, em análise, pressupõe que a aprendizagem só existirá com a presença física do professor. Ou seja, para existir aprendizagem é necessário que exista o ensino. Mas a prática tem mostrado que de nada adiantará os esforços, investimentos e planejamentos se o estudante, objeto central dessas ações pedagógico-andragógicas, não for a referência principal, não receber uma atenção especial. (MAZUR, 2014, p. 123).

Gráfico 03- Importância das práticas educativas e aprender a pesquisar e ser um docente discente.

FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.



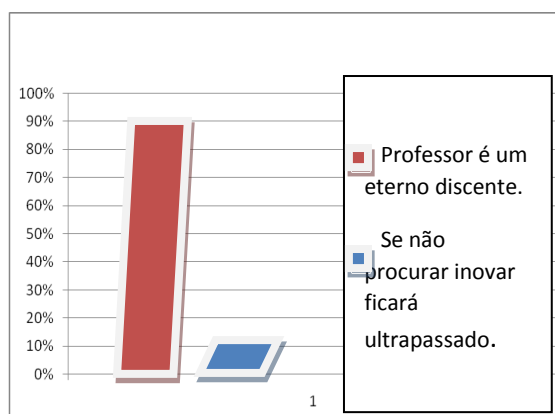
De acordo com o gráfico 03, 80% dos docentes afirmaram que as práticas educativas devem ser inovadas e renovadas exigindo assim, dedicação e motivação, 20% disseram que muitas vezes para atingir os seus objetivos tem que se aproximar mais ainda dos alunos e proporcionar vínculos de amizade.

Detectou-se por meio desta comparação que o hábito da leitura e a pesquisa visam a aquisição de conhecimento, renovação / inovação / e modificação de suas práticas, portanto a aproximação dos docentes aos alunos é muito importante, mas na observação feita na sala durante uma semana, não foi possível ver esta aproximação frequente entre ambos, professor e aluno.

Na visão de Vygotsky (2006), para incentivar os alunos a estudar e aprender, o professor utiliza recursos ou procedimentos incentivadores. Esses recursos devem ser usados não apenas no início da aula, mas em todo o decorrer dela. Motivos e incentivos são importantes em todas as fases de aprendizagem, e não somente em seu momento inicial. Há muito professor que só se preocupa com o incentivo no início da atividade, sem se lembrar de que esta tem de ser reforçada no decorrer de todo o processo, a fim de que a motivação não decresça, a ponto de até se extinguir.

Gráfico 04 – Frequência de professores que buscam uma formação para melhorar o aprendizado do aluno.

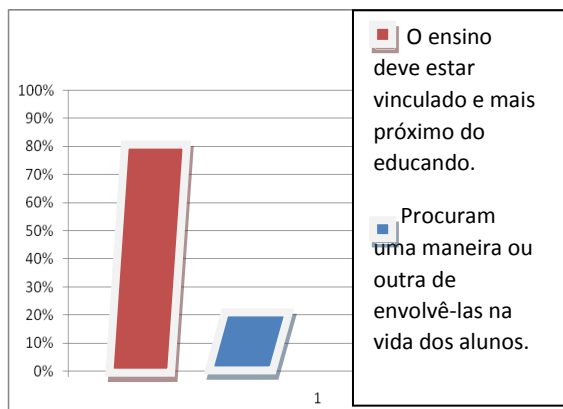
FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.



É possível observar no gráfico 04, que 90% dos docentes disseram que o professor é um eterno discente e a maioria vão a busca de cursos que possam ampliar seus horizontes e facilitar seus conhecimentos para assim, auxiliar seus discentes, pois os seus ofícios exigem essa inovação e 10% responderam que se o educador não procurar inovar ficará ultrapassado. Todo esse processo permitiu vislumbrar a importância da estruturação e desenvolvimento dos processos comunicacionais das práticas pedagógicas, bem como confirmar a necessidade de mudança das relações nos espaços educativos a partir da adoção de práticas mais dialógicas entre alunos e deles com seus professores. (BACCEGA, 2011; CITELLI, 2011, p. 31).

Gráfico 05 – Índice de docentes que visam o dia a dia do aluno.

FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.

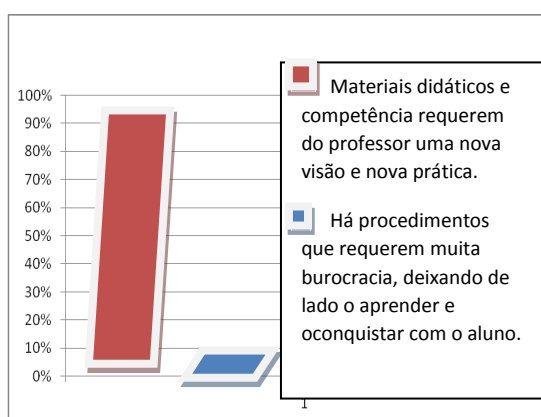


Conforme o gráfico 05, 80% dos educadores responderam que o ensino deve estar vinculado e o mais próximo possível da realidade do educando, é exatamente por isso que as práticas e metodologias devem ser contextualizadas e 20% disseram que sempre procuram uma maneira ou outra de aplicar suas metodologias, sendo necessário envolvê-las na vida dos alunos.

Esses dados demonstraram que a interação com o cotidiano facilita muito o aprendizado do dos discentes, mas nas observações que foram feitas, há uma discordância com o que os professores mencionam.

Gráfico 06 – Contribuição da educação que repassa um ensino de qualidade para melhorar o conhecimento e o aprendizado do corpo discente.

FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.

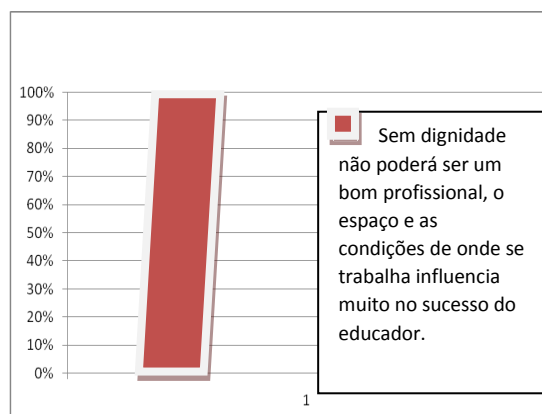


No gráfico 06, 90% dos docentes afirmaram que os materiais didáticos e as exigências das competências e habilidades que fazem hoje, requerem do professor uma nova visão e uma nova prática, porém os educandos não acompanham essa evolução o que é refletido nos resultados e 10% responderam que há procedimentos que requerem muita burocracia esquecendo muitas das vezes o aprender e a conquista com o aluno.

Desta forma percebeu-se que o nível de ensino repassa aos professores e aos alunos disciplinas e exigências qualitativas.

Gráfico 07- Contribuição do profissional para a realização de um trabalho digno.

FONTE: Pesquisa realizada com os professores do Instituto Joaquim Pessoa de Castro.



No gráfico 07, 100% dos docentes afirmaram que sem dignidade não poderá ser um bom profissional, mas o espaço e as condições de onde se trabalha influencia muito no sucesso do educador e do educando.

Ao verificar esses dados, percebe-se que a dignidade deve está inserida na carreira do educador tornando assim, bons profissionais; portanto foi visto que o ambiente de trabalho influencia muito para a realização de um excelente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, pôde-se inferir que as práticas educativas na formação docente sendo motivadoras e inovadoras são de suma importância na formação de um indivíduo. Portanto, percebeu-se que para se obter um bom aprendizado é necessário que os docentes inovem em suas metodologias de ensino, buscando do aluno motivação e interesse no seu progresso educacional.

De fato, vários especialistas consideram que a princípio a preocupação com os processos comunicacionais já está contemplada no planejamento pedagógico. Contudo, os resultados sinalizaram para o fato de que muitas vezes os próprios educadores envolvidos no processo não apresentam competências de diálogo, protagonismo e colaboração claras e bem edificadas, no sentido de que quando da implementação do processo com os alunos, tais

práticas acabam ocorrendo de forma superficial, o que acaba por comprometer até mesmo os resultados de aprendizagem almejada.

Agora se inicia uma nova etapa de entendimento e mapeamento sobre como trabalhar de forma mais clara a gestão da comunicação para que a educação aconteça, lembrando ainda que as pesquisas indicaram também a necessidade de mudança das relações entre todos os atores envolvidos.

Foi de grande importância avaliar as práticas educativas no sentido de perceber o que precisa mudar na educação brasileira e principalmente neste instituto, onde foi feita a pesquisa, para que a mesma não sofra consequências futuramente prejudicando seus futuros profissionais.

Salientar as práticas educativas no Instituto Joaquim Pessoa de Castro transpareceu que metodologias ultrapassadas já não dão resultados na aprendizagem dos alunos. Portanto, foi identificada a importância de inovar em suas práticas educativas, contribuindo para que haja satisfação e interesse de ambas as partes, discentes e docentes e ainda da própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem, Revista construir. **Afeto não paga imposto**. Ano 10 – Nº 58 – maio/ junho 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BACCEGA, M.A. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. In CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31 – 42.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHARLOT Bernard, Revista construir. **Afeto não paga imposto**. Ano 10 – Nº 58 – maio/ junho 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GIMENO SCRISTÁN, José. “ **Conciencia y acción sobre La práctica como liberación profesional**”. In: IBERNON, F. (coord.). La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Barcelona, ICE / Universitat de Barcelona – Horsori, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2012.

MOISÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar.** 4ª Ed. Campinas/ SP: Papirus, 1999.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [internet] Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 25 jul. 2019.

MORAN, José Manuel. Para onde vai a alfabetização no Brasil? **Revista Nova Escola.** Ano 2019. Edição 323. Junho/Julho.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores.** 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre a ciência.** Porto, Ed. Afrontamento, 2008.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. Psicologia e pedagogia: **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 2006. p. 31-50.

NOVO PERFIL DOCENTE COM APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM BASEADA EM COMPETÊNCIAS: CASE UNIAMÉRICA

Blasius Silvano Debald ¹
Fátima Regina Bergonsi ²

RESUMO

O Novo Perfil Docente com metodologias ativas e a aprendizagem baseada em competências implementadas no Centro Universitário União das Américas – UniAmérica, reestruturou o perfil profissional e a prática educativa, focando-os na mediação ao invés da exposição, memorização e reprodução. A finalidade do estudo era analisar a adaptabilidade do docente e sua adesão em relação ao modelo educacional em curso na Instituição, com a implementação de metodologias ativas e a aprendizagem baseada em competências e em que contexto ocorreria a nova configuração docente. Em termos metodológicos, o estudo tem como tendência a História Oral. O aporte teórico do estudo contou com as reflexões de autores como Perrenoud (1993), Zabala e Arnau (2010), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2009), Werneck (2003), Schön (2000), Braga (2018), além de produções dos autores proponentes. Os principais resultados apontaram que há três grupos de docentes e cada qual reage de forma diferente aos impactos da inovação metodológica na UniAmérica: a) Não estão engajados, mas aparentam estar, para garantir a empregabilidade na Instituição; b) Tem engajamento, mas não tem perfil para atuar em modelos inovadores e c) Tem engajamento e compreendem que a mudança melhorará a aprendizagem dos aprendentes. Destaca-se também a configuração de um novo perfil docente, com características predominantes como mediador, orientador, preceptor e facilitador dos processos de aprendizagem, com estímulo ao protagonismo dos aprendentes. O estudo concluiu que as mudanças tendem a ser bem-sucedidas na educação superior se os docentes aderirem e se for uma construção coletiva e não imposição das mantenedoras, no caso das Instituições Privadas.

Palavras-chave: Perfil docente, competências, metodologias ativas, adaptabilidade, inovação metodológica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.”
(António Nòvoa, 1992, p. 12)

Inovar na educação superior é um desafio que as Instituições encaram com limitações, ora pela falta de gestores capacitados e com experiência para liderar com as mudanças, ora em decorrência de docentes sem formação adequada para lidar com um perfil diferenciado em sala de aula uma vez que não são mais o centro do processo educativo. O desafio para quando se

¹ Doutor em Educação. Pró-reitor Acadêmico e Docente do Centro Universitário União das Américas - UniAmérica/PR. E-mail: blasius@uniamerica.br.

² Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário União das Américas - UniAmérica/PR. E-mail: fatima@uniamerica.br.

quer inovar em educação superior reside em romper com alguns dogmas vigentes na organização didática e a forma como se procede para auxiliar o aprendente na construção de aprendizagens. A reflexão de Anastasiou (2012, p. 14) é oportuna quando recomenda rever a ideia de assistir a aula, pois a ação de aprender não é passiva. Em contrapartida, sugere utilizar o verbo agarrar por parte do aprendente, requerendo ação constante e consciente, aproximando-se da Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (BLOOM *et al*, 1977). E continua sua reflexão, afirmando que assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas, que requerem parceria entre a atuação docente com o aprendente em relação ao objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem o novo fazer.

A breve contextualização faz-se necessária para compreender em que condições propomos o novo perfil docente na UniAmérica, especificamente a partir da introdução das metodologias ativas e da aprendizagem baseada em competências. Nesse sentido, a adaptabilidade do docente e sua adesão em relação ao modelo educacional em curso na Instituição, e, como impactou na nova configuração docente.

O estudo tem relevância, pois há em curso na educação superior brasileira, iniciativas institucionais que pretendem transformar a organização e a gestão da aprendizagem, uma vez que há um distanciamento entre a teoria ensinada na universidade e o exercício profissional e pessoal. Parece que universidade e mundo do trabalho não dialogam, sendo que a primeira insiste em um modelo educacional teórico, quando o segundo requer alguém prático, com experiência para atuação nas corporações.

Especificamente no Extremo Oeste do Paraná, no qual a UniAmérica está inserida, identifica-se a falta de aproximação entre universidade e setor produtivo. A transformação em Instituição Comunitária e em Centro Universitário, consolidou o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da região. Desta forma, trabalhar com as demandas da comunidade, transformando-as em problemas de estudos, articulando teoria com o mundo real, tornou-se um dos pilares do modelo educacional.

Auxilia na proposta educativa, a introdução da metodologia baseada em projetos, cuja comunidade acadêmica trabalha, em todo o tempo de sua formação, desenvolvendo projetos reais ou simulados, nos quais vivenciam especificidades da futura profissão. Ainda em formato experimental, mas próximo do que desenvolverá no exercício profissional. Assim, o foco sai do conteúdo e passa a centrar-se no desenvolvimento de competências, atributos que são esperados dos profissionais que atuarão no mundo do trabalho na terceira década do século XXI.

O importante é pensar tais mudanças com os docentes, pois são os que farão a ponte entre Instituição e os aprendentes. A adesão dos docentes é fundamental para a concretização das mudanças no âmbito pedagógico. Contudo, em alguns momentos, a transformação educacional é realizada de forma arbitrária pelas Mantenedoras, gerando desgaste e resistência por parte dos docentes.

O estudo do novo perfil docente, a partir das transformações em curso na Instituição, analisou a capacidade de adaptabilidade dos profissionais, uma vez que a trajetória formativa e os anos de carreira foram realizados em modelos nos quais era o centro do processo educativo. E, de que forma ocorreria o processo de mudança, para um ambiente de sala de aula na qual o protagonismo era do aprendente. A questão fundamental está na forma como o docente encara o processo de mudança e até que ponto está disposto a investir em uma nova possibilidade de trabalho.

O cenário da profissão docente se alterou na Instituição. De uma postura de expositor, centralizador, passou a mediador e explicar a partir de dúvidas e dificuldades, de forma personalizado, em grupos ou para toda a turma. Além disso outros elementos introduzidos como a disponibilização do material para estudo prévio no Ambiente de Aprendizagem, o planejamento das atividades, a seleção do conteúdo e a avaliação tiveram um novo foco, não mais no conteúdo, mas na atuação profissional. Assim, priorizou-se o desenvolvimento de competências e não mais ministrar conteúdos.

METODOLOGIA

“Entrevistar testemunhas dos fatos, privar de sua intimidade, frequentar sua casa, passear por seus álbuns de fotografias, tomar talvez um cafezinho, ou ainda emprestar um lenço para secar algumas [lágrimas é absolutamente fascinante. [...] Agora não são mais frios documentos que se analisa, mas os personagens da História, ao vivo, com a contextualização necessária para o melhor entendimento das pequenas Histórias que vão compor o projeto maior.”
(ROUCHOU, 2000, p. 179).

A perspectiva metodológica utilizada no estudo é contemplada pela História Oral, pois os docentes integrantes da pesquisa vivenciaram o processo de transformação ocorrido na Instituição. A utilização da História Oral cresceu nas últimas décadas e as contribuições de Thompson (1992); Meihy (2005); Ferreira e Amado (2001); Meihy e Holanda (2007) foram fundamentais para o fortalecimento e uso como método de pesquisa. De acordo com Thompson (1992, p. 44), “a história oral é construída em torno das pessoas. Ela lança a vida para dentro

da própria história e isso alarga seu campo de ação.” Haguette (1992), por sua vez, entende que a História Oral é um complemento à documentação histórica.

Ao propor um estudo que analisa a adaptabilidade dos docentes a um novo perfil requerido pela Instituição, a partir da introdução das metodologias ativas e da aprendizagem baseada em competências, pretendeu-se entender como foi o processo de transformação e de que forma procederam para continuar sua trajetória profissional. A utilização da História Oral está coerente ao estudo, pois os participantes forneceram informações que contribuíram para compreensão da temática investigada. Os relatos foram coletados durante os encontros de discussão e implementação das mudanças na UniAmérica, acrescidos dos relatórios produzidos pela Comissão Própria de Avaliação e registros do Programa de Acompanhamento Docente.

O grupo analisado é formado por 17 docentes, que integram o quadro da Instituição desde o começo da implementação das mudanças (2013) até os dias atuais. São docentes com idade entre 28 a 55 anos, com mais de 10 anos de experiência em educação superior, com mestrado ou doutorado e experiência profissional na área. O período avaliado foi de 2013-2018, e as coletas foram realizadas na Instituição, bem como as entrevistas. Em torno de 30% dos participantes da pesquisa não se sentiram confortáveis durante a entrevista, uma vez que estavam desconfiados e entendiam que se fossem criticar algo ocorreriam represálias. As categorias que foram analisadas contemplavam a adaptabilidade ao novo modelo, a capacidade de inovação na prática docente e o perfil docente para a nova realidade da educação, a partir da implementação das metodologias ativas e a aprendizagem baseada em competências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Tolice é fazer as coisas sempre do mesmo modo e esperar resultados diferentes.”
(Albert Einstein, s.a.)*

A formação docente é uma temática debatida há décadas no cenário educacional brasileiro, perpassando por várias nomenclaturas e finalidades, mas sua essência estava focada em qualificar a atividade pedagógica. Em outras palavras, os cursos, eventos e formações traziam inovações de como ensinar o conteúdo de forma mais envolvente. Assim, técnicas e recursos foram desenvolvidos e passados como receitas aos docentes que por sua vez, replicavam na sala de aula o que compreendiam como inovação.

Insistimos que, nas últimas décadas do século XXI tais iniciativas foram válidas, pois provocavam os docentes a repensarem suas práticas de sala de aula e, conseqüentemente,

buscarem formação complementar. No entanto, passada a fase em que se buscou inovar na forma de ensinar com maior atratividade, esbarrou-se, novamente com o desinteresse dos aprendentes quanto aos estudos nos cursos superiores, pois os currículos tinham um viés teórico-acadêmico com ausência de vivências práticas e profissionais, desestimulando a construção de aprendizagens.

As duas primeiras décadas do século XXI iniciaram com um olhar mais criterioso sobre o cenário da educação superior, motivada pelo avanço da virtualização e a consequente diminuição das matrículas em cursos presenciais. As Instituições se reiventaram para manterem a qualidade das ofertas dos cursos de graduação presenciais, bem como criaram diferenciais que motivassem a opção por tal modalidade.

Tal contexto, motivou a UniAmérica, em 2013, a iniciar um processo de inovação, modificando a estrutura e gestão da aprendizagem. Inicialmente, os gestores investiram na formação docente, durante um ano, para compreender as transformações que seriam implementadas. Durante o processo formativo, os docentes iniciaram um processo de mudança no modelo mental e na forma de planejar, executar e avaliar os processos educativos. Tiveram cursos referente a planejamento de atividades eficazes e significativas, currículo baseada em competências, metodologias ativas, metodologia baseada em projetos e novo perfil docente.

Os sujeitos que integram o estudo fizeram parte do processo de transformação e mudança vivenciado na UniAmérica nos últimos seis anos. São docentes oriundos de outros estados, com titulação *Stricto Sensu* e com experiência na educação superior. Analisamos os relatos, documentos e registros dos participantes do estudo, investigamos a adaptabilidade do docente e sua adesão em relação ao modelo educacional em curso na Instituição, com a implementação de metodologias ativas e a aprendizagem baseada em competências e em que contexto ocorreria a nova configuração docente.

No primeiro ano (2013), enquanto os docentes restringiam-se aos estudos referentes às inovações, tivemos diferentes manifestações, pois não havia clareza suficiente se as mudanças dariam resultados e seriam, efetivamente, implementadas nos próximos anos. Para o quadro docente da UniAmérica havia a esperança de que não passava de uma ideia abstrata, mas que não seria implementada, pois havia muita resistência e dificuldade para compreender os impactos na carreira e na prática de sala de aula. No entanto, um novo perfil docente começava a ser desenhado, uma vez que tinha-se a compreensão, que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade dos professores” (DEMO, 2002, p. 72).

A realidade dos docentes começou a se modificar quando os dois primeiros cursos migraram para um novo modelo educacional (2014), introduzindo elementos como a Sala de

Aula Invertida, Metodologias Ativas para promoção da aprendizagem, o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, a metodologia de projetos, o docente como mediador, preceptor, facilitador, gestor da aprendizagem, o aprendente como protagonista, líder, autônomo do seu processo de produção da aprendizagem. A estrutura e organização das salas de aula também foi alterada, dispondo os aprendentes em círculos, colocando-os para trabalhar em equipes, pares, compartilhando experiências e incentivando a aprendizagem colaborativa.

A partir da implementação na prática das mudanças, alterando, gradativamente o currículo dos cursos de graduação, a função docente também requereu um novo perfil. Para Fava (2016, p. 153)

a docência não admite arrogância, futilidade, empáfia. Só é bom ensinante quem é bom aprendente, razão pela qual a docência é um lugar especial para pessoas que têm dúvidas. A falta de humildade não renova, não possibilita avanço ou crescimento, somente reverbera, prisioneira da mesmice, do imarcescível.

A permanência na Instituição passava pela capacidade dos docentes em se adaptarem as inovações implementadas e, para tanto, era preciso desaprender para aprender a fazer diferente as atividades pedagógicas. Pensar menos no âmbito acadêmico e mais na formação profissional, clamor que o mundo do trabalho acenava. Em outras palavras, da teorização para a aplicação prática e vivencial, atribuindo significado à aprendizagem.

Entendemos que a aprendizagem se torna significativa e efetiva, se o aprendente estudar, aplicar o que aprendeu e se interagir com alguém que sabe fazer. Por isso, o modelo da UniAmérica incentiva a figura do mentor, pessoa externa ao quadro docente, mas que contribui com o processo de aprendizagem de forma voluntária, oportunizando contato com profissionais que atuam na área. A presença em sala de aula do mentor, nem sempre foi bem aceita pelos docentes, gerando desconforto e impactando em decisões referente ao quadro dos profissionais da Instituição.

É a partir de tal contexto que o estudo se insere, pois analisamos a adaptabilidade dos docentes ao novo perfil requerido para atuar na Instituição e classificamos os profissionais em três categorias, uma vez que cada qual reage de forma diferente aos impactos da inovação metodológica na UniAmérica: a) Não estão engajados, mas aparentam estar, para garantir a empregabilidade na Instituição; b) Tem engajamento, mas não tem perfil para atuar em modelos inovadores e c) Tem engajamento e compreendem que a mudança melhorará a aprendizagem dos aprendentes. Perpassam pelas três categorias a configuração de um novo perfil docente,

com características predominantes como mediador, orientador, preceptor e facilitador dos processos de aprendizagem, com estímulo ao protagonismo dos aprendentes.

Faremos agora a problematização dos achados do estudo, discutindo-os à luz de autores que se filiam a temática, a partir das três categorias já elencadas, para ter elementos de compreensão da adaptabilidade dos docentes às inovações em curso na UniAmérica.

Falta de engajamento e garantia da empregabilidade

“A empregabilidade pode ser compreendida como um conjunto de competências e habilidades necessárias para uma pessoa conquistar e manter um trabalho.”
(CAMPOS et al, 2008)

As Instituições Privadas, de modo geral, dificilmente são lugares para a constituição e o desenvolvimento da carreira docente, especificamente se são pequenas e localizadas em regiões nas quais há muita competitividade. A temática já foi objeto de estudo na tese de doutoramento e resultou na publicação Docentes reféns da educação: trajetórias e desenvolvimento profissional docente em faculdades privadas do Extremo Oeste do Paraná – Brasil (DEBALD, 2016). Na tese abordamos os conflitos docentes em relação a atuação profissional e as dificuldades para fazerem carreira em Instituições Privadas.

A falta de engajamento dos docentes da UniAmérica pode ser explicada, uma vez que a Instituição mudou de mantenedora no começo de 2013 e a nova gestão tinha experiência em educação superior e interveio com mudanças, pois defendia que a educação pautada na transmissão, memorização e reprodução estava esgotada. No entanto, os docentes tinham outro entendimento e, dadas as proporções, foram realizados acalorados debates, pois a nova mantenedora ouvia e tentava contornar as divergências.

Os docentes, que aparentavam engajamento para garantir a empregabilidade entendiam que se assumissem um discurso de adesão, em sala de aula poderiam continuar suas práticas tradicionais, pois entendiam aquele espaço como intocável e restrito. Contudo, a nova gestão começou um trabalho de acompanhamento aos docentes, estimulou a participação dos aprendentes, explicando os motivos das mudanças e que aprenderiam muito mais se permanecessem na Instituição. Nos dois primeiros anos (2014/2015) a UniAmérica perdeu muitos aprendentes por transferência, uma vez que alegavam que o modelo implementado exigia muito e não estavam dispostos a fazer um curso com tal formato. E, ao ouvir os aprendentes, diagnosticou que havia docentes não engajados, mas porque precisavam da empregabilidade, aparentavam envolvimento. Os aprendentes relatavam, com frequência que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

os docentes afirmavam, em sala de aula: *A Direção mandou fazer assim, e pronto. Embora não concorde, mas preciso fazer.*

Para se ter uma ideia, a UniAmérica, em 2013 tinha 137 docentes, dos quais, permanecem na Instituição, após seis anos, 32, e os motivos pela não permanência são vários, mas demonstra um alto índice de rotatividade no quadro docente (GESTÃO DE PESSOAS, 2019). O principal motivo para a não permanência foi a falta de adaptação ao novo perfil, pois os docentes não conseguiram pensar de forma diferente. Algumas práticas eram simples de modificar, como por exemplo, ao invés de expor temáticas, recomendava-se explicar a partir de dúvidas dos aprendentes. Tal orientação gerava desconforto e os docentes relataram que não entendiam por que deveriam mudar, uma vez que sempre fizeram dessa forma e que eles próprios aprenderam dessa maneira (PAD, 2016).

Assim, os docentes que não tinham afinidade com o modelo e na medida em que encontravam outras formas de empregabilidade foram se desligando da Instituição e outros foram recompondo o grupo. Na escolha dos novos docentes, considerou-se sua capacidade de adaptação às inovações, além de sua adesão ao modelo da UniAmérica. Há um entendimento de que é mais fácil adaptar um novo docente ao modelo da Instituição do que trabalhar com aquele que não tem afinidade.

Tem engajamento, mas não tem perfil para atuar em modelos inovadores

Avalia-se a inteligência de um indivíduo pela quantidade de incertezas que é capaz de suportar.”
(KANT, s.a)

A adaptabilidade dos docentes a modelos inovadores de educação não está associado a área de conhecimento, idade e muito menos experiência profissional. É motivada pela capacidade de fazer de forma diferente. E é em tal quesito que enquadramos os docentes que tem engajamento, querem participar do processo de mudança, mas não tem perfil para atuar em modelos inovadores. Para Christensen (2015, p. 17) “[...] se esperarmos até que dados sobre novas formas de ensinar e aprender entrem em cena, eles continuarão a competir com outros dados, e pouca coisa irá mudar.”

A título de exercício de compreensão, exemplicamos que os docentes, antes do processo de mudança e transformação ocorrido na UniAmérica, recebiam a designação das disciplinas, elencavam as temáticas, planejavam as aulas e ministravam-as, utilizando a metodologia da exposição. A primeira ruptura foi fazer os docentes pensarem de forma interdisciplinar, ou seja,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

não há mais disciplinas e sim aprendizagens que façam os aprendentes aprenderem, através de vivências práticas profissionais. Era preciso propiciar uma estrutura de educação na qual o aprendente aprendia fazendo. Conforme Braga (2017), a aprendizagem é considerada efetiva se o aprendente for capaz de explicar para outra pessoa, demonstrar que sabe fazer e explicar o processo de realização.

O perfil docente requerido para atuar no modelo da UniAmérica contrastava com o que se aplica e ainda está em prática em várias Instituições brasileira de educação superior. Em texto publicado na Revista História da Universidade Federal de Goiás escrevia que

O conjunto de mudanças alterou a postura docente em sala de aula, tornando mais presente e mediadora dos processos de construção da aprendizagem dos estudantes. O acompanhamento individualizado oportunizou diagnósticos das dificuldades e facilidades dos estudantes, auxiliando no desenvolvimento dos processos educativos. Ao mesmo tempo, estimulou a autonomia e o protagonismo estudantil, premissas básicas do modelo Institucional (DEBALD, 2018, p. 24).

Os docentes enquadrados nessa categoria, com o passar do tempo, foram desligados ou assumiram outras funções fora da docência, pois não demonstraram adesão suficiente ao modelo educacional implementado. Assim, valorizou-se o grupo de docentes enquadrados na última categoria, pois são os sujeitos principais do estudo e que foram responsáveis pelos atuais avanços do modelo.

Docentes engajados e com compreensão das mudanças no processo educativo

*“[...] a mesma praça, o mesmo banco, as mesmas flores, o mesmo jardim [...].”
(Ronnie Von, 1967)*

O grupo de docentes que tiveram maior engajamento foram os que compreenderam que as mudanças contribuiriam para melhorar a aprendizagem dos aprendentes. Uma publicação em parceria com Golfeto, afirmávamos que a introdução da Metodologia Ativa de Aprendizagem, na resolução de problemas reais diagnosticados na comunidade são motivações para a permanência e defesa do modelo pedagógico da UniAmérica pelos aprendentes. O conhecimento é uma parceria entre docentes e aprendentes, impactando positivamente na mudança pedagógica. Os aprendentes estudam para aprender e não para fazer provas (DEBALD; GOLFETO, 2016).

As mudanças introduzidas na UniAmérica tiveram algumas conquistas importantes que auxiliaram o processo de transformação, dentro os quais destacamos o reconhecimento como Instituição Comunitária (2017) e a conquista do Centro Universitário (2018). Atualmente, a UniAmérica tem 22 cursos na sede, e outros cinco em dois Pólos (Toledo e São José dos Pinhais, ambos no Paraná). Além disso, no momento, a Instituição conta com um quadro docente ativo de 67 docentes.

A partir de 2019, implementamos o currículo por competências e a matriz por projetos, tornando a aprendizagem real, pois muito do que se estuda é oriundo de demandas da comunidade (empresas e instituições), aplicando a teoria na prática e auxiliando no desenvolvimento da região. A matriz por projetos contempla as áreas de atuação profissional e nas quais o aprendente desenvolve projetos de acordo com o nível de empregabilidade e para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Tivemos mais de 10 cursos que passaram por reconhecimento ou reconhecimento do reconhecimento, e as comissões não tiveram problemas de avaliar a estrutura pedagógica, alcançando, em quase todos os cursos avaliados a nota máxima.

Mas, por que fazer tal contextualização, se estamos analisando a adaptabilidade dos docentes a um novo perfil, motivado pelas transformações em curso na UniAmérica. A resposta é simples e direta: só podemos compreender o processo se tivermos entendimento do contexto no qual está inserido. Portanto, as Instituições não encontrarão no mercado docentes com o perfil para contratar. E os que existem, são caros, pois conseguem trabalhar de forma inovadora e os aprendentes aprendem não conteúdos, mas vivenciam a profissão desde o início da graduação.

O novo perfil docente é uma construção que deverá ser efetivada pelas Instituições que queiram implementar mudanças educacionais. Entendemos que é mais adequado investir no quadro docente existente, para diagnosticar os que se adaptam ao projeto de mudanças, pois já conhecem a Instituição, do que contratar um quadro docente totalmente novo. Além de ser oneroso, gera frustração e não é uma prática indicada.

Assim, analisando a documentação disponível e ouvindo os participantes do estudo, especialmente os incluídos na última categoria, ou seja, os que se adaptaram ao modelo de mudança e transformação implementado na UniAmérica, identificamos algumas características que são peculiares, a saber: a) tem capacidade de orientar os aprendentes no processo de produção das aprendizagens; b) articulam com facilidade o conhecimento teórico com a vivência profissional, pois possuem experiência acadêmica e profissional; c) são mediadores do processo educativo, auxiliando o avanço dos aprendentes, mediante indicação de como

poderão fazer tal caminhada; d) desenvolvem competências e não ensinam conteúdos, pois os últimos se desatualizam rapidamente, enquanto as primeiras são para a vida pessoal e profissional; e) o planejamento considera o Projeto, as atividades que nortearão a solução para o projeto, os conteúdos de fundamento e os específicos; f) gestor de aprendizagens, pois preocupa-se com o aprender e prioriza o aprender fazendo.

Aqui recorreremos a Zabala e Arnau (2010) que defendem a necessidade dos docentes saberem ensinar os aprendentes, promovendo o aprender baseado em competências.

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA; ARNAU (2010, p. 11).

Esse é o maior desafio para os docentes que atuam e tendem a permanecer na educação superior nas próximas décadas. Como se preparar para ser capaz de desenvolve competências ao invés de ensinar conteúdos? Como romper com aulas expositivas e oportunizar o aprender fazendo aos aprendentes desde o início do curso de graduação? Como implementar processos de orientação e mediação individualizada, auxiliando os aprendentes no percurso de sua aprendizagem?

Os questionamentos são oportunos, mas ainda as respostas não são conclusivas. No entanto, podemos afirmar de forma menos prescritiva, de que o estudo em curso aponta que há uma ganho significativo com as mudanças introduzidas, especificamente no quesito empregabilidade dos formados. Os concluintes da UniAmérica tem maiores oportunidades no mundo do trabalho, pois possuem um portfólio de realizações que muitos profissionais empregados não tem, somados a experiência prática profissional que adquiriram ao longo dos anos de formação.

E parte significativa desse perfil profissional formado pela Instituição pode ser atribuído aos docentes que compreenderam que a docência continua a ter um papel importante na vida do aprendente, mas muito mais do que saberes acadêmicos, requer-se também saberes profissionais, alcançando com propriedade o que a literatura já indicava há muitas décadas – aliar teoria e prática. *“Os aprendentes motivaram-se na realização dos projetos, pois conseguiram ver na prática a teoria estudada” (Professor I).*

Outro elemento que corrobora para o processo de mudança nas práticas docentes é a capacidade que o docente tem de refletir sobre sua profissionalidade. O docente que é capaz de

refletir sobre seu trabalho, a forma como o planeja, executa e avalia, aproxima-se de uma prática reflexiva (Schön, 2010). E Werneck (2003, p. 141) complementa ao afirmar que “o profissional deste século precisa conjugar a competência com a simplicidade, estando junto aos sábios e aos homens do povo.” Estendendo ao campo acadêmico, poderíamos parafrasear Werneck afirmando que para formar bons profissionais, precisamos do conhecimento acadêmico e do profissional, no qual universidade e mundo do trabalho dialogam e complementam o currículo.

Os docentes não se preocupam mais em ensinar somente conteúdos, mas desenvolver competências, utilizando-se de metodologias ativas e de projetos, estimulando a curiosidade e rompendo com a mesmice. Os aprendentes, quando participam de projetos que resolvem problemas reais, contribuindo para a transformação social e econômica da cidade e região, sentem-se partícipes e artífices de um mundo melhor. Para Perrenoud (2002, p. 159) “[...] afirmar a própria identidade, conceber e realizar projetos com êxito, aumentar a capacidade de enfrentar a complexidade do mundo e de superar os obstáculos aos nossos projetos” vislumbra como possibilidade de transformação na educação superior. E mudanças, no campo educacional, são geralmente em ritmos mais lentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão, quando se analisa a adaptabilidade dos docentes às mudanças na prática profissional, oriundos da implementação de um modelo inovador de educação em uma Instituição de educação superior, no caso deste estudo a UniAmérica, tem-se muito mais questionamentos do que respostas, pois é um cenário em construção, tecido a cada novo avanço. A certeza que temos é que há um novo perfil docente sendo gestado e sua cunhagem atende a prerrogativas profissionais e de mercado.

As reflexões apresentadas, indicaram que temos alguns indicadores do novo perfil docente, decorrente da implementação de metodologias inovadoras, que tem na sua essência, o desenvolvimento de competências no aprendente, tornando-o protagonista do processo de construção do conhecimento. Rompe-se, assim, com a ideia do docente expositor, tendo como pilares a reprodução e a memorização, cuja a centralidade da aula concentra-se nele e, quase sempre, o aprendente é um expectador ou assistente. Daí a expressão muito utilizado pelos aprendentes – *‘hoje não assistirei aula’*.

O novo perfil docente requerido para trabalhar em Instituições inovadoras, em processo de transformação curricular tem prerrogativas qualitativas que o diferenciam das práticas tradicionais. Dentre as características podemos destacar: mediador, gestor da aprendizagem,

facilitador, orientador, preceptor, mentor, sempre atento ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. O docente com tais características enxerga o aprendente como um profissional em formação. Oportuniza-lhe o que há mais aprofundado e atualizado para ter uma formação qualificada.

Assim, o estudo concluiu que os docentes da UniAmérica que se adaptaram às inovações promovidas na Instituição, aproximaram-se das características indicadas para um perfil docente inovador. Talvez seja essa a causa de um número muito reduzido de docentes que permaneceram na Instituição durante os seis anos de mudanças. As análises documentais e as observações indicaram que a maior dificuldade dos docentes reside em mudar o modelo mental de conceber a profissão.

A explicação para a dificuldade dos docentes associa-se ao modelo de formação da qual participou durante sua graduação e os primeiros anos da docência, nos quais reproduziu as práticas aprendidas na formação inicial. Portanto, esperar que esse docente consiga, sem formação, fazer a mudança na prática de sala de aula é algo quase impossível. Torna-se necessário muita formação e, sobretudo, acompanhamento para que os docentes se sintam acolhidos e seguros para promoverem a mudança na prática de sala de aula.

Espera-se dos docentes que atuam na UniAmérica e em Instituições que estão promovendo transformações e mudanças na área acadêmica a compreensão de que a centralidade está no aprendente. Como faz o estudo prévio, a sala de aula é um espaço para discussão, problematização, contextualização e aplicação na prática dos conhecimentos, articulados com o exercício profissional. Assim, a universidade se aproxima do setor produtivo e aproveita, dadas as condições, da infraestrutura empresarial para qualificar a formação na graduação.

Não se pode pensar em novo perfil docente na educação superior, tentando enquadrar as velhas práticas em um formato novo. A prática docente que antecede o atual momento centra-se no conteúdo e a nova perspectiva ancora-se no desenvolvimento de competências, tanto profissionais e pessoais e que são, por sua vez, para toda a vida. Os conteúdos, que podem ser encontrados, gratuitamente, em plataformas digitais, não requerem mais um transmissor em sala de aula. Isso era necessário quando não tínhamos acesso às plataformas digitais e o docente era uma das únicas fontes de acesso ao conhecimento.

Por fim, recomendamos aos gestores que estão pensando em aderir às mudanças em curso na educação superior, procurem dialogar com profissionais que já tem práticas implementadas, pois diminuirá esforços, além de ser mais assertivo. Pela experiência adquirida afirmamos que é possível inovar em educação, transformando o aprendente em protagonista,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

oportunizando um aprender fazendo com significado e de forma eficaz. Para tanto, requer-se preparar e formar bem os docentes, pois serão os interlocutores entre os gestores e os aprendentes. Havendo adesão dos docentes, há uma possibilidade enorme do processo transformador dar certo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensinagem. *In:* ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino Aprendizagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxionomia de objetivos educacionais.** 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

BRAGA, R. C. **Aprendizagem efetiva.** [*Texto de Palestra*]. Foz do Iguaçu-PR, UniAmérica, 2017.

DEBALD, Blasius Silvano. Docência e currículo de História por competências. **Revista História,** Goiânia, v. 23, n. 2, p. 21–35, maio./ago. 2018.

DEBALD, Blasius Silvano. **Docentes reféns da educação:** trajetórias e desenvolvimento profissional docente em faculdades privadas do Extremo Oeste do Paraná - Brasil. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

DEBALD, Blasius Silvano; GOLFETO, Norma. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior. **Pleiade,** UniAmérica, v. 10, p. 5-11, 2016.

CHRISTENSEN, C. M. Quando inovação disruptiva e paradigmas se chocam. *In:* HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. *In:* SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas-SP: Papirus, 2002.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GESTÃO DE PESSOAS. Mapeamento da rotatividade do Corpo Docente da UniAmérica. [*Documento*]. Foz do Iguaçu, abr. 2019.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo, Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral, como fazer como pensar.** São Paulo: Contexto, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In:* _____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PAD. Programa de Apoio Docente. *[Relatório]*. Foz do Iguaçu-PR, UniAmérica, abr. 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

ROUCHOU, Joëlle. História oral: entrevista-reportagem x entrevista-história. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação.** São Paulo, v. XXIII, n. 1, jan./jun. 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** História Oral. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

WERNECK, Hamilton. **O profissional do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÚCLEO DE EXTENSÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL -NEPP: STUDIO CRIATIVO: CASO DO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE

Marilson Donizetti Silvino ¹
Maria Adeilza Pinheiro da Silva ²
Paulo de Tarso Silva Braga ³
Orientadora Denise Cristina Momo⁴

RESUMO

Este trabalho buscou apresentar o projeto Núcleo de Extensão e Prática Profissional – NEPP: Studio Criativo que consiste na criação de um ambiente propício à aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos nos cursos superiores de Marketing e Licenciatura em informática, por meio do desenvolvimento da prática profissional. Objetiva apresentar o que foi desenvolvido pelo projeto, projeto Núcleo de Extensão e Prática Profissional – NEPP: Studio Criativo do Campus Natal Zona Norte do IFRN. O projeto buscou a prestação de serviços gratuitos à comunidade, tendo como finalidade ampliar a oferta de prática profissional, para os alunos do IFRN/ZN, sob orientação de professores da área, em atividades relativas à sua formação profissional, contribuindo assim para o aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos adquiridos nas atividades do processo de ensino aprendizagem. Logo, O NEPP: Studio Criativo se constitui em um ambiente de práticas, experiências e aprendizagens. Um espaço capaz de propiciar a vivência de geração de soluções que supram as necessidades oriundas da comunidade. Os empreendedores desconhecem como as ferramentas básicas de escritório, aplicadas às demandas no segmento de sua atuação, poderá vertiginosamente ampliar a capacidade de gerenciamento (como gestão de estoque, rotinas administrativas, controle de compra e venda, etc.), bem como a consultoria especializada poderá melhorar não só o processo de venda, mas diversificar seu modo de vendas, criar um canal de comunicação com seus clientes, bem como, fidelizá-los.

Palavras-chave: NEPP, Educação Profissional, Extensão, Gestão e Negócios, Prática Profissional.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de apresentar o projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, intitulado como Núcleo de Extensão e Prática Profissional - NEPP: Studio Criativo. O qual é uma realidade na efetivação das práticas desenvolvidas pelos alunos de cursos superiores e de ensino integrado na educação profissional do Campus Natal Zona Norte desta instituição referida. Sendo que

¹ Mestre em Turismo pela UFRN e Bacharel em Administração pela UFRN, marilsonmineiro@gmail.com;

² Mestre em Engenharia Mecânica pela UFRN, adeilza.pinheiro2014@gmail.com;

³ Mestre em Ciências Contábeis pelo Programa Multiinstitucional de Pós-Graduação Unb/UFPB/UFRN, paulo.braga@ifrn.edu.br;

⁴ Mestre em Gestão Pública pela UFRN, denise.cristina@ifrn.edu.br

[Artigo elabora a partir do projeto de extensão Núcleo de Extensão e Prática Profissional - NEPP: Studio Criativo, sendo financiado pelo EDITAL 03/2017 PROEX/IFRN e EDITAL 02/2018 PROEX/IFRN-NEEPs](#)

neste trabalho apresentado, serão apresentados o momento de concepção do projeto todo em si no ano de 2017, na sua primeira etapa e posteriormente na segunda etapa em 2018, quando se deu a continuidade deste na sua execução.

Sendo que este foi realizado pelos professores do Núcleo de Gestão do Campus Natal Zona Norte, com contribuições de toda a equipe de professores do mesmo campus, nas atividades realizadas ao longo dos dois anos de projeto relatados com este trabalho. Sendo todos professores e integrantes da equipe pedagógica da Educação profissional do IFRN neste campus, além de todos os alunos participantes nos dois anos do projeto serem de cursos de Educação Profissional, em várias modalidades, estando matriculados na época da participação do projeto nos Cursos Superiores de Tecnologia em Marketing e Licenciatura em Informática, e dos Cursos Técnicos de Comércio na Modalidade Regular e EJA.

Assim, este artigo objetiva apresentar o que foi desenvolvido pelo projeto, projeto Núcleo de Extensão e Prática Profissional – NEPP: Studio Criativo do Campus Natal Zona Norte do IFRN. O qual consiste na criação de um ambiente propício a aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos nos cursos superiores de Marketing e Licenciatura em informática, por meio do desenvolvimento da prática profissional. O projeto em si buscou realizar a prestação de serviços gratuitos à comunidade, tendo como finalidade ampliar a oferta de prática profissional, para os alunos do IFRN/ZN, sob orientação de professores da área, em atividades relativas à sua formação profissional, contribuindo assim para o aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos adquiridos nas atividades do processo de ensino aprendizagem.

Logo, O NEPP: Studio Criativo foi um espaço de práticas, experiências e aprendizagens. Um espaço capaz de propiciar a vivência de geração de soluções para suprir as necessidades oriundas da comunidade. Devido ao eixo tecnológico do campus Natal Zona Norte as áreas de gestão e negócios, eletrônica, informática e licenciatura de informática, com o presente projeto ganham expressividade para a sua criação e desenvolvimento devido ao atendimento da meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE e a possibilidade de ampliar a oferta de projetos de extensão junto à comunidade, na qual visualizou-se enorme demanda reprimida dos empreendedores informais, dos microempreendedores individuais, e dos empreendimentos de economia solidária que residem na região administrativa norte da cidade do Natal, que não dispõe de serviços de apoio a seus empreendimentos e suas vidas no tocante, tanto às ferramentas de tecnologias de informação, quanto consultoria especializada em gestão e marketing.

Esses empreendedores desconhecem como as ferramentas básicas de escritório, aplicadas às demandas no segmento de sua atuação, poderá vertiginosamente ampliar a capacidade de gerenciamento (como gestão de estoque, rotinas administrativas, controle de compra e venda, etc.), bem como a consultoria especializada poderá melhorar não só o processo de venda, mas diversificar seu modo de vendas, criar um canal de comunicação com seus clientes, bem como, fidelizá-los.

Assim, juntos os alunos de licenciatura em informática e os alunos de marketing, envolvidos no processo, têm habilidades necessárias para a prestação de serviços de consultoria e prestação de serviços de treinamentos. Tendo o campus a disponibilidade de técnicos especializados na área, este projeto busca ainda suprir a lacuna de projetos com enfoque de incentivar tais práticas.

Com o advento do NEPP: Studio Criativo, espera-se cumprir a função social do Instituto, do ensino, pesquisa e extensão, pois teremos professores, discentes, e comunidade em interação, onde a contribuição é inicialmente para o aluno que aplica e ressignifica seu processo de ensino aprendizagem, em seguida para os professores por estarem provendo ensino, pesquisa e extensão a seus alunos e pôr fim a comunidade que através das ações de extensão fortalece sua identidade junto a região norte da cidade do Natal, sendo beneficiada por receber esses conhecimentos por meio desta ação de extensão.

Desse modo, os alunos ampliam seus conhecimentos e desenvolvem seu potencial, levando em conta a imersão num ambiente voltado à prática e desafios enfrentados numa atmosfera propícia a criação de novas perspectivas na resolução de problemas da comunidade.

O projeto se refere a criação do Núcleo de Extensão e Prática Profissional – NEPP cujo cerne é a prestação de serviços gratuitos à comunidade, tendo como finalidade ampliar a oferta de prática profissional, para os alunos do IFRN/ZN, sob orientação de professores da área, em atividades relativas à sua formação profissional, contribuindo assim para o aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos adquiridos nas atividades do processo de ensino aprendizagem.

Alinhado ao entendimento de que a prática profissional é um procedimento didático-pedagógico que contextualiza os saberes apreendidos, relacionando teoria e prática, viabilizando ações que conduzam ao aperfeiçoamento técnico-científico-cultural e de relacionamento humano (IFRN, 2017).

A criação do NEPP: Studio Criativo vem corroborar com o atendimento da Meta 12, estratégia 12.7 da Lei 13.005/2014 -Plano Nacional de Educação: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas

e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Apesar das potencialidades econômicas da região administrativa norte da cidade do Natal, conhecida popularmente como “zona norte” é uma região economicamente carente, na qual a renda média em 5 dos 6 bairros nos quais a região está dividida chega a aproximadamente até 1,2 salário mínimo. Destacando, apenas um conjunto no bairro Potengi em que a renda média é de aproximadamente 2,5 salários mínimos.

Na zona norte a faixa etária de jovens de 16 a 24 anos, corresponde a aproximadamente a 20% da população residente na Zona Norte, sendo deste percentual praticamente composta por 50% homens e 50% de mulher (IBGE, 2008). Em 2017, existiam no campus Natal Zona Norte 156 alunos matriculados no curso superior de tecnologia em Marketing e 141 alunos matriculados no curso de Licenciatura em Informática, motivo mais que especial para a implementação do NEPP: Studio Criativo.

Dentro do NEPP: Studio Criativo as práticas de extensão teve o enfoque direcionado para o aluno criar e desenvolver os serviços a serem prestados à sociedade, bem como funcionará com a orientação desses alunos para o ingresso no mercado de trabalho, seja este o primeiro emprego a aqueles que buscam uma nova colocação no mercado de trabalho empreendendo.

O NEPP: Studio Criativo destinou parte de suas atividades junto à comunidade ou segmentos sociais com baixo poder aquisitivo como: bairros periféricos, escolas públicas, instituições do poder público, instituições de caridade e/ou instituições filantrópicas dentre outros, formalizando, quando necessário, termo de cooperação técnica para execução das atividades. Assim, os alunos passaram por mais uma importante etapa de suas vidas, adquirindo experiência, conhecimento teórico e prático, consolidar atitudes e valores, ao passo que ao dar continuidade aos seus estudos, podendo sonhar e se projetar para um futuro promissor através projetos de carreira e de vida.

Diante desta realidade o NEPP: Studio Criativo teve como oferta inicial os serviços de qualidade, nas áreas de marketing e informática, destinados à comunidade zona norte, contribuindo assim para o atendimento das políticas públicas vigentes, de forma gratuita, através da prática profissional dos nossos alunos sob a supervisão de seus professores.

Desta forma este estudo que expõe os práticas desenvolvidas na Educação Profissional no IFRN através de um projeto de extensão, demonstra a indissociabilidade necessária entre o ensino, a pesquisa e a extensão na prática docente da educação profissional através da possibilidade de os discentes praticarem seus conhecimentos aprendidos, tanto nas pesquisas

desenvolvidas, como nas intervenções e resultados estendidos até a comunidade envolvida. Onde estes irão aplicaram seus conhecimentos técnicos oriundos do processo de ensino-aprendizagem dos cursos superiores de Marketing e Licenciatura em Informática do Campus Natal - Zona Norte.

Sendo que o foco principal do projeto é a consultoria em identidade visual, qualidade do produto, promoções em vendas, pesquisa de mercado, marketing digital, marketing interno, divulgação de produtos e serviços, pesquisa de satisfação do cliente, plano de marketing, oferecidos pelo curso de Marketing e treinamentos fornecidos pelo curso de Licenciatura em Informática. Específicos:

- A utilização de abordagem prática voltada ao mercado de trabalho;
- A utilização dos conhecimentos técnicos de informática e marketing;
- A Identificação dos empreendedores informais e microempreendedores individuais;
- O levantamento dos empreendimentos econômico solidários ativos;
- Prestação de consultoria no tocante a expertise da área de marketing;
- Prestar treinamentos aos clientes do projeto, ofertados pelos alunos de Licenciatura;
- O fomento à pesquisa no conhecimento e atividades geradas a partir da prática unida entre os cursos envolvidos neste processo.

"O IFRN tem como missão prover uma formação humana, científica e profissional para os estudantes", (PDI-IFRN, 2014). Nesse enredo, ao IFRN enquanto instituição de ensino profissional, compete o fomento e desenvolvimento de ações que enriqueçam o repertório da formação acadêmica, bem como a formação profissional, possibilitando a experiência de ambientes reais para o desenvolvimento de prática profissional.

Segundo Morán (2015, p. 2): "a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora".

A sociedade contemporânea exige cada vez mais que pessoas empreendedoras, autônomas, com habilidades diversificadas, com capacidade de trabalhar em equipe, com predisposição em aprender e adaptar-se aos diversos cenários em situações novas e complexas, de enfrentar novos desafios e promover transformações.

Desse modo, os empreendimentos frente a globalização e suas aceleradas revoluções tecnológicas e organizacionais, por um lado, fazem com que haja o surgimento de novidades

nos recursos utilizados para a comercialização, mudando gradativamente a forma pela qual a atividade de vendas é conduzida.

Chiavenato (2005, p 11.) em sua abordagem introdutória à administração de vendas, afirma que:

“O mundo se caracteriza hoje por uma profunda interdependência e por um intenso intercâmbio entre as entidades - sejam elas pessoas, grupos sociais organizações, empresas, cidades, países ou continentes. Vivem praticamente em uma aldeia global, onde as trocas de bens, serviços, capitais e ideias são efetuadas incessantemente entre entidades fisicamente distantes.”

Nessa declaração, Chiavenato evidencia a relevância da interação do sistema de vendas e/ou troca de serviços e produtos dentro das organizações, observamos que com o crescimento do marketing, o departamento de vendas ocupará lugar de destaque nas organizações.

Com base no exposto, o NEPP: Studio Criativo teve em seu cerne a natureza desafiadora de trabalhar na criação de um espaço que simula um ambiente real. Este ambiente será capaz de colocar o aluno num papel de protagonista empreendedor e o convida a propor soluções de caráter inovador para demandas baseadas no conhecimentos teóricos-científicos trabalhados em sala de aula. Este ambiente não só será um espaço de prática profissional, mas uma extensão da sala de aula, onde os professores irão acompanhar estes alunos no intuito de prover as melhores soluções e torná-los cada vez mais autônomos nas suas ações.

Culminando desse modo, no cumprimento função social do Instituto, em ofertar ensino, pesquisa e extensão, pois teremos professores, discentes, e comunidade em interação, numa abordagem conhecida por Triple Helix - A abordagem da Hélice Tríplice, desenvolvida por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff, é baseada na perspectiva da Universidade como indutora das relações com as Empresas (setor produtivo de bens e serviços) e o Governo (setor regulador e fomentador da atividade econômica), visando à produção de novos conhecimentos, a inovação tecnológica e ao desenvolvimento econômico.

A inovação é compreendida como resultante de um processo complexo e dinâmico de experiências nas relações entre ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento nas universidades, nas empresas e nos governos, em uma espiral de “transições sem fim” (Amaral et al., 2013).

Logo, todas as soluções serão demandadas por problemas reais, onde os alunos não poderão escolher que problemas querem resolver, mas sim, como irão resolver, de forma

criativa e solucioná-los. Desta forma, o aluno será convidado a assumir um papel de máxima autonomia, acompanhado de seus professores e demais colegas, promovendo:

- A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade o espaço interno do IFRN;
- De forma externa o apoio ao desenvolvimento da zona norte de Natal;
- Tornando-se, desse modo, um estímulo a capacidade de atualização contínua, favorecimento ao desenvolvimento de um ambiente adequado à inovação, ao desenvolvimento de integração entre projetos de áreas distintas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de práticas profissionais.

METODOLOGIA

Para alcançar com êxito os objetivos propostos, bem como obter os melhores resultados para o NEPP: Studio Criativo, foi seguido o seguinte fluxo de atividades: Reunião com todos os membros da equipe mensalmente para acompanhamento das atividades, realinhamento de tarefas.

O grupo de professores de gestão e negócios conduziu o mapeamento dos microempreendedores individuais através do SEBRAE e dos empreendimentos econômicos solidários através do CADSOL (Cadastro de Empreendimentos Econômicos Solidários) e dos informais por demanda espontânea, localizados no Bairro Potengi.

Selecionou dentre as categorias comerciais, levantadas na etapa anterior as potenciais para o desenvolvimento das consultorias e treinamentos.

Realizou visitas técnica ao NEPP do curso de Construção Civil do IFRN - Natal Central, para troca de experiências exitosas.

Realizou a catalogação de demandas de projetos; Criação de fluxo de trabalho, com lista de prioridades e projetos a serem executados.

Criou o documento de Briefing para documentação e aprovação de proposta de trabalho; Escolha das propostas para desenvolver a consultoria e os treinamentos.

Desenvolveu visitas aos empreendimentos para realizar o diagnóstico da situação.

Realizou levantamentos das demandas dos empreendimentos.

Definiu as propostas de consultoria e treinamentos.

Escolheu dos professores que irão acompanhar as propostas a serem desenvolvidas.

Elaborou propostas de consultoria e dos treinamentos a serem ministrados.

Apresentou propostas de consultoria para os empreendimentos.

Treinou tanto os empreendimentos e empreendedores conforme demandas, quanto os alunos envolvidos para desenvolverem a consultoria.

O projeto do NEPP: Studio Criativo funcionou em uma sala, onde foram disponibilizados 3 (três) computadores (inicialmente), ambiente climatizado, com mesa para receber os clientes em reuniões e servir para desenvolvimento de prática de Brainstorm e demais demandas.

Porém, posteriormente devido ao bom andamento e êxito do projeto, a diretoria do Campus, disponibilizou mais uma sala com mais 4 computadores, além de ser utilizada toda a infraestrutura da unidade educacional para dar amparo ao desenvolvimento do projeto todo em si.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tanto na primeira etapa do projeto quanto na segunda um dos principais profissionais envolvidos e que pode ser até mesmo chamado de “mãe do projeto”, foi a professora da unidade, Denise Cristina Momo, a qual é a orientadora tanto do projeto nas duas etapas, como deste trabalho aqui apresentado. Porém, esta foi coordenadora do projeto na primeira etapa, e na segunda por mais que continuasse como orientadora do mesmo, direcionou a coordenação da segunda etapa para outro profissional de grande valia e relevância para o andamento do mesmo, o professor da unidade Paulo de Tarso Silva Braga. Por que não chamar o mesmo de “Pai” do projeto.

Sendo que na segunda etapa, a professora descrita, esteve como membro do mesmo, como coordenadora de extensão do Campus Natal Zona Norte do IFRN, e desenvolvia a criação da IFSOL -Incubadora de Economia Solidária do IFRN, em parcerias com a OASIS-UFRN, processo este que se define em um assunto de grande relevância para a sociedade, para a instituição e para a ciência em si, mas que se constitui em um assunto para outras publicações a serem realizadas, principalmente devido o excelente trabalho que já realizou e vem realizando.

Na primeira etapa em 2017, diretamente vinculado ao edital, participaram 3 professores e 36 alunos distribuídos entre os cursos integrados. Porém tanto outros professores e equipes pedagógicas, quanto outros alunos que não estavam relacionados no projeto submetido ao edital, participaram deste e contribuíram para a boa execução do NEPP 2017.

Apesar do curto tempo de execução desse projeto (7 meses), considerou que este foi a fase inicial do NEPP: Studio Criativo, e nesta etapa esperou reunir os dados para compor as

primeiras experiências de consultoria e treinamentos, unindo a teoria e a prática em um ambiente de prática profissional focado na prestação de serviços à comunidade de forma criativa e inovadora.

Com criação do NEPP: Studio Criativo, esperou atingir, segundo suas dimensões: discentes (i), instituto (ii) e público externo (iii). Na dimensão (i), contribuiu diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Fortalecendo seu conhecimento e desenvolvendo seu potencial, levando em conta a imersão num ambiente voltado à prática e desafios enfrentados numa atmosfera propícia a criação de novas perspectivas na resolução de problemas.

Desta forma, esperou que o aluno pudesse atingir amadurecimento tanto acadêmico como profissional, com vistas a:

- Proatividade; habilidade para trabalho em grupo;
- Comprometimento diante das responsabilidades assumidas;
- Capacidade de avaliação crítica em projetos;
- Competências na busca de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e especialização no que tange às áreas dos projetos;
- Desenvolvimento de prática empreendedora.

Na dimensão (ii), esperou um ambiente colaborativo e cooperativo, tornando o projeto num espaço ideal ao fomento da pesquisa e inovação. Levando em consideração a integração entre as disciplinas e as propostas de prática profissional dos cursos, a troca de experiências entre os atores envolvidos e assim auxiliar na consolidação da função social do IFRN.

Na dimensão (iii), o projeto visou contribuir de forma ativa para com a comunidade local, buscando fortalecer o desenvolvimento do empreendedorismo na região, por meio da consultoria e treinamentos.

Possuiu como metas, as atividades elencadas:

- Mapear os empreendimentos de economia solidária, localizados no bairro Potengi e informais por demanda espontânea;
- Identificar os microempreendedores individuais, localizados no bairro Potengi;
- Realizar consultoria na área de Marketing em até 10 empreendimentos;
- Ministrare treinamentos na área de informática (introdução ou informática aplicada) nos empreendimentos os quais foram identificadas as necessidades;

Os resultados deste projeto foram disseminados na sociedade através da disponibilização do website do NEPP: Studio Criativo, produzido por outro projeto de

extensão: a Agência Web Escolar, e as pesquisas oriundas das atividades, sendo publicadas em Congressos e Seminários, tais como, CONNEPI e CONGIC, quando possível em eventos similares e revistas da área. Como neste caso o VI CONEDU 2019.

Na segunda etapa do projeto em 2018, sob a coordenação do professor Paulo de Tarso, ocorreu uma evolução do mesmo, onde foram integrados no edital submetido e aprovado pela Pró-reitoria de extensão com o Programa de apoio institucional à extensão para Projetos de extensão com o Edital 02/2018-proex/ifrn-neepe, 8 professores, sendo todos do Núcleo de Gestão e Negócios da unidade em questão do projeto. Quanto aos alunos, muitos foram integrados sem estar vinculados diretamente ao projeto, mas diretamente cadastrados foram 72 alunos.

Sendo que esta segunda etapa buscou dar continuidade nas ações desenvolvidas pelo NEEP: Studio Criativo, um espaço de prática profissional para os discentes, onde foram aplicados os conhecimentos técnicos oriundos do processo de ensino-aprendizagem dos cursos superiores de Marketing e Licenciatura em Informática, e do curso Técnico em Comércio do Campus Natal - Zona Norte, cujo foco foi a consultoria em identidade visual, qualidade do produto, promoções em vendas, pesquisa de mercado, marketing digital, marketing interno, divulgação de produtos e serviços, pesquisa de satisfação do cliente, plano de marketing, oferecidos pelos cursos de Marketing e Comércio e treinamentos fornecidos pelo curso de Licenciatura em Informática.

Especificamente desenvolveu:

- A utilização de abordagem prática voltada ao mercado de trabalho;
- A utilização dos conhecimentos técnicos de informática, comércio e marketing;
- A seleção dos empreendedores informais, microempreendedores individuais e empreendimento econômico solidários;
- A prestação de consultoria no tocante a expertise da área de marketing e comércio;
- A prestação de treinamentos aos clientes do projeto, ofertados pelos alunos de Licenciatura;
- O fomento à pesquisa no conhecimento e atividades geradas a partir da prática unida entre os cursos envolvidos neste processo.

Contemplando as seguintes metas no ano de 2018, que por sinal foi um ano de consolidação do projeto, devido ao sucesso que teve, o qual possibilitou a continuidade do

projeto em 2019, mas não consta nesta estudo relatos sobre esta continuidade. Sendo as metas de 2018:

- 1 - Seleção dos alunos voluntários, composição das equipes de trabalho.
- 2 - Reuniões
- 3 - Oficinas e Treinamentos
- 4 - Consultoria a empreendimentos
- 5 - Disseminação dos resultados do projeto.
- 6 - Parceria Junior Achievement
- 7 - Formação técnica voltada para a área de negócios
- 8 - Projeto de Ensino
- 9 - Divulgação do Studio Criativo (NEEP/ZN)
- 10 - Uso das Pesquisas e dados das empresas beneficiadas pelo NEEP para TCC dos alunos de Marketing e Comércio EJA.
- 11 - Grupos de Pesquisa do Studio Criativo

A continuidade do projeto contribuiu para que novos alunos tivessem a oportunidade de vivenciar na prática as primeiras experiências de consultoria e treinamentos, unindo a teoria e a prática em um ambiente de prática profissional focado na prestação de serviços à comunidade de forma criativa e inovadora.

Com o projeto NEPP: Studio Criativo, esperou atingir, as dimensões: discentes (i), instituto (ii) e público externo (iii).

Na dimensão (i), contribuiu diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Fortalecendo seu conhecimento e desenvolvendo seu potencial, levando em conta a imersão num ambiente voltado à prática e desafios enfrentados numa atmosfera propícia a criação de novas perspectivas na resolução de problemas.

Desta forma, esperou que o aluno possa atingir amadurecimento tanto acadêmico como profissional, com vistas a:

- proatividade;
- habilidade para trabalho em grupo;
- comprometimento diante das responsabilidades assumidas;
- capacidade de avaliação crítica em projetos;
- competências na busca de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e especialização no que tange às áreas dos projetos;

- desenvolvimento de prática empreendedora.

Na dimensão (ii), esperou um ambiente colaborativo e cooperativo, tornando o projeto num espaço ideal ao fomento da pesquisa e inovação. Levando em consideração a integração entre as disciplinas e as propostas de prática profissional dos cursos, a troca de experiências entre os atores envolvidos e assim auxiliar na consolidação da função social do IFRN.

Na dimensão (iii), o projeto visou contribuir de forma ativa para com a comunidade local, buscando fortalecer o desenvolvimento do empreendedorismo na região, por meio da consultoria e treinamentos.

Os resultados deste projeto foram disseminados na sociedade através da disponibilização do website do NEPP: Studio Criativo, as pesquisas oriundas das atividades que já foram e que ainda serão publicadas em Congressos e Seminários, tais como, CONNEPI, SECITEX, SIPEX e CONGIC, quando possível em eventos similares e revistas da área. E afirmando ser o caso do CONEDU neste Momento.

Vários foram os resultados que de fato efetivaram a prática profissional dos alunos envolvidos e integrados, beneficiando não somente os professores, alunos e toda a comunidade acadêmica, mas como também diversas empresas nos dois anos do projeto em si.

Em 2017 o projeto foi desenvolvido conforme os relatos seguintes.

Foram realizadas 7 reuniões mensais junto aos bolsistas e professores, para definir atividades a serem desenvolvidas durante o projeto. No mês de junho foi feito o levantamento dos empreendimentos econômicos solidários. Sendo identificados dez empreendimentos situados na Zona Norte de Natal. Também foram mapeados e definido a ordem das visitas.

Todos os dez empreendimentos foram visitados entre o mês de junho e agosto de 2017. Destes dois tiveram interesse em desenvolver a consultoria ADEFERNE (Associação dos Deficientes do Rio Grande do Norte) e REDE DOS SONHOS (Associação Rede dos Sonhos), um deles está como microempreendedor individual (Artesanato com Arame , hoje Retoques Brinquedos) , e a Ler Artes Bisqui está trabalhando individual de maneira informal, não se enquadra como empreendedora individual. Foram visitados os demais empreendimentos e não encontramos ninguém no local.

Sendo diretamente contemplados apenas 5 empreendimentos, os quais motivaram o desenvolvimento de diversas pesquisas pelos alunos do curso superior de tecnologia de Marketing, para a elaboração de TCC.

Não conseguiu a lista dos microempreendedores, situados na Zona Norte de Natal.

Foi visitado o Núcleo de Extensão e Prática Profissional do IFRN, Cidade Alta (EXECULT), no dia 17/05/2017, com todos os membros do Studio Criativo. O servidor Victor explanou sobre como se dá o funcionamento do NEPP (estrutura, atividades, editais).

Foi criada a metodologia em conjunto com os bolsistas e voluntários. Inicialmente é feito o cadastro do empreendimento, em seguida é marcado dia para entrevista, a qual é gravada e transcrita. após é feito pela equipe a elaboração do diagnóstico, e definido as ações a serem desenvolvidas, as quais são apresentadas para o empreendedor. Após isso são desenvolvidas as atividades, conforme plano de ação.

Devido a não conseguir a lista dos empreendimentos empresariais, buscou parcerias no entorno do IFRN, oferecendo os serviços do NEPP.

Foram enviados três artigos para a SECITEX 2017, os quais foram aprovados e publicados. Também orientou-se trabalhos para SIPEX , e para a revista Diálogos de Extensão, em 2017.

A equipe conseguiu desenvolver consultoria em onze empreendimentos , com mais de uma ação em cada empresa. Não conseguiu desenvolver ações referente ao curso de Licenciatura em informática.

Conseguiu desenvolver as consultorias previstas. Mas não conseguiu desenvolver treinamentos, identificou a necessidade mas não teve tempo de dar continuidade.

Por fim foi realizado uma reunião de apresentação das atividades desenvolvidas pelas equipes, junto aos empreendimentos que foram feitas as consultorias, além de ser realizada a avaliação da metodologia utilizada e uma confraternização.

Esta etapa do Projeto teve Auxilio financeiro de R\$ 4200,00 para contemplar 14 bolsas de R\$ 300,00, além de R\$ 899,90 com materiais de consumo como papel e canetas. Também foi gasto R\$ 798,00 com um curso de 12 horas de Marketing Social na data de 18 de junho de 2017. Sendo o projeto executado de 02 de Maio de 2017 à 02 de Dezembro de 2018.

Em 2018 a continuidade do mesmo, teve grande relevância, pois foi uma experiência de sucesso que estava sendo replicada, contemplando as seguintes questões, compreendidas na data de 16 de Março de 2018 à 31 de Dezembro de 2018.

Elaboração de 53 palestras, com determinações específicas em eventos diversificados no Cmapus Natal Zona Norte. Em especial na evento SEMARK 2018 teve a seguinte agenda:

- Programação e Credenciamento 13:30 às 14h;
- Apresentação Musical com Beatriz Castro e Girleno Martins - 13:45 às 14:15h;
- Introdução com palestra - Bate Papo com o consultor - César Barreto - 14:16 às 15h;

- Devolutiva do Studio Criativo e Case 2017 - 15:01 às 15:21h;
- Apresentação Studio Criativo 2018 - 15:25 às 16:20h Lanche colaborativo - 16:20 às 16:50h;
- Video Motivacional - 16:50 às 17:02
- Palestra Alavancando Resultados: Consultoria Empresarial com Peterson Rodrigues - 17:02 às 18h.

Integrando na SEMARK 2018, 60 alunos voluntário cadastrados e divididos em equipes. 36 Palestras e Mesa redondas.

Foram desenvolvidas 13 (treze) equipes de pesquisas, capacitadas com oficina sobre Ferramentas e Tecnologias utilizadas em Consultoria - Matriz GUT e SWOT. 1ª fase - Participação de 20 alunos. Com previsão de uma uma fase. Os planos de Trabalhos destas equipes foram elaborados pelos bolsistas e voluntários. E realizando 9 reuniões semanais.

Tambem aconteceram 3 reuniões no planejamento inicial e outras, mais pontuais, inclusive com na organização da Semana de Marketing (SEMARK).

Foi realizado um curso sobre a aplicação de ferramentas de gestão, abordando diagrama de Ishikawa e Brainstorming, ministrado pelas Professora Marlene Medeiros, Professora Fabricia Abrantes Figueiredo da Rocha, Professora Alinne Pompeu Cunha de Queiros e Professor Bruno Campelo Medeiros, divididos em 4 encontros no primeiro semestre de 2018, ministrados para os alunos integrantes do projeto e das equipes de voluntários.

Também foi realizado 1 Treinamento com Equipe de Custos.

Em conformidade com solicitação feita pelas equipes do Studio Criativo e do IFSOL foi desenvolvida a atividade de criação de sites dinâmicos com a plataforma Mobirise, sendo realizada no Laboratório de Cursos Superiores com abordagens simples cabendo a continuação destas nas modalidades intermediária e avançada no exercício 2019. Link do site: <https://mobirise.com/>.

Foram apresentados os projetos e ações realiadas para a comunidade acadêmica, onde teve a participação dos professores e da equipe da ETEP, somando um público de 60 pessoas. Realização de treinamento sobnre consultoria e matriz GUT e SWOT para 23 alunos integrados no projeto. Além da realização de Oficina realizada no Centro de Comercialização da Agricultura Familiar e Economia Solidária (CECAFES) pelo professor Dr. Washington José de Sousa – UFRN abrangendo 21 participantes. Realização de 5 oficinas sobre precificação, a partir da Incubadora empresarial do IFRN ZN (ITZN).

Foram desenvolvidos o seguintes editais para consultoria das empresas.

- Edital 1- de convocação para inscrições para consultoria a pequenos empreendimentos da ZN. Acessado em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte/noticias/inscricoes-abertas-para-consultoria-a-pequenos-empresendimentos-da-zn;>
- Edital 2 - de convocação para inscrições para consultoria a pequenos empreendimentos da ZN;
- Edital 4 - de convocação para inscrições para consultoria a pequenos empreendimentos da ZN.

A partir deste editais somente 4 empresas foram contempladas, e realizada a consultoria, e elaborados o devido relatório das equipes de consultores.

Porém, a pesar de ter sido menor o número de empresas contempladas na prática, a efetividade e integração dos grupos de consultores voluntários, compostos pelos alunos, juntamente com os professores, possibilitaram o desenvolvimento de diversas ações que contemplaram a produção do conhecimento em Educação Profissional, a partir da prática realizada pelo NEPP, e seus respaldo do trabalho não apenas de 2018, mas como do já realizado e concluído em 2017.

A partir dos 4 relatórios de consultoria foram elaborados 3 trabalhos de conclusão de cursos no Superior de Tecnologia em Marketing, 3 no Técnico de Comercio EJA e 2 no Técnico Comercio Regular. Além da realização de 4 curso modulares Desenvolvido junto ao Programa Mulheres Mil, na qualidade de formação em Informática Básica foram elaboradas aulas relacionadas aos temas informática, uso de computadores, desenvolvimento de aplicação de pastas e diretórios além do uso de ferramentas administrativas como editor de texto e criador de slides. Outros 5 na qualidade de formação em Informática Básica foram elaboradas aulas relacionadas aos temas Introdução a Internet, Navegação em Internet e Redes Sociais.

Foi ministrado cursos de informática ministrados pelos alunos de Licenciatura em informática apresentando ferramentas e o uso das aplicações da web nas atividades docentes para 40 professores, explanando sobre Trello e Kahoot, além da palestra sobre educação 4.0 e o uso de informática como ferramenta dinâmica no processo de ensino. Utilizando das plataforma: Edmodo: <<https://www.edmodo.com/?language=pt-br>> Trello: <<https://trello.com/>> Socrative: <<https://www.socrative.com/>> Kahoot: <https://kahoot.it/>.

Também foi desenvolvido Grupos de Discussão: Utilização do NEPP para desenvolvimento de práticas profissionais dos alunos e solucionar alguns arranjos na

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

comunidade e na sociedade acadêmica, com 27 participantes. Curso sobre o Whatsapp Business para 30 pessoas. Além de 3 artigos e 10 trabalhos de conclusões de cursos superior vinculados ao projeto de alguma forma.

Para o evento SEMARK foi realizado, treinamento de pesquisa para ITZN Pesquisa de identificação de temas para a SEMARK, com 5 pesquisas para consultorias e a elaboração de Briefing para nortear um empreendimento. Organização de 5 eventos integrados no IFRN/ZN.

Realizou-se ações, pela equipe de mídias digitais sendo:

- Ação de Mídias para Mattskate
- Ação de Mídias para Vitória Moda Fashion
- Ação de Mídias para Farmafórmula
- Ação de Mídias para AGROPET
- Ação de Mídias para Sorveteria do Zezão
- Ação de Mídias para Juh Micropigmentação e Make UP;
- Desenvolvimento de Conteúdo em Vídeo para as Mídias do Studio Criativo.

Contemplando assim 7 Mídias elaboradas além de 11 artes desenvolvidas, sendo:

- Logos para as empresas "Wlad Informática;
- Movimento Literário;
- Vitória Moda Fashion;
- GL Ciclo Motos
- Veryartes;
- Banner para a Incubadora Tecnológica;
- Logo do projeto IFSOL;
- Logo da II Bienal de Gestão e Negócios em Santa Cruz;
- Ícones e Certificado para SEMENTE Semana do Meio Ambiente;
- Banners de divulgação das palestras da SEMARK;
- Logo para a APICULTEC (Empresa criada por alunos do Campus Zona Norte, e incubada na incubadora do Campus Natal Central).

Em 2018 foram contemplados R\$ 8400,00 em auxílio para os estudantes bolsistas, R\$ 1500,00 para serviços terceirizados, como graficas e outros, e R\$ 3000,00 para arcar com cursos de formação dos alunos por profissionais terceirizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é fato afirmar que este projeto, é de grande relevância para a concretização da Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, visto que este cumpre a necessidade da indissociabilidade exigida para a educação integral desenvolvida pela rede de Institutos no Brasil.

Os conhecimentos ensinados em sala de aula e nos cursos de formação complementares ofertados pelo projeto, ensinam e proporcionam uma capacitação técnica. A participação em grupo e ações de consultorias, possibilitam aos alunos integrados e envolvidos em todo o processo, de buscar encontrar as soluções devidas e necessárias para que possam trazer os arranjos que a sociedade precisa para o seu dia a dia. E a partir da prática junto ao projeto de extensão, leva até a sociedade, até as empresas e a populações, o solucionamentos necessário para os problemas encontradas, a partir das pesquisas dos alunos, que contemplam o que foi trabalhado teoricamente no ensino em sala de aula, aplicando e praticando com as ferramentas e conteúdo específicos aprendidos.

Desta forma pode-se afirmar que o NEEP-Studio Criativo 2017 e 2018 foi um projeto de grande relevância e êxito para a região da Zona Norte de Natal, contemplando um público bem vasto, de alunos, professores, ouvintes, tanto da comunidade acadêmica interna, como comunidades externas adjacentes, e outros demais que se fizeram interessados, envolvidos ou apenas curiosos.

Só resta parabenizar toda a equipe de alunos, voluntários, professores e até mesmo os ouvinte e participantes das atividades, pois todos foram muito importantes para a execução e desenvolvimento deste projeto aqui apresentado. Parabéns inclusive, a aquele que foi intitulado no início deste trabalho com “Pai e Mãe” do NEPP- Studio Criativo, pois eles foram o centro de desta execução em 2017 e 2018.

O resultado positivo do projeto em suas duas fases, deixou um horizonte a ser continuado, e no Campus em questão, em 2019 foi realizado, um novo edital e um novo processo, tanto de seleção de bolsista, metas, integrantes e todo o processo mais. Cabendo análises e avaliações das possíveis contribuições que estas duas etapas que acabou de ser relatadas, deixaram para o NEPP do IFRN/ZN.

Fica dai o horizonte para a elaboração de novas pesquisas nos Núcleos de Extensão e Práticas Profissionais dos Institutos Federais espalhados nas regiões do Brasil, e fica a experiencia positiva aqui descrita, para que possa servir de bom exemplo as novas práticas e pesquisas. Tudo em contribuição para a construção do conhecimento científico e academico na Educação Profissional Técnica e Tecnológica do Brasil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcelo et al. Sobre a Triple Helix. 2013. Disponível em: <<http://www.triple-helix.uff.br/sobre.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6495, de 30 de junho de 2008. Programa de Extensão Universitária. Brasília, 2008.

CHIAVENATO, I. Administração de Vendas: uma abordagem introdutória. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier – Campus, 2005.

IFRN. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2/at_download/file>. Acesso em: 09 maio 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 08 maio 2015.

MORÁN, José. Metodologias ativas para realizar transformações progressivas e profundas no currículo. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/transformacoes.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

NATAL, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. Zoneamento ambiental. Natal: SEMURB, 2012. SEBRAE. Educação Empreendedora para todos os níveis de ensino. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Programas/educacao-empreededora-para-todos-os-niveis-de-ensino>>. Acesso em: 08 maio 2016.

O BRINCAR E A CRIANÇA QUE MORA EM MIM: (RE) SIGNIFICANDO O PAPEL DA BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eunice Andrade de Oliveira Menezes¹
Iany Bessa Silva Menezes²

Resumo

Relata-se uma experiência desenvolvida com discentes de um curso de licenciatura em uma instituição pública de ensino superior, localizada na região do Cariri, no Ceará. Teve como objetivo difundir a essencialidade do brincar no contexto da formação e da prática docente, tendo em vista um educador atento à relevância do lúdico no desenvolvimento humano. O aporte teórico baseou-se, sobretudo, nos pressupostos de Vygotsky (1998) e Leontiev (1988) acerca dos diversos papéis do brincar na constituição do psiquismo. Igualmente apoiou-se no estudo de Gimenes (2009) sobre o valor da ludicidade na formação de professores, assim como em Laterman e Schilindwein (2017) a propósito de rompimento com a ideia de incompatibilidade entre brincadeira e prática docente. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo ancorado na abordagem qualitativa, no qual se valeu de um questionário estruturado em função da produção dos dados. Em relação à análise dos mesmos, utilizou-se a técnica da análise temática (BARDIN, 2016) que, por sua vez, contribuiu para que se pudessem elencar as categorias que emergiriam do material analisado. Considerando os resultados, bem como sua discussão, conclui-se que a vivência O brincar e a criança que mora em mim trouxe implicações importantes para a formação dos que nela se envolveram, haja vista que estes puderam ressignificar suas impressões e concepções sobre o lugar do brincar em sua formação, assim como em sua futura prática profissional. Nesse sentido, evidencia-se a relevância da investigação para a pesquisa educacional, mormente no que tange ao campo da formação docente, assim como se sugere novos estudos que investiguem o papel do brincar nesse âmbito.

Palavras-chave: Formação docente; Prática docente; Brincadeira; Lúdico

Introdução

A formação docente, sobretudo a de caráter inicial, é um campo da pesquisa educacional para o qual é preciso, mais do que nunca, lançar diversos esforços coletivos, tendo em vista avanços em vários aspectos. Entende-se que um deles é a superação da racionalidade técnica que tem contornado práticas docentes na universidade, muito embora não se esteja afirmando que tais práticas se manifestam de maneira generalizante na docência do ensino superior.

¹ Universidade Federal do Cariri-UFCA
eunice.menezes@ufca.edu.br

² Centro Universitário Chistus- UNICHISTUS
ianybessa@gmail.com

Pelo fato de se reconhecer, assim como Freire (2011), que são necessários diversos saberes para o desempenho da prática educativa, esta investigação parte da compreensão de que, para além dos conteúdos formalmente incorporados no ementário das disciplinas comuns às licenciaturas, a formação de futuros docentes requer investimentos em projetos, ações e outras estratégias que contemplem o campo da personalidade (NÓVOA, 2009), já que, como afirma esse autor, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, e inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

Nesse sentido, utilizou-se de algumas estratégias didáticas que, simultaneamente, ratificaram conceitos cruciais trabalhados na disciplina Psicologia da Aprendizagem, bem como suscitaram reflexões acerca da constituição identitária dos discentes enquanto futuros professores.

A referida disciplina foi ofertada no curso³ de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática do Instituto de Formação de Educadores- IFE da Universidade Federal do Cariri-UFCA. É sobre uma dessas estratégias que este escrito trata, ou seja, de uma vivência que teve como principal aporte teórico as proposições de Vygotsky (1998) e Leontiev (1988) acerca da relevância da brincadeira na formação humana.

Assim, o encadeamento do artigo adota a seguinte organização: Na primeira seção discute-se a conceituação teórica do brincar com âncora nos autores da psicologia russa, há pouco referidos. Além disso, justifica-se a necessária adoção do lúdico na formação de professores, tendo como referência os estudos de Gimenes (2009) e Laterman e Schindwein (2017).

A seção posterior versa sobre o relato propriamente dito da experiência, momento em que se apresentam também aspectos teórico-práticos que contornaram a atividade, bem como se ratifica a necessidade do lúdico na formação de professores. E isso não apenas considerando sua futura prática profissional, mas, da mesma forma, atendendo a aspectos essenciais para sua formação pessoal, por exemplo, o pensamento reflexivo e a afetividade.

³ O curso tem duração mínima de seis semestres, com formação geral nas denominadas Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), bem como no campo da Matemática, o que torna seus egressos aptos a ministrarem essas disciplinas nas séries finais do Ensino Fundamental. A partir do quarto semestre, o curso possibilita aos estudantes o ingresso em um segundo ciclo, para o aprofundamento dos estudos em uma das quatro áreas contempladas pelo curso geral. Assim, os egressos, caso tenham o desejo, podem obter dois diplomas: um em Licenciatura Interdisciplinar e outro, também como licenciado, em Química, Física, Biologia ou Matemática.

Em tópico posterior trata-se do percurso metodológico da investigação, apresentando-se detalhes da produção dos dados, bem como de sua análise, ocasião em que se discutem, igualmente, os resultados e apresenta-se a relevância do estudo para o campo da formação docente.

O brincar em Vygotsky e Leontiev: a atividade principal da criança

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979) são expoentes da psicologia histórico-cultural que trouxeram grandes contribuições para o campo educacional pelo fato de terem desenvolvido construtos teóricos que inegavelmente têm marcado a educação e a formação docente, por exemplo, zona de desenvolvimento proximal, processos psicológicos superiores, mediação simbólica, sentidos e significados, dentre outros.

Sabe-se que Vygotsky era o par mais experiente desse trio de pensadores, e que Luria e Leontiev foram seus dedicados discípulos, acompanhando-o em suas pesquisas até a sua prematura morte, aos 38 anos de idade.

Luria passou a perseguir, por toda a sua vida, as grandes linhas de pesquisa levantadas por Vygotsky, dedicando-se, mormente, a temáticas como processos psicológicos superiores, atividade consciente e desenvolvimento da escrita na criança.

Leontiev, por seu turno, dá continuidade aos estudos de Vygotsky delimitando seu olhar investigativo principalmente para as relações entre o desenvolvimento psíquico humano e a cultura. O campo de atuação de Leontiev abrangeu, além da psicologia, a pedagogia, áreas por meio das quais dedicou-se a temas diversos, como a psique infantil e a categoria da brincadeira, definindo-a como construto teórico que denominou atividade principal.

Muito embora o escopo deste estudo não seja o de discutir a vida e a obra dos três teóricos, fez-se necessária essa breve contextualização, uma vez que se passa a discutir nesta seção a brincadeira como uma atividade, sendo esta última um conceito estruturante da teoria histórico-cultural. Toma-se, contudo, apenas as elaborações teóricas de Vygotsky e Leontiev acerca da brincadeira e suas implicações no psiquismo da criança, pelo fato de que Luria não dedicou-se especificamente a essa temática.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira⁴ não apenas resulta em prazer para as crianças, visto que ela favorece também seu desenvolvimento, ajudando-as a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando igualmente o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. Do mesmo modo, conforme o autor, a brincadeira age como estímulo propulsor para a ação, além de ser uma estratégia de a criança superar impossibilidades, já que por meio do que Vygotsky chamou de jogo simbólico, ela pode realizar atividades que são convencionalmente permitidas apenas para adultos, por exemplo, dirigir, comercializar etc.

Logo, Vygotsky (1998) nos faz entender que o mundo ilusório e imaginário do brincar fornece às crianças possibilidades de realizar desejos que temporariamente lhe são impraticáveis, ajudando assim a reduzir suas frustrações e tensões quando não são atendidas prontamente. Portanto, para o autor não existe brinquedo sem regras, pois a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém em si regras de comportamento, mesmo implícitas. Contudo, no final do desenvolvimento infantil, já chegando à adolescência, prevalecerão as regras explícitas nas brincadeiras.

Por sua vez, Leontiev (1988), como discípulo de Vygotsky, aprofundou seus estudos sobre a categoria atividade humana, realizando pesquisas sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psicológico infantil. Esse autor investigou as principais conquistas da criança por meio da brincadeira em cada período do desenvolvimento do psiquismo, dando destaque especial à capacidade de formação de conceitos, que pode ser obtida também mediante a atividade da brincadeira. Leontiev, inclusive, dá ênfase à intervenção do professor/da professora na ocorrência do brinquedo, defendendo, entretanto, a importância de brincadeiras livres de interferências dos adultos.

Assim, em um pormenorizado estudo sobre as implicações da brincadeira na formação do psiquismo humano, Leontiev (1988) chega a uma categorização a qual denomina atividade principal, construto este assim explicado pelo autor:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p. 122)

⁴ A acepção utilizada por Vygotsky e Leontiev é brinquedo, contudo, o termo apresenta o mesmo significado que o dessa palavra.

Ou seja, com essa categorização Leontiev (1988) define uma forma de brincar mais intelectualizada, por assim dizer, haja vista que na atividade principal a criança já estabelece a relação entre atividade e ação. Nessa fase se verifica também o aparecimento de motivos para se brincar, o que reporta aos objetivos para fazê-lo, e, ainda, de acordo com o autor, nesse processo a atividade lúdica tende a um resultado.

Assim, muito embora o período no qual a brincadeira se configura para a criança como atividade principal ocorra entre 5 e 7 anos, Leontiev (1988, p.142) nos lembra que “as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”.

Foi precisamente este excerto do texto de Leontiev que motivou à realização da vivência O brincar e a criança que mora em mim, que será desenvolvida na próxima seção do escrito. Isso porque os discentes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática estão se formando para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, etapa essa na qual se tem verificado cada vez mais a inserção de alunos que ainda são considerados crianças, visto que muitos têm iniciado a sexta série ainda com 10 anos de idade.

Nesse momento, considera-se pertinente acenar à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), que chama a atenção para o fato de que, sendo o Ensino Fundamental a etapa mais longa da Educação Básica, este admite crianças e jovens entre 6 e 14 anos. Assim, o documento recomenda atenção especial ao período em que se cursa as séries finais do Ensino Fundamental, haja vista que

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida [...] ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. (BRASIL, 2018, p. 60)

Desse modo, muito embora se esteja formando professores que desempenharão a prática docente nas séries que encerram o Ensino Fundamental, considerou-se pertinente apresentar as elaborações teóricas de Vygotsky (1998) e Leontiev (1988) tendo em vista o que já se discutiu acerca da entrada de alunos cada vez mais novos nesse período do Ensino Fundamental.

Portanto, considerando a necessidade de inclusão do lúdico na formação docente, e tendo como contexto a disciplina Psicologia da Aprendizagem, na qual uma das autoras do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

presente escrito atua como docente, explorou-se o referencial dos dois teóricos já acenados, principalmente tendo em vista fundamentar os futuros docentes quanto ao reconhecimento do brincar como atividade que desenvolve o psiquismo, além de conferir alegria e prazer.

Além disso, por meio do referencial teórico explorado na disciplina e, mais ainda, através da vivência ora relatada, almejou-se também provocar a reflexão dos discentes acerca de sua constituição identitária como futuros docentes, momentos em que se evocou lembranças de brinquedos e brincadeiras da infância.

Buscou-se com isso, igualmente, sensibilizar esses sujeitos para a compreensão de que a construção de sua identidade docente passa inevitavelmente pelo campo da personalidade (NÓVOA, 2009) e que este, por sua vez, compreende o tempo histórico da infância, que, conseqüentemente, envolve memórias afetivas sobre brinquedos, brincadeiras, bem como vínculos interações e aprendizagens permitidas por meio do brincar.

Assim, por se entender que a universidade precisa romper com “um modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e de destrezas fragmentadas” (ALMEIDA, 2004. p. 178-188), por meio da mencionada vivência buscou-se modificar o entendimento dos discentes sobre a concepção de que “brincar não é sério, e que a escola é o espaço para a seriedade” (LATERMAN; SCHILINDWEIN, 2017, p. 120).

Por outro lado, empreenderam-se esforços para que os discentes captassem a essência do brincar, tanto para sua formação quanto para sua futura prática docente. Para isso, buscou-se evidenciar a interdependência da teoria e da prática por meio dos referenciais de Leontiev (1988) e Vygotsky (1998) sobre a brincadeira como atividade principal da criança, conectando tal aporte teórico com a vivência que será descrita na próxima seção.

O brincar e a criança que mora em mim: aspectos teórico-práticos sobre o lúdico na formação docente

Conforme já se referiu anteriormente, a vivência em questão teve como objetivo difundir a relevância do brincar na formação e na prática docente, tendo em vista um educador atento à relevância do lúdico no processo ensino-aprendizagem. Portanto, nesta seção brevemente se descreverá essa atividade, desde seu planejamento até sua consecução, bem como a reação dos discentes ao participar da mesma.

Importa destacar que, durante a disciplina Psicologia da Aprendizagem, ao abordar conceitos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo, planos genéticos do

desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e mediação simbólica, verificou-se a atenção, o interesse e a concentração da maioria dos discentes, porém, ao se apresentar o brincar como um dos conceitos estruturantes de Vygotsky e Leontiev, deparou-se, inicialmente, com a admiração dos discentes, como se considerassem o tema descontextualizado para um curso de formação de educadores que atuarão com crianças “grandes”, assim como com adolescentes.

Fortaleceu-se, portanto, a motivação da docente para a realização da atividade, tendo também como intuito desconstruir a ideia de que brincar é uma atividade menos importante que estudar, ideia que parecia contornar a mente dos alunos.

Nesse caso, a docente redimensionou algumas atividades propostas no plano de ensino, tendo em vista fomentar a reflexão crítica dos discentes acerca da brincadeira como artefato cultural, atividade essa altamente fértil para significar as aprendizagens. Nesse sentido, considerando também a constituição identitária dos discentes quanto ao processo de aprender a ser professor/professora, a vivência delineou-se, além disso, consoante com o que defende Gimenes (2009)

O educador, aliado à formação teórica, deve interagir com objetos lúdicos e significativos, através de atividades em ambientes que lhe evoquem o conteúdo preterido da infância, o que o facilitará na abstração de conhecimentos da realidade presente; pois, quando vivencia brincadeiras, percebe e se percebe, externando comportamentos dinâmicos, reflexivos e criativos semelhantes àqueles dos tempos de outrora, que, provavelmente, o farão capaz de facilitar o brincar em seus alunos. (GIMENES, 2009, p. 96)

Assim, teve-se o cuidado de associar a vivência em questão com a teoria da atividade principal, formulada por Vygotsky e Leontiev, mormente no que concerne ao brincar ou, nos moldes dos autores, ao brinquedo. Por isso, nas duas aulas que antecederam a vivência, provocou-se a reflexão e a livre expressão dos discentes com questões problematizadoras que evocavam o seu “conteúdo preterido da infância” (GIMENES, 2009, p. 96), ou seja, as memórias afetivas sobre brinquedos e brincadeiras, os afetos e as interações vividas nessa fase tão marcante da existência humana.

É válido destacar que desde o planejamento dessa vivência envolveu-se os discentes em ações que culminariam na atividade propriamente dita. Logo, tendo em vista criar um ambiente que favorecesse o convite à brincadeira e que, ao mesmo tempo, garantisse a tranquilidade necessária ao diálogo e à reflexão sobre essa experiência, escolheu-se como

espaço físico para a realização da mesma o local onde futuramente será instalada a brinquedoteca do IFE/UFCA.

Figura 1: Cenário externo do local da vivência

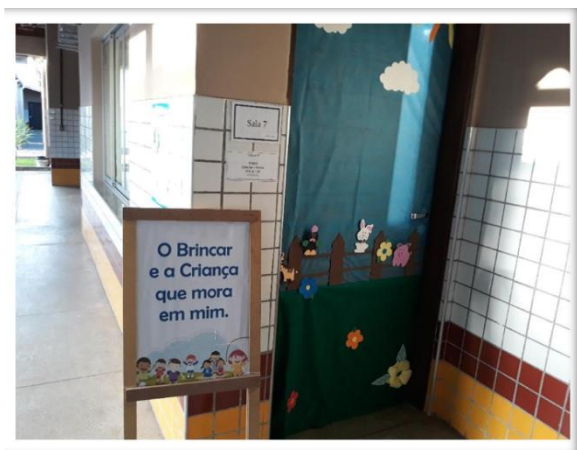


Foto registrada pela docente responsável pela vivência

Com o lugar da vivência definido, partiu-se para a ornamentação, que foi realizada de forma bastante artesanal, principalmente com materiais recicláveis, contando com a colaboração de oito discentes e uma professora da instituição.

Solicitou-se então que no dia da vivência os discentes trouxessem um brinquedo de sua infância ou, caso não mais o tivessem, poderiam trazer um que representasse essa época de sua vida.

Tal atividade foi realizada no dia 4 de julho de 2019, contando com a presença de 30 discentes e da professora da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Nesse dia, na medida em que chegavam, os alunos depositavam o brinquedo trazido de casa em determinado local da sala, onde, sobre um tapete, já se encontravam alguns brinquedos trazidos pela docente com a intenção de que nenhum participante se sentisse excluído ou, mesmo, constrangido, no caso de não ter conseguido trazer esse artefato. Ainda havia na sala um varal com diversos gibis trazidos por alguns alunos.

Figura 2: Cenário interno do local da vivência



Foto registrada pela docente responsável pela vivência

Desse modo, diante de um ambiente acolhedor e favorável ao ato de brincar, foi proposto, de início, que os alunos experimentassem livremente os brinquedos à sua disposição: jogos diversos, bonecas, carrinhos, bolas de gude, piões, fantoches, pelúcias e até um móvel de quando um dos discentes ainda era bebê.

Nesse primeiro momento, ainda se percebia um pouco de timidez de alguns, bem como certa defesa de outros ao se manifestarem com comportamentos estigmatizados diante dos brinquedos e dos colegas, por exemplo, ao simularem conflitos por determinado brinquedo, ou, mesmo, ao se expressarem com falas infantilizadas.

Decorrida essa parte preliminar, que teve o intento de ambientar os discentes no espaço bem como conectá-los à atividade da brincadeira, prosseguiu-se com a vivência, que ganhou o contorno de uma roda de conversa, na qual a docente lançou alguns questionamentos com o intuito de fomentar nos participantes o retorno à criança que morava em cada um. Tais questionamentos resultaram em relatos ricos em emoção que, por seu caráter contagioso, como defende Wallon (2008), impregnou a todos os presentes com um clima de cumplicidade, sensibilidade e afetividade.

De tais perguntas problematizadoras, destacam-se três, que foram prontamente acolhidas pelos discentes, haja vista suas exposições sobre fatos e memórias acerca do brincar na infância: I) Quais suas melhores recordações de infância relacionadas ao brincar? II) Qual o lugar do brincar em sua vida, hoje? III) Qual o valor do brincar em um curso de formação de educadores?

Essas questões foram debatidas por meio de uma conversa livre e descontraída, muitas vezes acompanhada de embargo na voz, devido à emoção, assim como de risos e gargalhadas. Solicitou-se também que os discentes registrassem, por meio de desenhos, palavras ou pequenos textos, o que a atividade significou para cada um, tanto no que concernia à formação pessoal quanto no que tangia a sua formação docente.

Muito embora essas manifestações sinalizassem repercussão positiva dos discentes quanto à importância da vivência, sentiu-se a necessidade de se tratar metodologicamente a experiência ocorrida com esses discentes. Portanto, empreendeu-se a uma investigação na qual, por meio da produção de dados, foi possível conhecer as reais implicações da vivência e, principalmente, se ela atingiu o objetivo proposto. É disso que se trata a próxima seção do texto.

O brincar na formação docente: recompondo o percurso metodológico do estudo

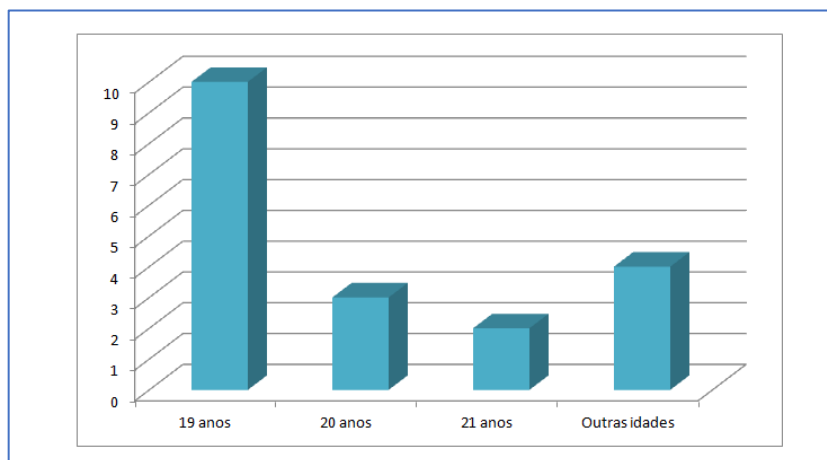
Tendo em vista que a rede mundial de computadores (internet) cada vez mais se mostra como um suporte tecnológico que muito contribui para encurtar distâncias, bem como para ajudar a recolher e organizar informações, elegeu-se a mesma para obter os dados necessários à avaliação do alcance do objetivo da vivência referida, especificamente valendo-se da ferramenta Google Form.

Elaborou-se o questionário com duas perguntas que serviriam à caracterização dos discentes, bem como com quatro perguntas estruturadas que questionavam sobre: os sentimentos experimentados durante a vivência; a opinião acerca da metodologia utilizada; a contribuição da vivência para a formação e futura atuação profissional dos participantes e, por fim, se objetivo de destacar a importância do brincar na formação de professores foi alcançado.

Em respeito ao que consideram Bogdan e Biklen (1994) sobre os indispensáveis aspectos éticos que devem contornar a pesquisa, e considerando que a proteção da identidade dos sujeitos remete diretamente à informação que o investigador recolhe, assegurou-se aos discentes que seus nomes se manteriam em anonimato, esclarecendo-os igualmente, que os dados seriam utilizados unicamente para a produção deste estudo.

O questionário foi enviado aos 30 discentes que participaram da atividade, contudo, apenas 19 destes responderam o instrumento, o que corresponde a um percentual de 63,3% de respondentes, tornando, portanto, a amostra significativa. A figura 3 ilustra a faixa etária dos que responderam o questionário.

Figura 3: Idade dos discentes

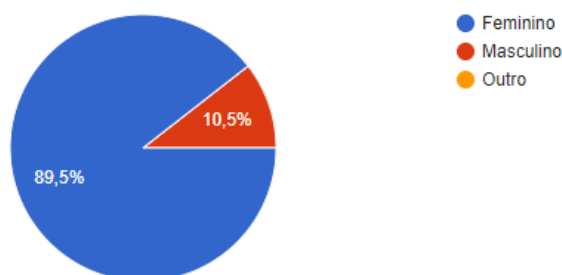


Elaborado pelas autoras

Pelo que se pode verificar no gráfico acima, a amostra se constituiu de licenciandos com idades variadas, tendo, a maioria 19 anos (52,6%), porém, apresentou também discentes com 20 anos (15,7%), 21 anos (10,5%) e outras idades. Esta última definição engloba sujeitos com 23, 24, 32 e 33 anos (21.2%).

Quanto à segunda pergunta, isto é, sobre o sexo dos respondentes, a análise dos resultados evidenciou a prevalência feminina, conforme se verifica na figura 4.

Figura 4: Sexo dos discentes participantes da vivência



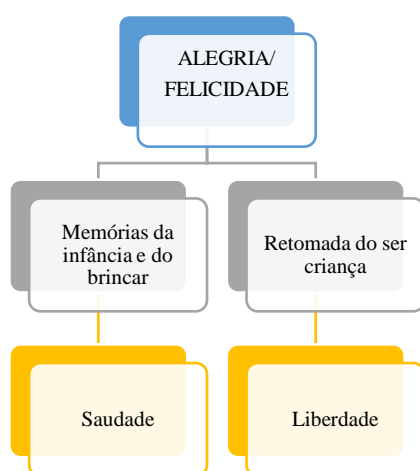
Elaborado pelo Google Forms

Os dados foram tratados a partir da técnica da análise temática (BARDIN, 2016), na qual a autora orienta que sejam seguidas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados. A primeira fase refere-se à organização propriamente dita dos dados. É o momento de conhecer o conteúdo e de nele buscar suas significações; A fase da exploração exige do pesquisador um verdadeiro esmiuçar do material, pois é a ocasião em que se aplicam regras de quantificação (codificação). Após esta, chega-se ao tratamento e interpretação dos resultados, zelando-se para que as interpretações do

pesquisador traduzam os objetivos da investigação e demonstrem descobertas feitas no decorrer da análise.

Conforme já se referiu, a primeira pergunta teve como alvo os sentimentos dos discentes quando de sua participação na vivência. Portanto, guiou-se pela recorrência de palavras e expressões curtas, momento no qual se codificou as palavras mais referidas, chegando-se a uma categoria central que, por sua vez, remeteu a quatro subcategorias, conforme se exhibe na figura 5.

Figura 5: Sentimentos experimentados no decorrer na vivência



Elaborado pelas autoras a partir da ferramenta SmartArt do Word

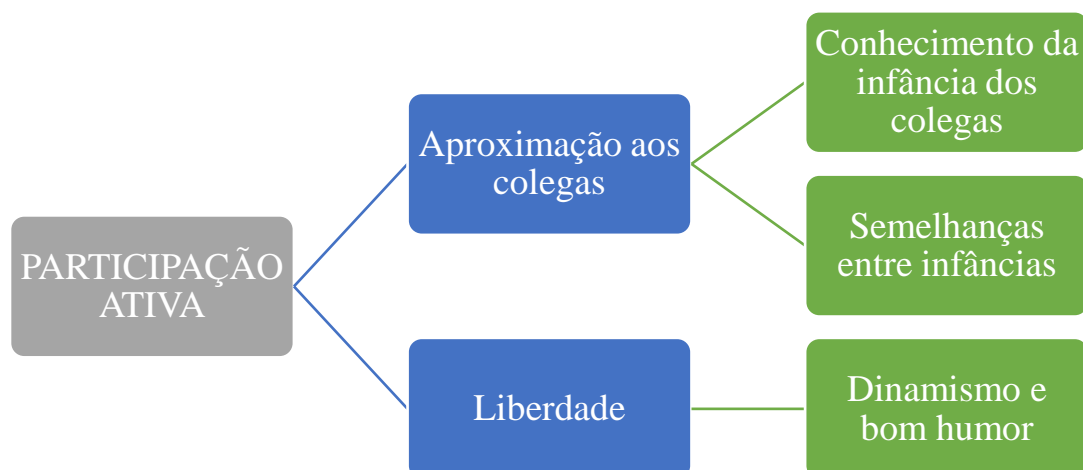
Como se pode constatar pela figura, os sentimentos de alegria ou felicidade foram os mais recorrentes, formando, assim, a categoria principal decorrente das respostas dos discentes. Porém, ao externarem tais sentimentos, percebeu-se sua associação com sensações ou considerações que concorreram para a definição das quatro subcategorias supracitadas.

Em análise às respostas à primeira pergunta, perceberam-se outras enunciações relacionadas às categorias e subcategorias já acenadas, por exemplo, o contentamento em poder conhecer um pouco acerca da infância dos colegas e a sensação de “revitalização, alento, aconchego”, relatada pelo/a discente identificado pelo número 18.

No que concerne à segunda pergunta, esta teve o intuito de captar a avaliação dos participantes quanto à metodologia utilizada na vivência. Foram diversos os posicionamentos dos discentes sobre a atividade, porém, manteve-se unânime a apreciação positiva da metodologia, haja vista que nenhum participante demonstrou insatisfação com algo. Pelo contrário, todas as etapas e ações que constituíram a metodologia, estas já acenadas em seção

anterior, causaram ressonância positiva nos que participaram. A análise a esta pergunta, assim como à anterior, considerou a recorrência de palavras, guiada pela análise temática, o que resultou, igualmente em categorização, como se anuncia na figura 6.

Figura 6: Avaliação dos participantes quanto à metodologia da vivência



Elaborado pelas autoras a partir da ferramenta SmartArt do Word

Pelo que se vê na figura, os alunos deram ênfase à participação ativa de todos na atividade. Desta categoria decorreram duas, quais sejam: a aproximação com os colegas e a liberdade que experimentaram durante a vivência. Por sua vez, quanto ao ganho pela aproximação aos colegas foram mencionados, ainda, os benefícios de conhecer um pouco da infância de cada um e também de encontrar semelhanças entre sua infância e a de alguns colegas. Quanto à subcategoria liberdade, esta esteve intimamente ligada ao clima de descontração que preponderou na vivência, assim como o bom-humor ressaltado por um/a participante, quando pronunciou que “todos interagiram dando risadas das histórias de infância” (Discente identificado pelo número 1).

Ainda algumas enunciações dos sujeitos podem complementar sua apreciação em relação à metodologia da vivência. Nesse sentido, destacam-se excertos de dois participantes.

[...] todos os presentes se sentiram bem livres para relatar as suas principais e mais satisfatórias experiências como crianças, permitindo que todos conhecessem melhor o passado do próximo e pudessem refletir sobre uma possível associação com a personalidade e o caráter que a pessoa apresenta hoje. Além disso, forneceu um pequeno repouso em relação ao contexto

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

complexo e laboral da Universidade, além de risadas, brincadeiras originalmente infantis [...]. (Discente identificado/a pelo nº 6)

Creio que essa aula foi além do planejado, todos usufruíam do momento, tornando-o único e de suma importância para nós como futuros docentes. (Discente identificado/a pelo nº 14)

Quanto à terceira pergunta, esta buscou perceber se os discentes verificaram contribuições da vivência para sua formação e futura atuação profissional. Na análise temática que se empreendeu nesse material, realizou-se leitura minuciosa do conteúdo, seguida de codificação. Nessa etapa utilizou-se da ferramenta nuvem de palavras, do aplicativo Google Docs. Tal recurso trata-se de uma representação visual de dados de texto que, conforme a frequência de palavras dá destaque em tamanho àquelas mais referidas. A figura 7 mostra o resultado das respostas dadas à questão 3⁵ do questionário.

Figura 7: Contribuições da vivência para a formação e futura prática docente



Elaborado pelas autoras a partir do Google Docs

Pelo que se pôde observar, palavras como importância, infância, criança, brincar, docente, alunos, maneira, vida, dentre outras, assumem lugar de destaque no gráfico. Isso se deu pelo fato de terem sido referidas com maior frequência. Relacionadas a estas palavras estão, além disso, ideias acerca da projeção dos participantes para a vida futura como

⁵ Importa destacar que as respostas a essa pergunta foram digitadas em sua íntegra para gerar a nuvem de palavras. Assim, termos como conectivos, pronomes, artigos, advérbios e preposições foram mantidos, como se pode ver, por exemplo, no destaque às palavras “sim” (advérbio de afirmação) e “que” (pronomes relativos).

professores, o valor de vivências, como a que se relata neste escrito, o aperfeiçoamento das relações interpessoais tangíveis à prática docente, o respeito às fases da vida humana, sobretudo, a infância, e os benefícios do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Isso se pode conferir nos seguintes excertos de algumas falas:

[...] como futura docente me fez ver quanto é importante buscar alternativas que façam cada discente viver essa bela etapa da vida sem que haja pressa para chegar à vida adulta, e mostrar para eles como é importante vivenciar essa infância. (Discente identificada pelo número 2)

[...] mostrando que a aprendizagem poder ser feita de diversas formas, até mesmo brincando. (Discente identificado/a pelo número 5)

Houve uma contribuição grandiosa e impactante em todos os presentes [...], pois, além de permitir o resgate de um momento que era cotidiano na infância, estimulou a compreensão da importância da infância para o desenvolvimento biológico e comportamental do sujeito, de maneira que a imagem da infância reflete bastante a imagem do sujeito atual. [...] (Discente identificado/a pelo número 6)

A pergunta final teve em vista saber se o objetivo da vivência foi alcançado. Ratifica-se que tal objetivo foi destacar a importância do brincar na formação de professores.

As ideias que se sobressaíram do conteúdo relativo à questão final evidenciaram que 100% dos respondentes consideram que o objetivo foi atingido. Assim, de suas afirmativas definiu-se uma categoria principal, pelo fato da recorrência de temas: a que atribui ao brincar um papel mais voltado à formação humana. Nessa categoria enfocaram-se aspectos de cunho mnemônicos, afetivos, intelectuais, sociais e culturais, assim como proveitos do brincar relativos à interação entre os pares, à descontração e ao bem-estar. No quadro 1 apresenta-se uma súmula de tais ideias.

Quadro 1: Considerações dos discentes acerca do alcance do objetivo da vivência (categoria 1)

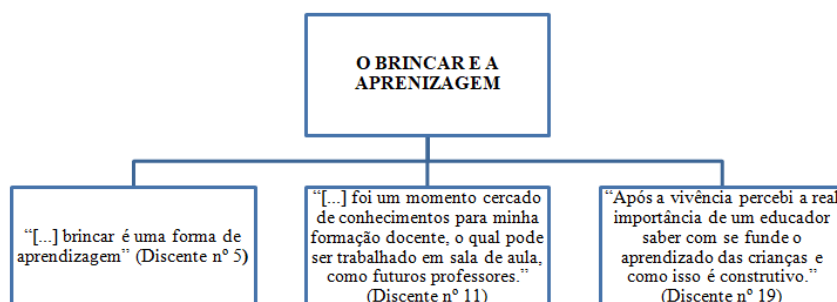
O BRINCAR NA FORMAÇÃO HUMANA
“[...] através dessa vivência o vínculo entre todos nós aumentou de uma forma inexplicável. Foi um momento de reviver a infância, ou seja, reviver nossas saudades”. (Discente nº 1)
“[...] na minha opinião, é muito bom utilizar brincadeiras [...] pra descontrair as aulas.” (Discente nº 4)
“Sim, pois a compreensão de que a brincadeira possui uma grande importância na construção do caráter de uma pessoa, além do desenvolvimento de habilidades, do físico, do psicológico, do intelecto e das relações sociais, pode ser uma ferramenta importante para que o docente retome sentimentos próprios que passaram muito tempo inativos em seu subconsciente [...]”(Discente nº 6)
[...] tivemos a oportunidade de nos conhecer mais uns aos outros. (Discente nº 7)
[...] através da vivência foi possível perceber que o brincar contribui muito para [...] o desenvolvimento no aspecto pessoal, social e cultural. (Discente nº 8)
[...] foi possível vivermos um pouco da emoção de ser criança e a importância desta, no meu caso me fez repensar sobre o papel do/a professor/a na formação do ser humano. (Discente nº 9)

[...] despertar a criança que mora em mim foi reviver, sem dúvidas, um pouco da infância (Discente nº 10)
“Sim, pois tem que ter interação com os professores em formação para que eles possam dar opinião e participar.” (Discente nº 13)
“ Creio que sim. É de suma importância conhecer o passado para que assim possa compreender o presente; nada mais justo do que retornar a infância para compreender a adolescência ou até mesmo a fase adulta.” (Discente nº 14)
“Sim [...] o professor tem que entender o lado infantil, procurar interagir com as crianças [...]” (Discente nº 16)
“Sim, foi alcançado. Fazia algum tempo que eu não me sentia tão bem e acolhida. O brincar na formação de professores torna-se importante e indispensável pelo fato de aliviar, de certa forma, as sobrecargas diárias, além do mais, reflete a relevância desta ação para que possamos reproduzi-la ao longo da nossa vida profissional e acadêmica.” (Discente nº 18)

Elaborado pelas autoras

Além disso, foi possível constatar a existência de outra categoria relativa à opinião dos discentes sobre o alcance do objetivo da vivência. Retrata-se tal categoria na figura seguinte.

Figura 8: Considerações dos discentes acerca do alcance do objetivo da vivência (categoria 2)



Elaborado pelas autoras a partir da ferramenta SmartArt do Word

Além da discussão erguida acerca das duas categorias há pouco referidas, faz-se necessário elucidar que os docentes identificados pelos números 2, 3, 12 e 15 responderam que o objetivo da vivência foi alcançado, já que contribuiu para sua formação docente, porém, não explanaram de que maneira. Da mesma forma, a fala do/da discente de número 17, não se ajustou a nenhuma das duas categorias, pois, muito embora tenha afirmado que “[...] a professora soube abordar sobre todo o conteúdo dado”, não deixou claro se e como o objetivo da vivência foi atingido.

O arremate: considerações e reflexões acerca do estudo

No artigo descreveu-se a vivência O brincar e a criança que mora em mim, realizada com discentes de licenciatura, tendo como objetivo difundir a essencialidade da brincadeira na

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formação e na prática docente. Obtiveram-se os dados por meio da aplicação de um questionário estruturado, cujas respostas foram submetidas à técnica da análise temática. Das quatro perguntas relativas à vivência, todas evidenciaram implicações positivas da mesma, com enunciações que remeterem à reflexão sobre a necessidade de se permitir momentos de descontração no processo formativo, bem como de sua relevância para o futuro exercício profissional docente.

Notadamente a vivência descrita ressignificou as impressões e concepções dos discentes sobre o lugar do brincar em sua formação e futura prática docente, haja vista que o entendimento sobre a brincadeira como construto teórico foi apropriado pelos mesmos, levando-os a entender que esta não é menos importante que as demais atividades previstas na rotina escolar, nem muito menos estranha a esta.

Outro proveito decorrente da vivência discutida foi a descoberta, pelos discentes, de motivos para se brincar, o que reportou a memórias afetivas de sua infância, bem como concorreu para que admitissem a brincadeira como uma atividade possível de ser praticada por crianças maiores, assim como também por adultos.

Portanto, pelo que se expôs ao longo do estudo, destaca-se a relevância do mesmo para a pesquisa educacional, mormente no que tange ao campo da formação docente. Oportunamente, tendo em vista a projeção de esforços coletivos no sentido de avanços na formação docente, sugerem-se novos estudos que investiguem o papel do brincar nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. V. 1, p. 177-178.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIMENES, Beatriz Picollo. O resgate do brincar na formação de educador. Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXIX, nº 01/09: 81-99, São Paulo, 2009.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. In; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. P. 119-142.

LATERMAN, I.; SCHILINDWEIN, L. M. Que os professores perguntem, testem e brinquem. In: SCHILINDWEIN, L. M; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2017. P. 117-135.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

O CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ E A AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Flora Clarissa Cardim Pimentel¹
Hemerson Moura²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da noção de *autodeterminação* para a luta dos povos indígenas no âmbito do direito à Educação. A categoria autodeterminação é compreendida em dois sentidos: 1) como um valor *fim* e 2) como um valor *meio*. Enquanto um valor *fim*, a autodeterminação é vista como o direito dos povos indígenas a reescrever sua imagem, recontar a sua história confrontando a imagem historicamente difundida nas escolas como povos extintos, misturados, caboclos, camponeses e outros termos. Enquanto um valor *meio*, ela é compreendida como uma estratégia do movimento para influenciar a política indigenista a partir da representatividade indígena nos espaços de construção e implementação das políticas voltadas aos povos. O artigo tem como objeto de estudo o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), considerado um dos eixos estruturantes da organização social do Povo Xukuru do Ororubá, do município de Pesqueira, em Pernambuco. De modo geral, observamos algumas medidas adotadas pelo povo Xukuru para a conquista de uma educação específica, intercultural e diferenciada frente à Secretaria Estadual de Educação.

Palavras-chave: Educação indígena. Autodeterminação. Xukuru do Ororubá.

INTRODUÇÃO

Inicialmente é importante apontar que o artigo em tela tem como base o trabalho monográfico intitulado *A escola e a organização de professores indígenas Xukuru de Ororubá: estratégia do movimento étnico pelo direito à autodeterminação do povo Xukuru* (PIMENTEL, 2009), apresentado por Flora Pimentel (autora principal do presente texto) como trabalho de conclusão de curso do bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2009. Assim, a proposta deste artigo é retomar o debate sobre alguns dos principais achados da autora no seu empreendimento acadêmico original, promovendo um diálogo crítico entre dois pesquisadores do campo das Ciências Sociais no sentido de revisitar, do ponto de vista analítico, alguns elementos importantes daquele trabalho, sobretudo no que diz respeito à noção de *autodeterminação*.

¹ Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pesquisadora do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA) e do Laboratório de Estudos de Ações Coletivas e Cultura (LACC/UPE), ambos cadastrados no CNPq; professora colaboradora do Curso de Pós-graduação *lato-sensu* em Educação para as Relações Étnicas e Raciais do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, floraclarissa@gmail.com

² Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); um dos líderes do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA), cadastrado no CNPq; professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, hemerson.silva@ifma.edu.br

A *autodeterminação* é um princípio presente nas lutas do movimento indígena no Brasil no âmbito das várias políticas sociais. No entanto, cabe frisar que este princípio não se restringe aos povos indígenas, visto que também está presente nas lutas por reconhecimento e afirmação da identidade de diversas populações tradicionais como, por exemplo, quilombolas e ribeirinhas. Para além da polissemia, em seu sentido político a *autodeterminação* manifesta um valor positivo (CASTRO, 1983). O que nos interessa neste artigo é compreender como se expressa a *autodeterminação* no âmbito da política da educação indígena e como é possível a sua efetivação.

1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A escolarização dos povos indígenas, originalmente, se constituiu em uma política estratégica do processo de colonização europeu. Sistemáticamente, ela teve várias configurações ao longo da história do contato interétnico (europeus e povos nativos). Até a Constituição Federal de 1988, tal intervenção baseava-se na ideia de que os povos indígenas não tinham educação. Com base neste preconceito, as políticas educacionais indigenistas³, do século XVI ao XX, realizavam-se segundo a perspectiva integracionista e assimilacionista.

Para alguns autores, como Mariana Ferreira, a história da educação escolar para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases distintas:

A primeira situa-se à época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (S.I.L) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena organizado, em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa pelos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 1992 *apud* SILVA, 2005, p. 381).

Com base nesta síntese histórica, no primeiro momento, a educação indigenista teve como objetivo negar a diversidade indígena ou, em outros termos, o total aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

O segundo momento da história da educação indígena é orientado por valores de ideais positivistas do começo do século XX. Com a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI – em 1967, notam-se algumas mudanças significativas como a aplicação do ensino bilíngue nas escolas como forma de “respeitar os valores tribais”. O Estatuto do Índio, lei

³ Políticas realizadas por não-indígenas. Diferente de políticas indígenas, que são criadas e desenvolvidas pelos próprios povos indígenas.

6.001/73, art. 49, institui que a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem e em português, salvaguardando o uso da primeira.

O Estatuto do Índio e as iniciativas missionárias da SIL Internacional (antigo Sumer Institute of Linguistics)⁴ voltaram-se para o direcionamento dado à educação escolar indigenista. Marta Maria Azevedo e Márcio Ferreira Silva (2006) ressaltam que, apesar da chegada da SIL ao Brasil, o “quadro da educação indigenista se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis”. Para estes autores, esta entidade inova a metodologia do trabalho, mas o novo projeto tinha, assim como todos os seus antecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais.

Os objetivos da referida entidade era a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Para a SIL, a questão não era abolir as diferenças, mas sim domesticá-las. As línguas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos da civilização ocidental. Ao invés de abolir as línguas e culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação de “risco iminente de desaparecimento”. Conforme Azevedo e Silva (2006), neste caso, não há oposição entre domesticar e negar a diferença: “a domesticação é um método, enquanto a negação é um fim” (AZEVEDO e SILVA, 2006, p.151).

A terceira fase caracteriza-se pela formação de projetos alternativos de educação escolar, com a participação de entidades de apoio à causa indígena que surgiram na década de 1970. Fazem parte desta fase: o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF/PE); a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); Comissão Pró Índio do Acre (CPI/ACRE); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – atualmente Instituto Socioambiental; Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); e Operação Anchieta (OPAN) – hoje, Operação Amazônia Nativa (FERREIRA *apud* SILVA, 2005, p. 382).

A quarta fase é referente ao protagonismo e autogestão indígena. Desenvolveu-se em meados da década de 1980 no contexto de intensa mobilização dos povos indígenas a nível

⁴ De acordo Azevedo e Silva (2006), o Sumer Institute of Linguistics (hoje apenas SIL Internacional) era um órgão ligado a uma fundação norte-americana cujo objetivo principal era a tradução da bíblia em diferentes línguas. Fundado em 1934 por William Cameron Townsend, atualmente esta organização se autoneomeia apenas como SIL Internacional, estando sua sede localizada em Dallas, Texas, EUA. No seu site (<https://www.sil.org/about>) a SIL nos informa que possui uma equipe com mais de 5 mil pessoas de 89 países diferentes; atua em mais de 1.660 projetos de idiomas ativos com alcance de mais de 1,07 bilhão de pessoas, em 162 países. Ainda em seu site, o trabalho da organização é descrito da seguinte forma: “Inspirados pelo amor de Deus, defendemos, fortalecemos nossa capacidade e trabalhamos com as comunidades locais para aplicar conhecimentos de idiomas que promovam o desenvolvimento significativo, a educação e o envolvimento com as Escrituras” (tradução livre do inglês).

nacional. Ainda de acordo com Mariana Ferreira (*apud* SILVA, 2005), três fatores, de âmbito interno, externo e continental, foram essenciais como motivadores da articulação e mobilização dos povos indígenas no Brasil. O fator interno se inscreve no fato de quase todos os povos indígenas encontrar-se em uma situação extrema, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados. O segundo fator deve-se ao contexto nacional, o qual contava com a efervescência de expressões de inconformidade frente ao regime militar. Foi o momento em que emergiram novos movimentos e sujeitos sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país. Enquanto isso, no contexto continental centro e sul americano vivia-se um forte embate entre aqueles que buscavam a implantação de novos modelos políticos e econômicos de cunho socialista e a elite política dominante, que impunha a ditadura, instaurando a repressão, perseguição, torturas e violências institucionalizadas em muitos países latinos (SILVA, 2005). Neste contexto, foram desenvolvidos canais de intercâmbio e articulação que consolidaram laços de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas na luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social.

O Parlamento Índio-Americano do Cone Sul realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974, configura-se como um marco para os povos indígenas, pois foi a primeira vez que lideranças indígenas do Brasil participaram de um evento internacional. Os organizadores tiveram a intenção de propiciar um intercâmbio das experiências e lutas indígenas dos diversos países, para que estes pudessem tomar suas decisões, traçar suas estratégias e romper com o etnocentrismo, o racismo e todas as formas de repressão à união e organização indígena (SILVA, 2005).

A partir da década de 1970, o movimento e articulação dos povos indígenas se intensificaram, demarcando um momento de eclosão de diversas organizações⁵ indígenas, tais como:

- 1) por povo, por exemplo, CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) e a Comissão Indígena Xerente, do estado de Tocantins;
- 2) por mais de um povo, por exemplo, a ACIRX (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié), o CIR (Conselho Indígena de Roraima) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME);

⁵ Tipificação feita em 1993 por Azevedo e Ortolam, citado em Silva (2005).

- 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde...), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó; a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBKG (Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani);
- 4) articulação de organizações, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro);
- 5) e em âmbito nacional, o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil) e o GRUMIM (Grupo de Mulheres e Educação Indígena).

Estas articulações favoreceram e favorecem uma maior troca de informações e experiências entre os povos e o reconhecimento de questões em comum, entre estas a educação. O período de organização e articulação permitiu que a educação se tornasse uma demanda indígena nacional.

Este cenário de organização e mobilização dos povos indígenas em torno da educação desdobrou-se no que a antropóloga Eliene de Almeida (2001) destaca como a *quinta fase* da educação indígena, que se expressa a partir de

novas orientações e tendências no campo da educação escolar na atualidade, caracterizadas pela incorporação dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orienta a política educacional para esses povos no Brasil (ALMEIDA, 2001, p. 28).

De acordo com a antropóloga supracitada, considerar esta fase é essencial para compreender a participação e o protagonismo de professores e professoras indígenas na configuração atual da educação escolar indígena, sobretudo no estado de Pernambuco.

Para a maioria dos povos a educação passou a ser compreendida como uma necessidade do “pós-contato”, decorrente da relação que mantêm com a sociedade envolvente e também por estarem inseridos na globalização. Contudo, a educação não poderia continuar sendo garantida na perspectiva de negar suas culturas, nem ser “porta de saída” de muitos jovens indígenas de suas aldeias, uma vez que muitos povos não dispõem de escolas nas aldeias, tendo que se deslocar para as cidades mais próximas para frequentarem as aulas. Assim, conforme anotado por Gersem Luciano (2006),

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos necessários para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129).

A atual luta dos povos indígenas no âmbito da educação pauta-se na *Educação Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural*. Como *educação específica*, os povos contestam o instrumento de incorporação previsto em lei para negação da diferença através do

assimilacionismo étnico, os currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, e o rudimento de alfabetização e português e de atividades profissionalizantes. *Escola diferenciada* é uma exigência decorrente do fato de serem povos etnicamente diferenciados e que, por isto, precisam que seus processos de ensino e aprendizagem, seus conteúdos, sua pedagogia sejam reconhecidos e respeitados. A chamada *educação Intercultural* pode ser compreendida como aquela que possibilite o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias fundadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais, além do conhecimento de inovações científicas e tecnológicas.

Nosso entendimento é que a escola, um dos instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos. (LUCIANO, 2006, p. 148)

Educação, a partir das palavras do próprio Gersem Luciano, se define como um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam a sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p. 129).

Com base no mesmo autor, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos dos povos indígenas. Para estes, a educação não se restringe ao âmbito escolar, dela fazem parte todos os espaços e momentos da vida, pois interferem no desenvolvimento dos sujeitos. Portanto o sentido de educação não se restringe à escola e à alfabetização.

2. A EDUCAÇÃO XUKURU E O COPIXO

2.1 Situando o Campo...

Cabe apresentar alguns aspectos da sociedade Xukuru e o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá, o COPIXO, campo e objeto de pesquisa realizada no ano de 2009.

O território indígena Xukuru está localizada na Serra do Ororubá, situada na mesorregião do agreste pernambucano, a 216 km distante de Recife, capital do estado. O território tem 27.555 (vinte e sete mil, quinhentos e cinquenta e cinco) hectares de terra, homologado em 2001.

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA (2010), sua população é de 12.139 pessoas. Estas vivem nas 25 aldeias Xukuru e nos bairros da cidade de Pesqueira, próximos a Serra do Ororubá. A organização sócio-política do Povo Xukuru é composta por:

- O Cacique, que é o líder político;
- O Pajé, liderança religiosa e responsável pela relação dos/as Xukuru com os Encantados;
- O Conselho de Representantes das aldeias, responsáveis por repassar ao cacique e à comissão interna as necessidades de sua comunidade.
- A Comissão interna, que é formada por pessoas indicadas pelo cacique e pelo pajé. Esta comissão se reúne mensalmente com a finalidade de resolver problemas das aldeias.
- A Associação, que é uma entidade com poder jurídico para estabelecer convênios com órgãos governamentais ou não governamentais para desenvolver ações e serviços de interesses da comunidade;
- O Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), que coordena e orienta a educação escolar nas aldeias;
- O Conselho indígena de Saúde Xukuru do Ororubá (COSXO), que articula as ações Xukuru desta área.
- A Assembleia, que é o espaço onde as pessoas discutem os principais problemas, indicam soluções, definem prioridades e discutem a construção do *Projeto de Sociedade*, que também é pensado e elaborado na Assembleia. Para os Xukuru, nesse processo, eles/as estão protegidos e orientados pelo deus Tupã (representado pelo Sol) e pela Mãe *Tamain* (Senhora das Montanhas).

Para o povo Xukuru, educação escolar, para além de um direito, se constitui em estratégia de organização social para luta e defesa dos direitos. Tendo o seu sentido apreendido e ressignificado durante a década de 1990, a educação passou ser compreendida como um elemento fundamental para os interesses do povo Xukuru.

A partir de 1995, iniciou-se um processo de sistematização de uma educação escolar para as crianças do povo Xukuru, contando com o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) – e com o apoio do Unicef (United Nations International Children's Emergency Fund). À época o CCLF promoveu a formação continuada de professores a partir de oficinas de leitura, em que se discutiam temas de outros povos, de outras culturas e adaptavam os conhecimentos à realidade do povo Xukuru. Assim, os conteúdos eram transmitidos às crianças a partir da visão de mundo Xukuru. (CCLF, 2005).

Tal processo resultou na elaboração do livro “Xukuru, filhos da Mãe Natureza – Uma história de resistência e luta”. O livro foi produzido com base em pesquisas de professores, lideranças e idosos da comunidade e é usado em sala de aula, no dia-a-dia das escolas Xukuru.

Em 1997 foi criado o Conselho de Educação de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) com o objetivo de coordenar, orientar e resolver as questões relativas à educação escolar Xukuru. A criação do COPIXO contribuiu para impulsionar importantes conquistas para a educação indígena não só Xukuru, mas também para a educação escolar de outros povos em Pernambuco. Destacam-se como algumas conquistas: a autonomia das escolas em relação à educação municipal; o calendário específico; e a criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Esta última foi criada em 2001 e através dela os povos indígenas das diversas etnias puderam intensificar sua articulação para a defesa dos direitos, principalmente do direito à educação diferenciada aos povos indígenas.

A partir de vários encontros, as etnias indígenas de Pernambuco puderam perceber que têm histórias de luta e resistência, situações econômicas, políticas, linguísticas e sociais muito semelhantes. Foi neste contexto de articulação e união dos povos indígenas de Pernambuco que se deu a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação indígena.

O PPP se define a partir da estrutura de um sistema de educação escolar diferenciado de cada povo. Com base no documento “Plantando a memória e colhendo os frutos da nossa luta” (CCLF, 2005), o PPP deve reafirmar o papel que a escola exerce na sociedade e deve ser definido por povo e não por escola, pois para cada povo indígena a escola tem a finalidade de contribuir para a realização do projeto coletivo, ou projeto societário. Em Pernambuco, os povos indígenas elegeram alguns eixos como essenciais para ser contemplados pelos PPP, a saber: *Terra, Identidade, História, Organização político social e Interculturalidade*. (CCLF, 2005).

O povo Xukuru, ao sistematizar seu Projeto de Futuro, elabora um sistema de ações pedagógicas estratégicas, considerando que este projeto está em constante construção e reelaboração, buscando refletir e atender aos anseios da sociedade Xukuru frente à sociedade nacional.

Na sociedade Xukuru, a educação é compreendida como um processo permanente, cujo espaço, tempo, agentes e conteúdos integram e são partes integrantes da vida em sociedade Xukuru. Logo, faz parte dela: o contato e convívio com seus parentes⁶ e com a

⁶ Para os povos indígenas, as relações de parentesco dentro do território indígena, é, sobretudo, uma relação de parentesco para além de uma relação consanguínea. O parentesco envolve crença na origem comum, envolve

sociedade envolvente, os afazeres domésticos, o trabalho na roça, na feira, as brincadeiras, os rituais sagrados, a escola, as retomadas etc. (CCLF, 2005).

De acordo com Bartolomeu Meliá (1999), a ação pedagógica é uma das estratégias próprias de vivências socioculturais e possibilita o sustento da alteridade do povo, a qual se constitui a partir de objetivos e métodos próprios (MELIÁ, 1999, p.15).

Desta forma, no caso da educação Xukuru, a ação pedagógica ultrapassa o limite dos muros da escola e reconhece a figura do professor e da professora como principais condutores no processo de formação do ser Xukuru. O ser Xukuru, dentro de um modelo ideal, corresponde à figura de “guerreiros” e “guerreiras” do seu povo e das causas indígenas. Assim, para o povo Xukuru importa que o professor seja um guerreiro.

Guerreiro pra nós é aquele que: [...] é comprometido com o movimento indígena, participa das reuniões, das retomadas, dos encontros, enfim, da luta pela garantia dos nossos direitos conscientizando os alunos e alunas de seus direitos e deveres; [...] concebe seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno e da aluna para a vida social, possibilitando que eles adquiram conhecimentos importantes para ser Xukuru dentro e fora da aldeia; [...] relaciona-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudando-a nas dificuldades, defendendo seus interesses, buscando soluções junto com as lideranças e os mais velhos, para seus problemas; etc. (CCLF, 2005, p. 14).

A educação tal como é definida na sociedade Xukuru retrata o que Meliá aponta como solução indígena ao problema da educação. Para este autor, “não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação” (MELIÁ, 1999, p. 16), que, ao longo da história, negou a alteridade dos povos indígenas no Brasil, assim como negou toda a diversidade social a partir de um modelo eurocêntrico de educação escolar.

É importante notar que os princípios e as diretrizes que orientam a educação Xukuru expressam a resistência étnica contra os ataques à alteridade, os quais acontecem, principalmente, através da imposição de uma língua geral nacional, currículos escolares também nacionais e a imposição de professores para os povos indígenas, tal como se faziam nos antigos programas e projetos das antigas missões. Segundo os próprios Xukurus,

É através da nossa educação que garantimos a continuidade do nosso projeto vida que é continuar sendo Xukuru: habitando o território dos nossos antepassados, mantendo nossa forma de organização política, praticando nossos rituais, relembando a nossa história. (CCLF, 2005, p.12).

2.2 O COPIXO: um meio de representatividade e a expressão da autodeterminação Xukuru

laços afetivos e primordiais, tratam-se entre si por “parente”, inclusive com outros povos indígenas. A relação entre estudantes e professore/as também são relação de parentesco. (CAVALCANTE, 2004).

O Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) trabalha de forma permanente e sistemática com o objetivo de coordenar a educação escolar Xukuru e fazer cumprir o Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu povo.

A educação escolar prioriza os saberes e o jeito próprios de ensinar e aprender do povo Xukuru de forma a reproduzir o seu modelo de sociedade, ao mesmo tempo em que o recria. Assim, o PPP possibilita que a escola seja o espaço de ser e de aprender a ser Xukuru, lugar onde se conhece a história, se cultiva os valores, vivencia e pratica a cultura do povo.

Desta forma, o COPIXO tem um importante papel no trabalho de manutenção das dicotomias e diferenças étnicas Xukuru em relação à sociedade não indígena, em relação a outros povos indígenas e também enquanto uma categoria específica de professores no âmbito da secretaria estadual de educação de Pernambuco.

Em 2009, o COPIXO era composto por 12 membros, todos professores com perfil de lideranças de suas aldeias. A representatividade do COPIXO é marcada pela descentralização, como uma forma de contemplar as três áreas da divisão geopolítica do território Xukuru do Ororubá. As regiões são: Serra, Ribeira e Agreste. Estas três áreas tem representatividade no COPIXO de forma equânime, como uma forma estratégica de dar visibilidade às demandas das três regiões, bem como buscar soluções (PIMENTEL, 2009).

Interessante observarmos este modo de composição do COPIXO, a distribuição ou a descentralização da sua representatividade, como modelo de organização política e distribuição do poder viável para representar as diferenças humanas que marcam muitas sociedades. Tais diferenças, quando não são visibilizadas, não recebem a devida atenção política dentro do princípio da equidade, resultando na origem das desigualdades no interior de uma sociedade.

Vale esclarecer: *diferença* corresponde a fatores de ordem biológica ou geográfica, por exemplo, como fatores próprios da diversidade humana; enquanto que a *desigualdade* corresponde às consequências da diferença de poder, a qual se dá por fatores econômicos e políticos, por exemplo. O primeiro fator é muitas vezes usado como justificativa e legitimação da desigual distribuição de renda e, conseqüentemente, a desigualdade na condição de acesso a bens materiais e de serviços; a desigualdade de poder político é responsável pela invisibilidade dos sujeitos nas esferas das decisões políticas. Ela pode ser agravada pela ausência da representatividade dos movimentos sociais.

Assim, como sociedade, a representatividade do povo Xukuru se dá de forma setorial: educação, saúde, agricultura etc., de forma a garantir seus interesses no âmbito das políticas

sociais sob responsabilidade do Estado. Para isto, o povo Xukuru se organiza internamente e traçam objetivos e estratégias para se fazer ouvir e atender. No caso do COPIXO: fazer cumprir os objetivos de educação na sociedade Xukuru e exigir do Estado que se garantam as condições necessárias para o funcionamento das escolas Xukuru.

Os coordenadores do COPIXO de cada área, por meio de encontros mensais, se reúnem para discutir os problemas e soluções. Eles têm o papel de visitar as escolas para fazer o acompanhamento pedagógico, articular encontros e reuniões no Conselho.

Para garantir a união dos professores, o COPIXO promove encontros com estes e com lideranças para estudar temas importantes para a formação dos professores e também para encaminhar questões importantes para as escolas. Nestes encontros os sujeitos discutem e definem o foco, ou tema do PPP da educação escolar Xukuru.

Quanto ao instrumento e estratégias de reivindicações para questões referentes à educação, mobilizações e ocupação na secretaria estadual de educação para pressionar a efetividade dos direitos se constituem nas estratégias principais de reivindicação do movimento fora das aldeias, no caso de suspensão de verbas para educação ou dos salários de professores/as.

Um exemplo de ocupação marcante na história do COPIXO ocorreu em setembro de 1998 na Secretaria de Educação de Pesqueira, motivada pela suspensão dos salários dos professores durante três meses. Nesta ocupação, participaram aproximadamente 100 (cem) professores, que só desocuparam a Secretaria depois de dois dias, quando receberam seus vencimentos. (CAVALCANTE, 2004, p.120).

Paralelamente às reivindicações, a escola continua suas atividades. Nestas ocasiões, é intensificado na escola um trabalho com estudantes focalizando um dos eixos do Projeto Político Pedagógico mais relacionado com o momento (história, identidade, terra, interculturalidade e organização).

Em 2009, a relação entre professores Xukuru e a Secretaria de estadual de educação dava-se a partir de dois membros do COPIXO como representantes dos interesses Xukuru na Secretaria. Esta configuração se caracteriza como uma alternativa para tensionar forças dentro das instâncias públicas e como possibilidade do movimento ter as suas demandas atendidas e os direitos concretizados.

Deve-se reconhecer o espaço institucional como um campo legítimo para se travar batalhas políticas, reconhecendo que nele se expressam relações de poder marcadas pela hierarquização e pela burocracia, as quais promovem outras demandas para os movimentos sociais.

O espaço de representatividade do movimento indígena nas instituições públicas é uma possibilidade de tornar visíveis e coletivas as questões consideradas importantes pelo movimento. É ainda uma possibilidade de fazer com que a sociedade assuma como seus, dilemas que a atravessam, submetendo tais dilemas à negociação e à decisão e os transforme em possibilidade de mudança. Contudo, sem anular a especificidade e a autonomia dos sujeitos representados ou representantes do seu povo indígena.

3. A AUTODETERMINAÇÃO E OS CAMINHOS PARA A SUA EFETIVAÇÃO

Para os povos indígenas, a educação escolar tem o seu sentido para além de um direito social básico que possa vir a facilitar o acesso a outros direitos numa sociedade capitalista, tais como: direito ao emprego e renda; qualificação profissional para poder concorrer no mercado de trabalho, entre outros. A luta dos povos indígenas por uma educação baseada no tripé *específica, diferenciada e intercultural*, expressa o esforço pelo *direito à diferença* na sua condição de povos etnicamente diferenciados.

As conquistas do povo Xukuru no âmbito da educação expressam o esforço de resistência do povo em sua afirmação étnica que, ao longo do seu processo, contou com fortes conflitos políticos fora e dentro do próprio movimento indígena.

Na busca de compreender o sentido que o povo Xukuru atribui à sua educação, assim como compreender a importância do COPIXO para o Projeto de Futuro Xukuru; a pesquisa e a sua releitura sob um olhar antropológico possibilitaram o conhecimento de mais de um sentido para o princípio da *autodeterminação*. Mediante o estudo, pudemos ver que a *autodeterminação*, no âmbito da política de educação indígena, é apresentada como uma *finalidade* e também como *meio* de luta no processo de busca pelos objetivos.

Enquanto um fim, a *autodeterminação* é reivindicada como o direito à reconstrução de sua imagem como povos resistentes, contra a ideia de povos pacíficos, caboclos, remanescentes ou extintos. Para isso, algumas conquistas no âmbito jurídico formal foram e são importantes como caminho para efetivação deste primeiro sentido da *autodeterminação* dos povos indígenas.

A Constituição Federal (CF) de 1988 é um exemplo de uma destas conquistas. Em seu artigo 231, a Constituição reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No artigo 210, é assegurado o respeito a seus valores culturais. Consta no inciso 2º deste artigo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Constituição Federal de 1988, 2006). Somada a esta, a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, também pode ser considerada uma conquista interessante no caminho ao direito a este primeiro sentido de *autodeterminação*. A referida lei inseriu, junto às populações africanas e afro-brasileiras⁷, os povos indígenas, demarcando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura desses povos na educação básica brasileira.

Contudo, a esta Lei cabem algumas ressalvas e a atenção dos movimentos sociais diretamente envolvidos para que ela não fuja aos seus interesses, ou para que não se torne uma lei sem efeito ou ainda para que não reforce os estereótipos presentes e fundados na educação formal. Tais ressalvas devem-se ao fato da lei nº 11.645/08 não mencionar os responsáveis pelo conteúdo a ser tratado enquanto história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, incorrendo no sério risco de reforçar as abordagens presentes nas escolas.

Vale salientar que tais conquistas no âmbito jurídico-formal não foram e não serão suficientes para as mudanças que o movimento indígena busca. As leis devem ser reconhecidas como fruto da luta, porém não como a finalidade do grupo. Entre a lei e sua efetividade existe um longo e árduo caminho, que se inscreve a partir das relações sócio políticas.

Isto nos remete a outro sentido do termo *autodeterminação*, presente na pesquisa, o qual diz respeito ao direito inegociável da representatividade indígena nos espaços de construção e implementação das políticas sociais. Para a compreensão da *autodeterminação* como um valor concretamente alcançável na história, faz-se necessária uma reflexão acerca da relação do Estado brasileiro com os povos indígenas.

Neste sentido, a *autodeterminação* indígena deve ser compreendida como autodeterminação face ao Estado brasileiro, o que remete ao sentido imediatamente político do termo. De acordo com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, isto implica reconhecer alguns paradoxos presentes nesta relação: primeiro, ao exigir que o Estado brasileiro seja um agente da *autodeterminação* dos povos indígenas; e segundo, a ideia de que o Estado é, ao mesmo tempo, um dos maiores inimigos dos povos indígenas e uma das poucas fontes de proteção aos direitos destes povos (Castro, 1981, p. 236).

Apesar de escrito antes da Constituição Federal de 1988, as ideias de Viveiros de Castro (1981) ainda continuam sendo relevantes na conjuntura atual. Para defesa dos seus interesses no dito Estado de Direito atual, a *autodeterminação* implica em representação

⁷ Na redação da lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, apenas a história e cultura afro-brasileira era contemplada.

política dos povos a nível local, regional e nacional para que a *política indígena* busque influenciar a *política indigenista* através de canais propriamente políticos.

Para Viveiros de Castro,

A autodeterminação, como ideia, sublinha ao contrário o caráter de Sujeito dos povos indígenas, sublinha sua diferença ativa; sua capacidade virtual de definir os rumos da própria história. A autodeterminação implica um direito essencial: o direito à diferença, direito difícil de se conceber e de se conceder; de resto, direito que não se concede, e sim que se reconhece (CATRO, 1981, p, 235).

Assim, no caso do povo Xukuru do Ororubá, o COPIXO pode ser considerado a expressão da *autodeterminação* do povo, uma vez que se conforma em uma via de representatividade dos interesses do seu povo no âmbito da política de educação.

Por meio da necessária representatividade, a atual luta do movimento indígena no âmbito da educação deve caminhar no sentido de exigir que o Estado assegure as condições básicas para a efetivação do direito à educação, sendo esta um processo que envolve não só o ensinar e o aprender, mas também as estruturas físicas e o acesso às escolas, e também a capacitação de professores indígenas e não indígenas proporcionando o conhecimento da história dos povos mais condizente com a realidade vivida por eles, evitando e desconstruindo imagens carregadas de estereótipos e romantismos que torna a escola uma das principais responsáveis pelo preconceito contra os povos indígenas no Brasil.

Ao governo do estado de Pernambuco, como responsável pela educação escolar dos povos indígenas, cabe assegurar este direito em condições de dignidade, tanto para estudantes como para professores que fazem a educação indígena acontecer. Reconhecendo o princípio de igualdade e o direito à diferença no desenvolvimento da política de educação escolar indígena, sem aprofundar a discriminação para com estes povos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política da educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

_____. (Org.) **Xukuru, filhos da Mãe Natureza** – Uma história de resistência e luta. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Márcio Ferreira. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. 3. ed. São Paulo: Global, p. 149-161, 2006.

CAVALCANTE. Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade dos Xukuru**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CASTRO. Eduardo B. Viveiros de. *A autodeterminação indígena como um valor*. In **Anuário Antropológico**. Brasília: UNB, p. 233-242, 1981. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1981/anuario81_viveirosdecastro.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). **Plantando a memória e colhendo os frutos de nossa luta**. Povo Xukuru do Ororubá. PPP, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, p. 128-171, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena na escola*. In **Cadernos CEDES**. vol. 19, n. 49, pp.11-17, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias*. In **Educação como exercício de diversidade**. v. 7. Brasília : UNESCO/MEC/ANPed, p. 371-399, 2005.

PIMENTEL. Flora Clarissa Cardim. 2009. **A Escola e a Organização de Professore/as Indígenas Xukuru do Ororubá**: estratégia do movimento étnico pelo direito à autodeterminação do povo Xukuru. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LEIS CONSULTADAS

Constituição Federal, CLT e Legislação Previdenciária. Nylson Paim de Abreu Filho (Org). Porto Alegre, Verbo Jurídico, 2006.

Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio.

Convenção 169 da Organização do Internacional do Trabalho (OIT), de 7 de julho de 1989. Sobre Povos Indígenas e Tribais.

Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a convenção 169 da OIT.

CONSULTAS ELETRÔNICAS

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru/2102> - acessado em 26/09/19.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE MATO GROSSO

Sonia Maria de Oliveira¹
Almerinda Auxiliadora de Souza²
Maria Elizabete Nascimento de Oliveira³

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar discussões referentes à Formação Continuada via projeto implementado no *Sala de Educador/PSE*⁴, uma vez que este deve apresentar-se como possibilidade de análise para que os docentes possam teorizar a prática pedagógica, possibilitando-lhes compreender que no espaço da formação continuada, fazem-se necessárias proposituras que possibilitem uma mediação entre os saberes efetivados e as necessidades reais dos nossos educandos frente às exigências da contemporaneidade. Assim, por meio das análises apresentadas pelos registros das participantes da pesquisa, esforçamo-nos para oferecer ao leitor contribuições que possam subsidiar debates e reflexões sobre a temática, em sua inter-relação com as práticas de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa. Para o desenvolvimento do estudo, valemo-nos do aporte teórico de autores, como: Libâneo (2011), Milanese (2008), Contreras (2012), Freire (1996), dentre outros. A pesquisa é qualitativa e tem como aporte metodológico o *Estudo de Caso*. Como técnica de coleta de dados, adotamos os seguintes passos: aplicação de questionário, observação durante a formação continuada *no projeto Sala de Educador*, observação nas Salas de aulas dos sujeitos investigados, e, finalmente, a análise de documentos. Ao final do estudo, constatamos que as práticas pedagógicas apontam para a necessidade de reavaliação na forma de organização da formação continuada para que esta possa despertar no educador o desejo de atuar de forma crítica e reflexiva, diante das ações docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Projeto Sala de Educador. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda aspectos da formação continuada no âmbito educacional, visando destacar a relevância deste processo para o fortalecimento do trabalho dos educadores, especialmente aos alfabetizadores. Assim, torna-se necessário compreender, a partir do cotidiano

¹Professora Mestre do CEFAPRO/CÁCERES/MT pedagoga, soninha_13@hotmail.com almesouza@hotmail.com

² Professora Mestre do CEFAPRO/CÁCERES/MT do Componente Curricular de Geografia

³Professora Doutora do CEFAPRO/CÁCERES/MT do Componente Curricular de Língua Portuguesa m.elizabte@gmail.com

⁴Refere-se ao Projeto de Formação de Continuada desenvolvido nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso, contando com a orientação e acompanhamento dos professores formadores nas diversas áreas do conhecimento, a partir de um orientativo organizado pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC-MT.

escolar, o sentido e o desenvolvimento das práticas pedagógicas empreendidas no ciclo da alfabetização, para além da dimensão técnico-instrumental reduzida ao ato de ler e escrever.

Existe, sobretudo, da nossa parte, um grande interesse neste trabalho como fruto da nossa vivência profissional, sobretudo, ao tratar das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, a partir da proposta de formação continuada no Projeto *Sala de Educador*. Na avaliação dos resultados do projeto surgiram várias críticas por parte dos docentes, em diferentes unidades escolares do município de Cáceres-MT, sempre relacionadas aos momentos de formação ofertada pelo Projeto. Assim, tais críticas podem ser entendidas como motivo de reflexão, considerando o fato de trabalharmos diretamente com a formação continuada dos profissionais da rede estadual de ensino, no Estado de Mato Grosso, por meio do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação). Este lugar nos oferta uma visão privilegiada de todo o processo, inclusive destacamos que a construção dos estudos e reflexões são de autonomia do coletivo da instituição, bem como a organização que envolve parte da elaboração do projeto.

Assim, tomamos como objeto da pesquisa uma escola estadual de Cáceres-MT, a fim de atingir o objetivo geral da pesquisa e compreender as relações que os profissionais (Docentes e Gestores) da escola fazem entre a formação continuada efetivada no projeto *Sala de Educador* e as diferentes possibilidades que o coletivo pode ter para a construção do currículo da alfabetização na escola pesquisada (1º Ciclo).

A temática da formação continuada tem suscitado amplas discussões, não apenas no contexto nacional, mas também internacional, como se constata a partir de leituras de diversos autores, que propõem o espaço de formação docente como lugar privilegiado para se conceber o ensino na perspectiva mediadora e reflexiva. Essas e outras percepções, igualmente importantes, nos impulsionam a compreender a formação continuada e o processo de ensino que acontece no cotidiano da prática docente, com o intuito não apenas de analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada no *Sala de Educador*, em uma escola estadual de Cáceres-MT, mas, sobretudo, para efetivamente orientar e acompanhar os estudos formativos com a qualidade que acreditamos ser necessária na educação pública.

Para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos as seguintes questões norteadoras: No PSE como estão articulados os conhecimentos relacionados às concepções e práticas de alfabetização? Qual a importância da formação ofertada pelo PSE expressadas pelas alfabetizadoras interlocutoras da pesquisa? Quais os pontos positivos e/ou negativos destacados pelas professoras, especialmente, quanto à formação continuada e quanto a sua relação com as práticas pedagógicas da alfabetização desenvolvida na escola pesquisada?

A fim de descrever a composição teórico-metodológica da pesquisa, nos preocupamos em destacar os seguintes aspectos: contextualização do processo da pesquisa, definição do *locus*, descrição dos instrumentos utilizados na construção dos dados, descrição social das interlocutoras e caracterização da análise por meio da técnica da análise de conteúdo. Neste viés, tecemos algumas considerações e possibilidades de contribuições do resultado da pesquisa para a unidade escolar, *locus* da empiria, para o CEFAPRO, bem como, para outras instituições que se interessam em conhecer e discutir a temática.

Compreendemos a formação continuada como um espaço da docência que se move para alcançar conhecimentos que vão intervir nas dimensões da profissionalização, mas também na formação pessoal, já que é um momento em que os profissionais encontram-se mais próximos de seus pares. Entendemos que a formação de professores necessita ser pensada não apenas no aspecto de uma formação que se alicerça, apenas, na racionalidade técnica. Ao contrário, deve basear-se em uma perspectiva humana que dialoga com a complexidade do processo educativo em suas diferentes dimensões, a exemplo citamos a identidade profissional docente.

O espaço da formação continuada ofertada aos docentes das unidades de ensino da rede estadual de Estado de Mato Grosso, se apresenta como oportunidade de se promover reflexões coletivas, perspectivando o favorecimento das trocas de experiências e estudos sobre os aspectos da profissionalidade docente e seus desdobramentos. O Documento Orientativo/2014-2015, estendido a cada unidade escolar do estado, atua como oportunidade de vislumbrar oportunidades de aprofundamento e inovações nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação. No entanto, há diversos desafios a serem enfrentados para que o coletivo de profissionais entenda formas de organização efetiva para este processo.

A educação no contexto Brasileiro nas últimas décadas passou por inúmeras transformações, principalmente na Educação Básica, especialmente por meio da efetivação de diferentes políticas educacionais e programas que buscaram pensar estratégias para a melhoria na qualidade do ensino ofertado na Educação Básica, impulsionados principalmente pela divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala das escolas públicas no Brasil. Todo esse movimento levou a uma maior aproximação dos professores da Educação Básica com as Instituições de Educação Superior e outras instâncias, na tentativa de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, num novo redimensionamento do pensar e fazer educação nas diferentes realidades apresentadas nas escolas brasileiras, em especial no Estado de Mato Grosso: “Este é o desafio para os que fazem parte da educação em Mato Grosso: dirigentes, assessores, professores, pais e aluno, imbuídos do propósito de consolidar a permanência bem sucedida dos alunos na escola”. E prossegue: “Não é simplesmente

reduzir os índices do fracasso escolar [...], mas, principalmente para transformar a escola num espaço propício para a aprendizagem de todos [...]”. (MATO GROSSO, 2001, p. 13).

As novas demandas e a promulgação da nova LDBEN 9.394/96, aprovada em decorrência da Constituição de 1988, implicaram também em sucessivas alterações na legislação dos Estados, os quais, por meio das Secretarias de Educação e com a assessoria das universidades, efetivaram programas de formação contínua aos professores da Educação Básica. Nesse contexto, a SEDUC-MT a partir dos documentos oficiais passa a compreender a formação docente na perspectiva social e como direito profissional, sem deixar de delegar os objetivos de elevação da qualidade: “Essa formação deve ser desenvolvida de forma mais abrangente possível, aglutinando componentes, como: cultura, respeito às diferenças, conhecimento curricular, competência metodológica e didática [...]”. (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Para contemplar a proposta de formação continuada formatada no Estado de Mato Grosso, inicialmente apresentada como: Projeto Sala de Professor, e considerando a complexidade do que é proposto neste documento, a SEDUC passa a pensar a constituição de equipes de trabalho voltadas especificamente para orientar, acompanhar e realizar ações no âmbito educacional do sistema estadual. Assim, surgem os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS) criados pelos Decretos 2.007/1997, 2.319/1998, 53/1999 e 6.824/2005, com a finalidade de “desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores, leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação”.

A partir dessa ampliação na oferta de formação continuada aos profissionais da Educação, juntamente com a SEDUC assume a partir de Dezembro de 2005, o compromisso da institucionalização dos CEFAPROS como unidades administrativas e consolida a rede de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a formação de equipes Gestoras, Administrativa e pedagógica, contando com professores atuantes nas diversas áreas de conhecimento. Assim, na expectativa de atingir a melhoria da qualidade do ensino, via formação continuada, a SEDUC implanta projetos, programas e outras ações, dando o delineamento das diretrizes dessa formação, que deveria ocorrer nas escolas estaduais com a preocupação de, além de evidenciar a formação continuada, pudesse resultar“ [...] em ações de formação capazes de articular reflexão e prática na busca da superação do fracasso escolar” (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

O Documento que institui a formação continuada em Mato Grosso apresenta também preocupação quanto ao sucesso na implementação da formação, principalmente ao conclamar

pela dedicação de cada profissional no êxito das diretrizes apresentadas, visando ainda “servir de apoio no caminho da consolidação da política de formação como política pública de Estado; compromisso público que para alcançar êxito depende também da dedicação de cada profissional à tarefa de se formar continuamente” (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

Trata-se, as diretrizes, também, de um chamamento para que os profissionais da educação assumam o compromisso de unir sua formação às articulações estratégicas para se pensar a melhoria da educação, não perdendo de vista a pluralidade e a diversidade enquanto essência da escola e não como critério de exclusão. Nessa perspectiva, a organização do sistema escolar e outras características das escolas são fatores que contribuem no estabelecimento de tais estratégias. Tendo em vista a importância de discutirmos formas de organizações de formação docente na potencialização (ou não) do trabalho docente, salientamos que:

A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez. (CONTRERAS, 2012, p. 148).

A formação continuada reconhecida como uma conquista da categoria e como grande avanço para o desenvolvimento do saber profissional na esfera educativa nem sempre apresenta em suas diferentes configurações um único espaço responsável por resgatar a qualidade no ensino, tendo como parâmetro as avaliações externas; há, segundo Contreras (2012), que se considerar, também, os demais espaços plurais da escola em sua concepção epistemológica. Afinal, necessitamos de “Uma formação que produza e socialize conhecimento, de exercício de gestão democrática e no reconhecimento da organização social da sua comunidade e em articulação com outras instancias formadoras” (CONTRERAS, 2012, p. 176).

Sabemos que os professores exercem um papel ativo na organização do currículo escolar, juntamente com os pais e outros setores da comunidade escolar, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política educacional sem levar em conta as diversidades do espaço escolar. Assim, os projetos de formação continuada podem se constituir como elemento de fortalecimento profissional para a organização de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem coletiva, reafirmando o espaço escolar como um ambiente de conhecimentos e convivência, condições imprescindíveis para a construção da cidadania e da construção da democracia.

A COMPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

O espaço empírico da pesquisa foi uma Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, localizada no município de Cáceres. Na seleção do *locus*, consideramos o fato desta unidade ser uma instituição pública e de ter características que contemplam os critérios propostos na seleção do contexto empírico e das interlocutoras da pesquisa, relacionando-se diretamente com o objeto de estudo.

A unidade escolar escolhida, atualmente, oferece apenas o ensino fundamental, organizado em Ciclos de Formação Humana, dividida em três Ciclos, totalizando o ensino de nove Anos, sinalizado pela Lei nº. 9.394/1996, tornando-se meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001 e instituída nacionalmente em 06 de fevereiro de 2006 por meio da Lei nº. 11.274, com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Segundo os relatórios fornecidos pela secretaria da escola, o perfil socioeconômico dos alunos da escola é bem diversificado e aproximadamente 50% estão cadastrados no programa Bolsa Família. Todos os professores da escola são habilitados no ensino superior e atuam em suas respectivas áreas. A escola trabalha na perspectiva da Educação Inclusiva, para o atendimento especial, contendo salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)/Sala Multifuncional, nos dois períodos diurnos.

Para compreender o mosaico dos participantes deste estudo, determinamos como participantes da pesquisa as professoras alfabetizadoras e gestoras da escola. Nesta composição, adotamos como critério um número maior de professores efetivos na unidade escolar, assim, pensados no sentido de garantir a participação de um número maior de sujeitos até o final do processo da pesquisa, ainda que todos participassem efetivamente das formações ofertadas via projeto Sala de Educador (PSE) e outro fator essencial na escolha dos docentes foi que tivessem experiência com as práticas da alfabetização, para dar mais consistência às questões propostas pela pesquisa.

A prática da pesquisa pode ajudar na aquisição de conhecimentos. Portanto, para o docente, favorece e amplia essa dimensão que atualmente se configura como um grande desafio na área educacional. Para Moroz (2006, p. 16) “Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações para a realidade” assim: “[...] sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico, quanto colocar em xeque dado sistema”. Nessa perspectiva, Gamboa (2012, p. 66)

também afirma que: “Todo pesquisador, por mais original e precoce que seja, precisa realizar uma leitura diferenciada (leitura epistemológica) de outras pesquisas”. Assim, entendemos a pesquisa como uma ação que faz parte dos contextos que produzem conhecimentos, tal como a escola, em que todo educador deve buscar referenciais para melhor desenvolver sua prática pedagógica.

Na recolha dos dados utilizamos a aplicação de um questionário e a análise de documentos, a partir da pesquisa qualitativa, pois esta se torna importante na concepção de que as *partes* (dados), ao serem interpretadas apresentam sentido de totalidade significativa, que não são resultados da aplicação de técnicas no tratamento da informação, mas numa nova forma de entender as informações. Assim, a pesquisa se configura como instrumento para transformação da mera formação/informação em novas habilidades, para saberes e estratégias metodológicas que contemplem as etapas de aprendizagem dos seus educandos.

No que se refere à natureza da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 149) salientam que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Já quanto à elucidação dos dados, acreditamos que é um processo que contribui para uma definição importante sobre os procedimentos e impactos dos diferentes instrumentos nas pesquisas em educação em relação aos conhecimentos adquiridos, ao encontro do que depõe Triviños (2016), ao enfatizar que:

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados, num instante deixa de ser tal e é análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVIÑOS, 2006, p. 137).

Como complemento e simultaneamente, outros dois instrumentos foram utilizados na coleta de dados, a aplicação do questionário e a análise de documento, na busca de significados ou explicações para o fenômeno investigado. O questionário pode ser entendido como o “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar as informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos” (SEVERINO, 2007, p. 125). Este foi composto com questões fechadas e abertas. As primeiras foram pré-definidas com o objetivo de colher algumas informações sobre cada sujeito respondente, mas também relacionadas ao contexto

da pesquisa e, nas segundas, os sujeitos tinham total liberdade para elaborar as respostas, a partir da concepção pessoal.

Na análise verificamos os diferentes sentidos dos discursos sobre a formação continuada e seus desdobramentos. A utilização da *análise de conteúdo* como um conjunto de técnica de análise das comunicações também pode ser considerada instrumento de análise marcado pelos diferentes formatos no campo da comunicação, que Bardin (2011) define como uma análise dos significados, caso da análise temática, ou como uma análise do significante como na análise léxica. A análise de conteúdo para a autora derivadas diferentes possibilidades na obtenção de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos por parte do pesquisador, sobre as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da relação entre formação continuada de professores e práticas pedagógicas na alfabetização é um desafio que exige a compreensão da constituição de categoria em torno desses dois eixos, considerando que ambos estão interligados em um processo de *práxis*, como um conjunto permeado pelos diferentes fazeres da constituição pedagógica. Para Bardin (2011, p. 147): “[...] categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”. Assim, o desenho categorial foi pensado para que fiquem bem explicitados os resultados encontrados na pesquisa, a categoria aqui apresentada se define por: **“Formação Continuada”**. Suas subcategorias se desmembram em: *Sala de Educador, Aspectos positivos e negativos e o Trabalho Pedagógico*. Nessa categoria, temos como intenção, compreender a relação estabelecida pelo professor alfabetizador na realização de ambas as atividades para o desenvolvimento profissional.

As reflexões abordadas a partir desta categoria referentes à formação continuada são abordagens relacionadas às falas apresentadas pelas interlocutoras da pesquisa a partir das respostas contidas nos questionários aplicados. Algumas questões apresentam relações com discussões apresentadas no contexto teórico, que trata especificamente da temática em questão. Seguindo por esta vertente, numa análise crítico interpretativa, com base na categoria 1: Formação Continuada e sobre os dados que se apresentam nas subcategorias, encontramos os mais diferentes desafios nas concepções e práticas no trabalho docente.

Abordar a formação de professores como ‘objeto’ de estudo [...] é assumir determinadas posições tanto de caráter epistemológico, como ideológico e cultural relacionado ao ensino, aos professores, à escola e aos alunos, no sentido de possibilitar situações de tomadas de decisão (MILANESI 2008, p.16).

Assumir diferentes posições vai requerer um projeto que desenvolve a formação continuada de professores, uma redefinição da concepção do que seja o trabalho profissional docente como práxis de associação de formação técnica e científica e formação em que se proponha o desenvolvimento intelectual, filosófico voltado para a constituição de uma consciência social. Nesta perspectiva, Marx (2009, p. 32) destaca que:

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que ao mudarem essa realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Assim, a formação docente pode ser concebida em uma dimensão das possibilidades de reinvenção do trabalho pedagógico em que a escola se abra como espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social e transformador das estruturas vigentes na sociedade em que vivemos. Segundo Mochocovitch (2004, p. 13): “A possibilidade de dominação é dada [...], por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante [...]. [...] e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia”. Contreras (2012), neste mesmo viés, destaca que:

Se a educação for entendida como um assunto que não e reduz apenas à sala de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar (CONTRERAS, 2012, p. 95).

Nessa perspectiva, o autor nos leva a entender a necessidade de uma clara posição filosófica, em que o trabalho docente não se confirme ou se submeta às condições dadas como natural, mas que associa seu trabalho a uma condição de favorecimento da transformação necessária de determinadas realidades. Não se trata, portanto, apenas de trabalhar a formação numa dimensão técnica ou por acumulação de conhecimentos, pois a competência do profissional docente ultrapassa esses limites. Como afirma Gimeno Sacristán (*apud* CONTRERAS, 2012, p. 95): “[...] um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções”. Assim, o exercício da competência profissional docente passa

pela dimensão da compreensão de que este não é um processo de acumulação de conhecimentos técnico, mas de uma constante reflexão filosófica por parte do docente sobre os significados da ação de ensinar.

Diante do que foi exposto, nos recorremos a uma questão importante colocada por Milanesi (2008): Qual deveria ser o papel social dos professores? Na perspectiva de responder a indagação e reflexões oriundas deste questionamento, considerando os dados advindos dos registros das professoras alfabetizadoras, com destaque a Subcategoria: **O projeto Sala de Educador**. Nesta subcategoria constatamos por meio das falas das professoras alfabetizadoras os diferentes motivos que as levam a participar da formação ofertada pelo projeto, considerando-o, assim, importante para a prática pedagógica. Buscamos nas leituras as significações atribuídas pelas alfabetizadoras a partir dos seus escritos no questionário aplicado na pesquisa, que tem como primeira indagação: você participa da formação continuada no Sala de Educador?

Sim, participo das formações no Sala de Educador, das discussões e tento aplicar tudo o que é discutido e ensinado na troca de experiências, oficina de confecção de materiais, palestra, etc. Percebo também a mudança de atitudes perante algum assunto exposto e a vontade de mudar e fazer o melhor para a escola (ACURI).

Sim, a sala do educador é de responsabilidade da coordenação pedagógica, porém procuro contribuir no projeto desde a sua elaboração, auxiliando nos encontros e participando como professora. Nos dois ultimo anos tivemos uma formação muito boa, com temas ligados diretamente a sala de aula, no entanto, ainda é preciso que muitos professores se dediquem mais, levem mais à sério a formação (Bacuri/Gestora).

Participo ativamente das formações no Sala de Educador, procurando sanar minha dúvidas durante as discussões referente ao tema, ou seja, fazer um paralelo entre a teoria e a prática. A formação proporciona momentos significativos de trocas de conhecimentos, onde temos a oportunidade de conhecer o trabalho que cada professor e funcionário desempenham na escola (BURITI).

A Sala de Educador, pra mim, vem colaborar no desenvolvimento das atividades na sala de aula, os encontros são muito bons, pois possibilita que o professor possa trocar vivencia e assim, enriquecer nossos conhecimentos (BABAÇU).

Na formação do projeto Sala de Educador, meu papel é de ouvinte e participante, é um ambiente que você pode e deve dar sua opinião e também sugestão. Com a Sala de Educador, os professores discutem entre si e com a coordenação a melhor maneira de alfabetizar. O que aprendemos na formação é aplicado na sala e depois apresentamos na formação (CARANDÁ).

Sim, participo da formação na Sala do Educador para aprender com os teóricos estudados, os relatos de experiências para que possa contribuir na minha prática pedagógica (MACAÚBA).

Como participante da Sala do Educador, realizamos atividades previamente programadas como estudos teóricos e o meu papel como professora, bem como todos os demais, é de inovar, reavaliar e aprimorar os conhecimentos profissionais através de estudos, análises e reflexões frente às mudanças tecnológicas, políticas e administrativas em todas as áreas da profissão (INDAÍÁ).

Sim. Participo das formações no Projeto Sala de Educador, organizando e participando diretamente das atividades propostas pelo cronograma do projeto. Considero um projeto produtivo, pois seus estudos contemplam as diferentes áreas do conhecimento (TUCUM/Gestora).

Os registros das interlocutoras revelam que a participação dos educadores parte da motivação e do interesse que cada uma delas revela, tendo em vista a busca de melhoria em suas práticas pedagógicas em salas de aulas. Revela ainda o gosto e o compromisso que cada uma tem com o ensino. Percebemos que essas professoras se sentem confortáveis na função de alfabetizar, ou seja, a leitura desses escritos nos faz compreender que Acuri demonstra preocupação e compromisso com a profissão e com a melhoria do ensino da escola.

Para Bacuri, apesar da organização e execução do projeto ser da responsabilidade do Coordenador Pedagógico, procura se envolver nas atividades, auxiliar quando necessário e ainda chama à responsabilidade àqueles a quem acha que não estão levando as atividades de formação muito a sério. Dessa forma, pudemos concluir que nesta subcategoria há uma aproximação e compreensão por parte de cada interlocutora de que a atividade de formação ofertada nesse projeto, de alguma forma, pode contribuir para a melhoria das práticas de sala de aula, e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da profissionalidade.

Para Buriti, parece ser importante a relação teoria e prática, bem como, a valorização dos momentos de trocas de experiências na perspectiva de uma formação integral entre professores e os demais profissionais da escola, mas sempre relacionadas às práticas concretas dos fazeres da sala de aula. Já Babaçu ressalta o enriquecimento das trocas de experiências, que, aliás, é uma fala recorrente na maioria dos registros, ênfase assim destacada: “[...] que o professor possa trocar vivências e assim, enriquecer nossos conhecimentos”. Consideramos este aspecto um fato preocupante, essas trocas de experiências tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de outras práticas na sala de aula, pode-se correr o risco de se estar desenvolvendo atividades mecânicas, sem sentidos e sem significados para o processo de aprendizagem da criança, apenas como uma mera absorção de conhecimentos.

Para Carandá, a ênfase ao caráter técnico do alfabetizador nos parece maior como necessidade de consolidar metodologias, dando conta dos desafios, nos leva a suspeitar de que haja uma fragilidade na compreensão epistemológica do conhecimento necessário à criança na fase da alfabetização. Ainda podemos perceber nas falas de Macaúba, Indaiá e Tucum, que de todos os motivos que as levam a participar do Projeto de formação Sala de Educador, o ponto que consideram de maior importância está sempre relacionado com a questão do caráter da prática de sala de aula, numa separação clara dos conhecimentos curriculares dos aspectos multidimensionais que cercam a aprendizagem da criança como um processo natural, rico em criatividade e imaginação.

Assim, a partir das mensagens apresentadas no primeiro bloco de falas das interlocutoras, cada uma evidencia sua participação no projeto Sala de Educador como uma estratégia para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, as quais depositam fortes expectativas nas ações que orientam o planejamento e a intervenção pedagógica, o que é percebido por cada uma delas como possibilidades de maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos especificamente no Ciclo em que atuam e avaliam o processo de formação como uma possibilidade de diálogo dos docentes com os seus pares e um momento de maior aproximação com a coordenação pedagógica.

Na perspectiva de Freire (1987), o método não deve ser um instrumento a mais de domesticação dos educandos, mas a intenção da materialização da consciência, em que educandos e educadores tornam sujeitos do conhecimento, e como tal, se confirmam numa pedagogia do diálogo. Nesse sentido, os apontamentos de Freire são relevantes na concepção de uma formação que objetive o desenvolvimento da prática do docente como uma necessidade para a constituição profissional.

Contudo, mesmo que todas as interlocutoras demonstrem o compromisso e interesse pela formação ofertada pelo projeto de formação continuada é preciso que cada uma seja levada a questionar sua posição política frente ao processo de ensino. Assim, o exercício da profissão, de acordo com a concepção apresentada por cada uma das interlocutoras, deve se constituir em dimensões para além da profissão, no uso da ação dialógica como ação mediadora da conscientização da necessidade de transformação do mundo que oprime e reduz os seres humanos a “coisas”.

Desse modo, a prática docente, a formação continuada e o exercício cotidiano do alfabetizador, de acordo com a concepção freireana, constituem-se em dimensões que estão para além das simples competências em sala de aula, como podemos perceber nas discussões que se seguem na subcategoria seguinte, em que recorremos aos destaques dos pontos

positivos e negativos da formação, que podem explicar esse sentimento de dependência em relação as suas práticas em sala de aula.

Aspectos positivos e negativos

Para uma melhor compreensão das mensagens apresentadas nas falas das interlocutoras da pesquisa, optamos por apresentar de forma distinta os aspectos considerados pelos participantes como positivos ou negativos. Nesta subcategoria pudemos constatar vários aspectos no processo da formação continuada a partir de determinadas recorrências em suas falas. A seguir, apresentamos alguns pontos *positivos* e *negativos* elencados pelas alfabetizadoras em relação à formação ofertada no projeto Sala de Educador:

A troca de informação entre os professores, a discussão mais aprofundada dos problemas e busca de solução para os mesmo podem ser considerados como pontos positivos. Como aspecto negativo é que às vezes os temas estudados no Sala de Educador não coincidem com as necessidades de sala de aula, dificultando a sua aplicabilidade em sala de aula (ACURI).

Saliento como ponto positivo os encontros dos professores por área e o acompanhamento mais minucioso através da coordenação pedagógica que está mais ligada aos professores alfabetizadores. Como ponto negativo, acredito que são poucos os temas trabalhos com referencia a alfabetização e que eles obtêm mais resultados com os encontros promovidos na hora atividade. Outro ponto que acredito ser negativo se refere a questão da contagem de pontos com os acréscimo obtidos pela participação no projeto de formação, acredito que deveria modificar o modo de atribuição das salas de alfabetização e que as estas fossem destinados apenas profissionais que tivesse o perfil adequado (BACURI/Gestora).

Ressalto como aspecto positivo no Sala de Educador a preocupação em trabalhar o respeito que devemos ter uns com os outros, mostrando maneira de evitar preconceitos, se mostra bem proveitoso, pois todas as palestras contribuem para o melhor desenvolvimento da nossa prática. Os temas abordados na Sala do Educador contribuir para trabalharmos temas como preconceito, contação de história e principalmente como trabalhar com os jogos do pacto. Nem todos os temas trabalhado no Sala de Educador contribui para a nossa prática, ou seja, precisamos trabalhar em grupo que envolva o conhecimento relacionado especificamente à alfabetização (BURITI).

As perspectivas são sempre de bons resultados porque com a sala de educador os professores, não só os pedagogos, podem trocar experiências e vivencia das praticas num momento de troca de conhecimentos. Para o professor alfabetizador ele se torna positivo na busca de estratégias para desenvolver a aprendizagem do aluno e com isso a sala do educador vem colaborando nesse processo, o que deixa a desejar para mim e que é mais complicado é quando recebo aquele aluno já no 2º ano ainda no período pré-silábico, que tem o desenvolvimento lento e temos que cumprir com a meta de terminar a fase com o aluno lendo e escrevendo [...] (BABAÇU).

Pra mim, o ponto positivo do Sala de Educador e todos os funcionários se juntam, discutem assuntos pertinentes à escola, aos alunos, dão sugestões sobre determinados assuntos e com isso todos estão sempre interagindo entre si. As dificuldades ou pontos negativos são poucos, pois quase tudo que nós precisamos, nós conversamos com a equipe e procuramos junto solucionar o problema tanto na sala do educador quanto na minha prática pedagógica. É preciso avançar a formação por área de atuação, com isso houve pouco avanço e é preciso melhorar. Mas com esse pouco que é trabalhado já tem me ajudado como alfabetizadora a desenvolver um bom trabalho (CARANDÁ)

A partir dos temas estudados na Sala do Educador utilizamos em nossa prática pedagógica em busca de melhores resultados da escola como um todo. A proposta do projeto de formação é a melhor possível buscando sugestões com palestras com temas que contribuem de forma geral para o conhecimento e aprendizagem. (MACAÚBA).

Os resultados da formação do Sala de Educador como um todo é evidenciado primeiramente pelo envolvimento pessoal, sócia e profissional. É um espaço que possibilita maior interação do grupo na busca do aprimoramento e avanços no cotidiano da sala de aula, pois nos mantém atualizados sobre novas metodologias de ensino e ajuda a desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes que são dos nossos maiores desafios. Quanto mais aprendemos descobrimos que nada sabemos e aí só aumenta a nossa responsabilidade e com ela vêm as grandes angústias e insatisfação diante de uma clientela que cada dia está menos interessada, com pais ausentes no seu acompanhamento escolar, etc. (INDAIÁ).

Este ano foi possível perceber na fala de vários dos nossos professores, que a formação continuada foi produtiva, que as temáticas foram bastante diversificadas e contemplaram as diferentes áreas do conhecimento, acho que o pessoal da alfabetização de maneira específica ficaram prejudicados, pois tiveram apenas dois encontros de quatro horas cada e nos quais estudamos e socializamos os jogos para alfabetização do PNAIC, que contemplaram as relações e na análise do Sistema de Escrita Alfabética – SEA (TUCUM/Gestora).

Nesta subcategoria, de forma cristalizada, percebemos que as interlocutoras praticamente apontam para a mesma direção em relação aos aspectos positivos e negativos da formação continuada construídas a partir do projeto Sala de Educador. Apontam alguns aspectos que podemos considerar como falhas por parte do Projeto, por não contemplar necessidades formativas essenciais para os que trabalham com os anos iniciais, base e sustentáculo de todo o processo educacional. Dessa forma, notamos que havia entre as professoras duas posições bastante distintas: os que estavam realmente interessados em acrescentar subsídios à sua prática de ensino e aquelas que mantinham uma postura cética e/ou de resistência para com a formação ofertada pelo PSE ou mesmo com relação às práticas pedagógicas. Como observamos na fala de Bacuri: “Acredito que são pouco os temas trabalhados com referência a alfabetização e que eles

obtem mais resultados com os encontros promovidos na hora atividade”, acrescentando ainda: “acredito que deveria **modificar o modo de atribuição das salas de alfabetização** e que estas **fossem destinadas apenas profissionais que tivesse o perfil adequado**”. (grifos nossos).

Outra questão que nos chama a atenção na fala de Babaçu: “o que deixa a desejar para mim e que é **mais complicado é quando recebo aquele aluno já no 2º ano ainda no período pré-silábico**, que tem o desenvolvimento lento e **temos que cumprir com a meta** de terminar a fase com o aluno lendo e escrevendo”. (Grifos nossos).

Na concepção de Babaçu, além de cumprir com a rotina diária de ensino, o professor deve ainda encontrar soluções frente aos novos desafios que se apresentam e que acabam por “interferir” com um cronograma de trabalho oficialmente determinado e imposto por um sistema burocrático. Seguindo esta lógica, podemos listar inúmeras razões julgadas favoráveis ou desfavoráveis para o processo de alfabetização, pelo menos teoricamente. Assim compreendemos que este deveria ser o papel da formação continuada, ou seja, criar possibilidades de investigação para que cada um conheça melhor a realidade e o tempo de aprendizagem de cada educando para poder intervir socialmente, consolidando o conhecimento prático em conhecimento científico.

Indaiá, em sua afirmação transfere a culpabilização e responsabilidade das questões educacionais para os alunos e para os pais ao afirmar que: “[...] só aumenta a nossa responsabilidade e com ela vem às grandes angústias e insatisfação diante de uma **clientela que cada dia está menos interessada**, com **pais ausentes** nos seu acompanhamento escolar”. (Grifos nossos). Diante das constatações de insucessos da escola em sua função determinada pela sociedade para o provimento de um ensino de qualidade e que segundo Freitas (2005), num formato imposto pelos princípios neoliberais em que afirmam “Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos – essa é uma das funções proclamadas com muita força nos últimos anos”. (p.14). Diante das imposições que chegam ao interior da escola, constata-se na fala de Indaiá um forte sentimento de desamparo dos professores para o enfrentamento do fracasso escolar, este desamparo se evidencia frente ao teórico relacional e ao próprio sistema de ensino.

Culpabilizar os alunos que manifestam na escola um problema ou seus familiares que não educam ou não acompanham o processo educacional, pouco ou nada contribui para resolver as questões de aprendizagens e ensino. É preciso que o papel da formação continuada seja de estabelecer a compreensão de que o trabalho pedagógico está relacionado com o sistema do qual o educador faz parte e o educando também, assim é preciso encontrar maneiras de ressignificar essa realidade e promover uma atuação diferente que para Libâneo (2011, p. 61): “Do ponto de vista de uma educação emancipatória, há que se reforçar a exigência do aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída, a partir de parâmetros de qualidade diferenciados daqueles veiculados no discurso do neoliberalismo”.

Podemos constatar que todos os registros se apresentam como evidência de uma formação continuada num determinado contexto, mas que foge de uma articulação que contemple a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Assim compreendemos a evidência da falta de alguns encaminhamentos para melhorar o processo de formação ofertado pelo Projeto Sala de Educador destinado às reflexões que atendam as necessidades apresentadas no primeiro ciclo e que evidenciam na maioria das falas das interlocutoras em especial na fala de Carandá: “É preciso avançar na formação por área de atuação, **com isso houve pouco avanço e é preciso melhorar**. Mas com esse pouco que é trabalhado já tem me ajudado como alfabetizadora a desenvolver um bom trabalho”. (Grifos nossos).

Todas as interlocutoras apontaram a troca de experiência como fator relevante no processo de formação continuada como demonstra as revelações de Acuri: “A **troca de informação entre os professores**, a discussão mais aprofundada dos problemas e busca de solução para os mesmo podem ser considerados como pontos positivos”.(Grifos nossos). Para refletirmos sobre esta questão que ocupa destaque nas falas das interlocutoras, recorreremos às leituras selecionadas como significativas no balanço de produção, na tentativa de visualizar outros estudos realizados sobre a questão da troca de experiência entre professores, bem como, a forma em que foram produzidos ou mobilizados pelos professores (as) em seu cotidiano. De acordo com Araújo (2011):

Os saberes da experiência se constroem no cotidiano do trabalho pedagógico realizado pelos (as) professores (as), em confronto com seus dilemas e necessidades que emergem da complexa e desafiadora realidade escolar, determinada, na maioria das vezes, por suas condições de trabalho (ARAÚJO, 2011, p. 303).

Todas as demais falas nos levam a refletir também sobre a forma que cada educador utiliza na construção dos saberes e práticas pedagógicas. Desse modo, tivemos a compreensão de que as alfabetizadoras constroem esses saberes na prática cotidiana e a partir de suas necessidades diárias. Nesse sentido, Sacristan (2000, p. 178) pondera que: “o professor possui significados adquiridos explicitamente durante a sua formação e também outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos” os quais, ainda segundo o autor, podem ser distinguidos em: “conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação”. A partir das palavras do autor, entendemos que um projeto de formação mantém articulação às mudanças organizacionais da escola, e isto vai exigir de cada um o envolvimento para além da mobilização de saberes teórico-metodológicos, mas também estruturais.

Considerando a afirmação do autor, percebemos em todas as falas que a questão da troca de saberes e experiência são fatores quase que predominante na consolidação profissional. Apesar das afirmações do autor alertar para o perigo do uso constante do senso comum, é preciso, no entanto, considerar que a escola, em um contexto singular apresenta toda uma diversidade que faz da cultura local um mosaico marcado principalmente pelas desigualdades, assim, evidencia-se, portanto, o agregamento de outros saberes à prática do professor, como forma de contribuir para a compreensão dos desafios que se apresentam no contexto de trabalho. Não é somente a troca de experiências que vai provocar novos resultados, outros fatores apontados por Acuri demonstram a preocupação e comprometimento com a formação, que para Libâneo (2011, p.82) “[...] é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação qualidade dos professores”.

As interlocutoras apresentam ainda com relevância aspectos acerca de temáticas que não contemplam diretamente os saberes necessários para a prática da alfabetização ou por área do conhecimento que proporcione maior envolvimento profissional na consolidação de melhores resultados, denominando-a com uma “formação mais produtiva”. As professoras apresentam outro fator bastante preocupante que seria o da formação específica para a execução de um programa do governo Federal, o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Assim, observamos que ainda falta muito para concretizar uma formação em que os aspectos positivos superem os negativos.

Existe uma tendência atual a disseminar a ideia de conceber o ensino como uma prática reflexiva, que segundo Libâneo (2011, p. 84) “Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência”. Para tal, seria necessário um repensar a composição e estrutura de um projeto de formação continuada que atenda às necessidades apresentadas pelas interlocutoras como forma de incentivo permanente de exercício intelectual, que zele não apenas pelos resultados a serem atingidos, mas também pelo crescimento profissional, intelectual docente numa gestão pedagógica democrática.

Acreditamos que a Formação Continuada como categoria precisa estabelecer o diálogo entre a prática e a teoria para o desenvolvimento do fazer docente, despertando em cada educador um repensar a importância da ação docente. Nesse exercício de reflexão, cada uma das professoras alfabetizadoras poderia ter a oportunidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico na reorganização dos seus conhecimentos e na redefinição de novos caminhos para a atuação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este trabalho tenha discutido primordialmente a formação continuada de docentes dos anos iniciais no Estado de Mato Grosso, tendo como fio condutor o projeto Sala de educador, não exclui a possibilidade dos demais profissionais da educação estar envolvidos nesta reflexão, pois temos a leve impressão a partir da experiência que temos enquanto professoras formadoras que são observações que perpassam por todo o processo de Formação continuada no âmbito educacional. Assim, esta abordagem é, também, um convite para que outros pesquisadores e instituições formadoras possam aprofundar na temática e juntar-se a nós na tarefa de contribuir para efetivar um processo democrático de formação.

Com relação a esse aspecto, verificamos uma grande lacuna a ser preenchida sobre a organização e a execução de projeto de formação continuada destinada ao atendimento das necessidades apresentadas no Ciclo da Alfabetização da escola pesquisada, que propõe um debate para além da égide conservadora/tecnicista. Nessa perspectiva, os resultados apresentados podem possibilitar mudanças ou não, mas os dados se evidenciam como aspectos provocadores à escola, a pesquisadores e outros profissionais que, direta e/ou indiretamente, estão envolvidos no processo de formação continuada. Porém, somos sabedoras de que não podemos aludir que a apresentação dos dados da pesquisa provoque mudanças imediatas nos sujeitos e nas práticas pedagógicas deste cotidiano escolar, os mesmos precisam *ser tocados* pela necessidade de uma nova aprendizagem.

Na efetivação dos objetivos apresentados para a investigação e análise do exercício da prática pedagógica salientamos que as alfabetizadoras compreendem o respaldo da formação como extensão complementar de suas ações, por meio das trocas de experiência e das práticas vivenciadas com os outros pares do ciclo da alfabetização. Por outro lado, as interlocutoras relatam também as necessidades de algumas reestruturações nessa estratégia de formação continuada como política educacional, no que diz respeito à organização, atendimento pedagógico, as condições de trabalho e espaços adequados para a formação continuada.

Diante das revelações das alfabetizadoras, percebemos que elas ainda não concebem de forma plena e consciente que as reflexões produzidas no projeto Sala de Educador podem contribuir para o crescimento pessoal e profissional, exigindo assim, um repensar sobre as ações formativas em relação às práticas educativas. No interior das salas de aula, observamos o isolamento de algumas das interlocutoras na execução das atividades que podiam estar representadas por um trabalho coletivo, pensado e organizado em forma de projetos, com

objetivos comuns. Para tanto, é exigido novas formas de investimento pessoal e institucional no processo da formação continuada, em que pese uma reavaliação constante das concepções, conceitos e conseqüentemente, das práticas que estão arraigadas no fazer docente.

Na perspectiva supracitada, acreditamos que há necessidade de uma reavaliação das políticas públicas de educação, principalmente as que tratam das questões da formação continuada existentes nas unidades de ensino do Estado de Mato Grosso, mais especificamente sobre o projeto Sala de Educador, no sentido de reavaliar as ações desenvolvidas e a própria formulação do projeto.

Finalizamos por ora, destacando que a formação continuada, seguindo a lógica da nossa pesquisa deve dialogar com a prática destes educadores, no sentido de provocar mudanças efetivas na ação pedagógica ancoradas nas abordagens teóricas do campo educacional. Para tanto, a formação e o ensino ofertados devem ser construídos para romper com metas apenas quantitativas, indo ao encontro da construção de um currículo com saberes minimamente pensado coletivamente, com conhecimento do contexto educativo e que provoque o desempenho de ações produtivas, que não estejam voltados apenas às necessidades do sistema capitalista em cumprir metas e/ou medir conhecimentos por meio de provas externas. Esperamos que estas reflexões contribua para com futuras pesquisas relativas à temática abordada neste estudo de caso e, potencialmente, constituam em objetos para posteriores aprofundamentos das análises desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. C. **Formação continuada no cotidiano dos (das) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. Manaus-AM: UFAM, 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Amazônia, Manaus-AM, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

CONTRERAS, J. A autonomia e professores (Tradução Sandra TrabuccoValenzuela; **Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta**). 2. ed; São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** 1. Ed., São Paulo: Moderna, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** 2. ed., Chapecó-SC: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13. Ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 2).

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **A Ideologia Alemã.** (Tradução de Álvaro Pina). 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso,** 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Sala de Educador,** Orientativo, 2015.

MILANESI, Irton (et. al.). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente.** Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola.** 3.ed., São Paulo: Editora Ática, 2004(Série Princípios).

MOROZ M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa iniciação.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed., Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica.** 13. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed., 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

O DIREITO A EDUCAÇÃO: estudo de caso de um adolescente com doença falciforme

Lívia Lopes Custódio¹
Ilvana Lima Verde Gomes²
Jefferson Lopes Custódio³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o direito a educação de um adolescente em tratamento por crises dolorosas decorrentes da doença falciforme e as repercussões da doença em sua vida. Trata-se de um estudo de caso, realizado com um adolescente, em um ambulatório de unidade pediátrica de um hospital público na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, no período de maio a julho de 2016. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados observações e entrevista semiestruturada, no qual foi gravada. A análise dos dados ocorreu baseada à luz dos pressupostos básicos da análise de conteúdo de Bardin. Após a transcrição na íntegra das entrevistas gravadas, realizou-se leitura flutuante dos discursos, exploração do material, identificação dos núcleos de sentido, categorização e tratamento dos resultados. A partir da análise emergiram duas categorias: “A vida de um adolescente com Doença Falciforme”; e “A vida escolar no processo de crise dolorosa que necessita de tratamento e o direito a educação”. Conclui-se, portanto, que mesmo diante de algumas privações, o adolescente conseguiu superar algumas das barreiras imposta por meio de esforço, principalmente voltado para sua educação escolar, no sentido de melhorar para construção de pontes que são necessárias para suplantar diretamente a doença e evitar a exclusão social. No entanto, no quesito do seu direito a educação, percebeu-se que o mesmo não foi assegurado conforme consta nos documentos da legislação brasileira, que afiançam o acompanhamento educacional nos diferentes espaços.

Palavras-chave: Adolescente, Doença Falciforme, Direito, Educação.

INTRODUÇÃO

Todo e qualquer cidadão brasileiro tem direito a educação, sendo dever do Estado e da família, conforme consta na Constituição Federal Brasileira de 1988, capítulo III, artigo 205, "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

¹Doutoranda do Curso de Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Ceará – UECE, liviacustodio@yahoo.com.br;

²Docente e orientadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pós-Doutora em Saúde Coletiva Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, ilverde@gmail.com

³Pós-graduando do curso de Direito Cível e Direito Processual Penal da UNIASSELVI, jeff_lopes_c@gmail.com

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o direito a educação é assegurado no artigo 4º pela família, comunidade, sociedade em geral e pelo poder público, com absoluta prioridade. Acrescenta-se no capítulo IV, artigo 53, que esse direito à educação, “visa o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação profissional” (BRASIL, 1990).

A educação é garantida e incentivada a partir dos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com a liberdade de aprender e voltada para o desenvolvimento integral da pessoa, com vistas a cumprir os preceitos constitucionais assegurados para a criança e o adolescente.

No entanto, mesmo diante da garantia desse direito, questiona-se como fica a educação de uma criança ou de um adolescente quando eles não conseguem ter uma frequência assídua nas aulas da escola, porque precisam realizar tratamento e/ou acompanhamento de alguma doença crônica. Questiona-se ainda como fica a garantia, no que diz respeito ao direito da sua educação, quando eles precisam passar por momentos de internação hospitalar.

A doença crônica está relacionada a múltiplas causas, se caracteriza por início gradual com longa ou indefinida duração, de prognóstico usualmente incerto, com riscos de prejuízos no desenvolvimento físico e mental da criança que podem gerar incapacidades e requer intervenções com o uso de tecnologias, sejam elas leves e/ou duras, bem como o acompanhamento médico clínico (WASSERMAN, 1992; BRASIL, 2013a).

No caso de uma doença crônica como a doença falciforme, caracterizada por mutação no gene da hemoglobina normal (HB A) que, quando exposta à baixa concentração de oxigênio, sofre alterações químicas. Essas alterações culminam na modificação da morfologia da hemácia que perde sua complexa estrutura quaternária e adquire uma estrutura de polimerização hemoglobínica com forma eritrocitária de hemoglobina S (Hb S), anormal, denominada de falcizada (KATO et al., 2018).

A presença da hemoglobina S é adquirida quando pelo menos um dos pais (ou o pai ou/e a mãe) tem em sua carga genética um gene para hemoglobina anormal. A pessoa que herda essa forma homocigota, HB S, vai ter a doença falciforme e precisará passar por tratamentos e acompanhamentos (BRASIL, 2015).

A doença falciforme compreende um grupo de hemoglobinopatias, de doenças autossômicas recessivas, com diferentes alelos mutantes, classificados de acordo com o defeito resultante. As mais frequentes, em ordem decrescente de gravidade, são (BRASIL, 2013b):

- a anemia falciforme (Hb SS), com forma homocigótica SS;

- a S beta talassemia ou microdrepanocitose (Hb S/ β^0 talassemia, Hb S/ β^+ talassemia, Hb S/ α talassemia);
- as duplas heterozigoses, as associações de Hb S com outras variantes de hemoglobinas, Hb SC e Hb SD.

Desse grupo, existem vários genótipos que atuam na circulação sanguínea, porém a mais comum e a mais grave é anemia falciforme, decorrente da mutação da cadeia β S da hemoglobina (ANDRADE, 2018).

Em contraste ao grupo de hemoglobinopatias associadas existem os heterozigotos que apresentam um gene para hemoglobina S, combinado com outro para hemoglobina A, representado por Hb AS. Pessoas com esse tipo de mutação (Hb AS) são chamadas de portadores de traço falcêmico. Elas são assintomáticas, portanto, não tem a doença e não produz patologias hematológicas crônicas (CREARY; WILLIAMSON; KULKARNI, 2007).

A expectativa de vida da pessoa que tem o traço falciforme é igual à do restante da população, porém eles precisam passar pelo aconselhamento genético para saber informações a respeito da probabilidade de poder transmitir, dependendo do parceiro (a), o gene mutado e gerar um filho com a doença (ZAGO; FALCÃO; PASQUINI, 2013).

Para saber sobre a presença ou não de mutação do alelo na carga genética, seja na forma homozigótica Hb S, de hemoglobina anormal, seja na forma heterozigótica Hb AS, de hemoglobina normal, é preciso realizar um exame de detecção. Esse exame pode acontecer pelo teste do pezinho, quando a criança nasce, ou pelo exame laboratorial de eletroforese de hemoglobina (BRASIL, 2015).

A quantificação da incidência de crianças nascidas e comprometidas com a doença falciforme é grande. No mundo, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), existem estimativas de 370.000 crianças nascidas com essa doença, envolvendo cerca de 7% da população no total (GOMES et al, 2014).

No Brasil, o Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN) estima que a cada ano 3.500 bebês nascem com a doença falciforme devido à herança de carga genética dos pais (BRASIL, 2013c) e 200 mil são portadores do traço falciforme (FELIX; SOUZA; RIBEIRO, 2010).

O reconhecimento da prevalência da doença falciforme no Brasil ocorreu por meio do Ministério da Saúde, quando instituiu Políticas, como: Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme (PNAIPDF) e o Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN), além de Determinantes da Saúde para o cuidado com pessoas que sofrem com essa doença (BRASIL, 2017).

O tratamento e acompanhamento acontecem no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio de Diretrizes e Programas de Políticas Públicas de Saúde para as pessoas com doença falciforme, visto que as complicações clínicas são sempre recorrente.

Quanto mais cedo começar o tratamento, melhor será o prognóstico. A dor experimentada durante o fenômeno da vaso oclusão é o muito comum e, as vezes se torna intensa. A apresenta a crise algica ou crise dolorosa com dores nociceptivas, que podem ser do tipo somática ou visceral, atinge praticamente todos os órgãos com manifestações clínicas extremamente variáveis (RODRIGUES, 2009).

As complicações clínicas são diversas como dores, isquemias, disfunções, necroses ou danos aos órgãos e tecidos. Podem se manifestar com síndrome dactilite; icterícia; úlcera de pernas; síndrome torácica aguda (STA), acidente vascular Cerebral (AVC) e crises de dores em músculos, ossos e articulações (ARAUJO, 2019) dentre outras.

Quando as complicações são leves, requer práticas que incluem hidratação regular e uso de medicamentos e podem ser tratadas em casa. Quando as crises estão com intensidade mais graves é necessário procurar o serviços de urgência e emergência ou atendimento em programa de assistência hospitalar para adoção de cuidados e acompanhamento médico (MATTHIE, JENERETTE E MCMILLAN, 2015).

As crises dolorosas da doença falciforme causam constantes mudanças nos hábitos e impactam significativamente a vida de crianças e adolescentes e, conseqüentemente a vida de seus familiares (ZAGO e PINTO, 2007; VILELA et al., 2012), uma vez que eles precisam passar por procedimentos diversos ao longo das diversas fases da vida e da doença.

Baseado no conhecimento das dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes com doença falciforme que inclui a necessidade de cuidados constante por conta da forma recorrente e intensidade de dor, expressas em inúmeras complicações com frequentes hospitalizações e internações, foi que se deu a escolha desse tema.

Desta forma, este estudo tem como objetivo analisar o direito a educação de um adolescente em tratamento por crises dolorosas decorrentes da doença falciforme e as repercussões da doença em sua vida.

METODOLOGIA

O caminho metodológico seguido neste estudo foi de natureza qualitativa, sendo do tipo estudo de caso.

A propriedade da pesquisa qualitativa vinculada à produção de conhecimento não se preocupa com a representatividade numérica, mas segundo Minayo (2014) ela incide em desvelar processos que propiciam à construção de novos questionamentos, conceitos e categorias durante o processo de investigação, aplicados ao estudo das histórias, das relações, das crenças para a sistematização de conhecimentos sobre a realidade, a partir da presença do pesquisador na cena.

Para Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que fornece informações a partir da investigação de um fenômeno, de ordem individual, dentro de um contexto real e contemporâneo, proporcionando uma melhor compreensão.

O presente estudo foi realizado em um ambulatório de uma unidade pediátrica de um hospital público, que é referência em serviços de emergência, clínica e cirurgia em todas as especialidades, sobretudo, na Doença Falciforme, sendo portanto, cenário do presente estudo. A referida unidade tem atividades direcionadas exclusivamente às crianças e adolescentes, e está localizado na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil.

O participante deste estudo foi eleito a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser adolescente, segundo a prescrição apontada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da qual retrata o adolescente com idade de 12 a 18 anos; ter diagnóstico de Doença Falciforme; estar em tratamento durante o período de realização da pesquisa e estar apto e disponível.

A coleta de dados ocorreu no período de maio a julho de 2016. Os contatos com o campo ocorreram através de uma atividade de pesquisa, onde os pesquisadores foram bem recepcionados. Esse contato permitiu a aproximação com o adolescente, assim como a utilização dos instrumentos para coleta de dados, como observações e a entrevista semiestruturada, no qual foi gravada, após anuência do adolescente e do seu responsável.

A importância da observação, enquanto técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004, p.60).

Para Minayo (2010), a entrevista é conduzida pelo pesquisador, na tentativa de construir informações pertinentes acerca do objeto de pesquisa, apontando para dados que se referem direta ou indiretamente ao indivíduo, dados objetivos ou subjetivos, que refletem sobre o próprio sujeito e a realidade que é vivenciada pelo mesmo, representando a sua realidade.

A entrevista semiestruturada seguiu as questões com uma linguagem adaptada à faixa etária estudada, de forma que o adolescente pudesse compreender e interagir melhor. O roteiro contemplou duas questões norteadoras: Para você, como é ter a Doença Falciforme? Quando você entra em processo de crise dolorosa que necessita de tratamento, como fica a sua educação escolar?.

A análise dos dados ocorreu, após a transcrição na íntegra das entrevistas gravadas baseada, à luz dos pressupostos básicos da análise de conteúdo de Bardin (2011) composto de três fases de análise a serem seguidas: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados.

As informações ou os dados são tratados em fases, a partir de um roteiro específico, começando com a pré-análise, que consiste na escolha dos documentos, formulação de hipóteses para o estudo além dos objetivos, com as seguintes subfases, Bardin (2011):

1) Leitura flutuante: momento em que o pesquisador tem o primeiro contato direto com o material de campo, deixando-se impregnar pelo conteúdo que torna a leitura mais sugestiva e organizada;

2) Constituição de “Corpus” – é o momento em que se deve responder a alguns aspectos de validade da pesquisa qualitativa. Consiste em organizar o material de forma que possa responder a algumas normas de validade como:

- Exaustividade: inclusão de todos os elementos obtidos na coleta de dados;
- Representatividade: número de amostras representativo do universo pesquisado; nesse aspecto, a pesquisa qualitativa mostra que a fala de uma única entrevistada pode representar tão grande impacto que pode ser utilizada isoladamente nos resultados;
- Homogeneidade: documentos homogêneos que obedecem a critérios precisos de escolha do tema e abrange tudo que se refere ao mesmo; e
- Pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

3) Formulação e reformulação de hipóteses e objetivos: fase em que há uma retomada da etapa exploratória, tendo como foco a leitura exaustiva das informações as indagações iniciais do estudo.

A partir da análise emergiram duas categorias: “A vida de um adolescente com Doença Falciforme”; e “A vida escolar no processo de crise dolorosa que necessita de tratamento e o direito a educação”.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do hospital em estudo, sob o protocolo de nº 1.547.314, atendendo à

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A mãe, responsável legal, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto que o adolescente assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para resguardar o anonimato do adolescente, elegeu-se um pseudônimo “João”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

João é um adolescente de 15 anos, que reside junto aos pais e mais três irmãos em uma cidade no interior do Ceará, Brasil. É o integrante mais novo da família, cursa o 9º Ano, do Ensino Fundamental II, em escola pública.

Em seus relatos, informa que descobriu que tinha Doença Falciforme desde a mais tenra idade por conta das dores e complicações que sentia. Frequentava muitos hospitais e algumas outras unidades de saúde de sua cidade, assim, obteve o diagnóstico quando tinha, aproximadamente, cinco anos de idade, através do exame de Eletroforese.

As narrativas que seguem abaixo são única e exclusivamente do adolescente o qual participou deste estudo de caso. Por meio delas foi possível perceber algumas repercussões das crises dolorosas ocasionadas pela doença na vida de João. Partes das narrações foram descritas e elencadas em duas categorias logo abaixo, a saber: a vida de um adolescente com doença falciforme e; a vida escolar no processo de crise dolorosa que necessita de tratamento e o direito a educação.

- A vida de um adolescente com Doença Falciforme

O adolescente apresentou inicialmente as repercussões das crises dolorosas e a forma como elas o atingem. A configuração foi de maneira direta, como um elemento importante para algo que o marca, sendo descrito por ele como:

[...] Fica doendo minha perna e prejudica meu crescimento [...] Minha idade óssea é de sete a no máximo dez anos e eu tenho 15. Vejo isso quando olho para os meus colegas (João, 15 anos).

A partir dessa fala, vê-se que a evidencia aponta para a sensação que João tem de si sentir diferente dos demais meninos da sua idade. Essa sensação a que ele se refere está associada a aspectos relacionados ao retardo de seu crescimento, fato que pode ocorrer em algumas pessoas que tem a doença falciforme.

O acometimento crônico de múltiplos órgãos e as alterações degenerativas graves como o retardamento do desenvolvimento corporal no período da puberdade e retardo da maturação esquelética com atraso na idade óssea (GOMES et al., 2017), bem como a maturação sexual (ÖZEN et al., 2013) são provenientes dessa doença.

A presença de vaso oclusões, principalmente nos vasos menores, é considerada um evento fisiopatológico determinante na origem da maior parte dos sinais e sintomas do quadro clínico (SILVA, 2019). É o evento mais clássico da doença causando crises álgicas e dolorosas, com disfunção orgânica lentamente progressiva (SILVA & COELHO, 2018).

As gravidades clínicas e hematológicas se caracterizam como um dos principais marcos que atingem o desenvolvimento da criança ou do adolescente produzindo vários problemas e sofrimentos que prejudicam e afetam muitos aspectos em suas vidas.

No caso específico de Joao, o aspecto que o prejudica está relacionado ao seu crescimento. Para ele, a sua idade óssea não estava de acordo com sua idade cronológica, de um adolescente com idade e tamanho condizente com o período real.

Estudos clínicos destacam que as recorrentes crises vaso oclusivas dolorosas, levam a um dano orgânico isquêmico crônico tendo a susceptibilidade aumentada para as infecções, assim como o atraso no crescimento (NAOUM, 2000; LOBO, MARRA & SILVA, 2007).

Para tanto, as marcas da doença falciforme em Joao não ficaram apenas no crescimento, ele também foi atingido em outros aspectos, como se observa em sua fala:

Meus amigos são normais e eu sou doente. Quando a gente ia brincar eles conseguiam correr muito mais do que eu. [...] No começo era chato, quando a gente brincava. Por exemplo, quando a gente brincava de futebol eu corria pouco e meus amigos corriam muito. Às vezes, me sentia como se estivesse incapacitado, sei lá.

Marcas atingem a sua vivência em seus múltiplos aspectos inerentes à própria doença de caráter crônico. No sentido orgânico, vê-se que quando ele brinca podem ter ocorrido respostas como o aumento da frequência respiratória e cardíaca, diminuição da saturação de oxigênio, cansaço e dor.

O comprometimento progressivo dos órgãos vitais ou a perda de suas funções, dependendo da frequência e/ou intensidade, podem impelir nos exercícios diários dos doentes em consequência das suas vidas, contemplando os aspectos relacionados à sua vivência e ao seu cotidiano (KIKUCHI, 2007).

Para João, durante algumas brincadeiras, principalmente as de correr, como o futebol, eram chatas, porque ele corria pouco e seus amigos corriam muito mais. Esse aspecto,

relacionado ao seu cotidiano, o fazia perceber que as suas manifestações clínicas da doença falciforme traziam limitações na sua vida.

O brincar possibilita um desenvolvimento mais adequado e, de acordo com as fases do desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, auxilia no processo de estruturação da personalidade. Movimentar-se e interagir com os colegas são ações intrinsecamente motivadas, o que implica reconhecer sua competência e seu direito a condições propiciadoras de seus comportamentos (LORDELO & CARVALHO, 2003).

Mas, a perda da função dos órgãos acometidos pela doença falciforme provoca um desequilíbrio no organismo, desenvolvendo uma necessidade de intervenção imediata que pode interferir ou até mesmo impedir o ato da criança ou do adolescente de brincar.

O fato de João não poder movimentar-se e interagir com os colegas despertou ou sobrepôs outras questões além da demanda orgânica. Quando o mesmo afirma: “às vezes me sentia como se estivesse incapacitado, sei lá”, e acrescenta ainda: “meus amigos são normais e eu sou doente”.

Essas palavras remetem aos sinais que seguem como insegurança, desmotivação, limitações de gasto energético, sentimentos de incapacidade e crença de se sentir diferentes dos demais colegas. Como consequências podem surgir eventos como a ansiedade, a depressão, problemas no relacionamento social e o isolamento, comprometendo a qualidade de vida desse sujeito.

Pesquisas têm evidenciado, através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, que os adolescentes entrevistados demonstraram ter algum conhecimento da doença e a minoria se sentiu diferente perante os colegas, devido às limitações impostas pela doença e pelo crescimento físico deficiente, favorecendo a adaptação comportamental da criança e do adolescente à doença falciforme (THOMPSON et al., 1998; ARAÚJO, 2007; RAFFET, 2016; GERHARDT et al. 2016).

Em contrapartida, outros estudos confirmam que adolescentes com doença crônica são mais suscetíveis a problemas emocionais e de comportamento, elevando ainda mais o risco para um desenvolvimento inadequado, bem como a possibilidade deles sofrerem ações preconceituosas, promotoras de segregação social, principalmente no ambiente escolar. (IMMELT, 2006; GONCALVES, CORDEIRO e SILVA 2018).

As sensações fazem-se presente, de maneira significativa, na fala do adolescente participante desta pesquisa, seja pela sua participação em alguma atividade física que possui como característica um maior dispêndio metabólico, seja pela sua incapacidade em não

conseguir correr tanto quanto os outros, seja até mesmo pela sensação de que os seus amigos eram normais e ele era o doente.

A permanência de agravos pode gerar reações significativas, inclusive comprometendo a vida do paciente com complicações físicas, clínicas e psicológicas ocasionando vários problemas de maturação física e de aparência, como ajustamento com a autoimagem, o autoconceito e a autoestima (MARQUES; CAVALCANTI; RUZZI-PEREIRA, 2015).

- A vida escolar no processo de crise dolorosa que necessita de tratamento e o direito a educação

João apresenta, em sua fala, sobre as repercussões e complicações da doença falciforme referente à sua vida escolar, como se observa abaixo:

[...] Eu sempre ficava pra trás nas brincadeiras. O modo que eu encontrava pra me superar, era nos estudos. Fazia de tudo pra estudar e me garantir nas provas. Era assim que eles me respeitavam.

As limitações na vida desse adolescente, ocasionadas por conta das crises dolorosas da doença falciforme, provocaram algumas dificuldades, como participar de atividades que lhe exigiam esforços, como as de correr. Isso trouxe grande influência em seu cotidiano, afetando-o em alguns aspectos que causaram impactos diretamente em sua vida.

No entanto, João não ficou preso nessa sua limitação, ele conseguiu passar para um outro estágio, se recorreu aos estudos para não ficar para trás e assim obteve um meio de superação. Ele encontrou um modo de fazer e contornar a sua dificuldade nas atividades físicas e esportivas, ultrapassando a si e os seus colegas, através dos estudos, afinal “era assim que eles me respeitavam”.

A necessidade de superação traz uma experiência exitosa que indica a necessidade de articulação, de modo a desenvolver suportes para construção de pontes que são necessárias para superar diretamente a doença e assim, se sobrepor às demandas originadas no processo do desenvolvimento infante e juvenil (SANTOS, SILVA & CUSTÓDIO, 2017).

A adaptação e a superação do adolescente a sua condição crônica foi a de realizar e reorganizar a sua vida dentro das novas possibilidades que se encontravam e diziam respeito à sua vida escolar.

Baseado nisso, João complementa e diz:

[...] não era fácil pra mim. Algumas vezes eu não estava na escola, perdia aula, porque tinha que vir pra consulta (se referindo ao hospital que faz acompanhamento medico clinico) ou, algumas vezes, tava muito ruim, cheio de tanta dor que tinha que ficar internado. Como faltava aula, perdia muito conteúdo.

O processo escolar do adolescente não foi fácil, como ele mesmo informou. O perfil clínico da doença de porte crônica necessitava de tratamento e acompanhamento efetivo, por isso, algumas vezes, ele precisava se ausentar da escola, assim perdia aula e o conteúdo ministrado.

Mas, como já dito anteriormente, a opção dele foi a de se superar e não ficar para traz, pelo menos nos estudos. Essa escolha mobilizou em João um movimento de ação, como uma ferramenta importante, na tentativa de equiparar oportunidades e não ficar fora do convívio social, das amizades com os seus colegas da escola.

Estudar e tirar notas boas são um dos meios encontrados para restaurar todo o desequilíbrio gerado pelos agressores que permeia a doença, melhorando a capacidade de resposta, em consequência de superar a doença (DEPIANTI et all, 2014).

Ressalta-se que essa escolha de João não foi fácil. Nesse processo, ele explica:

Tinha alguém lá de casa que pegava o material e as minhas tarefas, quando dava. Ai pra poder me sair bem, tinha que estudar mais ainda. . [...] Me matava de estudar, mesmo sem gostar. Quem me ajudava, às vezes, ou, muitas vezes, era meu irmão. Só ele mesmo. Ele me ajudava a entender o que não sabia. Me ajudava a tirar dúvidas. Às vezes, tinha que negociar alguma coisa.

Essa experiência revela mais uma dificuldade enfrentada, uma vez que ele precisava se desdobrar mais do que os seus colegas que estavam na sala de aula, tendo acesso ao conteúdo transmitido.

Apreende-se que para superar os momentos de ausências da escola, Joao contou com o apoio da sua família que “pegava o material e as tarefas, quando dava” e, em especial, o seu irmão que o ajudava a “entender o que não sabia”, ou seja, era o irmão que o auxiliava a compreender melhor o conteúdo, tirando suas duvidas.

Nessa ocasião, questiona-se sobre a garantia dos direitos da criança e do adolescente, principalmente o direito voltado para a educação, quando o adolescente, como no caso deste estudo, não conseguiu ter uma frequência assídua nas aulas da escola devido a sua condição crônica.

Sabe-se que a educação é garantida e incentivada a partir dos princípios reportados na Constituição Federal Brasileira, artigo 205 e, no ECA, artigo 4º e o artigo 53, com a liberdade de aprender, voltada para o desenvolvimento integral da pessoa, cumprindo os preceitos assegurados para a criança e o adolescente.

Além desses dois documentos, acrescenta-se a Resolução 41, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), de 1995, que enuncia, entre os direitos, o de “desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995).

Destaca-se ainda a garantia do direito a educação, respaldado pelo Plano Nacional de Educação – PNE, de 1997, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996. Por meio deles são previstos a responsabilidade do poder público na criação de formas e alternativas de acesso aos diferentes espaços de ensino para garantir a aprendizagem, podendo criar a classe hospitalar, como uma modalidade de ensino independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 2, de 11/9/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, retrata no seu artigo 13, que “os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar” (BRASIL, 2001).

Acresce-se também o documento da Classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar elaborado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial, com o objetivo é de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares oferecidos a alunos impedidos de frequentar as aulas devido a tratamentos de saúde que impliquem internação ou tratamento ambulatorial (BRASIL, 2002).

Trata-se de uma construção social no cenário brasileiro cujo percurso histórico envolve progressos e implementações de Políticas Públicas que visam garantir regulamentações legais de direitos constitucionais. Contudo, existem reveses que ainda deixam a desejar, sobretudo quando se trata da criação visando garantir o direito à continuidade do processo educacional sistematizado a crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar.

Reconhecer a classe hospitalar, principalmente quando a criança ou o adolescente precisam passar por períodos de hospitalização, traz possibilidades de trabalho em relação ao

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

prosseguimento da educação escolar, pensando não apenas em questões cognitivas, mas oferecendo apoio para a compreensão das fases do tratamento clínico ao qual precisam ser realizados (LOSS, 2014).

É preciso pensar na prática e na realidade da educação as crianças e adolescentes que necessitam de acompanhamento educacional em suas condições especiais para que ela aconteça de fato.

Para o João seria muito importante à continuação da garantia desse direito não só pela família e, em especial pelo o irmão, mas por outros pares, pois ele teria condições educacionais e apoio especializado para a atenção de continuar o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Deixa-se claro que, na ocorrência da doença falciforme existem os primeiros sinais e sintomas nos primeiros meses de idade que perduram por toda a vida, o que reforça a importância da adoção de estratégias que permitam o enfrentamento da dor e de outras manifestações (MARQUES; CAVALCANTI; RUZZI-PEREIRA, 2015).

De todo modo, existem desafios para implementação da educação em outros espaços que não a escola. Mas, a igualdade de condições para o acesso caracteriza-se, principalmente para as crianças e adolescentes enfermos, como algo que requer um olhar especializado para suas necessidades educacionais, pensando nas diversidades e nas singularidades, enquanto ser humano de direitos (SOUZA, TINÓS, & MAZER-GONÇALVES, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o direito a educação de um adolescente em tratamento por crises dolorosas decorrentes da doença falciforme e as repercussões da enfermidade em sua vida, percebeu-se danos trazidos pela doença que o prejudicaram em varias situações de seu cotidiano.

Observou-se que a presença da variabilidade clínica dessa doença provocou limitações na vida desse adolescente, como a sua dificuldade de participar de atividades físicas, principalmente as de correr, bem como ausências da sala de aula e afastamento da escola, dos colegas, dos conteúdos, quando precisou realizar tratamento clínico.

Através da análise de seus relatos, evidencia-se que esses fatos trouxeram grande influência em seu dia-a-dia que causaram impactos diretamente em sua vida, com mudanças nos seus hábitos, ocasionando desestabilização física e emocional.

Conclui-se, portanto, que mesmo diante de algumas privações, o adolescente conseguiu superar algumas das barreiras imposta por meio de esforço, principalmente voltado

para sua educação escolar, no sentido de melhorar para construção de pontes que são necessárias para suplantar diretamente a doença e evitar a exclusão social. No entanto, no quesito do seu direito a educação, percebeu-se que o mesmo não foi assegurado conforme consta nos documentos da legislação brasileira, que afiançam o acompanhamento educacional nos diferentes espaços.

Sugere-se que sejam desenvolvidas investigações em outras instituições, de diferentes complexidades, pois possibilitará na ampliação de conhecimentos sobre os motivos que levam ao acompanhamento incipiente, no que diz respeito à educação de crianças e adolescentes em suas condições especiais, principalmente aos que tem doença falciforme. Outro fator importante seria o de utilizar os dados para minimizar essa problemática nos serviços de saúde e proporcionar melhor abrangência da aprendizagem aos pacientes, de modo que possam ajuda-los na garantia do direito a educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. et al. Caracterização clínica dos pacientes com hemoglobinopatia atendidos no Hemocentro de Sergipe. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 47, n. 2, p. 101-112, 2018.

ARAÚJO, P. I. C. O autocuidado na doença falciforme. **Revista Brasileira de hematologia e hemoterapia**. São José do Rio Preto, v. 29, n. 3, p. 239-246, jul-set. 2007.

ARAUJO, L. S. **Características clínicas e laboratoriais da crise de dor em gestantes com doença falciforme**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Patologia) – Instituto Gonçalo Moniz, Fundação Oswaldo Cruz; Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União; 1990.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41** de Outubro de 1995 (DOU 17/10/95). Acessado em: 02 jul de 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm>

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, Brasília: Diário Oficial da União; 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, Brasília: Ministério da Educação, 1997. Acesso em: 10 jun 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, Brasília: Ministério da Educação, MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes para o cuidado das pessoas com doenças crônicas nas redes de atenção à saúde e nas linhas de cuidado prioritárias**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013a. .

_____. Ministério da Saúde. **Doença falciforme: condutas básicas para o tratamento**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada. Brasília: Ministério da Saúde; 2013b.

_____. Ministério da Saúde. **Universalização da Triagem Neonatal para Doença Falciforme**. Programa Nacional de Triagem Neonatal. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, Edição trimestral: julho/setembro de 2013c.

_____. Ministério da Saúde. **Doença falciforme: diretrizes básicas da linha de cuidado**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Anexo XXXVI da Portaria de Consolidação nº 02/GM/MS**, de 27 de outubro de 2017, publicada no Diário Oficial da União nº 190, de 03 de outubro de 2017, página 61, seção Suplemento DOU, <http://portal.in.gov.br/>.

CREARY, M.; WILLIAMSON, D.; KULKARNI, R. **Sickle cell disease: current activities, public health implications, and future directions**. Journal Womens Health, v. 16, n. 5, p. 575-582, 2007.

DEPIANTI J. R. B., et all. Benefícios do lúdico no cuidado à criança com câncer na percepção da enfermagem: estudo descritivo. **Online brazilian journal of nursing**. (Online), v. 13, n. 2, p. 158-165, 2014. Acessado em: 20 jul 2019. Disponível: http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/4314/html_141.

FELIX, A. A.; SOUZA, H. M.; RIBEIRO, S. B. F. Aspectos epidemiológicos e sociais da doença falciforme. **Revista Brasileira de Hematologia e Hematoterapia**, v. 32, n. 3, p. 203-8, 2010.

GERHARDT, T. E et al. Itinerários terapêuticos: integralidade no cuidado, avaliação e formação em saúde. In: **Itinerários terapêuticos: integralidade no cuidado, avaliação e formação em saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC / IMS/ UERJ – ABRASCO, 2016. p. 440.

GOMES, L. M. X. et al. Acesso e assistência à pessoa com anemia falciforme na Atenção Primária. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 348-55, 2014.

GOMES, I. C. P. et al. Growth and puberty in a prospective cohort of patients with sickle-cell anaemia: an assessment over ten years abstract. **Journal of Human Growth and Development**, v. 27, n. 1, p. 91-98, 2017.

GONCALVES, I. D.; CORDEIRO, M. M.; SILVA, Z. B. Anemia falciforme e o comprometimento da aprendizagem em crianças e jovens no período escolar. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 19, n. 2, p. 245-251, 2018.

IMMELT, S. Psychological adjustment in Young children with chronic medical conditions. **Journal of Pediatric Nursing**, v. 21, n.5, p. 362-377, 2006.

KATO G. J. et al. Sickle cell disease. **Nature Reviews Disease Primers**, v. 4, n. 2, p. 18010, 2018.

KIKUCHI, B A. Assistência de enfermagem na doença falciforme nos serviços de atenção básica. **Revista Brasileira de Hematologia Hemoterapia**. São José do Rio Preto, v. 29, n. 3, p. 331-338, 2007.

LOBO, C., MARRA, V. N., & SILVA, R. M. G. Crises dolorosas na doença falciforme. **Revista Brasileira de Hematologia e Hematoterapia**, v. 29, n. 3, p. 247-258. 2007. doi:10.1590/S1516- 84842007000300011.

LORDELO, E. R. & CARVALHO, A. M. A. Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? **Revista: Psicologia, Ciência e Profissão**. V. 23, n.2, p. 14-21, 2003.

LOSS, A. S. **Para onde vai a pedagogia? os desafios da atuação profissional na pedagogia hospitalar**. Editora e Livraria Appris Ltda, Curitiba- PR; 2014.

MARQUES, L. N.; CAVALCANTI, A.; RUZZI-PEREIRA, A. O viver com a doença falciforme: percepção de adolescentes. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 1, p. 109-117, 2015.

MATTHIE, N.; JENERETTE, C.; MCMILLAN, S. Role of self-care in sickle cell disease. **Pain Management Nursing**, v. 16, n. 3, p. 257-266, 2015.

MINAYO, M. C. (Org.) **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NAOUM, P. C. Interferentes eritrocitários e ambientais na anemia falciforme. **Revista Brasileira de hematologia e hemoterapia**, São José do Rio Preto, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2000.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. S. (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ÖZEN, S. et al. Frequency and risk factors of endocrine complications in Turkish children and adolescents with sickle cell anemia. **Turkish Journal of Hematology**, v. 30, n. 1, p. 25, 2013.

RAFFET, E. J. et al. Perception et évaluation de la douleur par le soignant et l'adolescent drépanocytaire: impact de l'anxiété du patient. **Archives de Pédiatrie**, v. 23, n. 2, p. 143-149, 2016. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.arcped.2015.11.013>. Accessed in: 20 jul 2019.

RODRIGUES C. C. M. **Assistência de enfermagem nas urgências e emergências em doença falciforme**. São Paulo: Associação de anemia falciforme do estado de São Paulo, 2009.

SANTOS, R. C. S., DA SILVA, J. L. M., CUSTÓDIO, L. M. G. A doença crônica e o adolescer: efeitos do adoecimento e do câncer no desenvolvimento do adolescente. **Psicologia.pt** v. 1,n.1, p. 1- 13, 2017. Acessado em 24 jun 2019. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1160.pdf>

SILVA, P. C. S. Conhecimento dos cirurgiões-dentistas da rede de saúde pública de Feira de Santana sobre doença falciforme. **Anais Seminário de Iniciação Científica**, n. 22, 2019.

SILVA, C. S.; COELHO, V. A. O. Gestação em pacientes portadoras de anemia falciforme. **Revista de Patologia do Tocantins**. v. 5, n. 4; p. 64-69, 2018.

SOUZA, R. A., TINÓS, L. M. S., & MAZER-GONÇALVES, S. M. Os percursos escolares de uma criança com Mielomeningocele e insuficiência renal crônica. **Cadernos UniFOA**, v. 13, n. 37, p. 93-103, 2018.

THOMPSON, R. J. et al. Illness specific patterns of psychological adjustment and cognitive adaptational processes in children with cystic fibrosis and sickle cell disease. **Journal of clinical psychology**, v. 54, n. 1, p. 121-128, 1998.

VILELA, R. Q. B. et al. Quality of life of individuals with sickle cell disease followed at referral centers in Alagoas, Brazil. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**. V.34, n.6, p.442-446, 2012.

WASSERMAN, M. D. A. **Princípios de tratamento psiquiátrico de crianças e adolescentes com doenças físicas**. (M. C. M. Goulart, Trad.). Em B. Garfinkel; G. Carlson & E. Weller (Orgs.), Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência (pp. 408-416). Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ZAGO, M. A.; PINTO, A. C. S. Fisiopatologia das doenças falciformes: da mutação genética à insuficiência de múltiplos órgãos. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**. V. 29, n.3, p. 207-214, 2007.

ZAGO, M. A.; FALCÃO, R. P.; PASQUINI, R. **Tratado de Hematologia**. São Paulo: Atheneu, 1 ed, p. 899, 2013.

O DIREITO SOCIAL A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO FRUTO DE DISCIPLINA ELETIVA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Javan Sami Araújo dos Santos¹

Deyvid Braga Ferreira²

Geisa Carla Gonçalves Ferreira³

Vanessa Sátiro dos Santos⁴

RESUMO

O artigo apresenta uma experiência pedagógica que teve sua origem nas atividades curriculares da disciplina eletiva “Educação em Direitos Humanos”, do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Assim, metodologicamente, trabalhou-se com a pesquisa (THIOLENT, 2007). Desta forma, este artigo tem por objetivo narrar às atividades de extensão desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Maceió/AL, numa turma de Educação de Jovens e Adultos, em que foi discutido o Direito Social à Alimentação tendo como fundamentação Vaz (2010). Dentro desta discussão, podemos contribuir para uma releitura da conjuntura escolar com docentes e discentes, no qual os Direitos Humanos deu suporte para focar o direito das pessoas à alimentação de boa qualidade no âmbito escolar.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Direito Social à Alimentação, Educação de Jovens e Adultos, Projeto de Extensão, Disciplina Eletiva.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da participação de um grupo de alunos matriculados na disciplina eletiva “Educação em Direitos Humanos” /2011.1, ofertada pelo curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. A referida disciplina serviu como base para a realização deste trabalho, no qual irei relatar a experiência de como foi discutir o conhecimento na área da “Educação em Direitos Humanos” numa escola da rede municipal.

Com a intenção de problematizar a discussão da Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas de Maceió elaboramos o seguinte projeto: *O Direito Social à Alimentação*. Tal projeto foi desenvolvido em Escola Municipal na cidade de Maceió o que nos possibilitou disseminar para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da referida escola, e o que

¹ Doutorando em Educação pela UFAL, Professor/Tutor da UFAL e SEMED-RL/AL, javansami@hotmail.com;

² Mestre em Educação pela UFAL, Professor da FAT/AL, Professor da FRM/AL, deyvidbrafe@bol.com.br;

³ Doutoranda em Educação pela UFAL, Professora da Mauricio de Nassau/AL, geisacarla2420@gmail.com;

⁴ Doutoranda em Educação pela UFAL, Professora da Uninassau/AL, vanessasatiro82@gmail.com;

aprendemos ao longo da disciplina. Nosso objetivo foi de contribuir para o entendimento desses alunos acerca de que o direito social a alimentação é garantia constitucional, pois percebermos que como sujeitos críticos e dotados de conhecimentos e saberes, precisamos colaborar para a discussão de questões como o direito do sujeito a alimentação.

Para a fundamentação deste trabalho lançamos mãos de algumas leis como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH entre outros documentos que servem como base para a compreensão da inserção da Educação em Direitos Humanos na vida dos sujeitos sociais. No texto do PNEDH, por exemplo, nos debruçamos a estudar o *eixo 5 - Educação e Cultura em Direitos Humanos*, o qual discute a Educação e Cultura em Direitos Humanos na sociedade, para assim, formar pessoas conscientes e críticas, visando fazer da sociedade um lugar menos injusto, que proporcione o cumprimento dos direitos sociais de cada indivíduo.

A seguir procederemos com a explanação da fundamentação teórica do trabalho e posteriormente será relatado como ocorreu à aplicação do projeto *O Direito Social à Alimentação* em escola municipal de Maceió a partir da caracterização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, descrição das atividades e registros dos momentos.

1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos tem sua trajetória marcada desde 1949 com a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinore, Dinamarca, por movimentos globais que assinalam a importância das políticas públicas voltadas ao seguimento populacional dos adultos. Essa modalidade, segundo Moura (2004), vai passando por várias concepções, retida neste momento por acordos que por força de lei, viu a continuidade de seus caminhos traçados pelas conferências de 1960 em Montreal, Canadá de 1972, em Tóquio e Japão, de 1985 em Paris e França, até julho de 1997 quando se realizou a 5ª Conferência Internacional da EJA em Hamburgo, Alemanha.

A Educação de Jovens e Adultos, em Maceió até 1993, se encontrava basicamente sendo tratada igual às demais modalidades, era marcada pela falta de Projetos Políticos Pedagógicos voltados a essa modalidade na Secretaria Municipal de Educação.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos dificilmente é assumida com seriedade; ela se reduz quase sempre, a campanhas estabelecidas por governos que se preocupam mais com

resultados estatísticos do que com a qualidade da educação que é oferecida aos adultos. Estes alunos quase sempre são excluídos das vantagens do Sistema Capitalista e buscam na escola a sua oportunidade de transformar suas vidas e o ingresso no mercado de trabalho ou de melhoria salarial. A alfabetização de adultos é feita, quase sempre, por pessoas despreparadas sem formação pedagógica ou muitas vezes por quem nunca teve um preparo específico para lidar com adultos.

O adulto, ao procurar uma sala de aula, faz isto com a finalidade de adquirir conhecimentos, e que a educação possa os auxiliar para enfrentar os desafios do cotidiano. Ao se falar em Educação de Jovens e Adultos deve-se dar ênfase aos subsídios embasadas em Paulo Freire, educador que contribuiu fortemente para esta modalidade, sendo ele um sujeito democrático, progressista, ético e crítico. Segundo Freire (1980), a educação se une à libertação que os sujeitos têm em toda forma de opressão, pois os oprimidos, que a sociedade de classe apresenta, são esses que se sentem diminuídos a mera coisa. O homem precisa reconstruir-se para superar o estado de quase “coisa”. Para tanto, trazemos para o corpo deste trabalho, a seguinte consideração de Freire (1980, p. 34) nos afirmando que,

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...] na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada “saber”. (FREIRE, 1980, p. 34).

A educação exerce papel fundamental no processo de libertação, o professor “deposita o conteúdo” para os alunos que recebe o conhecimento e os armazena na mente, essa forma de educar, Freire avalia como “alienação da ignorância”, pois o aluno torna-se um sujeito passivo que não participa do processo educativo. Continuando, Freire nos mostra em sua obra pedagogia do Oprimido (1987, p. 30), que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil nunca foi vista como prioridade. Foi percebido que o adulto analfabeto é quase em sua totalidade pessoas das classes menos favorecidas, dos subúrbios e trabalhadores analfabetos funcionais. Muitos destes indivíduos, nunca foram a uma escola. E quando crianças, tiveram que trabalhar muito cedo para ajudar na renda familiar, alguns até frequentaram a escola, porém por inúmeros motivos tiveram que abandoná-la, e hoje apostam e acreditam na modalidade de Jovens e Adultos para a melhoria de vida e de salário.

A Educação de Jovens e Adultos deste país necessita de mudanças. Os educadores e as políticas públicas precisam refletir mais quanto à qualidade de ensino na EJA, tendo em vista suas especificidades que necessitam de profissionais preparados e dedicados e que respeitem os saberes que os alunos trazem para a escola. O educador deve incentivar o aluno para a participação na vida social levando em conta as vivências e práticas dos alunos.

Faz-se necessário investigar o que de fato as políticas públicas e os educadores estão fazendo para a melhoria da educação nas turmas de EJA. Sabemos que o processo de alfabetização é visto como o domínio progressivo do sistema de linguagem escrita, que começa muito antes de o sujeito se escolarizar, mas é na escola que vai se dando a sua sistematização e consolidação enquanto instrumento de comunicação de memória. Sendo assim, os alunos da EJA não se identificam com os métodos tradicionais e infantilizados que os professores dessa modalidade trabalham, ou seja, se faz necessário que utilize dos conhecimentos cotidianos e profissionais que esses alunos trazem de sua leitura de mundo, para dentro das disciplinas escolares, pois acredita-se que eles podem não só ser alfabetizados, mas também ser letrados e participantes do processo de decisão coletiva em que a escola venha tomar.

A formação do profissional da EJA não é fundamentada somente nessa modalidade, pois devido a esse fato, os resultados de aprendizagem e suas frequências são mínimos, e é de grande importância, que os profissionais que atuam nesta formação educacional, sejam especializados para trabalharem nessa modalidade, além de, proporcionar um bom trabalho com as disciplinas escolares e façam relação com o cotidiano da vida dos alunos.

São raros os alunos que atribuem às causas do abandono da escola as questões de ordem estrutural e conjuntural, ao poder público ou as questões pedagógicas, mas sabe-se que alguns dos motivos da grande evasão da EJA está relacionados a esses fatores. E ainda, acreditamos que isso pode ser atribuído a uma má gestão da capacidade participativa dos sujeitos da EJA nos espaços escolares.

Os alunos têm clareza das dificuldades que enfrentam da falta de estímulo para a continuidade dos estudos e da possibilidade de se tornarem analfabetos funcionais, se não utilizarem o que aprenderam. O ideal seria que o letramento ocorresse gerado por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradicionais e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais, ou seja, que o indivíduo possa usar seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas.

As escolas precisam mudar seus currículos, associando-os a esses sujeitos da EJA, devem-se promover mudanças das diretrizes curriculares delimitando a realidade dos estudantes, de acordo com seus modos de vida, seus trabalhos e suas culturas. A maioria dos

estudantes da EJA trabalha sem carteiras assinadas, são analfabetos funcionais que vivem de “trabalho de bico”, e que buscam nas aulas conhecimentos que os ajudem nos seus trabalhos diários.

As escolas necessitam trabalhar de forma que propicie aos alunos os conhecimentos críticos, até porque os alunos dessa modalidade são sujeitos “ingênuos” do ponto de vista crítico, pois, não percebem que a educação que é transmitida para eles, é de forma opressora, como nos remonta Paulo Freire (1987), em sua obra: “*Pedagogia do oprimido*”, esse tipo de educação apenas servirá para serem meros servidores de serviços para a sociedade, portanto a mudança deve ocorrer tanto nos educadores quanto nos alunos, pois, os educadores devem modificar suas formas de educar os sujeitos da EJA, eles devem ter formações que estabeleçam melhorias para essa modalidade e compreendam que estão trabalhando com sujeitos heterogêneos, de diversos perfis e trajetórias de vida individuais. Como também, podem contribuir para a coletividade nos espaços escolares, pois são adultos cheios de desejos e que podem contribuir com sua aprendizagem e garantir o sucesso escolar.

Os alunos da EJA devem buscar os direitos dentro da educação, não aceitando a forma de como são ministradas, as aulas, verticalizadas na educação para eles, buscando ser não só alfabetizados, mas principalmente letrados e que atuem na construção da participação madura, descentralizada e autônoma dentro do ambiente escolar, além de que, não aceitem qualquer educação, e sim uma educação libertadora, na qual eles terão liberdade de formular e expressar seus pensamentos críticos perante a sociedade.

A EJA em Alagoas é caracterizada pelo Estado, segundo dados obtidos na SEE/AL (Secretaria Estadual do Estado de Alagoas), essa modalidade é tida como “superação de campanhas emergenciais e compensatórias”, na qual ele se mostra diretamente responsável por esse avanço. O Estado busca assumir esse segmento para a população, por meio de medidas de uma Gestão Democrática administrativa, incluindo nela “políticas transformadoras”, como a compreensão ao diferente e atendendo com o que cada sujeito dessa modalidade pode contribuir pra si e para o processo educativo do Estado.

Segundo dados da SEE/AL (Secretaria Estadual do Estado de Alagoas), o Estado garante a permanência desses jovens e adultos até a conclusão do Ensino Médio, por meio de políticas de educação, tentando proporcionar a esses alunos, o direito que lhes rege, como consta na Constituição Federal de 1988.

A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas, segundo os dados coletados no site da SEE, esteve sempre ligada a campanhas governamentais de nível nacional. Essa

modalidade inicialmente tinha como objetivo fazer com que os jovens e adultos fora de faixa escolar aprendessem a ler e escrever pelo menos seus nomes.

O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi à campanha pioneira para essa educação, ocorrida em 1947, durante a ditadura militar. Em 1997, surgia o PAS (Programa de Alfabetização Solidária) para substituir o MOBRAL, com uma forma de educação solidária.

A justificativa dessas diversas campanhas relacionadas à EJA, é explicadas, segundo dados da SEE/AL, como uma marca da má qualidade do Ensino Fundamental na educação em Maceió/AL, que ocasiona para os jovens a não conclusão de seus estudos no período escolar adequado. Alagoas tem os piores índices estatísticos educacionais do País, e quase que dificilmente, segundo os dados coletados, conseguirá dar boa qualidade na continuidade dessa modalidade, isso devido à falta de políticas públicas voltadas à EJA e a ausência de participações coletivas na construção de um espaço escolar democrático.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: particularidades em movimento

As instituições de ensino, públicas e particulares, têm se preocupado muito com a formação de seu corpo docente, pois sabem que a boa qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno. O professor especialmente voltado para a EJA tem um desafio de enriquecer metodologias e intervenções pedagógicas, que incluam a realidade do aluno. Pelo fato desses alunos apresentarem uma escolaridade descontínua, a qual está quase sempre relacionada ao financeiro por terem que trabalhar na juventude para ajudar no sustento da casa, é preciso que se encontrem os melhores métodos educativos que os possibilitem a intervir e interagir junto com os professores e colegas.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p.11).

Quando falamos de trabalho docente em específico nos reportamos ao professor da EJA, pelo fato deste trabalho está voltado a essa especialidade da Educação, muitas vezes esquecida e negligenciada partindo inclusive dos currículos preparatórios dos docentes que em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sua maioria dispõem esses profissionais para a sala de aula da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Porém, precisa-se compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. Enfim, o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos.

Uma das compreensões que o professor e a sociedade têm que ter é que a EJA apresenta um campo de conhecimento específico e com necessidades especiais. Não dá, por exemplo, para comparar a alfabetização de um jovem-adulto com o de uma criança, tem que se levar em conta o prévio conhecimento dessa juventude. Há exemplos assustadores de métodos de alfabetização com adultos que resultam na grande demanda de evasão, mas esse trabalho de observação serve para isso também, para entender o perfil desses alunos e compreender que eles precisam de assistências exclusivas.

O universo escolar é constituído de vários campos que permitem o seu funcionamento. Ensinar é o propósito final da Instituição, porém para que esta funcione a contento, se faz necessário que todos os seus departamentos “falem a mesma língua”, e os seus objetivos sejam bem demarcados. E por isso, ao apresentar este trabalho a uma escola pública de ensino da EJA, formadas principalmente por alunos trabalhadores, observamos o quanto à escola envolvida com a realidade do aluno e seu mundo do trabalho podem contribuir para a aprendizagem dos conteúdos de ensino, os quais não se resumem a saberes sistematizados, desarticulados e fragmentados, cuja preocupação pela transmissão de saberes e avaliação está voltada para a memorização desses conteúdos, esquecendo, portanto, que a escola da sociedade do conhecimento deve preparar o trabalhador para aprender a buscar informações, ampliar conhecimentos e principalmente saber diversificar e generalizar competências.

As mudanças ocorridas no mercado de trabalho, no entanto, vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir um diploma. Essa realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Não podemos nos esquecer das inúmeras outras histórias de vida que não são mostradas nos jornais, mas que mudaram para melhor graças a EJA. Embora haja, ainda, muito preconceito em relação à EJA é inegável o benefício que essa modalidade de ensino tem prestado às pessoas que não concluíram seus estudos.

É oportuno lembrar que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento da EJA e consequente dos professores: os governantes devem implantar políticas integradas para a EJA, às escolas devem elaborar um projeto político pedagógico adequado para seus próprios alunos e não seguir modelos prontos, os professores devem sempre atualizar seus conhecimentos e métodos de ensino, os alunos devem sentir orgulho da EJA e valorizar a oportunidade que estão tendo de estudar e ampliar seus conhecimentos. À sociedade cabe contribuir com a EJA não discriminando essa modalidade de ensino nem seus alunos e sim oportunizando para que seus saberes de vida sejam valorizados.

METODOLOGIA

Nossa metodologia foi baseada a partir da realização de uma apresentação expositiva com algumas leituras dirigidas, discussões em sala de aula sobre a temática, e também foram promovidos debates com a apresentação de alguns textos trazidos pelo grupo, para assim os alunos se posicionarem criticamente, possibilitando a participação e a interação, que é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem. Este plano de trabalho fez uso de outros aspectos metodológicos, como: problematização; diálogo; dinâmica; estudo de texto; exibição de vídeo e produção de texto coletivo. Na avaliação de acordo com a lei 9 394/96 esse processo é trabalhado a partir da “verificação do rendimento escolar”. Ou seja, a expressão “verificação” está designada a: comprovação, investigação, constatação. Com isso, entende-se que cabe a escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades escolares. Mas, esse procedimento é complexo porque investigamos o humano – ser que sofre transformações contínuas. É nessa acepção que Coll (1996) sugere três maneiras de avaliação: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somatória.

Desta forma, avaliação foi sistematizada por meio de um processo contínuo e diagnóstico realizado de variadas formas e instrumentos tais como: análise do rendimento e da participação dos alunos nos trabalhos individuais e coletivos, na participação do seminário, análise de vídeo que aborda a temática, observando os aspectos quanti-qualitativo. No processo de avaliação também foram considerados:

- ✓O envolvimento e a participação dos alunos nas discussões dos grupos em sala de aula;
- ✓Desempenho em leitura e produção de textos;
- ✓Participação nas atividades coletivas (o envolvimento e as contribuições).

Por meio deste contexto iremos compreender que a avaliação tem seu papel singular na educação escolar que contribui para os resultados negativos ou positivos na certificação da

aprendizagem do aluno. Então se pergunta: Como avaliar? Como comprovar que o aluno aprendeu? Neste caso, o professor precisa entender que a avaliação se dá continuamente que o resultado de uma avaliação de determinado momento não pode ser generalizado para todo o processo. Se o aluno erra, há a necessidade de reavaliar o aluno e a si mesmo (o professor).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão que realizamos priorizou a relação entre o Direito Social à alimentação e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isto por si só merece discussões, pois esta problemática nos deixou inquietos ao ponto de realizar aulas de sensibilização para se perceber como este assunto poderia construir nos educandos da EJA, uma transformação crítica sobre aspectos econômicos, sociais e de sustentabilidade postas aos limites encontrados nos alunos desta modalidade.

O debate ocorreu a partir de leituras na Emenda Constitucional de número 64, que data de fevereiro do ano de 2010, no qual modificou o artigo 6º da Constituição Federal do Brasil (1988) que diz são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação (grifo nosso), o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição. Vaz (2010, p.11) informa que:

A previsão da alimentação como um direito social na Constituição Federal possui relevante conquista no que concerne aos direitos sociais, pois a partir do momento que a alimentação passa a ser um direito social, assegurado pela Constituição Federal e não mais apenas por Lei Federal, a preocupação com uma boa alimentação deve fazer parte de todo programa de saúde pública dos governos federal, estadual e municipal, ou seja, o Estado brasileiro não mais poderá ficar inerte e terá que buscar formas de garantir que todos tenham uma correta alimentação.

De acordo com Vaz (2010), o Direito Social à Alimentação de fato é uma conquista para a sociedade brasileira, na qual muitas crianças ainda morrem de fome, mesmo o Brasil sendo um dos sete países mais rico do mundo e tendo um solo riquíssimo. Esta disparidade entre um número crescente de pessoas que passam fome, e um país em um ritmo acelerado de crescimento econômico é vergonhosa, pois isto demonstra a não efetivação das políticas públicas, o não cumprimento do que está exposto na lei e o desrespeito dos governantes para com a sociedade.

O projeto foi desenvolvido em uma escola que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois esses sujeitos são dotados de conhecimentos e experiências adquiridos ao longo

da vida. Por isso levar essa discussão para os alunos da EJA torna-se mais pertinente e significativo.

No entanto, temos que observar que a EJA é tratada, ao longo da história do Brasil, como campanhas e programas educacionais de curta duração, voltadas aos sujeitos que por vários fatores não receberam a Educação Básica. Essa modalidade de ensino está sempre em mudanças, devido a ligações com programas governamentais, que muitas vezes não têm tanta preocupação em dar continuidade à educação desses sujeitos que se encontram fora da faixa educacional que, numa visão restrita de educação, é tida como a adequada.

A Educação de Jovens e Adultos busca alcançar os segmentos que por razões históricas e múltiplas, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais específico. A importância dessa modalidade começa a ser mais amplamente reconhecida quando o processo de produção passa a requerer trabalhadores com o mínimo de escolarização. Segundo Gadotti (2009, p. 26):

A Educação de Adultos é reconhecida pela Unesco como direito humano, estando ela implícita no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Educação de Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

As ideias e propostas apresentadas por Paulo Freire no final da década de 50 apresentam uma conotação diferenciada à educação de adultos. Ele defende uma educação para a conscientização e libertação, fundada na realidade de sujeitos concretos, históricos e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) concebem-na como um processo educativo que deve possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra- escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. A EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões

de trabalho e de cultura. A EJA é uma promessa da qualificação de vida, inclusive para os idosos, que muito tem a ensinar para as novas gerações.

Muitas vezes os adultos deixam de estudar devido a questões econômicas e sociais, e vemos também que a economia do país dá prioridade à educação básica para as crianças, pois de certa forma, os governantes acreditam que não vale a pena investir em adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho, mesmo que informalmente.

Os limites nessa modalidade não partem apenas das políticas públicas, mas também das próprias escolas. A Educação de Jovens e Adultos sofre vários problemas no dia a dia escolar, pois os sujeitos que se inserem nessa educação são pessoas que não têm tempo suficiente para se dedicarem à sua própria educação, esses sujeitos trazem com eles diversos fatores que os impossibilitam de uma participação mais ativa nos processos de aprendizagens dentro do ambiente escolar.

Diante do exposto, a temática sobre Educação em Direitos Humanos e Direito Social à Alimentação veio à tona por se notar que os indivíduos desta modalidade, às vezes, apresentam-se com características neutralizadas de ações coletivas para de formas politizadas garantirem seus direitos. Isso porque, quase todos os alunos atendidos nesta escola são alunos do entorno, na qual é tida como um lugar marginalizado pela sociedade.

3. 1 Expressões concretas do projeto

Considerando, o exposto até aqui, foi elaborado no primeiro dia, na data 23 de maio a apresentação do tema abordado e a discussão sobre o direito à alimentação, com a abordagem do artigo 6º da Constituição Federal da Emenda 64, aprovada em fevereiro de 2010. No primeiro momento tivemos um momento de diálogo com os alunos da educação de jovens e adultos (EJA), e com a participação dos professores e coordenadores no qual todos interagiram juntamente com a nossa equipe, abordamos a importância de uma boa alimentação. No segundo momento fizemos uma dinâmica “Rompendo Barreiras”, com o objetivo de estimular os alunos para que os mesmos possam superar as barreiras sociais impostas a eles.

A princípio a segunda regência que ocorreu no dia 30 de maio, se deu através do resgate da discussão da regência do dia 23 de maio, que foi abordado o Direito à Alimentação, outra atividade fundamental dessa regência foi à exibição do vídeo “Ilha das Flores”, porém antes de apresentarmos o vídeo houve uma breve conversa a respeito do que se tratava o vídeo com esse nome tão belo. Logo após uma discussão a respeito do vídeo e dos direitos à alimentação, pôde-se observar a insatisfação dos alunos a respeito dos governos que nada fazem

para resolver tamanho problema social, houve em seguida um momento de produções de cartazes voltado à temática.

As turmas foram divididas em grupos nos quais cada grupo focava um tema, como por exemplo: artigo 6º da Constituição, A Emenda 64 da Constituição Federal, Pirâmide Alimentar e etc. O Direito à Alimentação é um direito que poucos cidadãos o conhecem, sabem de fato que precisam do alimento, porém desconhecem que se trata do dever do Estado subsidiar a sociedade desprovida desse direito social. Contudo, é algo que deve ser bastante focado no meio social, para que se obtenham resultados breves, pois a sociedade se vê sem autonomia de cobrar por esse direito social aos poderes públicos.

Assim, este projeto foi realizado em dois dias (3 horas cada), e contou com a participação dos alunos, professores, coordenação e direção. Podemos afirmar que esses momentos, no qual contou com a colaboração de todos foi de extrema importância para nossa formação. Com o intuito de disseminar o conhecimento acerca da temática de direitos humanos esses jovens e adultos foram receptivos e abertos para aprender o que estava sendo proposto. Ensinamos e aprendemos como em toda “boa dinâmica” educativa.

Por isso, este trabalho se justificou pelo fato da Educação em Direitos Humanos, especificamente no ambiente escolar, ser uma possibilidade de demonstrar a sociedade que as políticas públicas bem gestadas podem contribuir para o desenvolvimento educativo, econômico, político e social dos envolvidos nas camadas marginalizadas de nossa sociedade.

Por meio deste projeto propomos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, aulas expositivas e dialogadas sobre o direito social e constitucional à alimentação, pois numa análise simplista, a inclusão do direito a alimentação no conjunto dos direitos sociais, em nada modifica a garantia aos direitos sociais, sendo a alimentação uma das condições do ser humano para que possa viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos da Educação em Direitos Humanos estamos abrindo uma possibilidade de trazer para o ambiente escolar problematizações referente aos direitos sociais e humanos dos cidadãos. Direitos esses que por vezes são negados.

Essa experiência de extensão que desenvolvemos em uma escola municipal na cidade de Maceió, com os alunos do turno noturno, nos proporcionou levarmos para a escola tudo o que aprendemos na disciplina eletiva de Educação em Direitos Humanos, no qual colocamos na práxis escolar o que tínhamos estudado e discutido na disciplina.

Destacamos também que a discussão da temática Direitos Humanos no curso de Pedagogia da UFAL (Universidade Federal de Alagoas) é algo novo, pois a mesma só entra no curso efetivamente por meio da disciplina eletiva Educação em Direitos Humanos no ano de 2011. Vale ressaltar que embates foram postos em reuniões do colegiado do curso de Pedagogia para a concretização desta disciplina eletiva.

Portanto, podemos destacar que foi de grande relevância esta iniciativa agregada com a modalidade de Jovens e Adultos, pois entendemos que para se possibilitar uma emancipação humana no sujeito, nada melhor seria, do que levarmos para escola a discussão do Direito Social à Alimentação, uma vez que esse direito ainda é pouco disseminado entre a população brasileira, especialmente, com a sociedade alagoana, que de acordo com pesquisas nacionais descrevem altos índices de pobreza e, conseqüentemente, suas relações pela falta de alimentação.

Evidenciamos também, a participação do corpo docente e discente da instituição nas discussões e problematizações realizadas, pois de forma coletiva, contribuíram para que todas as atividades fossem realizadas e se mostraram aliados nesta formação. Sendo assim, Direitos Humanos é a forma de se romper os laços de poder colocados em nossos entraves sociais, mas que é direito de todos e dever do Estado, garantir a forma de sobrevivência dos indivíduos que necessitem de assistência social, tanto no que se refere ao papel pedagógico e político das escolas, quanto ao desenvolvimento de sustentabilidade de nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, 2010.
- COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo**. São Paulo: Ática, Coleção Fundamentos, 1996.

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer 11/2000, CEB. Aprovado em 10.05.2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

VAZ, Jose Eduardo Parlato Fonseca . **O Direito Social À Alimentação**. <Acesso em 01 de ago de 2019: <http://www.artigonal.com/doutrina-artigos/o-direito-social-a-alimentacao-2952905.html>>.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: o que a prática docente revela?

Ana Júlia Viégas Gomes Oliveira¹
Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo²
Suzane Castro de Araújo Silva³

Resumo: O presente artigo foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado da autora e tem como tema de estudo o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental Anos Iniciais e a organização curricular, que visou investigar quais práticas docentes podem ser estabelecidas para uma proposta curricular, em que o ensino de ciências seja componente articulador de teorias e práticas científicas que ampliem visões de mundo favorecendo a formação de cidadãos ativos e críticos. Para fundamentar este trabalho foram trazidas as contribuições de alguns autores da área de Ciências Naturais como Krasilchik (2000); na área de Currículo, Lopes e Macedo (2002), Sacristán (2000), no que diz respeito a Didática das Ciências Naturais, Geraldo (2009) e para falar de Prática educativa, foram trazidas as considerações de Zabala (1998). O campo de estudo foi uma escola na cidade de Paço do Lumiar, Maranhão e a metodologia foi do tipo de pesquisa participante. Esta pesquisa mostra qual concepção de ensino de Ciências Naturais subjaz a prática educativa dos sujeitos da pesquisa e mostra a partir dos estudos de autores concepções de currículo escolar; além das contribuições de autores sobre metodologias do ensino de Ciências naturais, e ainda a concepção de prática educativa no intuito de apresentar um caminho teórico-metodológico capaz de inspirar o trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Prática docente. Organização curricular.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que tanto o Currículo como a Didática são fundamentais para o processo educativo, porque ambos os campos epistemológicos podem permitir mudanças significativas no que se ensina e nas vivências escolares. O entendimento de suas relações dentro do processo de ensino-aprendizagem é bastante pertinente para a articulação de práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

Para aprofundar a discussão das relações entre Currículo, Didática e Prática educativa, serão trazidas as contribuições de alguns autores do currículo, como Lopes e Macedo (2002),

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica– PPGEEB (UFMA). São Luís-MA. E-mail: ajuviegasgomes@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. São Luís-MA. E-mail: karolwernz@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís-MA. E-mail: sup.suzanecastro@gmail.com

Sacristán (2000), da Didática das Ciências Naturais, os estudos de Geraldo (2009) e Prática educativa as considerações de Zabala (1998)

O interesse por investigar essa temática é em decorrência do trabalho desenvolvido como coordenadora pedagógica em uma escola pública municipal. O contato com professores de anos iniciais que ensinam as mais diversas áreas do conhecimento gerou inquietações em relação a qualidade do ensino.

Nesse sentido, na tentativa de superar lacunas que envolvem formação de professores e trabalho docente este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a prática educativa de duas professoras que ensinam Ciências naturais no 5º ano do Ensino Fundamental, afim de perceber qual concepção de ensino subjaz suas práticas educativa, no intuito de destacar a partir do referencial teórico escolhido a relação da organização do currículo escolar e o planejamento do ensino realizado pelos docentes, dentro de uma perspectiva histórico-cultural de aprendizagem apontada por Geraldo (2009) e de um entendimento de prática educativa defendida por Zabala (1998).

As pegadas metodológicas

A escolha do caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa teve como base algumas classificações, as quais definem o tipo de pesquisa, bem como, sua abordagem que leva em consideração a natureza, o problema, os objetivos gerais e os procedimentos da pesquisa.

O tipo de pesquisa escolhido foi a pesquisa participante, a qual foi desenvolvida com a interação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, sendo duas (02) professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, duas (02) turmas de alunos do 5º ano, gestora geral, gestora adjunta e coordenadora pedagógica.

Quanto a natureza, classifica-se como aplicada, cuja característica principal é a aplicação de conhecimentos, a utilização e as consequências práticas deles para a pesquisa. (GIL, 1999). Em relação a abordagem do problema classifica-se como qualitativa, a qual considera a fala dos sujeitos, suas impressões, comportamentos e atitudes nas análises dos dados da pesquisa. (NETO; LIMA, 2012).

No que diz respeito aos objetivos específicos foi exploratória, na qual a partir da discussão teórica, sobre o ensino de Ciências Naturais, currículo escolar e prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, houve esclarecimentos e modificações de conceitos e ideias, no intuito de melhorar práticas a luz do referencial teórico escolhido. Sobre isso, diz-se

que a pesquisa exploratória tem como finalidade [...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, formulando a seguir novos problemas, estes mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores [...] (NETO; LIMA, 2014, p. 103).

A respeito da pesquisa qualitativa tem-se que é caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, os quais são adaptados de acordo com cada caso específico, ao invés de um método único padronizado. (FLICK, 2004). Desse modo, para coleta de dados, foram utilizados vários instrumentais, sendo eles: observação, entrevista não estruturada.

A observação, como uma técnica de coleta de dados tem o intuito de estudar o comportamento de alunos em sala de aula, a atitude do professor no desempenho das atividades docentes, bem como o relacionamento professor/aluno (RICHARDSON, 2008). Sendo assim, as observações aconteceram nas turmas de 5º ano durante as aulas de Ciências Naturais, as quais são ministradas duas vezes por semana.

A respeito da observação Viana (2007) expõe que

[...] é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. (VIANNA, 2007, p. 12)

Para direcionar a observação, foi elaborado um roteiro, a fim de nortear os momentos de observação em sala de aula. Tendo em vista que o tipo de pesquisa foi participante, a observação tem dimensão participativa, o que torna o observador parte ativa do campo observado, ou seja, o observador não é apenas um espectador do que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros sujeitos da pesquisa. Portanto o mesmo tem condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade. (VIANNA, 2007; RICHARDSON, 2008).

A interação entre pessoas é fundamental na pesquisa em Ciências Sociais. Diante disso, foi escolhido a entrevista como mais um instrumento de coleta de dados, porque ela é uma técnica que permite estreita relação entre os envolvidos. (RICHARDSON, 2008).

Sobre o termo entrevista Richardson (2008) alega que

[...] é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*. (RICHARDSON, 2008, p. 208 grifo nosso)

O tipo de entrevista desta pesquisa é a entrevista não estruturada, também chamada de entrevista em profundidade, a qual objetiva obter do entrevistado os aspectos mais relevantes de determinado problema, ou seja, descrições de uma situação em estudo. A entrevista foi feita com as docentes, diretoras e coordenadoras pedagógica.

Para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes estratégias investigativas ou procedimentos metodológicos:

- a) Apresentação do projeto na Escola para as gestoras e professoras;
- b) Leitura dos documentos de identidade e regimentais da escola para conhecer sua proposta de trabalho;
- c) Observação participante *in loco* utilizando estratégias de registro como: registros de arquivo, notas de campo, discussões e entrevistas informais (VIANNA, 2007).
- d) Entrevistas com gestoras, coordenadora, professoras, utilizando um guia e gravador de voz;
- e) Participação no planejamento das aulas de Ciências e conhecimento do material didático da disciplina utilizado pela Escola;
- f) Transcrição das observações, entrevistas e grupos focais, no decorrer do processo de pesquisa, para análise dos dados;

Para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a categorização, que ajudou a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas, por meio dos instrumentos de dados.

Sobre a categorização na análise de dados alega-se que

[...] a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações [...]. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.49)

Dessa forma, para a categorização, foi feita a leitura completa do *corpus* de análise (diário de observações, transcrições das entrevistas). Posteriormente foram realçadas partes relevantes do texto que serviram de respostas as questões a respeito do tema, e por fim as partes destacadas foram transformadas em textos curtos, organizados em quadros, as quais constituíram-se as categorias iniciais de análise.

As falas, vivências e posturas dos sujeitos nas aulas de Ciências Naturais das turmas de 5º ano: quando o currículo fala

No processo de reflexão e análise da pesquisa a respeito do ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e diante de uma prática baseada no uso de situações didáticas, identificamos três categorias de análise. Ressalta-se que essas categorias surgiram do conjunto de registros suscitados ao longo da pesquisa. São elas: 1) O que a prática docente revela sobre o ensino de Ciências Naturais, o que se espera do ensino de Ciências Naturais; 2) Percepção docente sobre a formação inicial e continuada de professores e a relevância das mesmas para a prática educativa.; 3) A importância da organização do currículo escolar e do ensino.

Por meio de pesquisa participante a qual desenvolve-se a partir da interação entre pesquisador e membros das situações pesquisadas (THIOLIENT, 1998), foi realizada observação participante em duas turmas de 5º ano para análise da prática educativa de duas professoras no âmbito de uma escola pública municipal

Por questões éticas, a identidade das mesmas será preservada. Deste modo, serão identificadas através de pseudônimos referentes a nome de flores.⁴

O que a prática docente revela sobre o ensino de Ciências Naturais?

O ensino de Ciências Naturais desenvolveu-se ao longo do tempo a partir de diferentes tendências de ensino, as mesmas são apontadas por autores como: Pozo e Crespo (2009) e Carvalho (2013). Os enfoques apresentados ora são expositivos, centrados no trabalho docente (ensino tradicional, expositivo), ora são centrados no trabalho de pesquisa e descoberta pelos alunos (ensino por descoberta e por pesquisa dirigida).

Essas tendências de ensino apresentam características ou qualidades que Geraldo (2009) vai considerar como momentos de um processo complexo. Essas qualidades da aprendizagem segundo este autor podem ser: receptiva, reprodutiva, produtiva e criadora.

Sendo assim, durante as observações nas turmas buscou-se perceber qual característica da aprendizagem mais predominante e saber por meio da entrevista com as professoras qual visão de ensino subjaz a prática de cada professora, no intuito, de fortalecer atitudes e posturas

⁴ A escolha em definir o nome dos sujeitos da pesquisa por nomes de flores, foi para ressaltar suas características individuais e especificidades.

assertivas e também sinalizar lacunas no processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais, a partir do referencial teórico estudado.

Quadro 1 Aprendizagem receptiva, turma da Professora Gérbera

No primeiro momento, durante a exposição do conteúdo a respeito de "Vacinas e Soros", por meio da leitura do livro didático a turma estava silenciosa. Algumas vezes a professora fazia uma pergunta para a turma sobre o assunto da aula, e apenas alguns alunos arriscavam uma resposta ou era respondido em coro, da seguinte forma:

Professora Gérbera: *"Para que serve as vacinas turma?"*

Todos os alunos em coro: *"Para prevenir doenças"*

Professora Gérbera: *"Quais são os tipos de vacina?"*

Aluno A: *"HCG"*

Aluno B: *"Sarampo"*

Diante da aula dada e o comportamento dos alunos, considerou-se que houve um envolvimento e interesse no momento que alguns alunos sabiam as respostas, as quais estão relacionadas, provavelmente as suas vivências. No entanto, os demais alunos da turma permaneceram calados.

Fonte: Diário de campo

Quadro 2 Aprendizagem receptiva, turma da Professora Violeta

No primeiro momento a professora escreveu no quadro a definição de Sistema Nervoso e Glândulas endócrinas, presentes no livro didático. Em seguida, realizaram de maneira coletiva a leitura do livro didático. Durante a exposição da aula, a professora ao abordar a glândula responsável por controlar a taxa de glicose no sangue (pâncreas), perguntou aos alunos se sabiam o conceito de diabetes, obtendo as seguintes respostas:

Aluno A: *"É uma doença!"*

Aluno B: *"Quem tem essa doença não pode comer açúcar, né tia?"*

Aluno C: *"Meu tio tem essa doença"*

Observou-se um envolvimento maior e interesse pela aula, quando os alunos se identificaram com o assunto, quando foram questionados a partir das suas vivências.

Fonte: Diário de campo

A partir das descrições das referidas observações, percebe-se uma característica marcante da aprendizagem escolar para o ensino de Ciências Naturais, a aprendizagem por recepção,

[...] quando o aluno ouve ou lê, acompanha e assimila o conteúdo e a estrutura lógica de uma exposição didática de conhecimentos científicos ou filosóficos, seja ela escrita num texto didático ou apresentada oralmente pelo professor ou outra pessoa. Nesse tipo de aprendizagem a importância do professor e do material didático (textos escritos, laboratórios, filmes, multimídias) disponível é muito significativa, pois: problematizando, contextualizando, relacionando, comparando dialogando com os alunos, o professor e o material didático elaborado possibilitarão que a aprendizagem seja sim receptiva, mas não passiva e sem significado, e sim ativa e significativa, concreta, totalizadora, integrando-se no processo de desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, no sentido individual e coletivo [...]. (GERALDO, 2009, p.96)

No momento que as duas professoras, seguiram com os questionamentos, e fizeram a contextualização do assunto estudado, estabelecendo relação com as vivências dos alunos, permitiram uma postura mais ativa da turma na discussão em sala de aula. No entanto, observou-se a ausência de outros materiais didáticos, importantes para subsidiar a prática docente, no que diz respeito a tarefa de problematizar, contextualizar, fazer relações e dialogar com os alunos. Nas duas situações há o uso exclusivo do livro didático.

Além disso, alguns alunos da turma não participaram das discussões, assumindo assim uma postura passiva durante a aula.

Quadro 3 Aprendizagem reprodutiva, turma da Professora Gérbera

No segundo momento, foi solicitado uma atividade chamada MAPA MENTAL, na qual os alunos teriam que a partir do tema “Vacinas e Soros” construir um MAPA que trouxesse: a definição de vacina e de soro, bem como, os tipos, para que servem, e as diferenças entre os dois (a atividade foi explicada no quadro pela professora). Após a realização da atividade pelos alunos, a professora notou que alguns alunos, copiaram o que estava no quadro, ao invés de escreverem a definição dos termos. Redigiram a palavra definição, tal como estava no quadro.

Percebe-se com isso, que os alunos têm uma tendência de reproduzir o que é colocado pelo professor. Dessa forma, mostram dificuldade em expressar o entendimento que tem sobre o assunto com suas próprias palavras

Foi solicitado pela professora as carteiras de vacinação dos alunos para análise na próxima aula.

Fonte: Diário de campo

Quadro 4 Aprendizagem reprodutiva, turma da Professora Violeta

Depois das respostas, a professora apontou, os sintomas da diabetes e os riscos causados pela doença. Em seguida apresentou algumas maneiras de prevenir a doença, ou de controlar, como: evitar produtos industrializados com alto nível de açúcar, especialmente quem tem histórico da doença na família, pois a mesma apresenta o fator genético.

Depois da exposição do conteúdo foi proposta uma atividade na folha, na qual continha a figura do corpo humano com a representação das glândulas endócrinas, para que os alunos colocassem suas funções. A atividade poderia ser feita com o livro didático, no qual poderiam encontrar as respostas.

Os alunos apresentaram dificuldade na realização da atividade, porque não conseguiram localizar no texto do livro didático as funções das glândulas endócrinas. Depois do tempo que passaram tentando realizar a atividade com a ajuda do livro, a professora foi até o quadro e foi localizando as glândulas e colocando suas funções, os alunos por sua vez copiaram as respostas nos cadernos

Dessa forma, observou-se que a maioria dos alunos, tem dificuldade de compreender o texto, especialmente por se tratar de um assunto abstrato. Nesse caso, trata-se de órgãos internos do corpo humano, a ausência de exemplos práticos, ou de materiais manipuláveis dificulta a aprendizagem. Além disso, não houve acompanhamento individual para estimulá-los a responder sozinhos. A “correção” da atividade no quadro levou a uma aprendizagem reprodutiva passiva e mecânica.

Fonte: Diário de campo

As situações observadas no quadro 3 e quadro 4 revelam uma aprendizagem reprodutiva, a qual acontece quando o aluno reproduz um conceito, ou uma ação. Este tipo de aprendizagem nem sempre se configura como passiva e mecânica. A diferença vai está na forma de abordagem do professor, na sua criatividade e compromisso com o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. (GERALDO (2009). Nesse caso o uso exclusivo do livro didático, não estimulou uma postura ativa e reflexiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante as observações não foram identificadas, algumas formas de aprendizagem classificadas por Geraldo (2009), como produtiva e criadoura. A aprendizagem produtiva é quando ao adquirir um conhecimento novo, o aluno consegue explicar o que entendeu para seus colegas, por exemplo, quando consegue aplicar seus conhecimentos em forma de painel, relatório, texto, quando faz uma interpretação, participa de uma discussão, sendo capaz de apresentar um seminário e debater sobre o assunto estudado. A aprendizagem criadoura acontece quando o aluno ao apresentar um problema novo, descobre fatos e novas relações, quando cria um texto coerente com considerações novas, não apresentadas pelo professor, ou seja, quando desenvolve algo de sua autoria.

Diante dos tipos de aprendizagem escolar classificados por Geraldo (2009) tem-se que a mesma tem caráter de processo, não acontece de forma isolada, dentro de uma única situação. Trata-se de um acontecimento processual, em que o sujeito desempenha papel ativo, e desenvolve-se em diferentes estágios e níveis, podendo acontecer de diversas formas, métodos e técnicas. Outrossim, a aprendizagem pode apresentar momentos que é mais receptiva, mas pode ser também reprodutiva, produtiva ou criadoura, todas essas formas, características ou qualidades da aprendizagem, devem ser entendidas como momentos de um processo complexo.

Sobre as qualidades da aprendizagem tem-se que

[...] são momentos do movimento dialético do processo de interações entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o aluno já domina e resolve sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial proximal do aluno (o que ele pode desenvolver com a ajuda de pessoas mais experientes), que se sucedem, se sobrepõem e se impulsionam reciprocamente ao longo do tempo, e não como momentos estanques ou estáticos, pois a aprendizagem não é um processo mecânico e linear, mas sim dialético (formado por múltiplas determinações, interações, conexões e interdependências) e complexo. [...] (GERALDO, 2009, p. 98-99)

A tendência predominante de Ensino de Ciências Naturais, revelada nas salas de aula observadas está relacionada ao ensino tradicional da ciência. As professoras demonstraram pouco envolvimento no uso de metodologias que permitissem um envolvimento mais ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As descrições dos comportamentos das professoras mostram uma concepção de ensino, em que aprender ciência resume-se em adquirir um conhecimento dado, cabendo ao aluno apenas reproduzir o mesmo ou memorizá-lo. Sobre isso, tem-se que essa concepção educacional seja pouco sustentável, diante dos desenvolvimentos sobre a aprendizagem da ciência. No entanto, esta tendência de ensino continua tendo presença marcante nas salas de aula, sendo assumida explícita ou implicitamente por muitos professores. (POZO; CRESPO, 2009).

No intuito de comparar as análises das observações em sala de aula no que diz respeito a ideia que as professoras têm de ensino de Ciências Naturais, com as narrativas coletadas nas entrevistas com as docentes, buscou-se saber por que e para que ensinar Ciências Naturais nos Anos Iniciais:

Quadro 5: Por que e para quê ensinar Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Professora Gérbera: A importância de ensinar Ciências está na questão do aluno poder ter contato com a questão da vivência apática do dia-a-dia. Entender como se dá o movimento do corpo do ar, da atmosfera, a evolução do homem com o passar do tempo (todos esses conhecimentos são estudados), tudo isso ele não deixa de estudar [...] Com as Ciências Naturais ele consegue trazer um pouco da vivência dele, principalmente a gente que está localizado em uma escola de zona rural, onde os alunos tem muito esse contato com a natureza, com os animais, com as plantas.

Professora Violeta: “Mostrando ao aluno o quanto a disciplina está presente no meio em que vivemos”

Fonte: Autoria própria

Percebe-se a partir das narrativas das docentes uma visão de ensino que considera o contexto do aluno, bem como, a importância de relacionar os conteúdos escolares com o dia-a-dia do mesmo. Esse entendimento de ensino pode estar inserido dentro da perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, em que há uma relação dialética entre as atividades e experiências dos sujeitos no dia-a-dia com a apropriação-assimilação-construção cognitiva dos novos conhecimentos (GERALDO, 2009), nesse caso dos conteúdos da área de Ciências Naturais.

Sem embargo, de forma geral, o que se observa na prática das professoras é uma tentativa de relacionar os conteúdos de Ciências Naturais com a vivência dos alunos, o resultado disso é bastante positivo, pois observa-se que eles conseguem compreender melhor os conteúdos. Mas quando não há essa relação, o conhecimento torna-se abstrato e sem sentido para o aluno. Mesmo havendo momentos em que essas relações dos conteúdos com as vivências dos alunos, não se observa o cuidado constante em estabelecer essas relações. O uso do

questionário, do livro didático e a correção de atividades no quadro, tem conduzido para um ensino que fortalece uma postura passiva do aluno em relação a aprendizagem, pois o mesmo não consegue entender o que está sendo apresentado e nem sempre consegue fazer relação com seu dia-a-dia.

Seguindo com os questionamentos a respeito do ensino de Ciências Naturais, foi perguntado para as professoras.

Quadro 6: Quais são as estratégias metodológicas que mais utilizam?

Professora Gérbera: Assim, levando em consideração a nossa realidade, a realidade da nossa escola, as metodologias que a gente usa, os materiais que a gente usa é o que a escola nos dispõe. Então de uma certa forma busco trazer algo prático de vivências pra eles. Mas a gente não deixa de trabalhar aquilo que a escola nos dispõe que é trabalhar com o livro didático. Eu trabalho com atividades em grupo ou com seminários em convivências práticas, através de experiências ... Mas de fato, a disciplina de Ciências a gente trabalha muito com aquilo que a escola dispõe, que é muito pouco, que é o livro didático. Além disso trago, quando possível material que estejam ao meu alcance”.

Professora Violeta: “Sempre que possível, pequenos experimentos, imagens e o livro didático”

Fonte: Autoria própria

Avista-se que mesmo o livro didático ter sido colocado como principal recurso utilizado pelas professoras, há uma preocupação em reunir mais recursos para que o ensino seja relevante para o aluno, para que ele consiga fazer relação dos conteúdos de Ciências Naturais com o seu cotidiano. Sobre isso, Geraldo (2009) estabelece a importância dos recursos variados, mas sobretudo destaca o papel do professor na utilização dos mesmos, porque só o professor poderá problematizar, contextualizar, relacionar, comparar e dialogar com os alunos, envolvendo a aprendizagem ativa e significativa para o aluno.

Em síntese, observa-se que mesmo sabendo da importância de planejar o ensino para que ele seja significativo para o aluno, as professoras de modo geral apresentam dificuldades na organização e contextualização dos conteúdos, isto pode ser explicado pelo modo como foram ensinadas, devido a tradição pedagógica. A concepção de ensino nesse caso é baseada no senso comum, ou seja, não há um pensar sobre a prática, mas a reprodução de um comportamento, herdado de quando o professor ainda era aluno.

Diante do exposto, faz-se necessário a utilização de referenciais que ajude esse professor a interpretar a realidade, o que acontece na sala de aula. Estes referenciais serão utilizados no planejamento e na avaliação do processo de ensino aprendizagem. A ausência de uma prática educativa fundamentada a partir da práxis¹⁰, não é inerente à profissão docente, mas é resultado

de um modelo profissional baseado na repetição de fórmulas herdadas da tradição ou de modismos (ZABALA, 1998).

Diante da necessidade de referenciais para embasar a prática educativa no ensino de Ciências Naturais, buscou-se a partir dos estudos de Geraldo (2009), trazer a compreensão de aprendizagem e ensino como unidade dialética, fundamentada na teoria histórico-cultural da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky, a qual prevê que há uma totalidade histórico-cultural, denominada cultura, sobre a qual as novas gerações devem se apropriar por meio do trabalho, da linguagem, das relações sociais e das formas de pensamento, para que possam, sobreviver, conviver, produzir, reproduzir e transformar as condições materiais e intelectuais da vida humana, por meio de um processo de assimilação ativa organizado pelas gerações adultas.

Em vista desse processo de assimilação dos indivíduos, destaca-se a escola como espaço de sistematização do conhecimento científico acumulado pelas gerações. Portanto espera-se a partir da perspectiva histórico cultural, que os professores como mediadores de conhecimento levem em consideração que a aprendizagem das estruturas sistemáticas de significação, ou seja, os conceitos e teorias científicas e filosóficas e as artes, são fundamentais, porque permitem o desenvolvimento de novas formas de organização, totalização e conexão de conhecimentos já adquiridos, espontâneos ou não, além de impulsionar o desenvolvimento psicológico e ser impulsionada por ele.

Para explicar melhor esta perspectiva de aprendizagem tem-se que não adianta o professor realizar uma experiência científica sobre o ar, ou levar os alunos para um passeio em uma reserva ambiental, se não apresentar as bases gerais sobre a atmosfera ou sobre ecologia, por exemplo. As atividades de experiência em laboratório e passeios em reservas ambientais não podem substituir o momento de assimilação e apropriação do sistema conceitual que envolve a atmosfera, bem como, dos animais e das plantas, pois esta compreensão conceitual vai contribuir para o desenvolvimento da percepção, memorização, da imaginação, do aluno em novos níveis de generalização.

O professor da Educação Básica, especialmente o que ensina Ciências nos anos iniciais deve levar em consideração as especificidades deste nível de ensino, no que diz respeito a estrutura epistemológica do saber escolar e forma do processo didático, sobre o qual há predominância da exposição e da comunicação demonstrativa do conhecimento científico, bem como das atividades de pesquisa em casos específicos, esta última não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem, mas não pode ser modelo predominante, pois os processos

de aprendizagem no ensino básico são diferentes dos processos de pesquisa científica. (GERALDO, 2009).

Cabe ao professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem distinguir nas situações reais do processo educativo escolar qual caminho metodológico seguir, qual concepção de aprendizagem será mais predominante em cada momento do processo educativo: a receptiva, reprodutiva, produtiva e criadora, no intuito de permitir o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e a autonomia intelectual dos alunos.

Nesse caminho, espera-se que o professor dirija o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma linguagem didaticamente sistematizada e pelas experiências práticas vividas por eles. Esta tarefa configura-se dentro do entendimento de prática educativa reflexiva e processual, na qual estão vinculados o planejamento, a aplicação e avaliação.

Acredita-se que para o sujeito deixar de conduzir o ensino de Ciências Naturais como um ensino meramente expositivo, abstrato, longe da realidade, e passar a entendê-lo como um processo de ensino-aprendizagem em que são desenvolvidas não somente aulas expositivas, mas experimentação, pesquisa, é necessário que assuma uma nova postura que requer constante reflexão crítica sobre a prática pedagógica (GIL-PÉREZ, 2003); (SACRISTÁN, 2000).

Para que isto aconteça é necessário a utilização de referenciais que ajude esse professor a interpretar a realidade, o que acontece na sala de aula. O referencial teórico necessário para fundamentar a prática docente surge durante a formação inicial e continuada, por isso fez-se necessário conhecer o que pesam as docentes sobre o processo de formação do professor.

A percepção docente sobre a formação inicial e continuada de professores e a relevância das mesmas para a prática educativa

Sabe-se que a formação generalista do professor que ensina Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta uma lacuna no que diz respeito ao estudo dos conteúdos das áreas de conhecimento.

A partir dessa problemática procurou-se conhecer a opinião das professoras pesquisadas sobre o que pensam sobre a sua própria formação inicial, no intuito de não somente sinalizar os efeitos negativos desta formação, mas fortalecer aspectos positivos e encaminhar, a partir de autores como Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2002), Schön (1995), novas possibilidades de formação. Dessa forma, foi inquirido:

Quadro 7: Qual visão das professoras sobre o curso de graduação em Pedagogia?

Professora Gérbera: “A gente na verdade não tem formação inicial para dar nenhuma disciplina. Eu me lembro de ter tido todas essas disciplinas, ou todas essas metodologias. Mas se tu me perguntar, o que aprendi, teoricamente foi a importância da Metodologia de Ciências, alguma sugestão prática. Mas fundamento da própria disciplina, por exemplo, dar uma aula sobre AR, misturas químicas, eu não saberia dar. O que eu tenho é o conhecimento prévio que adquiri no meu Ensino Médio, e agente acaba tendo que estudar para ministrar essa aula”.

Professora Violeta: “Temos várias lacunas. Os conteúdos disciplinares temos que buscar sozinhos e muitas vezes nos sentimos despreparados. Ainda bem que temos a tecnologia a nosso favor”.

Fonte: Autoria própria

As narrativas das professoras confirmam o que diz Brandi e Gurgel (2002), sobre os professores pedagogos. Destacando que estes, apesar de sua formação polivalente, não estão aptos para este ensino, devido à falta de domínio e atualização dos conteúdos escolares.

A ausência do conhecimento dos conteúdos científicos, compromete a percepção dos professores sobre quais conteúdos serão trabalhados dentro do nível que se encontram os alunos, além de dificultar a seleção de atividades diferenciadas, sendo levados a repetir as atividades tradicionais, geralmente encontradas no livro didático. (LONGHINI, 2008).

Por esse motivo, ensinar Ciências naturais torna-se um obstáculo, porque nenhuma proposta didática poderá suprir a necessidade formativa do professor. Para superar este problema há as considerações de Nóvoa (2009) sobre a aproximação da escola com a Universidade, dentro da perspectiva de uma formação que acontece a partir do pensar sobre o próprio trabalho docente. A partir desse entendimento, este autor propõe a fusão dos espaços acadêmicos com as instituições escolares, para uma nova realidade organizacional, em que professores e os formadores de professores (universitários) estejam integrados.

Quadro 8: Você se sente apta para trabalhar a disciplina de Ciências Naturais?

Professora Gérbera: “ Em alguns conteúdos sim, outros não. Os mais complexos, não. Por exemplo, sistemas. Tratar sobre sistema urinário, sistema nervoso, sistema circulatório. A gente sempre tem que dar uma lida, porque são conteúdos mais complexos que passa por partes do corpo humano, não só o que é visível aos olhos, ou seja, aquilo que a gente não vê, mas precisa saber.

Pesquisadora: “Os conteúdos tornam-se abstratos para os alunos”.

Professora Gérbera: “Exatamente, por exemplo, aqui na escola a gente não tem o esqueleto, nesse caso eu tenho que trazer uma imagem. As vezes a gente procura trazer vídeos para que se torne mais real. ”

Professora Violeta: “Como é uma área que me fascina, busco sempre o conhecimento, mas entendo que ser professor é um misto de vocação e preparação”.

Seguindo com os questionamentos sobre a formação inicial e o ensino de Ciências Naturais, foi perguntado

Nas duas respostas, há uma busca pelo conhecimento, todavia esta procura por saber para ensinar, tem acontecido de forma isolada, e talvez desarticulada. A esse respeito, Nóvoa (2009) aponta para constituição do professor coletivo ou do professor como coletivo, ou seja, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas, isto tem acontecido em outras profissões, mas no âmbito da educação o que há são algumas práticas que deveriam ser colaborativas e acabam acontecendo de forma isolada.

O caminho para a mudança pedagógica em determinada realidade começa a partir das intencionalidades dos sujeitos, sobretudo a partir de um pensar sobre o que se faz, pautado num referencial teórico que se aplique a determinada realidade. Para que isto aconteça é necessário em primeiro lugar a construção da identidade docente, e o desenvolvimento profissional a partir da reflexão, (ALARCÃO, 2003) para que o professor seja capaz de transformar sua prática (campo individual), mas também deve acontecer dentro da coletividade, a partir do desenvolvimento de equipes pedagógicas.

A busca por esses referenciais, não deve se esgotar na formação inicial. Por isso é necessária uma formação contínua de professores, capaz de subsidiar a interpretação do que acontece em sala de aula.

A respeito da formação contínua ou formação continuada de professores tem-se que a mesma representa diversos processos de aprofundamento e construção de novos conhecimentos pelo professor, seja por meio de palestras, cursos, seminários, encontros e oficinas sistematizadas, com o objetivo de permitir a melhoria de práticas pedagógicas e a formação de indivíduos críticos e reflexivos diante do conhecimento. (VELOSO; SOBRINHO, 2017).

Sabendo da necessidade de formação continuada de professores, foi questionado no momento das entrevistas

Quadro 9: Você considera necessário momentos de formação para trabalhar a disciplina Ciências Naturais e ainda como poderia acontecer essa formação? Quem estaria capacitado para fazê-la?

Professora Gérbera: “Sim! Se fosse um professor de Ciências, eu não sei se ele teria o mesmo olhar pedagógico que o pedagogo tem. Mas ele tem o conhecimento apropriado do ensino de Ciências. Então, talvez pudesse ser os dois, para ter um resultado melhor. ”

Professora Violeta: “Como em qualquer área é muito importante as formações, principalmente com oficinas para uma aula mais lúdica”

Fonte: A autoria própria

A formação continuada de professores envolve ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade e ao reconhecimento da necessidade de desenvolvimento pessoal, de autodesenvolvimento e de trabalho sobre si mesmo, mediante os mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação do amadurecimento, da possibilidade de aprendizagens e das experiências vividas (ALMEIDA, 2006).

A partir deste entendimento considera-se necessária a formação continuada de professores para o ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais, com a finalidade de preparar para o exercício dessa atividade.

No entanto, segundo afirma Almeida (2006), a formação continuada deve acontecer não apenas na perspectiva de uma construção meramente técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, tendo em vista que o sujeito deve contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui. Nesse sentido, a formação continuada assume várias perspectivas, tanto do ponto de vista de quem orienta como do sujeito que coloca em ação. Entende-se que formação é um processo que gera crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural.

A afirmação das professoras de que formação continuada é necessária está de acordo com os autores, mas as respostas não apontam para necessidade do pensar sobre o trabalho docente, a partir de referenciais capazes de interpretar a realidade de sala de aula.

Assim, é necessário fortalecer a formação inicial, por meio prático pedagógicas que permitam a reflexão sobre o trabalho docente (para isso a necessidade de aproximação da universidade com as escolas). A abertura de espaço para reflexão, dará voz aos professores, resgatando suas memórias sobre ensino de Ciências Naturais, no intuito de conhecer os motivos pelos quais apresenta determinadas atitudes e posturas.

Nesse caminho espera-se mudança de postura pedagógica para o ensino de Ciências, a partir de uma atitude de reflexão do professor sobre sua prática de ensino, para que o mesmo possa a luz do referencial teórico-metodológico visto na formação inicial e continuada interpretar as necessidades de aprendizagens dos alunos, analisando contextos, fazendo adaptações, promovendo aprendizagens que atendam aos alunos na área de Ciências Naturais.

O movimento que o professor faz ao planejar suas aulas, a partir da reflexão sobre a prática, demonstrando no fazer docente intencionalidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos, pode ser considerado currículo. Sabe-se que currículo vem do latim, *curriculum*,

significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. De acordo com Goodson (1995:7), o termo *currículum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida.

A valorização do ensino de Ciências Naturais no currículo escolar

A partir do entendimento de currículo como compêndio de conteúdos, o seu planejamento seria um esboço do que se deveria transmitir de forma sequenciada e adequada, seja de uma área ou disciplina, unidade didática, conteúdos. Se o entendimento de currículo fosse um conjunto de objetivos alcançados pelos alunos, o plano seria a ordenação precisa desses objetivos para obter meios de alcançá-los. Por fim, se o entendimento de currículo fosse as experiências dos alunos, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deveria observar não somente as atividades de ensino dos professores, mas todas as condições do ambiente de aprendizagem, como: relações sociais na aula e na escola, uso dos textos escolares, efeitos das práticas de avaliação, ou seja, planejar consistiria em situações ambientais complexas. Em suma, planejar o currículo depende sua amplitude. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Diante do exposto, entende-se que a área de Ciências Naturais, bem como as demais áreas devem ser objeto de estudo e planejamento, levando em consideração a amplitude do currículo. Sendo assim, para conhecer a visão das docentes sobre a importância de planejar o currículo de Ciências Naturais, portanto, foi questionado se há valorização dessa área de conhecimento dentro do planejamento do currículo escolar.

Quadro 10: A disciplina Ciências Naturais tem sido valorizada dentro do currículo escolar?

Professora Gérbera: Falta mobilização da Escola, dos professores da Rede, apesar de que a rede de ensino tem uma proposta curricular, acho que foi ano passado, um projeto que falava sobre horta, alguma coisa sobre Meio Ambiente, mas não foi um projeto que foi estendido a todas as escolas. Foi escolha por pólo, então na nossa realidade não chegou. Apesar da gente ter todo ano a semana do Meio Ambiente e trabalhar com horta. A gente já fez um jardimzinho suspenso, mas não é uma coisa que dê continuidade. Isso as vezes é estranho, a gente fala, porque trabalhamos em uma escola que tem como forte a agricultura, que poderíamos explorar isso. Pedir ajuda dos pais, mas não é feito. São sempre atividades pontuais.

Professora Violeta: Pode ser aproveitada até nas aulas de leitura e produção textual.

Fonte: Autoria própria

Krasilchik (1987) afirma que é comum a relação entre má qualidade do ensino de ciências e precária formação dos educadores, levando as reivindicações recaírem no sistema ou nos alunos sobre essa precarização, redundando no fracasso escolar de muitas crianças:

[...] Os cursos de licenciatura têm sido objeto de críticas em relação a sua possibilidade de preparar docentes, tornando-os capazes de ministrar bons cursos, de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências; possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para o conhecimento das próprias disciplinas, levando à insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos [...] (KRASILCHIK, 1987, p. 47)

Esta mesma autora, também chama a atenção a descontinuidade entre as escolas e as secretarias de Educação resvalando num discurso de culpabilização entre todos e na verdade todos são responsáveis. Se não há uma integração entre coordenações, gestores e professores o descompasso fica evidente nos discursos, como colhidos na pesquisa. O currículo entendido ainda é o currículo tradicional que enfatiza apenas ensino e aprendizagem sem levar em conta as especificidades da área de conhecimento, sobretudo a necessidade cotidiana dos alunos.

Os estudos de autores como Fracalanza (2002), Krasilchik (1987) e Chassot (2003), apontam que o ensino de Ciências Naturais tem sido predominantemente teórico, expositivo e linear. Há poucas experiências que dão importância a Alfabetização e Letramento Científico Tecnológico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, um ensino preocupado em promover criticidade, reflexão, conhecimento de mundo, para que os alunos compreendam e atuem na sociedade que estão inseridos.

A partir da constatação dos autores compreende-se que a valorização do ensino de Ciências Naturais está no âmbito de seu planejamento, na didática das ciências naturais, no planejamento curricular desta área do conhecimento. Para isso é preciso fortalecer a formação inicial e continuada de professores, por meio da aproximação Escola- Universidade; fomentar uma cultura de trabalho coletivo no intuito de alcançar um ensino de Ciências Naturais que leve em consideração não somente uma formação curricular, mas sobretudo cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que os professores, são considerados mediadores do conhecimento. Nesse sentido, espera-se que os mesmos entendam que a aprendizagem dos conceitos e teorias científicas e filosóficas e as Artes, são fundamentais, porque permitem novas formas de organização e conexão de conhecimentos já adquiridos.

Logo, o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem poderá distinguir nas situações reais e com a ajuda dos construtos teóricos, o caminho metodológico a seguir e qual concepção de aprendizagem será mais predominante em cada momento do processo educativo.

Com base nesse entendimento que se deu o processo de investigação na escola campo. Foi observado durante as aulas de Ciências Naturais nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental que há predominância de um ensino expositivo, em que não há uma preocupação na diversificação das atividades para o ensino de Ciências, além do que o currículo do Ciências Naturais é com base predominantemente no livro didático.

Diante desta realidade, surge a ideia do trabalho com situações didáticas, as quais tem valor mais significativo para o processo de ensino-aprendizagem, porque estão relacionadas as situações concretas, além de contribuírem para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e a autonomia intelectual dos alunos (GERALDO, 2009).

Durante o processo de pesquisa na escola campo, houve problemas relacionados a falta de água, em decorrência disso, exigiu-se mais visitas nas turmas, para não comprometer as observações das aulas. Na fase das entrevistas com as docentes, houve resistência de uma das professoras no momento de conceder o tempo para a realização da entrevista.

Ao ouvir as respostas das docentes durante as entrevistas, constatou-se que as mesmas apresentam interesses por outro currículo e que suas vozes estão sendo silenciadas dentro do currículo real. No caso das docentes gostariam de ter mais recursos, materiais diversos para trabalhar, ainda destacaram assuntos de Ciências Naturais, que os alunos gostariam de estudar.

Diante do exposto, cabe ao professor, como articulador e mediador do processo ensino-aprendizagem distinguir nas situações reais do processo educativo escolar qual caminho metodológico seguir, qual concepção de aprendizagem será mais predominante em cada momento do processo educativo: a receptiva, reprodutiva, produtiva e criadora, no intuito de permitir o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e a autonomia intelectual dos alunos.

Além disso, deve-se delimitar a unidade de análise que vai representar esse processo, ou seja, a atividade ou tarefa. Estas atividades podem ser: uma exposição, um debate, um exercício, entre outras. No entanto, acredita-se que as atividades quando colocadas numa série ou sequência apresentam um valor mais significativo para o processo de ensino-aprendizagem. (ZABALA, 1998).

A partir do exposto, destaca-se a relevância das sequências didáticas para o entendimento de *situações didáticas*, as quais além de trazer a ideia de sequência, como

conjunto de atividades, levam em consideração o contexto educacional, as situações específicas de uma determinada realidade.

Portanto, espera-se que o professor que ensina não somente Ciências Naturais, mas as outras área de conhecimento, busque um referencial teórico e fundamente sua prática, a partir da reflexão sobre o seu próprio trabalho, afim de planejar o currículo. A perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e o trabalho com situações pedagógicas, podem servir de inspiração para o desenvolvimento da prática educativa dos professores pedagogos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006

ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRANDI, A. T; GURGEL, C. M. do A. Alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89 – 100, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2015.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FRACALANZA, Hilário. A prática do professor e o ensino das Ciências. **Ensino em Re-vista**, Campinas, v.10, n 1, p. 93-104, jul, 2002.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de Ciências Naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO. Ana M. Pessoa de. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. Trad. Sandra Valenzuela. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.85-93, 2000. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 26 jun. de 2018.

LONGHINI, Marcos Daniel. **O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.** Investigações em Ensino de Ciências – v.13, n.2, pp. 241-253, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/441/259>. Acesso em 27 de Abril de 2019.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

NETO, José Antônio Chehuen; LIMA, William Guidini. Tipos de pesquisa científica. In: NETO, José Antônio Chehuen (Org.). **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira: 1964-1985.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

NÓVOA. António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Por uma política Nacional de formação de professores.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J. L; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F, da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. PÉREZ. Gómez. **Compreender para transformar o ensino.** Trad. Ernani da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Ed., 1985.

VELOSO, Caio. SOBRINHO, Augusto de Carvalho. Contribuições da Formação continuada na ótica do professor de ciências naturais. **Revista Retratos da Escola.** v. 11. n. 20. p, 309-321. Jan/jun, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: LiberLivro Editora, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998)

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE “PRETEXTOS”: A IMPORTÂNCIA DE ADOTAR CONCEPÇÕES

Francisca Damiana Formiga Pereira ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas discussões acerca da importância em reconhecer e adotar concepções no ensino de língua portuguesa, especificamente em turmas de formação de professores. A pesquisa tem como objetivo analisar quais as concepções de texto veiculadas no livro didático da coleção “Português: linguagens”, volume I, destinada a alunos do primeiro ano do Ensino Médio e adotada em turmas de formação de professores do curso Normal (pedagógico). Tendo como aportes teóricos, os Documentos Oficiais como as Orientações e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000;2006) e alguns estudos sobre texto e leitura, a exemplo de ANTUNES (2003; 2010); JURADO E ROJO (2006); GERALDI (1997; 2006); LAJOLO (1996; 2009) . A abordagem metodológica baseou-se no método qualitativo de análise documental. Os resultados da análise apontam que o livro apresenta concepções diversas de textos, configurando-se, em certos momentos, como um suporte significativo em termos de conteúdo, porém apresenta algumas lacunas na formulação das atividades propostas, o que resulta na limitação de algumas abordagens.

Palavras-chave: Concepções de Texto, Livro Didático de Português, Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho se inscreve, de modo geral, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna na educação pública, particularmente no curso Normal - Nível Médio de uma escola localizada na cidade de São João do Rio do Peixe - Paraíba. A ênfase desta investigação tem sua importância realçada, pois gira em torno das concepções de texto adotadas em uma turma de formação de professores, 1º ano do Ensino Médio, que irá atuar na base da formação educacional dos sujeitos, ou seja, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Por se tratar de uma turma de futuros profissionais da educação, atuantes na base do processo de ensino, algumas questões precisam ser levadas em consideração como: Que concepções de leitura e de texto estão circulando nas aulas de Língua Portuguesa dos cursos de formação de professores em Nível Médio? Quais teorias e metodologias embasam o ensino de Língua Portuguesa nesses cursos? O livro didático adotado por esses cursos apontam para a necessidade de adoção das concepções de leitura e texto numa perspectiva pragmática,

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, nara_deus@yahoo.com.br;

conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio? Essas questões nos levam a refletir sobre o que verdadeiramente compete ao processo pedagógico. Com base nas considerações tecidas por Antunes (2003):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003. p. 34).

Ao analisar as concepções de texto vigentes no livro didático do ano analisado neste trabalho, pretendemos não apenas avaliar o grau e a relevância das teorias e metodologias sobre texto presentes no livro, mas também observar se esse arcabouço teórico-metodológico está em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com especial atenção para as concepções de texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Língua Portuguesa quase sempre é visto como sinônimo do ensino da nomenclatura gramatical, assim sendo, as aulas, na maioria das situações, restringem-se ao ensino de regras e estruturas sintáticas a serem decoradas pelos estudantes, mas mesmo com essa predominância, o texto, já se fazia presente no âmbito escolar, só que trabalhado no nível da decodificação do signo linguístico, da superficialidade, e como pretexto, nas palavras de Lajolo (2009), muitas vezes, com outras finalidade que não condiziam com o papel da construção de sentidos, servindo mais como modelos a serem seguidos, vistos com essa prioridade e não como objeto de ensino nas aulas de língua materna. Segundo Geraldi (1997, p. 105-107):

Nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino de língua portuguesa. [...] sua presença tinha uma forma de inserção muito particular. Mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português), o texto aparece como um modelo, em vários sentidos: 1. Objeto de leitura vozeada: [...] lia melhor quem se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor; 2. Objeto de imitação: o texto era lido como modelo para a produção de texto dos alunos; 3. Objeto de uma fixação de sentidos: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada pelo professor ou do crítico do seu gosto disse que o texto tem.

Percebemos que essa inserção do texto, nas aulas de Língua Portuguesa, não se distancia muito da maneira como são inseridos nas aulas, atualmente, em muitas realidades escolares da rede pública, tendo em vista as muitas dificuldades do sistema público de ensino, como a precariedade dos recursos didáticos, entre outros fatores. Atrelada a esse modo de inserção do texto, a concepção de leitura aparece como reflexo dos modelos de textos, e o ato de ler aparece estritamente limitado ao ato de decodificar o signo linguístico, de modo tão fechado que não possibilita o aluno a refletir, pensar, questionar e refinar seu olhar sobre o que lê, pois os sentidos, neste caso, encontram-se presos e dependentes unicamente ao signo linguístico, desse modo, a leitura acaba sendo vista com artificialidade.

Partindo dos diversos conceitos atribuídos ao texto, a princípio, ele era visto como um produto, ou seja, aquilo que contivesse textualidade (coesão e coerência) presentes e possíveis de serem identificadas. Mas adiante muitos estudiosos perceberam que essa ideia não abrange todos os fenômenos, visto que algumas sequências ligadas por elementos coesivos não apresentavam sentido, despertando os olhares para a questão da coerência como traço definidor dentre as propriedades do texto.

O **texto** é visto como um produto – lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo assim um papel passivo. [...] o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH e ELIAS, 2010. p. 10, grifos da autora).

Depois a concepção de texto se amplia e passa a ser visto como um processo, lugar de construção de sentido, lugar de interação. É tanto que, nos dias atuais, a concepção de texto, coerência e coesão, segundo a linguística textual, são indissociáveis da situação de interação, ou seja, o sentido é definido mediante a interação leitor-texto-autor, pois não temos sentidos prontos para serem decifrados, o que temos no texto é uma parte exposta e outra submersa, e para conseguirmos o sentido precisamos ultrapassar a superfície e mergulhar em busca deste.

[...] Desse modo, há lugar, no texto, para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação (KOCH e ELIAS, 2010. p. 10-11, grifos da autora).

Com base nessa perspectiva, o texto configura-se enquanto expressão verbal de um evento comunicativo, em que coexistem simultaneamente ações linguísticas, sociais e cognitivas, não se trata apenas de um conjunto de frases e palavras unidas aleatoriamente, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). O texto é como um tecido, formado por vários fios, de diversas formas e com cores e finalidades diversas.

Sendo assim, durante a produção textual, a questão do processo é vista como um trabalho de várias etapas, desde a seleção dos recursos linguísticos e de elaboração do texto até o desenvolvimento da temática de forma a alcançar os propósitos e objetivos. Ou seja, o texto não constitui um elemento formal semelhante ao fonema, a palavra ou a frase. O texto é, segundo Beaugrande apud Marcuschi, (2008. p.83) “um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante”

Nesse sentido, percebe-se inúmeras concepções de texto, que são agrupadas, segundo Bezerra (2005), em dois blocos: as de cunho estritamente linguístico, em que o sentido do texto é definido pelas unidades linguísticas como palavras, frases, parágrafos; e as de cunho sócio-pragmático, em que o texto é uma unidade de sentido estabelecido na relação autor/leitor na escrita, locutor/interlocutor na modalidade oral, levando em consideração a situação, o contexto, o conhecimento partilhado, a intenção dos participantes, para a construção do sentido.

Ao longo dos anos, também o livro didático mostra de forma clara essas diferentes concepções, como, por exemplo, até os anos 60 só era considerado texto as obras literárias, estas eram usadas como exercício de imitação dos textos consagrados para aprender a escrever, visando a expressão do belo. Já nos anos 70, com a influência de algumas ciências como a linguística textual e a teoria da comunicação, não só os textos literários, mas os textos jornalísticos, de história, dentre outros passam a ser utilizados como unidades comunicativas, em que há uma mensagem a ser decodificada. E essa concepção se perpetuou até metade dos anos 80, a partir de então, outra concepção adquire espaço, trata-se do texto enquanto elemento linguístico-pragmático, em que critérios de coerência, coesão, situacionalidade, intencionalidade e outros são ativados para a construção do sentido.

O que ressaltamos aqui não significa dizer que a concepção de texto sobre o viés estritamente linguístico não tem influência nos dias de hoje, pelo contrário, essa concepção tem uma conotação resistente em relação à do segundo bloco, pois o texto, ainda hoje, é visto,

em muitas realidades, apenas como um conjunto de elementos gramaticais, ou como depósito de informações. Infelizmente, o texto acaba ainda sendo pretexto para o ensino de gramática.

METODOLOGIA

O livro didático representa um dos materiais mais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, pelos professores da rede pública de ensino. Atualmente, “o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. [...] ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996. p. 4), desde que seja bem utilizado em sala de aula, pois hoje configura-se como material necessário de apoio e fonte de informação para o professor, assumindo um papel importante na hora de definir o que e como deve ser ensinado.

Com base nessa importância atribuída ao livro didático no processo de ensinoaprendizagem, tomamos como objeto de análise o livro “Português: Linguagens”, volume 1, dos autores, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, na sua 9ª edição, publicado pela editora Saraiva, no ano de 2013, utilizado no primeiro ano do Ensino Médio, do curso Normal (Pedagógico) da cidade de São João do Rio do Peixe, Paraíba. O livro foi avaliado por uma equipe de especialistas do Ministério da Educação e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM) 2015. Analisamos como as concepções de leitura e de texto foram abordadas nessa coleção, de modo a identificar se existem lacunas no tocante a temática em foco.



PORTUGUÊS LINGUAGENS

**William Roberto Cereja
Thereza Anália Cochar
Magalhães**

27614COL01
Coleção Tipo 2

Editora Saraiva
9ª edição 2013

http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2015/portugues_linguagens

Três fatores motivaram a escolha da obra para análise:

- a) Trata-se de um recurso didático utilizado por uma turma de formação de novos docentes promovido pela rede pública (o que acarreta uma importância singular para o processo de ensino e uma posição crítica com relação a escolha do livro e das informações nele veiculadas), pois o magistério tem se configurado como uma atividade desvalorizada enquanto trabalho e profissão, dentre os inúmeros fatores, a escravização do livro didático é um deles, entre tantos, presentes num conjunto maior, que levam ao empobrecimento das condições de trabalho para um ensino de qualidade;
- b) É uma coleção aprovada pelo PNLDEM – 2015, ou seja, trata-se de uma obra que foi analisada por especialistas, que por sua vez, detectaram pontos fortes e fracos, o que indica que não é uma obra acabada, mas que há pontos que precisam ser melhorados ou detectados;

Pontos fortes	Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.
Pontos fracos	Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.

- c) É uma das coleções mais escolhidas pelas instituições, no ano de 2015, para o primeiro ano, com diferença considerável em relação as demais coleções, como podemos observar na figura.3.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipo.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	939.687	2.313.339
	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	12.398	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	727.379	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	10.289	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	614.355	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	9.231	
2ª	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	633.557	1.548.498
	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	8.371	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	485.693	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	6.966	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	407.640	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	M	496	32	6.271	

Após esses critérios, lançamos um olhar apreciativo sobre a qualidade do material no que diz respeito a proposta de trabalho com textos como mostra no tópico seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleção é bem ilustrada, contém 400 páginas, organizada em quatro unidades, divididas em capítulos que abordam os respectivos eixos, nessa ordem:



A estrutura das unidades é dividida, com relação aos capítulos, da seguinte forma:

UNIDADE 1: (3) destinados a literatura, (3) destinados a produção de texto, (3) destinados a aspectos da língua: uso e reflexão, e (1) destinado a interpretação de texto;

UNIDADE 2: (3) destinados a literatura, (2) destinados a produção de textos, (2) destinados a aspectos da língua: uso e reflexão, e (1) destinado a interpretação de texto;

UNIDADE 3: (3) destinados a literatura, (3) destinados a produção textual, (3) destinados a aspectos da língua: uso e reflexão, e (1) destinado a interpretação de texto;

UNIDADE 4: (3) destinados a literatura, (3) destinados a produção textual; (2) destinados a aspectos da língua: uso e reflexão, e (1) destinado a interpretação de texto.

Além desses capítulos, duas seções ao final de cada unidade, são trabalhadas: “Em dia com o ENEM e o Vestibular” com questões dos respectivos exames, e “Vivências” que traz um projeto para ser trabalhado com representação teatral, debates, entre outras formas.

Tendo em vista a extensão da obra, fizemos um recorte, levamos em consideração as concepções dos textos presentes em algumas unidades para mostrar que, embora diante da diversidade de gêneros apresentados, podemos perceber que alguns textos são vistos com finalidades apenas linguísticas, como exemplificamos abaixo.

Leia estes textos:

TEXTO I

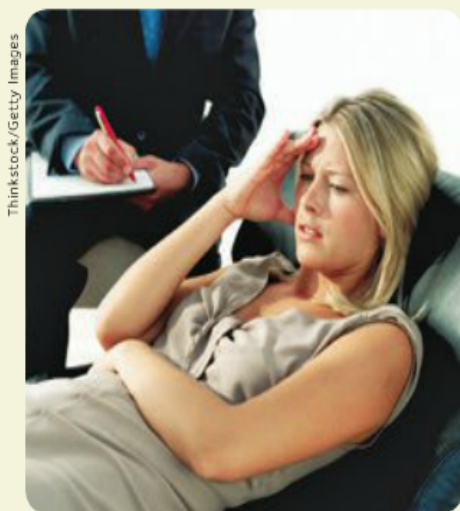
Freud não curou nenhum paciente

No início do século 20, o neurologista Sigmund Freud publicou relatos da terapia de seis pessoas com distúrbios mentais que se tornaram os pilares da psicanálise. Só que nenhum dos casos relatados é exemplo claro de cura pela psicanálise, uma vez que três dos pacientes nem sequer foram tratados por Freud. Do trio que ele de fato atendeu, um largou a terapia após três meses sem sucesso; outro morreu sem se livrar da psicose; e um terceiro paciente, que chegou a ser considerado curado, deixou a terapia ainda com problemas, como o próprio Freud admitiu depois em uma carta ao pupilo Carl Jung. Entretanto, os especialistas da área dizem que isso não tira o valor da psicanálise, já que o objetivo fundamental dela não é a cura, como na medicina, e, sim, promover o desenvolvimento do paciente, o que pode ajudar a melhorar os sintomas de um transtorno psicológico, conforme diz o psicanalista José Canelas.

TEXTO II

Freud não curou nenhum paciente

No início do século 20, o neurologista Sigmund Freud publicou relatos da terapia de seis pessoas com distúrbios mentais. Esses textos se tornaram os pilares da psicanálise. Só que nenhum dos casos relatados é exemplo claro de cura pela psicanálise. Três dos pacientes nem sequer foram tratados por Freud. Do trio que ele de fato atendeu, um largou a terapia após três meses sem sucesso; outro morreu sem se livrar da psicose; e um terceiro paciente, que chegou a ser considerado curado, deixou a terapia ainda com problemas, como o próprio Freud admitiu depois em uma carta ao pupilo Carl Jung. Entretanto, os especialistas da área dizem que isso não tira o valor da psicanálise. “O objetivo fundamental dela não é a cura, como na medicina, e, sim, promover o desenvolvimento do paciente, o que pode ajudar a melhorar os sintomas de um transtorno psicológico”, diz o psicanalista José Canelas.



(Mundo Estranho, nº 74.)

1. Observe que os dois textos informam a mesma coisa, mas apresentam diferenças quanto à construção.
 - a) Quantas frases contém o texto I? E o texto II?
 - b) Qual dos dois textos apresenta um número maior de conectivos, isto é, de palavras que ligam orações?
2. Observe o conectivo destacado no seguinte trecho do texto I:

“No início do século 20, o neurologista Sigmund Freud publicou relatos da terapia de seis pessoas com distúrbios mentais *que se tornaram os pilares da psicanálise.*”

Conforme podemos notar, o emprego do conectivo *que* nessa frase resulta em ambiguidade. Por que isso ocorre?

3. Qual dos dois textos é mais claro e objetivo?

Nessa atividade, o aluno só precisa apenas reconhecer no texto os elementos linguísticos, a quantidade de frases, os conectivos e a clareza ou não do texto.

Outros textos são vistos com finalidades pragmáticas, de cunho social, que levam em consideração aspectos como participantes, contextos e situações comunicativas, são textos de circulação social, contituindo enquanto gêneros discursivos, como mostramos a seguir.



1. O texto que aparece na janela é um tutorial, pois orienta o leitor na realização de determinada ação.
 - a) A que área do conhecimento o texto diz respeito?
 - b) Qual é a finalidade dele?
2. O público ao qual os tutoriais se destinam é variado, mas tem algumas características específicas. Qual é o perfil das pessoas que geralmente buscam auxílio dos tutoriais?
3. A fim de cumprir sua finalidade de orientar pessoas a utilizar uma ferramenta, os tutoriais costumam seguir uma estrutura definida. Veja outro exemplo de tutorial, na página ao lado, e, em relação a ele e ao lido antes, responda:
 - a) Que partes os compõem?
 - b) Que títulos apresentam?
 - c) Que elementos não verbais são utilizados?
4. Observe, nos dois textos, as formas verbais utilizadas nas instruções relativas aos passos das operações a serem realizadas.
 - a) Em que modo estão os verbos?
 - b) O que as formas verbais expressam: ordem, dúvida ou orientação?
 - c) Levante hipóteses: Por que nos tutoriais os verbos são empregados geralmente nesse modo verbal?
5. Observe a linguagem empregada nos tutoriais.
 - a) A variedade linguística empregada segue a norma-padrão?
 - b) Trata-se de uma linguagem objetiva ou subjetiva?
 - c) Classifique o nível de formalidade dos tutoriais lidos, relacionando-o à situação de produção e circulação desse gênero textual. Exemplifique com trechos dos textos.
6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do tutorial? Ao responder, considerem os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte e veículo, tema, estrutura, linguagem.

Aqui podemos perceber que o gênero (Blog) tem um propósito, uma finalidade, é veiculado em uma área do conhecimento, e a atividade trabalha esses aspectos e também outros, relacionados à sua composição, desde o tipo de linguagem, o tema, a variação linguística envolvida, até o nível de formalidade, considerando o público e o meio de circulação. Levando o aluno ao final desse exercício a reconhecer para que serve tal gênero e como produzi-lo. Para melhor exemplificarmos, outro gênero trabalhado na unidade 3 é a receita, como segue o texto abaixo.

TEXTO II

Bolo na caneca

Receita enviada por *Maria do Carmo Santos*

05min

1 porção

Ingredientes

- 1 ovo pequeno
- 4 colheres (sopa) de leite
- 3 colheres (sopa) de óleo
- 2 colheres (sopa) rasas de chocolate em pó
- 4 colheres (sopa) rasas de farinha de trigo
- 4 colheres (sopa) rasas de açúcar
- 1 colher (café) rasa de fermento em pó



Fabio Yoshitomo Matsuzawa/Mosakco Fotografia

Modo de preparo

1. Na própria caneca onde irá consumir, coloque o ovo e bata bem com um garfo
2. Coloque o óleo, o açúcar, o leite e o chocolate e bata mais
3. Coloque a farinha de trigo e o fermento e misture delicadamente até encorpar
4. Leve ao forno micro-ondas por 3 minutos em potência alta

Informações adicionais

Dicas: a caneca deve ter capacidade mínima de 300 ml.

A massa crua é mais mole que a de um bolo normal, mas não aumente a farinha, senão o bolo ficará duro.

Pode ser servido quente, com caldas, coberturas, castanhas, sorvete e o que mais a imaginação mandar.

(Adaptado de: <http://tudogostoso.uol.com.br/>)

PRODUZINDO A RECEITA

1. Lembre-se de um prato que você adora e escreva a receita dele. Se você já o preparou, pense nos ingredientes necessários e no modo como ele deve ser feito. Se não, peça as informações a uma pessoa que saiba como fazê-lo. Se possível, dê à receita um toque pessoal, isto é, apresente uma dica de como obter um sabor especial, picante, etc.



Editora Abril - Imagens: Condeúdo Expresso

Receitas e afins na Internet

www.panelinha.ig.com.br
www.portaldosabor.org
www.claudiacozinha.abril.com.br
www.luizcintra.com.br
www.tvgazeta.com.br/tvculinaria

PROJETO

Receitas com sabor e poesia

Organize-se com seus colegas para a montagem de um *livro de receitas* da classe.

Reúnam as receitas produzidas, as culinárias e as poéticas, e escrevam-nas em folhas de papel sulfite, ou digitem-nas no computador. Deem destaque ao título de cada uma e ilustrem-nas. Confeccionem a capa em papel mais grosso, e montem-na com o título escolhido pela classe, o nome do ano de vocês e ilustrações relacionadas à culinária. Unam a capa às receitas e grampeiem-nas, formando o livro.

Sob a orientação do professor, exponham o livro na biblioteca da escola e divulguem-no entre professores, funcionários e colegas de outros anos. Depois de certo tempo de exposição, o livro pode circular entre os alunos da classe e ser levado para a casa de cada um por alguns dias.

Na parte destinada à produção do gênero, percebemos que a proposta de produzir uma receita resume-se em uma atividade produtiva, no sentido de ser algo fácil e corriqueiro na vida dos estudantes, em algum momento da vida, certamente, já se depararam com alguma receita. É um gênero que justamente por estar tão presente na vida dos estudantes, talvez nunca tenham visto como atividade escolar.

E outros textos são utilizados apenas como pretexto para o ensino de gramática, somente como um adereço e nada mais. Exemplificamos esta afirmativa com três gêneros diferentes.

Leia a tira abaixo e responda às questões de 6 a 8.



(Adão Iturrusgarai. Kiki – A primeira vez. São Paulo: Devir, 2002. p. 42.)

6. Identifique na tira duas palavras que contêm dígrafo.
7. Classifique quanto ao número de sílabas as seguintes palavras da tira:

fiquei – acredito – mas – aí – campanha

8. Há, na tira, alguma palavra proparoxítona?
9. O que sugere a forma como o quadrinista representou a palavra Alô?

Leia o texto a seguir e reponda às questões de 1 a 5.

O que é revolução verde?

É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

O programa teve início em meados do século 20, quando o governo mexicano convidou a Fundação Rockefeller, dos EUA, a fazer estudos sobre a fragilidade de sua agricultura. A partir daí, cientistas criaram novas variedades de milho e trigo de alta produtividade, que fizeram o México aumentar de forma vertiginosa sua produção. Essas sementes foram, em seguida, introduzidas e cultivadas em outros países, também com ótimos resultados. "O impacto social da revolução verde, na medida em que ajudou a erradicar a fome no mundo, fez com que Norman Ernest Borlaug, considerado o pai do movimento, ganhasse o Prêmio Nobel da Paz em 1970", diz o engenheiro agrônomo Fábio Faleiros, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).



Mais tarde, o programa passou a sofrer críticas, que persistem até hoje. "Muitos questionam a sustentabilidade de um projeto baseado em monoculturas e que faz uso em grande escala de fertilizantes, agrotóxicos e insumos de alto custo", afirma Faleiros. Outro ponto negativo são os maus-tratos ao meio ambiente decorrentes do avanço das fronteiras agrícolas.

(Yuri Vasconcelos, Revista Vida Simples, nº 56, Editora Abril.)

1. Das cinco palavras a seguir, qual apresenta 11 letras e 9 fonemas?
mexicano – erradicar – engenheiro – decorrentes
2. Em qual das alternativas abaixo todas as palavras são paroxítonas?
a) agrícola – genéticas – século – México – agrônomo
b) amplo – início – milho – pecuária – escala
c) partir – produção – também – Nobel – até
3. Em qual das alternativas a seguir todas as palavras apresentam hiato?
a) melhorias – daí – criaram – países – ambiente
b) início – redução – outros – meio – fronteiras
4. Reescreva as palavras a seguir, destacando os encontros consonantais.
a) amplo
b) produtividade
c) impacto
5. Indique a alternativa em que todas as palavras apresentam dígrafo. Depois, reescreva as palavras, destacando os dígrafos.
a) programa – produção – cultivadas – pai – hoje – outro
b) intensivo – erradicar – ganhou – engenheiro – questionam

Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 4.

Por que a gente pisca?

A gente dá cerca de 25 mil piscadas por dia, e todo esse esforço serve para espalhar lágrimas pelos olhos. Eles precisam ser mantidos úmidos e lubrificados o tempo todo para se protegerem de corpos estranhos, como poeira. As lágrimas são produzidas por glândulas e se espalham pelos olhos por meio de dois pequenos canais, os dutos lacrimais. Por dia, uma pessoa adulta produz de 1 a 2 litros de lágrimas — sem contar as derramadas no choro. Haja piscada para dar vazão a esse aguaceiro!

(Mundo Estranho, nº 72.)



1. Forme uma família de palavras a partir do radical da palavra *aguaceiro*.
2. Identifique no texto uma palavra formada a partir de uma variação do radical da palavra *lágrima*.
3. Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal *espalham*, empregada no texto.
4. Na palavra *úmidos*, o morfema *o* indica gênero masculino.
 - a) O que indica o morfema *s*?
5. Indique a alternativa em que o elemento morfo-sintático destacado está classificado incorretamente:
 - a) olhos – desinência nominal de número
 - b) precisam – desinência verbal número-pessoal
 - c) adulta – desinência verbal modo-temporal
 - d) poeira – sufixo

Os textos citados, são vistos como meros elementos alegóricos, sendo dispensável tanto a leitura, quanto a compreensão do texto, ou seja, o aluno conseguirá, talvez responder o exercício sem ao menos ter lido o texto. Essa é uma prática de texto que é bastante criticada e que não deve se aplicar em sala de aula, pois o aluno deve ser visto como um sujeito que constrói textos e não focar o seu olhar unicamente para os conhecimentos linguísticos, como se conhecer a Língua Portuguesa fosse sinônimo de conhecer apenas gramática. O aluno precisa aprender na disciplina Língua Portuguesa a essência da língua materna, no sentido de não só conhecer, mas ser capaz de usar e interpretar essa língua em funcionamento, em suas múltiplas realizações nas situações diversas de seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito às competências e habilidades contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, podemos observar que, segundo o recorte feito, em alguns pontos, a proposta de ensino do livro didático vai de encontro ao que prioriza os Documentos Oficiais do MEC, uma vez que trabalha com a variação linguística e com uma diversidade de gêneros, apresenta um nível de abordagem clara, porém, deixa a desejar nas questões de atividades propostas, alguns exercícios se assemelham às cartilhas de cunho tradicional, privilegiando os conteúdos gramaticais em detrimento dos textos em situações reais de uso, utilizando textos apenas como pretextos ou como enfeite.

Alguns textos poderiam ser mais representativos da realidade juvenil, visto o público alvo para essa fase de ensino, pois algumas concepções ficam apenas na teoria, o ideal seria proporcionar momentos de produção de textos orais e escritos, mostrando as diferenças desses em situações diversas, fazendo o aluno refletir sobre o verdadeiro uso da língua.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceali; Autêntica, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM**. Ministério da Educação, 2000.

BRASIL/MEC. **Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF, 2000.

BRASIL. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2015: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagem, 1.** 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIONISIO, Angêla Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ELIAS, Maria Vanda. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino.** São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário.** In: *Em Aberto*, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (et al). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial: 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

O ENSINO DISRUPTIVO E TICs: NOVAS GERAÇÕES E NOVOS MÉTODOS NO ENSINAR

Luciano Alves Nascimento ¹
Telma Jannuzzi da Silva Lopes ²

RESUMO

De ordem acadêmica e científica a pesquisa bibliográfica em questão teve como objetivo geral a análise das mudanças atuais e as diferentes formas de ensinar em sala de aula no contexto escolar atual. Nos segmentos que foram se delineando a partir das questões propostas por este trabalho, como objetivos intermediários foram apresentados: o perfil dos alunos da atualidade; as relações de poder e de interação que sustentam estes novos conceitos de alunos; bem como tentar identificar e avaliar a preparação do educador ao longo dos anos acompanhando este novo perfil de alunos em sala de aula. O educador de hoje não pode se basear na construção do saber e aprender no ensino de ontem. O ensino de hoje requer mais habilidades, mais capacidades e o conhecimento do aluno em sua totalidade e principalmente em sua diversidade. O novo perfil do corpo discente compreende, portanto, uma série de fatores que juntos vão desencadeando dificuldades e desafios a serem enfrentados por parte do educador. O aluno atual chega à sala de aula com uma bagagem rica que não condiz com os conteúdos engessados e predeterminados a serem ministrados em sala de aula. As relações que influenciam no processo educacional estão contextualizadas em diferentes períodos históricos da educação que na atualidade se misturaram de forma complexa. São elementos que vem acompanhando o processo atual desde as novas tendências no sistema educacional até chegar a um mundo globalizado com novos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Neotecnicismo-Ensino disruptivo, Ensino híbrido - Professor e aluno, recursos tecnológicos.

INTRODUÇÃO

Dentro de uma visão mais ampla e com base em diferentes contextos, o ensino/aprendizagem tem apresentado várias mudanças, vários pressupostos e pode-se afirmar que se vive em um período da história da educação em que o perfil dos alunos atuais diferem dos alunos do período em que o ensino era tomado por uma disciplina rigorosa e por um conteúdo determinado, fragmentado em porção, que iam da simplicidade à complexidade.

Alunos e professores não tinham uma relação mais aberta (como na atualidade) seus papéis eram determinados em uma situação de verticalidade onde o poder do professor guiava o ensino. Hoje os alunos são mais participativos e mais expressivos e utilizam os meios de

¹ Professor do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais luciano.nascimento@uemg.br

² Professora do Curso de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade do Estado de Minas Gerais telma.lopes@uemg.br;

comunicação de maneira criativa na busca do conhecimento. O que apresenta é algo que não é novo, que é a tendência na educação denominada de metodologia ativas (um retorno à autonomia pregada por Dewey no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1931) E, cabe neste sentido colocar em análise a ação do educador frente a estas novidades, estas transformações, nos quais o educador também precisa se atualizar, precisa criar novos métodos e estratégias para que o mesmo possa acompanhar mais de perto esta diversidade em sala de aula.

Estas transformações sociopolíticas e econômicas culturais fazem com que se busque uma caracterização especial para o século XXI com relação à atuação do educador. Caracterização esta que compreende influências das mudanças sociais na prática pedagógica do professor e o que se espera dela. (MALACRIDA et al, 2011).

O educador e educando estão em um contexto com alinhamento de um objetivo comum, que é entender e agir sobre um mundo de constantes mudanças, no entanto, às vezes eles não sabem lidar com esta condição de vivência, o que pode gerar tumultos e dificuldades de aceitação um do outro, bem como a compreensão de mundo tão necessária nos dias atuais.

O ensino disruptivo compreende a importância do contexto escolar se posicionar frente a estes desafios, principalmente para o educador. O ensino disruptivo é aquele que rompe com o convencional, com o ensino posto como alternativa eficaz de aprendizagem O novo perfil de alunos tem colocado o educador, principalmente os mais experientes, a buscar compreender como agir de forma diferenciada para ministrar aulas que tenham sentido e que ajudem os estudantes a terem uma postura proativa diante dos problemas que aparecem no cotidiano, seja ele escolar ou não.

A partir da ideia conduzida no trecho acima, compreende-se a importância de novos paradigmas e novas formas e maneiras de viver, conviver, fazer e aprender. Estes quatro pilares propostos no Relatório Jacques Delors correspondem a referências que podem ser tomadas como ponto de partida para os educadores. Assim, com base nestes condicionamentos mais recentes, têm-se a seguinte posição nas palavras de Vieira “[...] Eu só sei que nas escolas brasileiras nós não estamos preparados para esse aluno que aprende de um jeito diferente; por isso tratamos a dispersão, a fragmentação como caso de “indisciplina” dos nossos alunos e não como essa questão de um novo processo mental [...]” (VIEIRA, 2006, p. 41).

Eis as grandes questões que traduzem a importância para a compreensão desta pesquisa.

- 1- Como estamos vendo a situação vivida no contexto escolar em relação à aprendizagem do aluno e a sua disciplina?

- 2- Quais são as nossas ações e visões sobre o aluno que aprende diferente?
- 3- Estamos aptos a viver esta realidade em sala de aula, tanto didaticamente quanto psicologicamente?

Para responder as questões acima, a presente pesquisa teve como objetivo geral uma análise acerca da diversidade de alunos que se encontram em sala de aula e as formas de ensinar no contexto atual, explorando os conceitos de ensino disruptivo e uso das TICs que tem se apresentado como alternativas para este momento dinâmico em que vivemos.

Os principais segmentos que foram se delineando neste trabalho tiveram como objetivos específicos: apresentar o perfil dos alunos da atualidade; as relações em que se baseiam os novos conceitos de alunos; a preparação do educador ao longo dos anos acompanhando este novo perfil dos alunos em sala de aula.

Partiu-se de uma inquietação instigante e desafiadora: como é este aluno? Como ele vê o seu papel em um contexto escolar? Estas questões nos conduzem a conhecer o ensino atual identificando eixos norteadores que podem fazer a diferença nas ações do educador.

A proposta de estudo se justifica pelas dificuldades e desafios encontrados pelo docente no ambiente escolar. Disciplina e aprendizagem são pontos de discussão nos centros educacionais. Através do método dissertativo, com base em artigos *online* se buscou concretizar dados e informações coletadas durante a pesquisa que podem auxiliar na discussão de nova visão que se tem hoje sobre o ensino disruptivo.

1 Fundamentação Teórica

O presente tópico é composto por alguns itens que compuseram o referencial teórico, embasando a construção da argumentação acerca do estudo realizado.

Inicialmente, discutiu-se a respeito das mídias digitais e seus impactos na sociedade, na sequência, foi feito um resgate sobre o conceito de aula, de ensino e aprendizagem bem como, da postura do professor-educador diante de uma imensa massa de conhecimentos que necessitam ser valorizados.

Bueno (2018); Cantini, (2006); Cruz, (2018); Delors, (2012); Ferraz, (2018); Fonseca, (2009); Freitas et alii. (2005); Hagemeyer, (2004); Lemov, (2011); Malacrida, Barros, (2011); Pacheco (1995); Paro, (1993); Peña, (2018); Prado, (2013); Ribas, (2018); Reis, (2018); Roldão, (2007); Santana, (2013); Saviani, (2013); Silva, (2010); Silva, (2010); Simas, (2018); Tabile, (2018); Vieira, (2006). Foram autores presentes no estudo e pesquisa.

1.1 O NOVO PERFIL DE ALUNO NA ATUALIDADE

1.1.1 O aluno no contexto social e tecnológico

Falar sobre o processo ensino/aprendizagem na atualidade compreende envolver várias alternativas e situações que precisam ser discutidas e avaliadas em um processo construtivo de conhecimento da realidade educacional que nos cerca.

Vive-se na atualidade um contexto diferenciado no qual, novos elementos fazem parte e influenciam o agir, o ser e as atitudes dos alunos. O processo aprendizagem se tornou mais complexo. O aluno encontra maiores dificuldades na percepção e assimilação de uma aprendizagem devido ao acúmulo de informações e a dinâmica do próprio conhecimento o que exige do educador uma nova forma de desenvolver estratégias em sua forma de ensinar, se pretende alcançar os objetivos e metas almejadas.

Assim, dentro de uma transformação contextual e global, o educador precisa se autoavaliar para que o mesmo possa incorporar as novas visões de mundo e as novas formas de interagir com o corpo discente da atualidade.

Desta forma, o corpo docente precisa buscar além de revisão de suas visões anteriores, ir além, de forma a ultrapassar uma fundamentação técnica fragmentada, para alcançar uma base em como agir nas diversas situações e nos diferentes problemas que esta atualidade também apresenta em seu contexto.

O docente precisa saber conduzir suas ações decisórias e a sua capacidade de verificar as iniciativas adequadas através de uma postura flexível, permeada para uma tendência mais sistemática com diferentes estratégias. (PRADO et al,2013).

O educador de hoje não pode se basear na construção do saber no ensino de ontem. O ensino de hoje requer mais habilidades, o desenvolvimento de um maior conhecimento em sua totalidade e principalmente em sua diversidade.

O papel do educador, no contexto da pedagogia, fundamenta-se na condução ao saber, tendo como referencial a perpetuação da cultura. Assim, a escola é o espaço institucional responsável pelo ensino e pela prática do ensino/aprendizagem que segundo Durkheim irá transmitir o legado construído por nossos ancestrais à geração mais jovem.

A escola, em sua função integrativa precisa identificar os elementos culturais que precisam fazer parte do processo do ensino, o que os alunos precisam assimilar e consolidar, construindo assim as formas adequadas para atingir os objetivos propostos.

Saviani, (2013); Paro, (1993), colocam em sua obra, que “a prática pedagógica se expressa como ação, reflexão e transformação do sujeito que dela participa”. Ou seja, o educador e o aluno são os elementos necessários para que a aprendizagem e a prática pedagógica aconteçam. E, dentro deste contexto, está a relação de como os alunos se interagem na atualidade com todos esses elementos: conteúdos, regras, educador, administração e expressão.

Os aspectos e fatores que estão envolvidos no novo perfil do aluno de hoje vai muito além do que a dificuldade do aprender e a falta de atenção. Há neste contexto, outros fatores agravantes que fazem com que o ensino se corrompa com os principais eixos necessários e importantes para os resultados que se almeja alcançar após cada aula ministrada.

A convivência aluno e educador, onde ambos procurem através de uma aproximação de expectativas e busquem se conhecer junto a proposta para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível, dentro dos limites e capacidade de cada aluno e cada turma, é um dos primeiros passos. Essa troca, essa interação aluno/educador é uma vantagem para um e outro. É uma reciprocidade de ações e intenções.

O aluno traz o reflexo da atualidade desafiando o professor a atuar e modificar a sua prática pedagógica refletida em uma nova visão educacional interativa e participativa. (SILVA, 2016). Para tanto, o educador também precisa estar preparado para não criar medos e inseguranças em relação ao contexto atual.

Para SILVA (2013), a realidade da sala de aula tem assustado os profissionais recém-formados. Muitos desconhecem esta realidade e são preparados através de teorias que na prática já se tornaram obsoletas e inadequadas. Se preparar de forma a ter capacidade de lidar com o aluno e, considerar sua presença de forma mais autêntica, aprendendo com ele, possibilitando criar um ambiente favorável à aprendizagem, próprio contextualizado na adversidade, sendo capaz de educar, mesmo com tantos desafios, são características visíveis para o educador da atualidade.

Segundo Hagemeyer (2004), são três problemáticas que tem dificultado a prática docente:

O primeiro se refere ao posicionamento dos governos, ao tratar sobre educação. Para ele a relação vertical adotada pelos órgãos oficiais educacionais ao propor reformas e novas propostas educacionais vêm dificultando as ações do professor, pois afasta-o das discussões próprias de suas funções.

O segundo aspecto destacado pelo autor se refere relação professor - aluno. Para ele, essa nova era renovou o modo como se dá o acesso aos conteúdos. Hoje, a internet agiliza todo e qualquer processo de comunicação, e essa

mudança atua diretamente sobre a personalidade dos alunos. Há uma pluralidade infinita de grupos, tribos, valores e maneiras, e nesse cenário o professor se encontra tencionado a rever toda a sua prática, a pensar em como redimensionar suas funções frente à validação de todas as formas de ser e estar na sociedade.

Por fim, o autor destaca como desafio o que chama de “mal-estar docente”. Esse termo se refere ao conjunto de reações dos professores, como classe profissional, frente a uma mudança social desajustada, no sentido profissional. Esse desajuste possui fatores e primeira ordem, incidentes de maneira direta sobre a ação dos professores (por exemplo, imposições administrativas) provocando sentimentos negativos nos professores; e de segunda ordem, considerando as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função (HAGEMeyer, 2004, p.18.)

De acordo com a posição do autor em relação aos problemas que afetam o educador da atualidade, verifica-se que todos os três envolvem diretamente o aluno.

O primeiro dá importância aos processos governamentais ao permitir o educador construir novas visões sobre o agir e o atuar. Isso por que são tantos elementos sistematizados a serem providenciados pelo educador, que ele acaba por afastar-se de uma atuação eficaz e proativa.

No segundo, a diversidade do aluno em sala de aula na atualidade, no qual a relação professor e aluno tem que se adaptar o que vem se destacado muito nos últimos anos. Pluralidade de pensamentos, de estrutura familiar, cultura, no qual o contexto social está totalmente modificado e se modificando.

E o terceiro, o desânimo do educador frente a estas mudanças. O educador não está sabendo lidar com seus novos alunos, o qual acaba frustrado por não conseguir alcançar suas metas e objetivos ao longo do período letivo. A ideia de competência do educador ainda está presa a um conhecimento onde ele domina a cena educativa e o aluno recebe passivamente conteúdos, que segundo o professor são importantes em sua vida atual e futura.

É, portanto o momento de reflexão sobre as ações educativas no contexto escolar. O que se deve mudar para atrair novos olhares? Como o educador e a escola precisam avaliar o novo contexto? O que se não se pode para o momento é discriminar o período histórico que está sendo apresentado aos olhos da educação e achar que está tudo perdido. Antes de tudo este é um contexto que envolve seres humanos. Espécie que é capaz de pensar, analisar e refletir sobre suas atitudes.

O novo perfil do corpo docente compreende, portanto, uma série de fatores que juntos vão desencadeando as dificuldades e os desafios por parte do educador.

O aluno atual chega à sala de aula com uma bagagem que não condiz com os conteúdos a serem ministrados. Atualmente estes discentes vivenciam tudo e participam de contextos variados, nos quais influenciam decisivamente no comportamento, na disciplina e na aprendizagem.

A inquietude dos alunos em sala de aula traz o que se pode caracterizar como o ensino disruptivo, (aquele que rompe com o tradicional) no qual o educador precisa dar a atenção devida e identificar o problema a ser resolvido para aquele momento.

Para dar base a estes pressupostos, SIMAS (2000) relata sobre como o educador vai encontrar os alunos em sala de aula. Segundo a autora, são alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas psicológicos, no qual o educador não sabe como agir para lidar com este cenário. O educador não está preparado para esta nova fase do ensino. Não basta apenas a didática, a pedagogia em si, mas também a psicologia, que precisa estar voltada para os problemas emocionais que os alunos trazem para a sala de aula. Estes problemas fazem com que o educador se sinta despreparado para tudo aquilo que fuja ao convencional e se transforme em um grande desafio.

Há no contexto atual um elevado nível de alunos com dificuldades de aprendizagem além de problemas disciplinares, o educador tem grandes desafios e dificuldades para minimizar estes problemas.

O papel do educador tem se ampliado de forma considerável e inevitável. São questões complexas e de importância à vida de cada aluno. Problemas familiares, sociais e econômicos também têm se manifestado com frequência nas escolas, e, são problemas que afetam não somente escolas públicas, mas também escolas particulares. O diferencial das escolas particulares, é que os pais se interessam mais pela vida dos alunos, pois há um custo financeiro bem alto envolvido. Há, portanto uma troca de responsabilidades entre pais e alunos em cumprir deveres.

A nova visão sobre o educador e educando nos tempos atuais tem sido apresentada em grande parte de documentários, jornais e revistas. Em uma entrevista ao jornal Globo, no artigo de Rafaela Ribas, (2017), no qual ela faz uma entrevista com Andrea Ramal com relação à educação da atualidade. Nesta entrevista, Andrea Ramal, consultora em educação e responsável por projetos de formação de educadores, fala sobre a tendência mundial chamada “metodologia ativa”, em que o professor deixa de ser o centro do conhecimento, passando ao aluno, o estudante, o papel de agente participativo por meio de discussões e tecnologia.

O educador passa a ter a missão de levar o aluno a refletir e discernir as informações de forma correta. Assim o aluno da atualidade tornou-se um agente participativo e informativo.

No entanto, o que acontece é que estes novos alunos ainda não estão sabendo lidar com esse potencial que lhes foi atribuído ao longo do avanço tecnológico. Os estudantes dominam o computador nas questões de vídeo games, e, o restante do mundo para eles passa a ser secundários. Ou seja, o aluno atual domina os meios tecnológicos e as informações, mostrando não estar preparado para compreender o uso adequado desse recurso. E, em contrapartida, muitas escolas ainda não estão preparadas para o ensino através do mundo tecnológico.

Humanarum (2011) *apud* Belloni (1988) descrevem sobre a escola e o aluno da seguinte forma:

A escola é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais "aberto" e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos "fechados" do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 1998, p11)

Compreende, portanto a expressividade do não compreender a importância do mundo tecnológico na prática do educador e na didática do ensino. Este é também um dos fatores pelos quais o educador encontra dificuldade para interagir suas ações, os conhecimentos em relação ao novo perfil de alunos. Além da problemática existente entre a estrutura familiar, social, compreende-se, portanto a avanço tecnológico como a nova ferramenta do educador para ampliar e promover a aprendizagem frente aos desafios em sala de aula.

1.1.2 O aluno no contexto escolar.

A vivência em sala de aula faz com que educador e educando criem um vínculo de reciprocidade. Para tanto, para que isso ocorra, o educador precisa ter uma liberdade maior para com seus alunos, como em primeira instância o ato de amizade, uma relação participativa e interativa. No entanto, há necessidade de limites, uma vez que o educando atual é mais expressivo e participativo. Isso significa que ele tem uma liberdade maior em agir em sala de aula. O aluno atual não tem paciência para ficar por muito tempo assentado, ou é hiperativo, ou realmente não consegue se limitar a um comportamento padronizado.

Na visão de FREITAS (2005) compreende:

Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações do processo de trabalho e de produção da cultura. “A educação e o trabalho docente passaram então a ser consideradas peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado” (FREITAS, 2005, p. 191).

Mais uma vez a tecnologia está à frente das mudanças que vem ocorrendo no contexto escolar, em sala de aula. Compreende uma mudança significativa entre o aluno de ontem e o aluno de hoje. No cotidiano os alunos apresentam comportamentos ditos hiperativos e intermitentes, preocupando pais e educadores, e, ao mesmo tempo influenciando sistematicamente nas aulas do dia a dia. Parecem querer estar sempre no controle de tudo o que o envolve, não tem paciência para ouvir o educador a colocar para ele a visão de um mundo que para ele já faz parte de algo que não faz parte mais de seu contexto. É como se o aluno fosse “digital” e a escola “analógica” (FONSECA E ALQUÉRES, 2009).

Uma atitude proativa diante deste quadro seria combinar com os estudantes o comportamento esperado em cada etapa da aprendizagem (como uma orientação antecipatória), bem como usar a autoavaliação como passo para o crescimento pessoal e o desenvolvimento de um senso crítico voltado a parcerias.

É o aluno frente ao processo tecnológico e ao mesmo tempo inserido em um ambiente que ainda encontra dificuldades para se tornar uma escola dentro da atualidade vivida por todos os membros que fazem parte do contexto escolar. A falta de estrutura tecnológica administrativa em muitas escolas pode ser um dos aspectos que contribui consideravelmente para que o aluno não tenha resultados suficientes em sua aprendizagem. O novo perfil observado no corpo discente atual está centralizado nas informações tecnológicas e na forma de se comportar no contexto social e escolar.

Em decorrência das mudanças nos seus diferentes aspectos e características, o comportamento do ser humano abordado nas mais variadas culturas e eventos sociais não afetou somente a escola. Mudanças estruturais nas famílias são contextualizadas nos grandes problemas sociais e econômicos. Neste sentido, para compreender melhor as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos, e, que está relacionado com o educador/educando no processo ensino/aprendizagem, Cruz (2018, p.01) apresenta o seguinte relato:

Para que possamos entender essa relação complexa, existente entre o professor e o aluno devemos remontar-nos a tempos passados, noutro dia em uma certa palestra ouvimos da palestrante (uma senhora de idade avançada), doutora em Educação dizer-nos que outrora, quando ela adentrava a sala de aula, seus

alunos se levantavam em sinal de respeito e em alta voz como num coro diziam, "boa noite", e hoje 30 anos depois quando o professor entra numa sala de aula, poderá o mesmo subir na mesa, tirar quase toda a roupa e boa parte desses alunos nem se dará conta de que o professor entrou em sala. (CRUZ, 2018, p.01)

Compreende-se nesta situação uma relação mais fechada entre o educador e o educando, mas o que se pode registrar é que havia uma relação de respeito no qual o professor tinha certa segurança em ministrar suas aulas.

O advento das transformações também foi benéfico para a humanidade, não se pode colocar como algo que não favoreceu a educação e aprendizagem.

E no contexto atual, a relação educador/educando, e o comportamento no contexto escolar, em sala de aula, passaram a se apresentar da seguinte forma:

Nesse sentido partimos do pressuposto de que em tempos pós-modernos, o professor assume a função de *incentivador/energizado* e principalmente *orientador*, noutros tempos o que se dizia em sala era regra de vida, como saber único e acabado, hoje a realidade que encontramos em sala de aula é além de pessoas aptas a aprender, pessoas que precisam realmente aprender a aprender, que são instigadas a conhecer, saber, investigar, raciocinar. Devendo o professor assumir uma função de orientação, como preceptor de saberes inacabados, como parâmetros para construção de novos conhecimentos. (CRUZ, 2018, p.01)

As experiências atuais em sala de aula transformaram significativamente o perfil do educando e a nova forma de ensinar do educador. A teoria da aprendizagem ganha novo significado e o educador passa a buscar diferentes formas de ensinar para fazer com que realmente o aluno aprenda, uma vez que, a diversidade de contexto e de mundo fora da escola faz com que os alunos percam certo interesse em aulas que ainda se encontram firmadas no método tradicional. Ainda não há uma entrega total do sistema de ensino em relação aos novos empreendimentos e recursos externos do mundo tecnológico. Abandonar a direção do processo de ensino e aprendizagem ainda é muito assustador para as escolas.

As escolas ainda não estão devidamente estruturadas para ministrar aulas e conteúdo de forma mais agradável e acolhedor. Para que isto ocorra elas teriam que repensar o próprio conceito de ensinar e aprender.

Os desafios e as dificuldades se tornaram mais intensas com relação às práticas educacionais, fazendo com que o educador se renove e se sinta desafiado a estar sempre se inteirando das novas informações e dos diferentes conhecimentos e fatos sociais, políticos e culturais. Mas ao tomar esta atitude nem sempre conta com o apoio da administração que não está vivenciando o desafio de ensinar no cotidiano da sala de aula.

São os novos tempos com bases e direcionamentos para a nova construção do saber e do aprender.

1.2 Aprendizagem Atual: Relações Internas e Externas que influenciam os Resultados Escolares

A partir dos diferentes aspectos e fatores que permeiam o sistema ensino/aprendizagem, com relação à atualidade, considera-se como fator influenciador do ambiente no qual a criança está inserida, a família e como já foi mencionado nesta pesquisa, as mudanças globais em todos os direcionamentos. Estas mudanças que podem ser internas ou externas influenciam na aprendizagem, na prática do educador e de certa forma em todo o contexto escolar.

Com base nestes pressupostos de transformação e relações que influenciam na aprendizagem, apresenta o seguinte:

A escola, assim como todas as outras entidades e organizações que estão no mundo, faz parte deste grande contexto global de mudanças. Diante dessa aceleração, a escola deve se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades, mas também relacionadas ao caráter e à personalidade. Essa é a grande visão que desponta no cenário educacional: os professores precisam comandar as mudanças, em vez de serem levados por elas. Quem sabe aonde quer chegar pode contribuir mais no processo ensino-aprendizagem (CRUZ, 2018, p. 02).

A participação e a conscientização do educador contribuem para que os objetivos e metas que se pretendem alcançar sejam mais significativos e pertinentes ao contexto.

A busca por mudanças na prática eleva também a forma de ensinar. Neste sentido, as influências internas e externas que pode se citar nesta pesquisa pode estar relacionada com a participação do educador de forma ativa, e, através da capacitação continuada; da união entre os educadores da instituição escolar, da família integrada ao espaço escolar e dos gestores.

A educação atual não acontece limitada e nem que seja influenciada por algum fato ou ocorrências. Tudo que acontece dentro ou fora da escola, no contexto atual tem influenciado no desenvolvimento escolar.

As mudanças políticas, culturais, sociais e administrativas, que podem estar contextualizadas nas ações de gestão escolar e governamentais, influenciam no sistema ensino/aprendizagem.

As relações que influenciam no processo educacional estão contextualizadas em diferentes períodos históricos da educação. São elementos que vem acompanhando o processo

desde as novas tendências no sistema educacional. As visões diferenciadas passaram a ser tópicos de estudos em diferentes contextos e profissões que destacam a atualidade como fator de desenvolvimento do ser humano em vários sentidos.

Com relação a estes fatores, muitos educadores precisam atualizar suas práticas. As relações internas e externas estão diretamente ligadas à vida do estudante.

As mudanças atuais fora da escola, como situação econômica, modificações estruturais na família e mudanças políticas estão cada vez mais influenciando o processo de ensino. Sabe-se que alguns itens já fazem parte dos aspectos que influenciam na educação escolar desde muito tempo, no entanto, a cada novo ano se reforça e se integra no meio escolar, com o apoio principalmente das novas formas de comunicação: a internet. São influências que precisam fazer parte do planejamento escolar de modo a não causar prejuízos ao processo do aprender.

Nestas condições tem se o seguinte:

As mudanças pelas quais o mundo está passando têm feito muitos pais sentirem dificuldade em escolher o modelo de educação que melhor prepare seus filhos para construir o próprio futuro. As demandas da nova geração são outras, novos conceitos chegaram, e alguns valores estão sofrendo uma rápida transição. A escola se reinventando, a fim de que as práticas pedagógicas se adequem às atuais necessidades das crianças, do mundo e o das famílias também (TABILE, 2011, p. 76).

Muitos gestores educacionais e secretarias governamentais compreendem a importância da transição em que vem ultrapassando o modelo de ensino, da necessidade de acompanhar as mudanças, de buscar na prática pedagógica a adequação dos fatores positivos que trazem benefícios para os educandos.

A aprendizagem atual está centralizada principalmente nos novos recursos que o sistema está sendo acometido: os diferentes meios de comunicação. Este é um fator de grande influência no contexto escolar TABILE (2011). Se os gestores educacionais e demais profissionais da educação não se conscientizarem das mudanças no contexto escolar atual, muitas dificuldades serão encontradas tanto pelo educador quanto pelo educando.

A aprendizagem no contexto atual ganhou uma nova dimensão dentro das formas, estratégias, práticas e convivência escolar. Neste sentido, para DELORS (2012), se observa a importância de se desenvolver a capacidade de aprender e de viver juntos, os quais são habilidades que vão dar base aos seres humanos, principalmente ao processo ensino/aprendizagem nos dias de hoje. Torna-se importante, segundo o autor, entre os profissionais da educação um trabalho em equipe, uma relação com os demais funcionários da

escola, de forma harmoniosa, contribuindo para o bom andamento das atividades e propostas pedagógicas.

Além de uma relação mais próxima entre o educador e o educando no contexto escolar, há também a importância de construir a aprendizagem com base no concreto, no realizar e no aplicar as novas estratégias e os novos elementos que compõem o sistema educacional. Desta forma, na construção do conhecimento há na atualidade um diálogo maior entre aluno e professor. O professor fala e o aluno ouve, ou, vice-versa. Um diálogo que se fixa em um entendimento mental, com base no objeto na maneira de como se observa, compara, classifica, ordena, seria, localiza no tempo e no espaço, analisa, sintetiza, propõe, comprova hipóteses, deduz, avalia e julga, nesse sentido estabelece uma relação não mais unilateral, mas sim a partir do diálogo. SANTANA (2013)

Em sequência ao contexto em que se envolve o diálogo, observa:

E ainda nesse diálogo não podemos esquecer da autoridade do professor, que as vezes é confundida, sendo exercido pelo mesmo o autoritarismo, apesar de sua gênese etimológica, essas duas palavras distinguem-se em significado, a primeira por sinal tão importante nessa relação pois é inerente ao papel e função docente do professor a autoridade é um valor, pois que é garantia da liberdade, a autoridade amiga que estimula, incentiva, orienta, reforça, mostra falhas. Diferentemente está o autoritarismo, que pensa tudo saber e nada mais quer aprender, quer tudo falar e nada ouvir. (SANTANA, 2013, p. 1)

O fazer aprender e ensinar no contexto atual se respalda na confiança e liberdade nos agentes norteadores do processo ensino/aprendizagem, vivenciando a liberdade e a escolha do fazer e do acreditar nas diversas possibilidades que levam a construção do conhecimento. No entanto, esta relação precisa ser verdadeira, no qual com a ausência do autoritarismo, das regras impostas, possa haver um limite entre os seres, de forma a respeitar a diversidade um do outro. Caso contrário, não haverá uma integridade transformadora do conhecimento e aprendizagem deixará de se fazer concreta. O novo não pode influenciar de forma negativa, embora há influências diversas do meio interno e externo. Há, portanto a necessidade de troca do saber e do conhecer entre alunos/professores e professores/professores garantida assim uma aprendizagem de qualidade e professores capacitados e conscientes de sua função em um mundo globalizado e tecnológico.

1.3 Como o educador deve se preparar frente aos novos desafios e conceitos em sala de aula

Vivenciar os novos paradigmas contextuais educacionais significa para o educador experiente e para o educador recém-formado é um desafio. Buscar o melhor para seus alunos muitas vezes faz com que o educador se perca em tantas exigências e se posicione de forma a não ter a compreensão dos reais objetivos de suas ações e o porquê que estas ações se tornem importantes. Assim, o ideal para uma nova condição profissional é a abertura da nova visão do que é ensinar e do que é aprender.

Valorizar a profissão, sobretudo sua função como agente de interpretação, não como canal do conhecimento único, mas como um intérprete da realidade moderna e do mundo tecnicista significa transformar sua ação e em seu conjunto e natureza do conhecimento profissional, o professor se apresenta em duas tendências interpretativas que predomina no seu diferencial de ser no contexto escolar.

Uma está contextualizada na valorização do conhecimento prévio necessário para uma análise completa de seus conhecimentos; a segunda valorizada na prática refletida na valorização do conhecimento propondo de certa forma a reflexão entre conhecimento e prática docente. (HUMANARUM, 2011)

Ter predominância da prática como ênfase e cultura profissional não possibilita colocar a profissão como algo centralizador e valorativo, se baseando em “conhecer e poder”, para tanto, para se concretizar uma valorização profissional dos professores, vai depender de sua “afirmação e reforço de um saber mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro em sua especificidade e sólido em seus fundamentos” (ROLDÃO, 2007, p. 87).

Com relação ao processo de formação do educador obtém-se o seguinte na visão de Pacheco,

[...] “é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”, em um processo de transformação e reconstrução, de aprendizagem contínua de caráter formal ou não formal, que vai além da aquisição de conhecimentos e destrezas, constituindo uma questão de individualidade (PACHECO, 1995, p. 45).

Embasado no certame de Pacheco, contextualizado no texto de Hamanarum, se observa como suas palavras encaixam na atualidade educacional. O educador precisa estar em movimento. Não é estático, não se estabiliza no tempo e no espaço. Ao longo de suas experiências e carreira, ele precisa se atualizar, independentemente de o mundo estar assim ou de outra forma. Entende-se que o educador formador é aquele que está em constante movimento de renovação da vida e do mundo que o cerca. Em caráter formal ou não formal, como menciona o texto acima, o educador precisa ir além dos conhecimentos padronizados e emergentes. O educador precisa construir sua própria individualidade. O conhecer a si mesmo como

profissional, para aprender a conhecer a diversidade de aluno em cada período da história da educação e da humanidade.

É muito importante salientar que o professor deve ter um bom domínio do conteúdo, do currículo, seguir seu planejamento, encarar sua tarefa de ensinar como um jogo de quebra-cabeças, onde as peças devem se encaixar corretamente e o professor deve conduzir seu encaixe.

Lemov (2011) sugere 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência, em seu livro *Aula Nota 10*. Além destas técnicas ele coloca quatro aspectos especialmente significativos para o debate educacional no Brasil: I) O bom é o que funciona; II) A escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres; III) Tudo em uma escola – inclusive o uso do tempo – deve estar a serviço do aprendizado do aluno; IV) A criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração.

Nesta condição, observa a importância de como os professores deverão se comportar perante uma sala de aula, de forma a dominar bem o assunto. As sugestões do autor nos remetem à ideia de que um educador precisa ter uma visão além de si mesmo no qual ele se sinta confiante e saiba utilizar os recursos disponíveis no momento certo de forma participativa e consequentemente integrativa.

E neste sentido, a importância da atuação dos educadores na era tecnológica tem o seguinte parecer de Rocha:

A escola precisa de professores capacitados e disponibilizados a encarar esse novo ícone que é a informática educativa sem medo de ser substituído por computadores. Portanto é necessário sem dúvida, haver uma integração entre o meio escolar e o corpo docente, para que possam desenvolver dessa forma a sociabilidade dos alunos e a familiaridade dos professores com o mundo da tecnologia (ROCHA *et al*, 2012, p. 06).

Para que o educador se torne um elemento autêntico e de grande valor no processo educativo, ele precisa se preparar, se conscientizar das novas tendências, dos novos recursos a fim de incentivar e possibilitar aos alunos uma aprendizagem de qualidade.

1.4 A Tecnologia como ferramenta favorável ao ensino/aprendizagem na atualidade

A competitividade profissional abrange em seus diferentes contextos e áreas, viabilizando o reconhecimento por parte do mesmo de que é chegada a hora de se estruturar e buscar novos conhecimentos para a sua atuação.

As relações que influenciam no processo educacional estão contextualizadas em diferentes períodos históricos da educação. São elementos que vem acompanhando o processo desde as novas tendências no sistema educacional.

Neste segmento, CANTINI, 2006, p.5, et al, confirma esta necessidade do professor em se adaptar a esta realidade educacional, devendo o mesmo ampliar o espaço de sala de aula de forma variada, podendo gerenciar aulas á distância, orientar projetos e pesquisas ao procedimento de utilização das tecnologias de maneira contextualizada e colaborativa.

A importância de um professor conhecedor dos mais importantes de comunicação eleva consideravelmente a proposta de ensino, bem como oportunidade de ir além do que se espera.

O que se deve ter como base, é a importância de se atualizar independente de ser proposta de órgãos educacionais responsáveis ou não, para poder acompanhar a realidade vivida em sala de aula em relação às experiências vividas no mundo exterior no processo da comunicação informatizada.

Lima Bueno, (1995) cita Sandholtz, 1997, da seguinte forma com relação ao processo ensino/aprendizagem:

Partindo do pressuposto de que o entendimento da tecnologia no ambiente escolar passa, antes de mais nada, pela concepção do que seja um ensino com tecnologia, como já nos lembrou SANDHOLTZ (1997), o que para nosso entendimento só pode ser esclarecido a partir do envolvimento com as concepções e bases que regem uma Educação Tecnológica, é ingênua a crença de que inserindo recursos tecnológicos nas escolas teremos um ensino tecnológico. Isto pressupõe pensar em criar meios para que o educador deste grau de ensino assimile, fundamentalmente, o que seja uma Educação Tecnológica. Afinal, é este que educa as gerações que a longo prazo, estarão participando do mesmo ensino médio apoiado numa Educação Tecnológica básica, proposto pela nova Lei de ensino (LIMA BUENO, 1995 *apud* SANDHOLTZ, 1999, p. 4-5)

Colocação muito importante pela autora, quando ela menciona sobre a posição do educador frente ao entendimento do que seria uma Educação Tecnológica? Será que os educadores estão conscientes deste significado? Ou simplesmente relacionam informática com prática pedagógica, sem saber realmente os pressupostos e os direcionamentos que a mesma transcorre no processo ensino/aprendizagem? Enfim, buscar conhecimento tecnológico é também se posicionar frente aos principais eixos que norteiam este processo, conhecer, e identificar a importância da tecnologia no sistema educacional, e como este processo tem sua participação no aluno de forma interativa com o educador.

Todo o trabalho educacional sempre esteve e vai estar ao processo de formação, organização e planejamento quando se quer aplicar o novo no contexto. E o que deve ser feito

tem a necessidade de se colocar como um novo objetivo a ser alcançado. E quando se remete a programar novas estratégias de ensino, torna-se importante elaborar projetos que venham inserir, integrar o novo conceito, as tecnologias, aos diferentes conteúdos aplicados no contexto escolar. Não é somente escolher trabalhar com informações e comunicações informatizadas. Tudo tem que passar por uma diversidade de ações e interação entre o contexto e os membros envolvidos. O conhecimento, as habilidades e as capacidades têm que acompanhar todo o processo de transformação. Com base nesta preposição de uma transformação do contexto escolar em relação às novas estratégias, temos:

Para que o professor passe de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias, bem como desenvolvido em ambientes virtuais, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TICs numa perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente (PEÑA, s/d, p. 09).

Nas palavras acima, compreende que não é somente o educador que deva tomar as decisões de se inovar, mas todo o contexto escolar deve estar a par desta necessidade, bem como desejar que estas transformações passem a ser realidade em sala de aula e em todas as disciplinas possíveis.

A tecnologia veio para atender às necessidades do contexto escolar em todos os direcionamentos e aspectos. O ensino passou a ser mais valorizado, e, as oportunidades de estudo também passaram a abranger um número maior de estudantes. Assim sendo, a educação ganha uma dimensão maior e amplie de maneira tecnológica, a compreensão, a assimilação e participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

2 Metodologia

A presente pesquisa se enquadra, segundo taxonomia proposta por Gil (2007), como pesquisa exploratória. Eis um tipo de pesquisa focado em tornar o problema mais evidente, através de abordagens de aproximação, buscando uma compreensão inicial, mas capaz de delimitá-lo com clareza. Neste trabalho, a abordagem exploratória contou, essencialmente, com revisão bibliográfica e estudo de caso.

A revisão bibliográfica foi importante para levantar conhecimento científico já consolidado acerca do objeto de pesquisa, dando fundamentação teórica para as análises do caso em particular e uma melhor compreensão dos fatores que caracterizam ou impactam a

problemática analisada, conforme pontuado por Vergara (2007), Roesche (2005), Gil (2007) e Nascimento (2012).

O itinerário empregado na pesquisa bibliográfica se dedicou a levantar fontes em torno dos seguintes tópicos: ensino disruptivo para as novas gerações, concepções de aprendizagem na atualidade, como o professor pode se preparar para enfrentar desafios e assumir novas abordagens didáticas e, por fim, como a tecnologia pode assumir o papel de ferramenta potencializadora dos processos de ensino/aprendizagem.

A etapa seguinte da metodologia se dedicou à descrição, fase a fase, da prática didática da abordagem de ensino, em consonância com os pressupostos teóricos da pesquisa.

3 Resultados e Discussão

De forma articulada com os fundamentos conceituais, teóricos e metodológicos desta pesquisa, ter-se-á duas principais seções para discussão e apresentação dos resultados: “Diretrizes ‘Didáticas Negociadas’”, seção que se propõe a contextualizar as diretrizes da proposta de trabalho conforme pactos firmados com os alunos envolvidos no projeto de pesquisa que será o pano de fundo para o desenrolar da descrição do caso.

A segunda seção, denominada “Análise da Abordagem Didática”, se propõe a avaliar e discorrer acerca das potencialidades, desafios e riscos identificados durante a efetivação da proposta de trabalho do projeto de pesquisa objeto da análise.

3.1 Diretrizes ‘Didáticas Negociadas

A presente pesquisa se propõe a discorrer sobre a formulação e execução de um projeto de pesquisa, liderado por professores e alunos da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG. Projeto este que objetivou a coleta de dados acerca do uso de tecnologias de informação nos processos educacionais de escolas do município de Barbacena/MG, considerando as perspectivas de alunos, docentes e dirigentes dessas instituições.

Inicialmente, a proposta do projeto teve origem em uma preocupação de pesquisa dos professores envolvidos que, diante de uma discussão recorrente no contexto educacional acerca da importância das TDICs em prol da Educação, consideravam importante realizar um levantamento que pudesse revelar qual era, efetivamente, o panorama desse uso no entorno da universidade em que atuam.

Primeiramente, mediante convite divulgado junto à comunidade de alunos da instituição, os docentes realizaram um evento para tentar captar alunos que pudessem ter interesse na temática e que estivessem dispostos a contribuir para sua adequada elaboração, pois, de imediato, o que tinham em mãos era uma inquietação intelectual e o desejo de dialogar com o campo, visando levantar dados que pudessem oferecer respostas.

Durante o evento, os docentes dividiram com os alunos presentes suas impressões e inquietações em relação à temática do uso das TDICs na Educação e, em seguida, encorajaram os alunos a discorrer sobre suas expectativas e conhecimentos prévios sobre o que lhes fora exposto. Neste momento, foi possível perceber que eles, baseados em suas experiências anteriores, conseguiam identificar a lacuna sinalizada pelos docentes, mas, inicialmente, não pareceram muito empolgados com a possibilidade de realizar a pesquisa, pois, para eles, um processo de pesquisa seria algo muito teórico ou que o papel que lhes caberia seria apenas aplicar questionários e/ou transcrever respostas para a realização de uma análise da qual não participariam tanto. Esta foi uma constatação incômoda, mas que não chegou a surpreender. Na verdade, foi entendida como uma oportunidade a ser explorada, pois poderia ser canalizada a serviço de uma proposta didática que seria centrada no aluno, permitindo uma práxis diferenciada, disruptiva mesmo.

Assim, os docentes atuaram de forma a deixar claro para os alunos que mais do que simplesmente tê-los (os alunos) como “mão de obra barata”, interessava aos docentes que eles atuassem ativamente na formulação e execução de todo o trabalho. O objetivo desta atuação foi desmitificar a impressão corrente entre os alunos de que eles não teriam parte no “centro nervoso” do “organismo” da pesquisa. Por fim, neste primeiro momento, foram registrados os dados dos alunos presentes que gostariam de embarcar no projeto, totalizando 7 alunos e foi agendado um outro encontro, para a semana seguinte. Como “tarefa de casa”, os docentes solicitaram aos alunos que aderiram ao convite que pesquisassem sobre estrutura de um projeto de pesquisa ou de extensão, para a realização de um *brainstorming* no encontro seguinte.

No encontro da semana seguinte, ocorreu o *brainstorming* entre os professores e os alunos. O objetivo da reunião e da dinâmica era definir formalmente o problema de pesquisa, além de levantar diretrizes e ações que deviam ser realizadas, bem como um esboço de cronograma, na tentativa de instituir balizas para a elaboração e para a execução das atividades do trabalho. Como foi discutido com os discentes, esta etapa do trabalho era crucial para viabilizar a construção de um projeto capaz de obter respostas compatíveis com a definição geral do problema de pesquisa.

Durante o encontro, os alunos externalizaram sugestões interessantes e, considerando suas pesquisas prévias acerca da estrutura formal de apresentação de um projeto de pesquisa, tiveram papel bastante ativo nas discussões. Isto chegou a surpreender, pois, inicialmente, os docentes supunham que a cultura predominante de uma atuação mais passiva, por parte dos alunos, como pontuado pelos próprios no encontro anterior, se mostraria como um entrave a uma participação mais significativa. Felizmente, isto não ocorreu.

Neste contexto, a reunião foi rendendo bons frutos, na medida em que os alunos e docentes envolvidos, juntos, iam sugerindo e discutindo as ações para delineamento do projeto e definindo respostas a questões, tais como, que parcerias poderiam ser chamadas a participar, que interesses, econômicos ou institucionais, poderiam tornar o projeto mais viável para cada parte, qual seria o melhor momento do ano para a coleta dos dados, que tipo de recursos (humanos, tecnológicos, materiais) seriam necessários, qual a base conceitual seria utilizada para identificar metodologias mais eficazes, quais seriam os públicos-alvo, que questões teriam que ser trabalhadas para cada público-alvo etc.

Durante o processo, diante da multiplicidade de ideias e definições que foram sendo pactuadas, o quadro negro se transformou num grande mapa conceitual, objetivando organizar as sugestões, de forma a valorizar cada proposição e viabilizar rodadas posteriores de análise e reavaliação.

Numa abordagem mais tradicional, o comum seria iniciar o trabalho a partir de uma estrutura pré-concebida de projeto, impondo aos alunos a obrigação de redigir textos de forma a “preencher” o “esqueleto” do projeto, mas, de forma intencional, os docentes contornaram este tipo de abordagem didática.

Na medida em que o mapa conceitual foi tomando forma, surgiu a definição de que os públicos-alvo seriam alunos, professores e dirigentes de escolas da rede municipal de Barbacena, cidade que sedia uma unidade de UEMG. A partir daí, algum membro presente à reunião alertou para que houvesse um pedido formal à Secretaria Municipal de Educação, franqueando o acesso ao campo onde a coleta de dados teria que se dar. Neste momento, os próprios discentes perceberam a necessidade de elaborar um documento escrito que desse forma ao projeto e tornar claros os fundamentos dele, permitindo que o gestor público municipal pudesse realizar sua análise desse pedido. Neste exato momento, os docentes entenderam que os alunos se apropriaram do projeto e que começaram a se sentir capazes de se encarregar das atividades, dispensando um processo de condução tão tradicional em que os docentes teriam que prover todas as respostas. Mesmo que precisassem se ajuda para redigir o projeto formal, essa ajuda se daria numa perspectiva de “escrever com” e não “escrever para” os alunos.

Os alunos, então, propuseram a adoção de um modelo de documento já disponível na instituição, o modelo dos editais PAPq (Programa Institucional de Iniciação Científica da UEMG). Tal modelo lhes pareceu útil para sistematizar as ideias do projeto e que, a exemplo do que ocorre em empresas e escritórios de projetos, permitiu o pensamento em torno das frentes de trabalho necessárias para a elaboração da parte escrita do projeto, bem como se alocar diante das múltiplas etapas de trabalho que seriam necessárias.

Um ponto crucial para o bom andamento das atividades tinha a ver com os meios tecnológicos a serem empregados tanto para a realização das atividades, como para a eficaz comunicação, à distância, entre todos os membros da equipe, pois os encontros presenciais poderiam não ser tão frequentes. Os alunos, num primeiro momento, pactuaram o uso do e-mail, até que se decidisse por uma opção mais funcional em termos de comunicação.

Através do e-mail, os docentes enviaram orientações adicionais, que haviam sido planejadas com antecedência, buscando demonstrar o contato entre os requisitos conceituais indispensáveis para a constituição do projeto e as questões práticas que necessitariam ser solucionadas pelos alunos para uma formulação consistente do projeto.

3.2 Análise da Abordagem Didática

Uma vez que os alunos captaram a ideia se colocaram de forma proativa, junto aos docentes do projeto, além de eles terem iniciativas nas frentes conceituais, apoiados por seus orientadores, deles foi requerido que se responsabilizassem por encontrar opções tecnológicas capazes de dar suporte à execução do projeto. Neste contexto, cada um teve que, também, equacionar suas próprias dificuldades no tocante à disponibilidade de tempo, conhecimento acerca das TDICs necessárias, buscando meios de contribuir, apontando soluções para os vários desafios que a realização e a formalização de um projeto desta natureza trazem.

Uma dupla de alunos com mais experiência sugeriu usar a ferramenta GoogleGroups e o serviço GoogleDrive. Segundo os membros dessa dupla, esta seria uma escolha adequada, pois possibilitaria o armazenamento compartilhado de arquivos e o recebimento de mensagens de e-mail, contendo informes gerais. Adicionalmente, sem que fosse possível determinar de quem partiu a ideia, foi proposto o uso do WattsApp, viabilizando comunicações síncronas, quando necessário. Quanto ao formato dos arquivos, definiu-se WORD (docx).

Claramente, a receptividade dos demais alunos e dos próprios docentes às opções de tecnologia propostas, por unanime, se mostrou muito conveniente. Houve, da parte dos alunos

uma preocupação em apresentar proposições que fossem conhecidas por todos e isto facilitou a adesão e tornou o processo eficaz.

No início, os trabalhos se caracterizaram por serem mais individuais e o modelo de comunicação pensado pelos alunos e professores fluiu bastante bem. As mensagens vinham chegando e cada membro da equipe ia se reportando aos demais para dar ciência do andamento dos trabalhos.

Naturalmente, professores e alunos iam trabalhando em suas “partes” e os pequenos alinhamentos necessários eram negociados pela sistemática de comunicação instituída. Quando havia necessidade de orientações mais densas, essas eram prestadas nas reuniões semanais. Os alunos solicitavam suporte dos docentes para validação das tarefas previstas que lhes couberam na divisão do trabalho e para a proposição de decisões sobre próximos passos. Também nesta fase do trabalho, não houve problemas, pois as tarefas eram menos complexas e muito fáceis de segmentar. Outro ponto a se considerar é que, tendo o semestre letivo se iniciado há no máximo um mês, não haviam outras grandes atividades concorrendo com as agendas do projeto.

As atividades foram caminhando bem, enquanto dependiam apenas do envolvimento dos alunos e professores envolvidos e o esquema didático e tecnológico foi se mostrando adequado para andamento das atividades. Em muitos momentos, houveram iniciativas, tanto de docentes (mais metodológicas e epistemológicas) e dos discentes (instrumentais e metodológicas), no formato de oficinas intragrupo, que potencializaram compartilhamentos importantes de conhecimentos, gerando ganhos conceituais e instrumentais significativos, demonstrando que a abordagem didática disruptiva, apoiada pelas TDICs, pode ser muito produtiva.

Ocorreram algumas pequenas rupturas quando da ida a campo, pois um limite importante encontrado e que não podia ser atenuado mesmo com uso das tecnologias: alguns alunos não dispunham de tanta flexibilidade de tempo para acompanhar as atividades de campo, exceto aquele que fora agraciado por bolsa em programa institucional de iniciação científica. Isto foi percebido como um problema, pois, um requisito, que muitas vezes não é óbvio, é que os alunos interessados em experimentar uma abordagem pedagógica centrada na autonomia precisam ter tempo a dedicar às atividades que lhes são imputadas.

4 Considerações finais

Viver o novo sempre traz uma sensação de medo e uma incerteza a respeito de nossas capacidades como profissionais nas mais diversas áreas do fazer e do saber. No entanto, o ser

humano precisa acompanhar as novas transformações, mesmo que não aceite este ou aquele comportamento, mas saber que ele existe, que ele está ali e faz parte do nosso contexto. Neste sentido, a educação passa pelo mesmo processo de mudança e transformação.

O medo deve ser encarado com base nos conhecimentos, nas pesquisas e na experiência do cotidiano com os alunos e com os colegas de profissão.

Aluno aprende com o educador, educador que aprende com aluno, e juntos aprendem com todos os envolvidos do processo educacional. Há, portanto neste contexto uma diversidade do saber, do ser, do aprender e do sentir. Aluno e educador cada qual reage às novas tendências educacionais e contextuais. Este agir é que precisa ser avaliado, mensurado para saber se as ações envolventes estão contidas neste processo.

E, se não, quais os meios e procedimentos que se deve tomar para compreender a nova era educacional?

Enfim, é no contexto atual a aplicabilidade da visão de mundo que se aproxima através dos diferentes meios e recursos, como a tecnologia por exemplo. É capacitar como educador e complementar as metas a serem alcançadas de forma a valorizar o aluno em sua diversidade, e, não discriminar como se fosse um elemento impróprio para a sala de aula.

5 Referências

BUENO, Natália de Lima. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.??

CANTINI, Marcos Cesar. **O desafio do professor frente as novas tecnologias.** PUCPR, 2006.

CRUZ, Gerson. **Abordagem da educação a partir do conceito da modernidade.** <http://www.brasilecola.com>.<< 22 de Nov de 2018>>

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. Editora Cortez, 2012.

FERRAZ, Carina Raquel Borges. **Aluno do século XXI** - desafios e perspectivas para o ensino de ciências e biologia. acesse: <http://www.brasilecola.com>.

FONSECA, A. F. e ALQUERÉS H. Um novo olhar. **Revista Educação.** Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.

FREITAS, M.T.M. et alii. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil.

FIorentini, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

HAGEMeyer, Regina Cely de Campos. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. In: Revista Educar, n° 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

MALACRIDA, Vanessa Ananias; BARROS, Helena Faria de. **A ação docente no século XXI: novos desafios**. Universidade do Oeste Paulista- Unoeste.2011.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. **Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio à prática docentes**. S/D.

PRADO, Alcindo Ferreira *et al.* **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. In: Revista eletrônica S@ber, v. 21, jul./ago. 2013.

RIBAS, Raphaela. <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/perfil-do-professor-precisa-se-adaptar-aos-novos-tempos-21947197> << 25 de Nov de 2018>>

REIS, Simone Rocha. **o uso das tics em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinícius de Moraes/São Cristóvão**. Acesso em 05/11/2018.

ROLDÃO, M. do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Portugal. Revista brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abril 2007.

SANTANA, Ithamar Wellington da Silva. **Professor x aluno em tempos de pós-modernidade**. Publicado em 20 de March de 2013 . << acesso em 14 de Nov de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SILVA, Sônia das Graças Oliveira Silva. **Pequeno histórico sobre a educação de antigamente**. 2005. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/pequeno-historico-sobre-a-educacao-de-antigamente-459258.html>. Acesso em: 03 set. 2010.

SILVA, Nádia Maria Dias da. **Dificuldades de Aprendizagem**. Publicado em 11 de jul. de 2006. Disponível em: www.colegiosantamaria.com.br. Acesso em 20 ago. 2010.

SIMAS, Anna. **Professores e os desafios dentro de sala de aula**. In: Gazeta do Povo – Educação, 2009. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-e-os-desafios-dentro-da-sala-de-aula-bsmeehc611tmnmduxmr5jrjny>>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Cláudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 dez. 2018.

VIEIRA, Juçara M. Dutra, Profissão Professor: Perfil Atual e Políticas de Formação e Qualificação. In: PIOTTO, Débora Cristina. (org). **Anais da 3ª semana da educação: A Profissão Docente em Debate**. Ribeirão Preto/ SP: Legis Summa. 2006. p. 96.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

André Leandro dos Santos Pereira¹
Michelline da Silva Nogueira²
Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante³

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação do pedagogo. Nesse contexto questionamos: como o estágio supervisionado pode contribuir para a formação do pedagogo? Nosso objetivo é analisar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação do pedagogo. As bases metodológicas envolveram leituras de textos de teóricos como: Pimenta (2011, 2012, 2014), Lima (2004, 2008, 2011, 2012), Calderano (2012), entre outros. O percurso metodológico parte do enfoque qualitativo, optando pela pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam que a discussão teórica parte da dicotomia existente entre teoria e prática, que por sua vez, dificulta o desenvolvimento do estágio. Entretanto, com o estudo bibliográfico, compreendemos que na formação do pedagogo, o estágio contribui de forma eficaz na medida em que é desenvolvido como práxis, ressaltando a ação docente como pesquisa. E assim, contribui na formação do pedagogo, no que diz respeito ao espaço para a reflexão sobre o ser pedagogo, a sua identidade pessoal e coletiva, como a compreensão de seu papel no ensino e a função da educação para a sociedade, que é a sua transformação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação do Pedagogo, Práxis docente.

1. INTRODUÇÃO

Durante as disciplinas de estágio supervisionado no curso de pedagogia, os discentes são convidados a refletirem os conhecimentos teóricos e a estabelecer relações com a prática na qual estão inseridos. Esse itinerário entre o teoria e o prático exige que o estagiário dialogue com as várias possibilidades formativas que a escola, local que acontece a sua atuação como docente, pode proporcionar para aprimorar sua formação, considerando que esse movimento se dar numa relação dialética, pois, os sujeitos são inseridos num contexto em que deve dialogar com o espaço e tempo de sua formação.

Neste interim, adentrando no campo do estágio supervisionado, deparamo-nos com as divergentes discussões existente na formação docente. Neste trabalho pretendemos fazer uma

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – Universidade Estadual do Ceará – UECE, andre.leandro2019@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – Universidade Estadual do Ceará – UECE, michellinequeiroz81@gmail.com;

³ Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE - Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, maria.marina@uece.br.

exposição de algumas reflexões sobre o estágio supervisionado e suas contribuições para a formação do pedagogo.

A escolha deste tema surgiu por conta das experiências vivenciadas no decorrer do curso de graduação, que nos fizeram pensar até que ponto o processo formativo realizado durante as disciplinas de estágio supervisionado estariam preparando os futuros pedagogos. Esse itinerário nos fez reconhecer questionamentos e lacunas formativas existentes para o exercício do magistério, e assim, a necessidade de compreender o fazer docente.

Ao longo do tempo reduzimos o estágio como o momento prático do curso, cuja finalidade é aproximar o estagiário a sua realidade prática. Todavia, esse cenário épico na formação do pedagogo vem sendo interrogado, uma vez que, o campo de conhecimento busca superar sua tradicional redução a atividade prática e contribuir para melhorar qualitativamente sua formação, permitindo aos sujeitos que reflitam a sua ação.

Tido como parte obrigatória para a integralização da formação docente, o estágio supervisionado, contribui para que seja proporcionado ao estudante uma aproximação a sua área de atuação, a fim de construir e significar a sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), afirma que para a formação do professor se faz necessário a prática docente, estabelecendo uma carga horária de trezentas horas para a sua aplicabilidade.

A partir disso, podemos entender o estágio supervisionado como um campo de conhecimento, porque articula estudo, análise, problematizações, reflexões das práticas pedagógicas e institucionais, do trabalho docente e da relação entre os alunos do curso, professores orientadores, professores da escola e seus alunos, enfim, com todo o âmbito escolar.

Para Pimenta (2012), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. E neste espaço escolar podem vir a encontrar temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Nesse contexto questionamos: como o estágio supervisionado pode contribuir para a formação do pedagogo? Esse questionamento advém dos divergentes dilemas encontrados dentro do processo de formação do pedagogo, e que, consideramos como um dos principais, uma vez que ele assenta um leque de relações complexas que devem vir a ser superados.

Objetivamos nesse artigo analisar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação do pedagogo, almejando o estágio como uma atuação que conduz o graduando a

atitude investigativa. Essa atitude torna-se formativa para o pedagogo, uma vez que poderá investigar, refletir e intervir na sua vida pessoal e profissional, na escola e na sociedade.

O percurso metodológico parte do enfoque qualitativo, optando pela pesquisa bibliográfica. Constantemente recorreremos ao auxílio de uma revisão de literatura, a partir de um levantamento bibliográfico de alguns estudiosos que indagam sobre o estágio supervisionado, objeto de estudo de nossa pesquisa. Nessa investigação bibliográfica nos detivemos em investigar as diferentes concepções acerca do estágio e suas contribuições para a formação do pedagogo. Foram, portanto, utilizados artigos científicos e livros para fundamentar a pesquisa bibliográfica.

Com o intuito de organizar o texto discutiremos inicialmente sobre o estágio como campo investigativo, pretendendo pensar o estágio como práxis docente, levando em consideração a dificuldade de os graduandos entenderem esse momento como formativo. Em seguida, trazemos um relato teórico que articula a teoria e a prática como elementos fundantes na formação do pedagogo, partindo da discussão que relata a importância da unidade entre a experiência prática aliada aos conhecimentos teóricos na vida dos acadêmicos de graduação. Logo após, apresentamos uma reflexão sobre a importância do estágio para a formação dos saberes docentes. Culminamos tecendo algumas considerações sobre o que julgamos importante nesse trabalho.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

As atividades desenvolvidas durante o período do estágio devem ser bem planejadas e sistematizadas, isso por que favorece aos estudantes, condições de se apropriarem das diversas ações que constituem o estágio supervisionado. De acordo com Lima (2004) essa ação, ou melhor, a saída do estagiário para a prática deve conter elementos instrumentalizados que gerem espaço para discussão, análise e sínteses.

Todavia, o estágio é visto para alguns alunos apenas como o período prático, em que vão apenas estabelecer relações entre a teoria vivenciada na Universidade na realidade escolar, de modo específico, na sala de aula, chegando a sintetizar toda a sua experiência num relatório final, na qual não lhe é permitido que seja realizado uma reflexão sobre o seu caminho formativo.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) afirmam que há um reducionismo quando se fala de estágio supervisionado, pois compreendem o este momento formativo como uma prática

instrumental, e, há o criticismo que se torna prejudicial a formação profissional docente. Nesse sentido, encontramos um aspecto investigativo do estágio supervisionado: amortizar o estágio como a atividade prática da formação, esquecendo que o estágio nos dar a oportunidade de perceber a unidade entre teoria e prática.

Essa dissociação entre teoria e prática, nos é apresentada por Pimenta e Lima que nos afirmam que,

“A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática”.
(Pimenta e Lima, 2006 p. 11).

Na abordagem feita pelas autoras encontramos considerados elementos que nos sugerem uma reflexão acerca dessa dicotomia entre teoria e prática, e principalmente por se tratar da formação do pedagogo. Isso por que ao afirmar que há o empobrecimento da prática escolar, compreendemos que no estágio os futuros docentes tem a possibilidade de se apropriarem da complexidade que constitui as ações profissionais, sua identidade e sua prática, como contribui para que em sua formação ele venha a analisar, refletir e investigar as maneiras de fazer educação.

Em busca de aprimorar essa prática reflexiva, Calderano (2012) apresenta o estágio como uma oportunidade para estreitar as relações entre as reflexões teórico-práticas. Essa oportunidade de reflexão docente, contribui para que o pedagogo tenha condições para analisar as competências e habilidades necessárias para um exercício mais qualificado da docência.

Nesse momento construir esse aprendizado no estagiário é conduzi-lo a uma aproximação com a conjuntura na qual atuará. Para isso, se faz necessário que aconteça o que Freire propõe em relação à docência, ao dizer que ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática. Em suas palavras,

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo ao máximo’ (Freire, 1996, p. 39).

Nessa construção de referências, podemos identificar, a partir dos autores, que durante o desenvolvimento do estágio o graduando é conduzido a refletir a sua própria prática. Esse aspecto é fundante para a construção do professor, pois na medida em que há uma reflexão de sua prática, experimentam uma verdadeira formação em serviço.

O sentido disso é que na medida em que desenvolvemos essa atitude reflexiva sobre a prática, mais capacidades teremos de perceber as razões de ser e porque assumir tais posturas

como pedagogo. Ou seja, passo a promover, como afirma Freire (1996), a curiosidade epistemológica.

Em busca de aprimorar essa prática reflexiva, passamos a compreender o estágio como uma oportunidade para estreitar as relações entre as reflexões teórico-práticas. Lima (2004) propõe que o estágio seja o espaço da unidade entre teoria e prática, pois oferecem elementos para analisar e compreender o próprio desempenho profissional. O resultado é o redimensionamento que é dado ao trabalho docente.

Diante dessas descobertas visualizamos um outro aspecto investigativo que está interligada a perspectiva da unidade teoria e prática. O desafio de visualizar o estágio como práxis. Para Pimenta (2012),

“A ambiguidade teórica (e de compromisso) que muitas vezes está presente na prática dos educadores brasileiros faz com que o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática fique, às vezes, nebuloso, confuso, ambíguo ou mesmo compreendido como neotecnismo. Outras vezes, fica-se apenas em discurso sem aprofundar-se suas consequências. [...] É preciso, para melhor explicitá-la, de um lado, trabalharmos o conceito de práxis”. (Pimenta, 2012, p. 91).

Ao introduzir o termo práxis, a autora tem a preocupação de fortalecer, o que anteriormente já afirmamos, que não há indissociabilidade entre teoria e prática. Com o termo práxis, Pimenta dá ênfase a necessidade de que o futuro docente dialogue com a sua atuação e venha confrontar a sua própria prática. Franco (2012) apresentando o pensamento da autora diz,

“[...] reafirma a importância de determinados espaços/tempos institucionais para possibilitar aos futuros docentes entrar em confronto com a prática, significar pela teoria esse confronto e buscar movimentos que ensejem um novo olhar sobre essa prática”. (Franco, 2012, p. 104).

Realçamos dessa forma, a perspectiva de que o estágio, na formação do pedagogo, deve ser baseado e constitucional como práxis. Na definição de práxis, a autora parte do pensamento marxista, e por isso, nos faz entender que a práxis é uma atitude do homem em prol de transformar a natureza e, por conseguinte, a sociedade. Nesse sentido, toda a atividade ocorre a partir da teoria que dialoga, instrumentaliza, fundamenta e intervém na realidade, ou seja, o espaço tempo em que os sujeitos estão inseridos.

Contudo, a medida que o sujeito vai se aproximando dessa realidade, só terá sentido, se houver uma conotação de envolvimento e intencionalidade. Ou seja, o formando deve articular o sentido para qual está indo para o estágio, isso fomenta a possibilidade de melhor absorver os instrumentos para (re)significar a sua prática, a partir da experiência transformar em saberes e reinterpretá-los quando julgar necessário. Daí, podemos compreender que,

“O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade como

atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. (Pimenta e Lima, 2011, p. 45).

Em consonância com Lima (2004), quando afirma que o estágio é o lócus dessa reflexão sobre o ser professor, pois nesse processo de ação e reflexão, proporcionado pela práxis, o pedagogo, terá condições para refletir as competências, estabelecer a sua identidade e a sua função social. Isso nos conduz, a compreender que enquanto o futuro pedagogo, não refletir a sua prática, logo continuará a uma mera repetição que ocasiona a mecanicidade, sendo que o resultado disso, é no dizer de Franco (2012, p. 186) “reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência”.

Daí, atentamos para mais uma perspectiva necessária para realização da atividade teórica do estágio enquanto campo formativo do pedagogo, que no dizer de Pimenta e Lima (2011), é uma estratégia do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Para isso, Almeida e Pimenta afirmam,

“O que precisamos entender é a necessidade de ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação, nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando à emancipação do homem. Dessa forma, o professor é um intelectual, em processo contínuo de construção”. (Almeida e Pimenta, 2014, p. 44).

Ao afirmar da necessidade de observar a complexidade e abrangência da educação, bem como, entender a formação como fundamento para atuar eficazmente na transformação social, o pedagogo necessita de continuamente está em atitude investigativa que lhe permite está em sintonia com a realidade escolar e educacional. Mas, do que um espaço de observação ou um local de aplicar reflexões estabelecidas, como aponta Calderano (2012), essa construção de pesquisa no estágio favorece a ampliação de análise dos mais variados contextos escolares.

Pimenta e Lima (2011), considerando o estágio como campo de conhecimento, direciona a estágio como pesquisa em duas dimensões. Primeiramente, coloca o estagiário na realidade escolar, e como vimos antes, é nesse espaço que acontece o trabalho docente e onde se concretiza a práxis, este tem a probabilidade de desenvolver aptidões de pesquisador que despertam das divergentes situações que vão ocorrendo durante a atividade do estágio. A outra dimensão é a mobilização de pesquisas dos contextos escolares e educacionais, onde há a probabilidade de ampliar as pesquisas sobre as especificidades do trabalho docente.

Essa visão alarga e contextualiza o estágio, conduzindo-nos a consciência de que trabalhar com a compreensão de estágio como pesquisa, torna-se um desafio, pois para a

formação do pedagogo, essa concepção é um espaço de intervenção e reflexão, uma vez que ao exercitar a profissão, automaticamente, se efetiva a aprendizagem, além de fundamentar as singularidades do trabalho do pedagogo. Apresenta Almeida e Pimenta (2012),

“A ação reflexiva realizada no estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática ou de aprender a passar a matéria. Precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formuladas. Dessa forma, passa a perceber a categoria profissional como um todo, desde a sala de aula, passando pela instituição e organização escolar, até a posição do professor na sociedade e o sentido que dá à sua profissão”. (Almeida e Pimenta, 2012, p. 46).

Entretanto, essa concepção de estágio como pesquisa vem sendo construído historicamente. Segundo Pimenta e Lima (2011), a valorização teve sua origem nos anos 1990, quando se indagavam no campo da didática e da formação de professores acerca da inerência entre teoria e prática. Alguns aspectos as autoras abordam, fazendo um levantamento bibliográfico e aproximando-se de outros autores que discutem a temática da formação do professor reflexivo.

Interpelando a temática trazem as discussões de Nóvoa (1999), onde o autor dar ênfase as novas abordagens no debate acerca da formação dos professores, partindo da perspectiva da dimensão profissional, uma vez que o autor considera que há excessos acadêmicos e uma pobreza da prática pedagógica.

Nesse sentido, segundo Pimenta (2004), os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores, têm por finalidade, permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Nessa perspectiva, para Ibernón (2007), os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem é continuado, contíguo e requer dos aprendizes reflexividade. Dessa forma, o futuro professor reconhece que ao ensinar também está aprendendo com os estudantes, isso por meio das relações estabelecidas em sala de aula. Daí a acuidade do estágio, pois, a sala de aula pode se tornar um lócus de práxis.

Dessa forma, corroboramos que para um estagiário a maior dificuldade relaciona-se ao planejamento que pode ser insuficiente para o tempo que fica em sala de aula. Assim, percebemos que as relações estabelecidas entre as professoras titulares da sala juntamente com o estagiário será de grande contribuição e estabelecimento de relações que venham a

desenvolver uma troca recíproca de conhecimentos e experiências. Nesse processo o estagiário tem a oportunidade de estabelecer saberes necessários a estruturar sua prática docente em sala de aula.

Mas, é fundamental destacar que a própria autora, Pimenta (1994), já reflexionava sobre a possibilidade de o estágio ser compreendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. O que nos leva a perceber, que a formação do pedagogo, não pode ser subsumi ao exercício acrítico, ele precisa ser discutido para arraigar as ações transformadoras e construtoras de saberes docentes.

Nesse caminho é preciso que a formação do pedagogo, como campo de conhecimento complexo, assuma as questões específicas do magistério independente a diversidade de disciplinas que compõem a prática docente, mas, aponte conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam uma atenção sobre o processo de ensino.

Portanto, por meio do estágio como pesquisa, o estagiário faz uma reflexão crítica do atual contexto histórico frente a ação que o pedagogo desempenha, ou seja, o ensino, a prática social, o seu campo de formação e da sua identidade profissional. Esses elementos conduz a formação de uma consciência da realidade escolar na sua multiplicidade, e com isso, terá os saberes para realizar sua interposição e transformação.

Entretanto, Libâneo (2011), afirma que

“Em relação à pesquisa: as instituições formadoras precisam promover as condições para a formação de pesquisadores em educação para a construção do conhecimento científico na área, à medida que a educação é um campo teórico-investigativo e que a produção resultante é requisito fundante de toda formação técnica docente”. (Libâneo, 2011, p. 77).

Considerando o pensamento de Libâneo (2011), encontramos os limites para a realização do estágio como pesquisa. Inicialmente, a mecanicidade, como aponta Franco (2012), ao afirmar que a prática docente é mais que uma ação técnica e determinada, mas, exige-se que o docente venha a refletir o seu exercício prático. E os estagiários acabam por reproduzir essa mecanicidade. Outro aspecto, diz respeito a natureza política e teórico metodológica (Pimenta e Lima (2011).

Nesse ponto, as autoras discutem com questionamentos que são pertinentes a conjuntura atual, destacando a escassez de espaços para reflexão coletiva e de pesquisa para os profissionais na escola pública, bem como a desqualificação e valorização do profissional, e ainda, as limitações na formação inicial que são permeadas pela dificuldade de pesquisar a prática e não ter referencial teórico e metodológico necessários para a pesquisa.

Entretanto, temos a possibilidade de propormos a mobilização do estágio como pesquisa, considerando que a formação do pedagogo, é antes de tudo, articulada por múltiplos elementos que foram, a nosso ver, construído historicamente, e por isso, podem ser ressignificados. Resultando diante de tudo isso, um desafio para ser ampliado, colocando-se como diz Pimenta e Lima (2011), em uma estrutura curricular que perpassse todos os momentos que compõe o estágio supervisionado, ou seja, a reflexão, a análise das práticas, as ações dos professores tendo referências teóricas que as fundamente.

3. REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTE

Nessa reflexão que ocorre pela possibilidade de observar a atividade de regência do componente curricular Estágio Supervisionado, compreendemos que no seu desenvolvimento se torna necessário que sejam feitas diversas observações que vão desde a estrutura escolar até o acompanhamento do planejamento dos professores.

Queremos com isso, especificar que todo o momento do estágio é reflexão e desenvolvimento da aprendizagem de saberes docentes, ao invés de sair desse objetivo e simplificar esse momento formativo como expressão de criticar a metodologia dos professores e identificar as carências existentes na escola. Entretanto, é importante ressaltar que há alguns fatores contribuintes para as possíveis dificuldades no cerne dos saberes necessários a prática docente.

Partindo da ação docente, compete organizar, sistematizar, instrumentalizar e articular as diversas atividades que devem ser desenvolvidas no espaço e o tempo da escola. Para que isso ocorra, os professores regentes devem ser orientados a perceber que da entrada até a saída das crianças tudo deve ser planejado, pois tudo é pedagógico, ou seja, possui uma intencionalidade educativa, na qual precisa ser pensado, planejado, refletido e avaliado.

Com isso, os professores promovem divergentes experiências, cujo resultado é a aprendizagem reflexiva de sua prática, e dessa formatem condições de perceber quais são os procedimentos metodológicos, teóricos e existenciais que devem seguir. Esses tempos, porém, devem ser adequados de acordo com a realidade de cada local que estar inserido a instituição de ensino.

Com isso, na procura de desenvolver atividades que visem a construção dos diversos saberes pedagógicos aos experienciais, sabem fundamentar teoricamente o que vai fazer, apresentando os objetivos a serem desenvolvidos em consonância com os procedimentos

metodológicos que vai utilizar para o desenvolvimento as atividades. Todo esse processo que é desenvolvido pelo professor, possibilita ao estagiário elementos essenciais a sua formação e construção de saberes.

Após essa descrição, que pode vir a ser observada e acompanhada no momento do estágio, o estagiário tem a oportunidade de perceber-se, na vivência real da profissão docente. Dessa forma, não podemos apenas ver de forma teórica a realidade de uma escola e mais precisamente de uma sala de aula, embora se imagina ou se idealiza um ambiente escolar onde tudo pode ser resolvido com teorias educacionais. Mas, o que se vê durante a intervenção de estágio são muitas demandas que estão distantes de serem sanadas, como exemplo: a precarização das instalações físicas, insuficiência de materiais pedagógicos e didáticos.

Com isso o estagiário se vê diante de situações adversas nunca antes vivenciadas, embora ele tenha estado um dia na escola regular na condição de educando, mas, entretanto, ainda não tinha refletido sobre a visão de docente. Assim voltando na condição de docente-estagiário é possível constituir um campo de análise enfocando todas as questões educacionais, observando principalmente as demandas dos alunos como a dos professores. Nesse cenário, Pimenta e Lima (2004) expressam a finalidade do estágio,

[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. (Pimenta e Lima 2004, p. 45).

Desse modo, ver-se no estágio que os alunos estagiários percebem a escola como ambiente para a promoção de uma vida melhor, em outras palavras como espaço para a transformação de si, da emancipação dos sujeitos e conseqüentemente a mudança social. Nesse processo de transformação, Freire (2014), indica como base para desenvolver essa transformação o diálogo, na qual, os sujeitos podem refletir o mundo e a sua existência em sociedade como processo, ou seja, como sujeitos inacabados que estão em constante transformação.

A escola, com isso, passa a não mais ocupar um lugar de repressão, de obrigação de aprender coisas que não lhes parece útil, mas, tendem a contemplar o sistema educacional em que estão inseridos, como maneira de não reduzir as palavras ao mero conhecimento limitado e pronto, mas, a discuti-lo de forma consciente e que gera uma ação humanizador, na perspectiva freireana.

Assim, o estágio supervisionado vai nos inserindo nessa perspectiva de contemplação

dos saberes necessários a formação docente, pois estas são orientadas desde a escolha de textos a serem estudados em sala, na elaboração de atividades, na escolha dos materiais didáticos diversos, e também registros de tudo que é trabalhado em sala e ainda do vivido na instituição de ensino.

Diante disso, no intuito de realizar a sua intervenção na escola é necessário que o discente-estagiário seja cauteloso e procure respeitar o espaço da escola para não provocar constrangimentos durante sua permanência. De acordo com Lima (2006), se faz importante lembrar que cada escola tem um modo específico de conduzir o seu cotidiano, de organizar a instituição e de se posicionar-se diante das problemáticas e dos desafios que a permeiam, no caso, as relações sociais, os acordos e o funcionamento burocrático, os quais se dão na escola.

Percebe-se o quanto é significativo aos alunos estagiários essa atividade curricular, logicamente, percebe-se a unidade entre a teoria e a prática, e que por isso, dá o suporte a atividade. Assim, compete ao estagiário clareza de seus objetivos na sala de aula, pois encontrará resultados satisfatórios a aprendizagem dos saberes docentes.

O estágio, desse modo é uma experiência ímpar na formação dos saberes docentes. Embora, com todos os percalços que ainda limitam o estágio supervisionado, é possível encontrar momentos de satisfação que serão enriquecedores aos estagiários. Esse saber experiencial é portanto, enriquecedor para que o sujeito se aventure na busca por mais conhecimento, é o que Freire (2014) definiu pela vocação do ser mais, onde o homem revela a sua natureza, mas se percebe em constante processo de mudança, não cessa o seu desejo de aprender.

Esse movimento formativo que o estágio desenvolve, ocasiona um despertar pelo apreço e respeito com que foi marcada a construção do alicerce da identidade docente. É perceber que o estágio é formado pela transversalidade do teórico e prático na formação dos saberes docentes. E por isso, Saviani (2008) afirma que, os procedimentos que se realizam na formação dos saberes docentes, partindo da experiência do estágio, é formado por um entendimento dialético, portanto, o saber teórico e prático são indispensáveis e embora, distintos, essenciais a experiência humana.

Deste modo, o estágio supervisionado, neste enfoque, é prenhe de possibilidades de produção do saber, partindo dessa modalidade teórico/prática, na qual apresenta aos professores em formação a possibilidade de rever suas aprendizagens como fundamentos, e assim, a produção de saberes necessários ao ensino. Esses aspectos indissociáveis caracteriza-se um em relação ao outro, sendo assim, fundamento e finalidade um do outro. Com efeito, essa associação ocorre por meio da atividade humana, cuja finalidade maior é conceber o homem

como sujeito livre, e por isso, a educação é um princípio de emancipá-lo na concretização de sua história e no ensejo de humanizar o mundo, na qual, no pensamento de Freire, os sujeitos são construtores de sua existência concreta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para elaboração deste trabalho foi a de realizar uma releitura bibliográfica acerca do estágio supervisionado, onde nos fizeram pensar até que ponto o curso de pedagogia estaria preparando os futuros pedagogos. Esse estudo nos fez caracterizar e constatar as lacunas formativas existentes para o exercício do magistério, e assim, a necessidade de compreender o fazer docente. Outras dimensões poderiam ter sido elencadas, mas constituiriam uma temática mais ampla, que não comportaria aqui fazê-lo.

O enfoque dessa investigação foi analisar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação do pedagogo, aspirando o estágio como uma ação que acarreta ao graduando a atitude investigativa. Essa atitude torna-se formativa para o pedagogo, uma vez que poderá averiguar, pensar e interferir em todos os âmbitos de sua vida. Essa trajetória nos leva a perceber que o estágio possibilita a formação do pedagogo. O desafio é que em se tratando de estágio supervisionado, os estagiários necessitam compreender esse momento como oportuno para realizar uma pesquisa e reflexão de sua identidade, tendo a escola como lugar para analisar e construir a sua ação pedagógica.

Além disso, proporcionou uma reflexão dos três elementos que compuseram a reflexão teórica, sendo, a dicotomia entre a teoria e a prática, a formação de sua indissociabilidade por meio da práxis, e concomitantemente, o estágio como pesquisa. Assim, essas ponderações devem ser contínuas, pois paulatinamente vai constituindo a identidade do pedagogo. Isso tudo ocorre porque está ligada diretamente a experiência e a relação com o espaço escolar que vai sendo estabelecido no desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado.

Dessa forma, os dilemas que perpassam o estágio supervisionado nos direcionam para reconhecer a importância desse componente curricular e nos sugere que deve ser compreendido como uma atividade formativa, fundamental no tornar-se pedagogo, pois contribui para que se tenha o entendimento da concepção do seu trabalho como docente e sua formação como sujeito. Assim, a aprendizagem só é possível no momento do estágio, quando o graduando se deixa envolver e aprender ao longo do processo.

Esse é o desafio como docente, observar cada aula como uma nova oportunidade de absorver elementos, conhecimentos e experiências, as quais nos tornarão melhores. Freire

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

(1996), afirma que sendo conscientes do nosso inacabamento, revelamos uma visão sobre a prática docente a qual revela-nos os saberes que lhe são inerentes ao ofício.

Assim, o conhecimento da ação docente é formado por saberes, sejam eles produzidos pelos próprios professores no exercício da docência ou que lhes são externos, produzidos por outrem. Com esse entendimento, reconhecemos que o estágio supervisionado apresenta uma diversidade de saberes aos professores, compreendendo-os como saberes docentes. Esses saberes são adquiridos e apropriados pelos professores em diferentes situações e se firmam em concepções teóricas que orientam a prática pedagógica desenvolvidas pelos professores.

O nosso olhar, através desta investigação, nos faz compreender os saberes necessários para formação docente produzidos na vivência do estágio supervisionado, tendo-o como o momento de reflexão sobre o ensinar e o ser professor, apropriando-se da práxis docente na construção de sua identidade. O estágio supervisionado, neste enfoque, é prenhe de possibilidades de produção do saber, e caracteriza-os como sendo de natureza social, relacional, plural, diversificado e temporal, deixando as suas marcas no sujeito.

Pimenta (2006), refere-se aos saberes da docência classificando-os como: saberes da experiência, saber científico e saber pedagógico. Considera que esses saberes interligam-se entre si e compõem a identidade do professor, que se dar a partir da significação social da profissão.

Portanto, o estágio supervisionado contribui na formação do pedagogo, no que diz respeito ao espaço para a reflexão sobre o ser pedagogo, a sua identidade pessoal e coletiva, como a compreensão de seu papel no ensino e a função da educação para a sociedade, que é a sua transformação. Embora, encontrando os dilemas que vão desde a mecanicidade a natureza política e teórico metodológica, concordamos com Lima (2012), ao afirmar que é necessário que pensemos na condição como pedagogo na perspectiva de aprendiz da profissão, pois, estaremos continuamente sendo estagiários reflexivos de sua própria prática.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AGUIAR, Ubiratan; MARTINS, Ricardo. **LDB: memórias e comentários**. 2ª ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDERANO, M. Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Estudos em avaliação educacional*, v. 23, n. 53, p. 250 – 278, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Kowarzik, Wolfdietrich Schmied. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: editora brasiliense, 1982.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.* v. 8, n. 23, p.195-205, jan./abr. 2008.

_____. *A hora da prática: reflexões sobreo estágio supervisionado e ação docente/Maria Socorro Lucena Lima; colaboradores Zuleide Ferraz Garcia... [et al.] - 4. Ed., revê ampl. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.*

_____. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: liberlivro, 2012.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Estágio na Formação do Professor: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. *Ver. Bras. Educ.* [online]. 2009. Vol. 14, n. 40, pp. 143-155.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

STRECK, Danilo R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

THERRIEN, Jacques. *Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos*. In: Cristina d’Avila; Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). *Didática e docência na educação superior – implicações para a formação de professores*. I ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

VIEIRA, Hamilton Perninck. Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire, 260f, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS: A VERDADEIRA ESSENCIA DO MOVIMENTO DE NUCLEAÇÃO.

Karla Vanessa Alves Maia ¹
Lúcia Edriana de Sousa Cordeiro ²
Sandra Maria Gadelha de Carvalho ³

RESUMO

O poder público fragilmente tem assumido a tarefa de oferecer uma educação de qualidade para todos, tão pouco, podemos afirmar que o acesso á ela tenha sido eminentemente garantido, ou que foram pensadas como espaço de acolhimento das classes populares e promoção da emancipação humana. Antagonicamente, segue desenfreado um movimento de fechamento de escolas no campo. Essa realidade nos revela o poder e a precisão com que as políticas neoliberais têm impregnado o sistema educacional, deixando de fato cada vez mais evidente as marcas do capital sobre a educação. Isto posto, a presente pesquisa busca evidenciar os determinantes que tem legitimado o fechamento de escolas no campo, denominado pelos gestores como “nucleação”. Em termos metodológicos, a pesquisa apoia-se em estudos bibliográficos e documentais, bem como da pesquisa de campo para fase exploratória, a partir de diálogos com professores residentes das comunidades atingidas, logo, os achados da pesquisa que veem sendo desenvolvida no âmbito da pós-graduação evidencia que a política de nucleação vem sendo fomentada por inúmeras brechas nas leis e principalmente, por medidas de incentivo na esfera educacional, cuja falácia é fomentada pelo discurso de “investimentos” na educação. Destarte, podemos constatar que a educação para os camponeses historicamente foi negada, frágil e incerta, como também, que o fechamento de escola acontece prioritariamente no campo, nas áreas suburbanas e atualmente tem se expandido para periferias e centros urbanos.

Palavras-chave: Direito á educação, Políticas Públicas, Agronegócio e Fechamento de escolas.

INTRODUÇÃO

Neste breve esboço buscamos desvelar as “brechas” que historicamente tem fomentado ou dado margens para que a política de nucleação, ou seja, o fechamento de escolas esteja ocorrendo de forma significativa no município de Russas na região Jaguaribana. Além, de tentar compreender as determinações que consentiu e ainda consente que escolas

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: vanessa.maialves@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: luciaedriana@hotmail.com.

³ Orientadora/Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) e do Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenadora do Programa de Extensão: “Educação do Campo, Escola e organização da cultura: vivências e conhecimentos para a emancipação humana”, do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO). E-mail: sandra.gadelha@uece.br.

sejam fechadas, procuramos revelar os impactos e desdobramentos causados na vida dos sujeitos e das comunidades que perderam seus espaços escolares.

Bem como, propomos como primeiro passo uma reflexão acerca do termo “nucleação,” uma vez que, na prática as escolas são fechadas, além do que, acreditamos que o emprego do presente termo revela-se uma estratégia para suavizar seus danos.

Para compreender como vem se construindo este fenômeno, torna-se fundamental apresentar a política de nucleação⁴, como uma medida empreendida pelos municípios, a partir das reformas político-administrativas da década de 1990, entre as esferas municipal, estadual e federal. Aos municípios foi repassada a responsabilidade financeira para com a manutenção da escolarização até ensino fundamental II, no entanto, por não terem, junto à responsabilidade constitucional, o repasse financeiro que permitisse a manutenção das instituições que possuíam e estando financeiramente sobrecarregados, surge a nucleação como “solução” da problemática (ALVES, 2017, p. 43).

Nesse sentido, a política de nucleação nasce junto à municipalização da educação básica, tendo os municípios utiliza argumentações controversas como, a queda do número de matrículas, a precarização dos estabelecimentos de ensino e a baixa qualidade do ensino intimamente associada ao ensino em classes multisseriadas⁵, para justificar a nucleação das escolas. (ALVES, 2017, p. 43).

Nesse cenário, encontramos o primeiro suporte em que se sustentou a nucleação, nas políticas de fomento a educação. Com o advento da municipalização, foram criadas políticas públicas como mecanismo de colaboração para manutenção das escolas, ou seja, programas e projetos de assistências junto aos municípios por meio dos recursos da união. De início, os municípios apoiaram-se nesses recursos como forma de superar o sufocamento financeiro a partir das reformas da década de 90, entretanto, reconhecendo a contemporaneidade dessa realidade, concluímos que essas políticas têm servido aos municípios como mecanismo de contingenciamento dos gastos com a educação, por meio da nucleação.

Outra importante característica está no fato de que a nucleação é um movimento que vem acontecendo majoritariamente nas escolas localizadas em áreas rurais, sendo, sua expansão para os espaços suburbanos uma prática muito recente e ainda embrionária. Eis

⁴ Extraído ALVES: A prática da “nucleação” consiste em fechar, em uma determinada região, comunidade e local, uma das escolas, no caso, é selecionada aquela que possui um menor quantitativo de alunos, reunindo-os para formação de apenas um núcleo maior em número de estudantes e infraestrutura. (ALVES, 2017, p. 43)

⁵ Multisseriado - Ensino marcado pela junção de mais de uma série escolar na mesma sala de aula. Tendo somente um educador que ensinasse no mesmo espaço para cada série. Esta modalidade foi muito presente no campo.

aqui o segundo suporte em que se sustentou a nucleação, no interesse do latifúndio pelo campo, onde, a negação do direito básico a educação através do fechamento das escolas resultaria facilmente na expulsão do camponês e na abertura de espaços rurais para a lógica agrícola do latifúndio.

Pesquisas recentes relacionam a expansão do Agronegócio⁶ com o fechamento de escolas rurais, especialmente, porque aconteceram em paralelo, como também comungando interesse pelo espaço rural, tal coincidência revela-se uma ação proposital. A esse respeito Ribeiro (2011) nos alerta que “manutenção/eliminação das escolas rurais, oculta um confronto de forças e interesses entre o Estado, que estimula o agronegócio, para o qual a reprodução da agricultura familiar é um obstáculo, e os movimentos sociais populares do campo que, ao contrário, pretendem permanecer na terra e, para isso, exigem a educação pública do campo como um direito”. (VERGNE, 2011 apud RIBEIRO, 2011, p. 6).

Essa realidade vem sendo reafirmada à medida que o Brasil segue firme investindo incisivamente na propagação de um país agrário exportador, onde, se estimula o agronegócio e os investimentos dos organismos internacionais. Nos discursos defende-se a proposta do neodesenvolvimentismo, como subsídio de melhores condições de vida no campo, ressaltando a empregabilidade que a instalação das multinacionais traria para os camponeses. Entretanto, sabe-se que na verdade, as populações que vivem nas zonas rurais acabam se tornando reféns desse sistema de produção agrícola, e neste, o fechamento de escolas provoca desestímulo pela vida no campo.

A empatia por este objeto de pesquisa, com enfoque no fechamento de escolas nas zonas rurais, é uma soma entre experiências pessoais, acadêmicas e sociais. Numa relação dialética com este objeto, construímos preciosas reflexões que só foram possíveis a partir da autoconscientização, conseqüentemente fazendo-nos enxergar a amplitude da nucleação.

A aproximação com a temática decorreu da participação das autoras, no Programa de Extensão⁷: “Educação do Campo, escola e organização da cultura: vivências e conhecimentos

⁶ De acordo com o dossiê dos Perímetros Irrigados (2014) “O agronegócio e o campesinato formam territórios opostos, o que Martins (1991) denominou de terra de negócio versus terra de trabalho. Esses territórios entram em conflito, pois a produção do agronegócio baseia-se no princípio da exploração do trabalho, no latifúndio mecanizado, na monocultura, na produção em grande escala e no uso indiscriminado de agrotóxicos. Enquanto que, na produção camponesa, as principais características são a biodiversidade, a predominância do trabalho familiar e de várias sociabilidades no processo da produção, além da produção em pequena escala”. Disponível em <<https://dossieperimetrosirrigados.net/sobre/>> Acesso em 08 de Fev. 2017.

⁷ O Programa tem como propósito contribuir para “fortalecimento da organização social e política das comunidades assentadas no Acampamento José Maria do Tomé”, situado na Chapada do Apodi-CE, que surgiu em 04 de maio de 2014 como símbolo de resistência, o assentamento José Maria do Tomé

para a emancipação humana”, no âmbito do Programa de Extensão Universitária – PROEX, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O programa se insere no Laboratório de Estudos da Educação do Campo-LECAMPO, coordenado pela Profa. Sandra Maria Gadelha de Carvalho, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus da UECE, em Limoeiro do Norte.

Inicialmente a temática foi abordada no estudo monográfico, intitulado “Fechamento das escolas no campo: causas e desdobramentos”, apresentado para conclusão do Curso de Pedagogia, por Vanessa Alves.

Logo, as reflexões emergidas dessa primeira investigação resultaram numa proposta de pesquisa que vem se desenvolvendo no âmbito do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE/UECE, sediado na FAFIDAM, mas com atividades também na Faculdade de Educação, Letras e Ciências do Sertão Central-FECLESC, campus situado no município de Quixadá. Bem como, somaram-se imprescindíveis colaborações de colegas pesquisadores com quem dividimos a caminhada no âmbito da pós-graduação, tendo como fruto dessa parceria as reflexões apresentadas neste trabalho.

As experiências da academia ganharam folego a partir do momento que adentramos a realidade do fechamento de escolas no Município de Russas, localizado no interior do Estado do Ceará, mais precisamente no Baixo Vale Jaguaribe, alvo desta pesquisa. Os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2017), revelou o fechamento de 49 estabelecimentos de ensino, 24 creches e 25 escolas, entre 2005 e 2012, situados majoritariamente nas áreas rurais e suburbanas. Apesar dos mais significativos impactos o fechamento de escolas persiste. Não o bastante, em 2017 e 2018, foram fechadas mais duas escolas, havendo ainda em 2018 a tentativa de uma terceira, porém com a organização popular e interferência política, não se efetivou. A “nucleação” ocasiona impactos na comunidade.

No atual momento da pesquisa podemos destacar: o deslocamento dos alunos em transportes de péssima qualidade, em especial as crianças das séries iniciais e com necessidades especiais, os professores e funcionários públicos que passam a ter uma rotina exaustiva ao ter que se deslocar para sede escolar, a comunidade que perde no cotidiano a presença da escola e do sentido do campo como espaço de vida, e principalmente, o desenraizamento do aluno com a realidade da comunidade, a nucleação ainda é uma realidade. (MAIA; CARVALHO; NUNES, 2018, P.3)

está situado na chapada do Apodi, na divisa entre os estados do Rio Grande do Norte e Ceará, englobando os municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré. (Grifos meus).

Em razão dessa realidade, é função dos pesquisadores descortinar os elementos orgânicos que tem impellido essa prática, nesse viés, nossa primeira proposta esta no abandono do termo “nucleação” uma vez que nesse processo há o fechamento de uma escola.

Espera-se que as discursões aqui travadas, permeiem reflexões acerca da prática do fechamento de escolas no campo em muitos municípios brasileiros, e, assim, podermos contribuir no alerta para garantia do direito à educação, do povo camponês através da denúncia das fortes marcas que a nucleação tem imprimido nas comunidades rurais.

METODOLOGIA

Este trabalho visa apresentar os determinantes que tem impellido o fechamento de escola, bem como, os impactos que a ausência das escolas tem imprimido nas comunidades e na vida de seus moradores, trazendo a realidade das comunidades rurais localizadas no Município de Russas, no vale Jaguaribe-CE, que foram vitimas do processo de “nucleação”.

Em termos metodológicos, propomos procedimentos que combinam técnicas da Pesquisa Bibliográfica, com as contribuições de Caldart (2010), Carvalho (2006), Freire (2018), Leal (2010) Mariano e Sapelli (2014), Oliveira (2011), entre outros, bem como, da pesquisa Documental, por meio de documentos oficiais, algumas Leis, Decretos e Resoluções, dados referentes às políticas educacionais, informações de fontes virtuais, entre outros.

Para fase empírica propomos a pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de estabelecer diálogos com os sujeito/moradores (professores ou membros)⁸ ativos da escola-comunidade alvo da pesquisa, assim como, com a Secretaria Municipal de Educação de Russas-SEMED, para coleta de informações referentes ao processo de fechamento das escolas.

A pesquisa vem desenvolvendo-se no âmbito da pós-graduação, onde, atualmente encontra-se na fase exploratória, por meio da entrada em campo.

Ate o presente momento, constatamos ainda que a politica de nucleação corresponde e reflete a insuficiência dos investimentos públicos para educação, como também, a fragilidade da universalização do acesso à escola, e conseqüentemente, fere com a garantia básica do direito a escolarização, sobretudo porque as justificativas apresentadas para legitimar as nucleações apoiam-se no falso discurso de “solução” para superação da baixa qualidade do

⁸ Tendo como propósito preservar as identidades dos entrevistados na presente pesquisa, optamos por dar nomes fictícios para cada representante, no entanto, com relação as comunidades, foi mantido seus nomes de origem.(Grifos meus).

ensino, enredo que se mantém até hoje distorcido pelas desigualdades que existem entre as escolas rurais e urbanas.

CADÊ A ESCOLA QUE ESTAVA AQUI? EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO.

Dentro do processo das reformas democráticas no Brasil, consagradas com a Constituição Federal de 1988, a municipalização de educação pública compõe parte das práticas de descentralização política-administrativa desse período. Logo, ao estudar a origem do fechamento de escolas -nucleação- constatamos que este nasce como resultado desse processo de democratização formal do estado brasileiro.

Assim, a municipalização da educação básica tratou de instaurar em seu primeiro momento um verdadeiro sufocamento orçamentário municipal, resultando no fechamento de instituições educacionais como uma espécie de “formula mágica” para sanar os problemas financeiros daquele período.

Logo, se o objetivo era ampliar a universalização da educação básica pública, gratuita, universal e de qualidade, pouco foram os avanços em termos da garantia da universalização da escolarização. Conforme MOREIRA (1999);

A municipalização não é um fato isolado no contexto político-administrativo das políticas públicas nacionais. Há muitos casos de transferência de escolas das redes federal e estadual para a responsabilidade de governos municipais, sem, contudo, resolver a questão da universalização da escola básica. Ou seja, uma política educacional que não tem possibilitado o questionamento central sobre a responsabilidade de todo poder público (união, estados e municípios) e a sociedade em geral por uma educação pública, gratuita, universal e de boa qualidade (MOREIRA, 1999, p.2 apud ROMÃO, 1992).

Nesse contexto das reformas estruturais, a LDB (9.394/96) com o Art.11, atribuiu aos municípios, a responsabilidade com a manutenção da educação básica, no entanto, por não terem, junto à reponsabilidade, o repasse financeiro que permitisse a manutenção das instituições que possuíam, instituíram a política de nucleação que consisti em reunir mais de uma escola para formação de um único núcleo.

Entretanto, para legitimar o fechamento de uma das escolas, o poder público municipal pautava a queda do número de matrículas, bem como, a baixa qualidade do ensino associada às escolas multisseriadas⁹, para justificar o fechamento ou nucleação das escolas rurais.

⁹ Multisseriado/Unidoscente: Ensino marcado pela junção de uma turma com mais de uma série/ano escolar na mesma sala de aula. Tendo somente um educador que ensinasse no mesmo espaço para cada etapa Esta modalidade esteve por muito tempo presente no campo.

Logo, essa justificativa deve ser investigada, pois, de acordo com um dos entrevistados na presente pesquisa que está em andamento, a escola a qual fazia parte, foi fechada no mesmo ano em que esteve entre as melhores do município, em termos de qualidade do ensino. Em verdade, esse falso discurso acerca da qualidade do ensino, mantém-se até hoje distorcida pelas desigualdades que existem nas escolas rurais e urbanas. (MAIA; CARVALHO; NUNES, 2018, P.3)

Com a nucleação das escolas e a formação de um núcleo sede, os alunos são deslocados diariamente de suas comunidades, para a escola mais próxima, tendo o município que disponibilizar transporte escolar. Indo na contramão ao que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA¹⁰ em seu Art. 53, quando diz que toda criança e adolescente tem direito a “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Muitas estudantes pelo Brasil a fora, passam mais horas dentro de transportes escolares inapropriado, do que no próprio convívio familiar e comunitário.

Com relação à educação como um direito de todos, Sergio Haddad (2012) elucida que:

O reconhecimento do direito a educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanente e concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutem de um ensino de alta qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica. (p. 219)

Os impactos sofridos pelas comunidades são de diversas ordens, tanto individuais como coletivos, e em especial, o cerceamento do direito básico ao acesso à educação. Os depoimentos obtidos em entrevistas revelaram outros tantos impactos presenciados pela comunidade e seus sujeitos, como: a exaustiva rotina dos profissionais da escola ao terem que se deslocar diariamente; a inadequação e precariedade do transporte escolar para os alunos e professores; a falta de acessibilidade para a locomoção das crianças especiais; a difícil adaptação escolar dos educandos que em seu máximo resultou em problemas psicológicos; à ausência da socialização que a escola provoca dentro da comunidade e o principalmente o desenraizamento cultural dos estudantes com seu território.

Dessa forma, contando com quase três décadas de seu marco inicial, como também, com transtornos e impactos imensuráveis, parece-nos fundamental esclarecer como de uma medida contingencial de um dado momento histórico, o fechamento de escolas ainda persiste.

¹⁰ Lei no 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Capítulo IV, Artigo 53. >Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm >Acesso em 12 de janeiro de 2017.

Nesse viés, partimos de dois aportes em que se ancorou a política de fechamento de escolas. Primeiro, por meio das políticas públicas fomento a educação, que partir das reformas político-administrativas da década de 90, foram pensadas como mecanismos de colaboração para manutenção das escolas por meio da transferência dos recursos da união junto aos municípios, onde com o passar do tempo tem servido como estratégia para que os respectivos municípios enxuguem do orçamento os gastos com a educação.

Dentro das políticas públicas nacionais, podemos citar dois determinantes que tem contribuído fielmente com a política do fechamento de escolas empreendida pelos municípios. Primeiramente, se deu através redistribuição dos recursos financeiros da união, repassados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação- FUNDEB (Antigo FUNDEF). Portanto, a partir dos repasses financeiros via FUNDEB, ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, a responsabilidade do gerenciamento das políticas do fomento, instituindo critérios para participação.

Dos critérios básicos estabelecidos pelo FNDE para participação nos programas de fomento, destacamos dois principais. Primeiro a estipulação de um valor nacional por aluno/ano, para manutenção dos mesmos nas escolas públicas e nos programas, como também, o quantitativo de alunos, exigindo que as escolas tenham um recorte de no mínimo 21 alunos. Essas foram as primeiras medidas que incisivamente contribui com a política do fechamento de escolas, ora que para garantir participação no programa “os municípios iniciaram uma verdadeira corrida desenfreada para aumentar número de alunos nas escolas” (MOREIRA, 1999, P. 5).

Como segundo determinante, apresentamos duas principais políticas que corroboraram com o cerceamento de escolas. O Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, criado a partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 (Antigo Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – PMDE, criado em 1995), foi pensado para garantir condições matéricas, em caráter suplementar da manutenção de escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual e municipal, entretanto, ao comungar dos critérios de participação do FNDE, acabou por instaurar uma espécie de “formula Mágica” para resolver o sufocamento financeiro dos estados e municípios (MOREIRA, 1999, P.5).

E os programas de financiamento do transporte escolar através. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar-PNATE, através da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (antigo Programa Nacional de Transporte Escolar-PNTE,1993), que garante repasse mensal para o transportes dos estudantes, como também, o Programa “Caminho da Escola”

pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, que garante aquisição do transporte escolar. Desse modo, apoiando nesses recursos, estrategicamente escolas são fechadas para a formação de um único núcleo que comporte os alunos e prioritariamente permeie a participação nas políticas fomento.

Como afirma a educadora Roseli Caldart, se a educação é um direito humano, o acesso a ela tem que ser facilitado.

“Ter acesso à escola não pode ser uma coisa extraordinária, que precise mover céus e terras, andar quilômetros, usar transporte para ter acesso. O acesso à escola tem que ser uma coisa ordinária na vida”, afirma. (CALDART apud Revista Poli, 2010).

O fechamento das escolas sucintamente acaba gerando instabilidade nas comunidades, ora que, a existência/ausência da escola interfere diretamente no cotidiano das famílias. A existência da escola por sua vez, gera vida e movimento dentro da comunidade, além de que, os pais podem participar mais assiduamente na vida escola de seus filhos e na dinâmica da escola, fortalecendo o laço escola/família, característica muito forte em escolas de zona rural “A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação é específica, necessária e justa. Deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização rela e não apenas princípio abstrato” (CALDART, 2012, p. 262).

A ausência da escola na comunidade vem revelando-se de grande valia para o latifúndio diante de seu enfretamento com o campesinato, principalmente tendo o Estado como aliado. Logo, se a falta da escola representa para o camponês a impossibilidade do campo como espaço de subsistência, uma vez que o direito básico a educação não é assegurado, e conseqüentemente induz sua busca por outro lugar que viabilize seu acesso à educação, Assim, o fechamento de escolas serve diretamente ao interesses do Agronegócio.

Com a falta de investimentos e incentivos para a vida no campo, as décadas de 80 e 90 foi marcado pelo êxodo rural. Esse esvaziamento populacional do campo ocasionou na diminuição do número de matrículas e conseqüentemente na formação de classes multisseriadas. O discurso do senso comum de que a baixa qualidade do estava associada a esse formato o ensino, foi utilizado para justificar o fechamento de escolas nas zonais rurais

Faz-se importante reconhecer as raízes que mascaradamente nutrem todo esse enredo em que se construiu o cerceamento das escolas. Coincidentemente, as comunidades estudadas na presente pesquisa foram atingidas pela expansão do agronegócio, através dos projetos dos perímetros irrigados. Mais do que mera coincidência, essa relação intrínseca entre a expansão

do agronegócio e o fechamento de escolas rurais já é de conhecimento social, uma vez que os movimentos sociais denunciam essa realidade.

Os projetos reproduzidos pelo Estado para educação rural, propagavam uma valorização do agronegócio em detrimento a agricultura familiar e camponesa. Porém, para a Educação do Campo, na ótica dos movimentos sociais, em especial o MST, sobressai a busca pela valorização dos conhecimentos do homem do campo, seus saberes e cultura, contrapondo-se ao Estado e suas políticas neoliberais. Essa dicotomia mostra o descompasso entre as conquistas dos movimentos sociais para a Educação do Campo e as políticas públicas para a educação.

O direito à educação, definido pelo MST traduz que:

Educação. Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, a educação é o outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar respostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos é a erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular. (Site oficial do MST)¹¹

Dessa maneira, ao longo da constituição da educação do campo, os movimentos sociais e, principalmente, o MST, foram os principais responsáveis pelas mudanças na educação para os povos do campo. Sendo que através das denúncias, os novos horizontes de permanência no campo foram criados. “Aos poucos, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012. p. 504).

Nesse cenário, o MST se fez protagonista, pois, a partir das instáveis políticas educacionais aplicadas nas zonas rurais, onde o direito universal a educação não acontecia, o movimento fincou raízes de luta. Dentre as tocantes denúncias histórica de descaso e negação com a educação do povo rural, mediadas pelos movimentos sociais, cabe aqui, no bojo desta pesquisa, destacar uma em espacial.

A campanha nacional “Fechar escola é Crime!”, foi deflagrada em 2011 pelo MST, diante do grande aumento do fechamento de escolas no território brasileiro. A campanha objetivava promover um debate nacional sobre o fechamento das escolas e o direito das populações do campo à educação. As denúncias foram alarmantes, e em 2014, segundo

¹¹ FONTE: Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>.> Acesso em 07 de janeiro de 2017.

análise do Censo Escolar produzida pelo MST, 4 mil escolas do campo já haviam sido fechadas.

Esta campanha tem o objetivo de defender a educação pública que seja um direito de todos os trabalhadores. Para que isso se concretize, é importante mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim toda a sociedade para se indignar quando uma escola for fechada e lutar para mudar esta realidade. (Site oficial da Campanha)¹²

É fundamental destacar a importância dos movimentos sociais na transformação histórica da educação camponesa, através das lutas, pela construção e execução de políticas públicas, capazes de assegurar garantias reais de uma educação de qualidade no campo, O protagonismo com que o MST vem se articulando, resultou na consolidação do verdadeiro sentido da educação do campo.

NUCLEAÇÃO, CAUSAS E DESDOBRAMENTOS.

As desvantagens demonstradas pela prática do fechamento de instituições escolares no campo, não impede que essa conduta seja cerceada. Aparentemente, a realidade está sendo distorcida, incitada a propagar, um sentido de “fórmula” para solucionar as questões na baixa qualidade do ensino, nos militantes do movimento. Contudo, sabemos de fato que as respostas para essas distorções no ensino estão nas políticas públicas neoliberais, sob a ótica de “Uma educação em livre metabolismo com o mercado seria a mais adequada, pois ensinaria às crianças e aos jovens a virtude do individualismo e da ordem social competitiva.” (LEBER; MOTTA, 2012, p. 579).

No entanto, o cerne da questão faz-se no reflexo “degradante” que as comunidades rurais sofrem com os impactos causados por esta ação, alguns chegando a serem irreversíveis. Neste contexto, nas comunidades que foram alvo deste estudo podemos observamos consequências agravantes.

O transporte inadequado dos estudantes está entre um dos mais citados e preocupantes impactos. Inicialmente, essa prática era realizada por “pau de arara”, contudo, frente à insegurança e aos acidentes que ocasionaram na morte de muitos estudantes no Brasil, surge o projeto de lei 2561/07 que proíbe seu uso como transporte escolar e também altera a LDB 9.394/96, tornando crime de responsabilidade pública.

No depoimento de uma das professoras fica evidente a preocupação com o descolamento:

¹² FONTE: Disponível em <<http://www.mst.org.br/2011/05/31/fechar-escola-e-crime.html>> Acessado em 26 de Janeiro de 2017.

“Alguns pais muitas vezes tinham medo de matricular seus filhos na escola, principalmente, os menores, devido ao deslocamento e de não poderem acompanhar seus filhos inicialmente devido a distancias”. (Professora Teresa Sousa, Lagoa dos Cavalos).

A garantia da educação está fortemente pautada na transposição dos estudantes até os estabelecimentos de ensino, mesmos que esta situação gere transtornos. Contudo, seria mais interessante assegurar aos alunos uma educação próxima do seu convívio e de sua realidade, entretanto, nos planos educacionais não há espaços para o camponês e também não há necessidades de lhes oferecer condições de permanência no campo. “A sua interação o enraíza”. (FREIRE, 2018, p. 50)

Dessa maneira, a ausência das instituições escolares provoca um período de adaptação dos professores e alunos após a nucleação. Em uma das localidades estudadas, os impactos foram mais desastrosos do que se possa imaginar e acabou afetando a saúde emocional dos estudantes. Como o caso de uma aluna da comunidade de Lagoa dos Cavalos, que após ser transferida para a nova escola não se adaptou à nova realidade e acabou desenvolvendo uma depressão.

Olha! A situação na época foi tão seria que tivemos um caso de depressão na comunidade, uma menina que não se adaptou como a mudança e um ano depois desistiu dos estudos, tendo cursado até hoje somente a 5º ano da Educação Básica. (Professora Teresa Sousa)

De natureza igual, temos a falta de condições para que a inclusão aconteça na medida em que a ausência da escola na comunidade e o deslocamento acarretam na desistência dos estudantes com necessidades especiais no processo de escolarização.

Também tínhamos na comunidade dois alunos com necessidades especiais, com a mudança, seus pais não deixaram, pois achavam perigoso o deslocamento de pau de arara para eles irem só... [...] Quando tinha a escola na comunidade, os pais todos os dias vinham deixá-los e busca-los na escola, depois das aulas seguiam o caminho do roçado. (Professora Teresa Sousa)

Pelo exposto, é possível reconhecer que o Estado Brasileiro vem utilizando artifícios para fechar escolas. E na medida em que a educação para os camponeses é frágil e incerta, acaba provocando outra consequência negativa com as distorções na idade-série dos educandos. Realidade está muito comum nos estudantes de zona rural que ingressam tarde no processo educativo e ainda, muitas vezes, não concluem os estudos pela ausência de escolas.

Na comunidade de Sitio Junco, foi exposto claramente esse enredo:

Hoje em dia nem tanto, mas no tempo dos meus filhos, eles chegaram a cursar por três anos a mesma série, já que não tinha escola, eles ficavam indo. Até que depois, eu consegui comprar um vão de casa na cidade e eles foram terminar os estudos, os mais velhos, como já estavam grandes, fizeram só até o primeiro grau e os mais novos terminaram a escola.

As dicotomias que existem entre a realidade escolar do campo e da cidade ferem com o princípio da educação igualitária para todos e, conseqüentemente, afetam diretamente os estudantes que sentem na pele esta distinção, trazendo a estigmatização como outro importante impacto na vida e no cotidiano de muitos estudantes. Nesse contexto, a educação emancipadora tem o papel fundamental, pois a partir destas vivências de opressão, vistas por Paulo Freire como “autoconscientizadoras”, o oprimido faz-se um ser que dar repostas e não fica passivo como na visão dos opressores. (ARROYO, 2012, p. 558)

Em termos gerais, os custos sociais que a política do país tem causado por incentivar o modelo do agronegócio são altíssimos e irreparáveis, tanto à sociedade como ao meio ambiente, pois este formato de agricultura é inviável e insustentável na concepção econômica, com a concentração de terra e, conseqüentemente, da renda; ambiental, por ocasionar contaminação da natureza e dos trabalhadores através do uso abusivo de agrotóxicos; e cultural, pois os camponeses são expulsos de suas comunidades, e isso acaba impossibilitando as relações indentityárias com seus territórios. (MENDES; CARVALHO; FREITAS, 2016, p. 93).

Aí, fica muito difícil, as terras que o pessoal tinha pra plantar, hoje não tem mais. Ficamos todos assim ... [...] Agregado num lugar que é pior do que a cidade. Porque você mora na zona rural e não tem onde trabalhar. É muito pior. [...] Eu ainda hoje em dia sofro, já não choro mais porque sempre fui dura pra chorar, eu sofri muito, pela minha comunidade, eu nem ando lá, não gosto de passar. Hoje, ainda não goste de passar... (Professor Joana Gomes, comunidade extinta de bananeiras)

Tomando pelas intencionalidades desta pesquisa, dentre os fatores mais agravantes causados pela nucleação, destacam-se a desvitalização e a perda do sentido da agricultura familiar, provocadas na comunidade e na vida de cada indivíduo que nela vive.

No entanto, a ausência da escola e suas manifestações frente à realidade na qual está inserida, gera um movimento inverso. O afastamento do sujeito e da família, através do deslocamento das crianças para outras comunidades, ocasionando também a subtração das especificidades da sua comunidade de origem, em detrimento de uma nova realidade.

Dessa maneira, destaco como principal ponto negativo, o intenso desenraizamento do sujeito com sua comunidade, e mais ainda com o campo, dificultando seu retorno. Isso se torna mais forte com a camada jovem, que geralmente frequentam escolas urbanas, com currículos especificamente urbanos. Similarmente ao desenraizamento, através do deslocamento para as escolas urbanas, os alunos do campo sofrem muito preconceito e discriminação, visto que o campo sempre foi visto como sinônimo de atraso, enquanto a cidade é sinônimo de modernidade. Os estudantes e moradores de áreas rurais vêm sendo

vítimas de todos os transtornos citados neste estudo, entretanto, apesar das tensões que a nucleação tem causado nas comunidades, o fechamento de escolas ainda é uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de nucleação de escolas em áreas rurais surgiu como resultado das reformas decorridas do processo de redemocratização formal do estado brasileiro com a consagração da Constituição Federal de 1988, por meio da descentralização político-administrativa que não garantiu que a universalização da educação acontecesse de fato. Entretanto, o fechamento de escolas vem ancorando-se em novos determinantes e em duas frentes, tornando esse movimento contemporâneo.

De um lado serve ao latifúndio quando ao retirar a escola e facilita a ocupação do campo pelo o agronegócio, negando aos camponeses a possibilidade de permanência e de sociabilidade no campo, realidade essa sustentada e defendida pelo Estado brasileiro que tem apostado suas fichas no modelo de país agrário exportador, reavivando-o como motor primário da economia.

E do outro aparece diretamente servindo ao Estado, quando o fechamento de escolas é legitimando pelo distoamento das políticas públicas, sendo um mecanismo para enxugar os gastos com a educação reforçando um papel de Estado mínimo em garantia de direitos, logo, como resultado temos a fragilização do acesso a uma educação de qualidade, principalmente no/do campo.

Ainda que a luta esteja na defesa da permanência de escolas no campo, faz-se necessário que seja assegurada a manutenção e a qualidade dos estabelecimentos. Assim, além de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, materiais pedagógicos, transporte escolar, valorização dos profissionais da educação e qualidade no ensino é necessário que seja assegurado um currículo que respeite e atenda as especificidades do campo.

Desta forma, espera-se que através do resgate histórico das causas e desdobramentos ocasionados pela nucleação nas comunidades do município de Russas, possa alicerçar as bases para futuros estudos. E assim, a partir das reflexões travadas nesta pesquisa, possa contribuir com a continuidade da construção de uma educação definitivamente do campo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de. **O fechamento das escolas do campo em assentamentos rurais: reflexões a partir do caso da escola Princesa Isabel, Riachinho/TO.** [recurso eletrônico] / Anna Thércia José Carvalho de Amorim -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 78p. Disponível

em:<<file:///D:/Downloads/O%20fechamento%20das%20escolas%20do%20campo%20em%20assentamentos%20rurais.pdf>> Acesso em: 15 de Jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete (Org). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARTA aberta. **O Brasil precisa abrir escolas, não fechá-las. REDE NOSSA SÃO PAULO, 2007. Disponível em** <<https://www.nossasaopaulo.org.br/2015/11/30/carta-aberta-o-brasil-precisa-abrir-escolas-nao-fecha-las/>> **Acessado em 27 de agosto de 2018.**

FONTE: **Site, Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil-CTB, Escolas rurais no Brasil: um retrato**> Disponível em <http://portalctb.org.br/site/noticias/rurais/11884-escolas-rurais-no-brasil-um-retrato>> acesso em 12 de janeiro de 2017.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido.** 65. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Bernadete Maria Coêlho; RIGOTTO, Raquel Maria Rigotto. **DOSSIÊ PERÍMETROS IRRIGADOS.** Perímetros Irrigados e a expansão do agronegócio no campo: quatro décadas de violação de direitos no semiárido. TRAMAS/UFC. 2014. Disponível em:< <https://dossieperimetrosirrigados.wordpress.com/realizacao/>> Acessado em 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária:** Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa. Disponível em: <<http://comumhttp://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acessado em: 08 de dez de 2016.

LEAL, Leila; JÚNIA, Raquel. **Escolas rurais no Brasil: um retrato.** Revista Poli. EPSJV/Fiocruz. 2010.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lúcia Sebert. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6., 2014, Toledo. **Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais.** Paraná: Unioente, 2014.

MAIA, Karla Vanessa A.; NUNES, Rogério Maciel; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de C. o fechamento de escolas rurais: o direito à Educação ameaçado. In: XXIV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 2018, João Pessoa. **Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste.** Paraíba: EPEN/ANPED/NE, 2018.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública.** Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 12, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo.** São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; CRUZ, Rosana Evangelista da. A POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO BRASIL. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Recife, 2013. Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acessado em 2019.

MENDES, José Ernandi; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; FREITAS, Bernadete Maria Coêlho. O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. In: FONTOURA, Jara Lourenço da; DILMANN, Mauro; ROSA, Graziela Rinaldi da; VANIEL, Berenice Vahl. **Vozes do Campo: ressignificando saberes e fazeres**. 2. ed.- São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 87 – 105.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas rurais: alguns elementos para reflexão. In: I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2011, João Pessoa. **Anais do I Encontro De Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba**. Paraíba: EPPECPB, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

O FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – FNDEP NA AGENDA POLÍTICA BRASILEIRA DE 1988

Ana Carolina Cerveira Tavares¹
Fabiane Silva Martins²
Soraya Tatiara Costa Lopes Chicar³

RESUMO

Estudo acerca do movimento social educacional “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”- FNDEP enquanto sujeito na constituição de problemas e formulação da agenda política educacional, fundamental na incorporação dos princípios educacionais na Constituição de 1988. Para analisar a relevância desta temática, este estudo foi fundamentado no método materialista histórico-dialético e teve como procedimento metodológico, uma pesquisa bibliográfica. O FNDEP situou-se num campo de disputas sociais e apresentou diversas questões em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Conclui-se que o Fórum, apesar de não ser um movimento social das massas, sua importância foi enorme para a educação brasileira.

Palavras – chave: Agenda Política. Movimentos Sociais. Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – FNDEP enquanto um dos sujeitos fundamentais na incorporação de princípios educacionais na Constituição Federal de 1988. Compreendido como um movimento social, contribuiu significativamente na constituição de problemas e formação da agenda pública educacional no Brasil, na década de 1980. Neste sentido, tem-se como objetivo analisar a relevância do referido Fórum na construção de políticas públicas educacionais, precisamente na garantia do direito constitucional à educação. As suas demandas não culminaram, inicialmente, com nenhuma política pública educacional, mas na inserção de princípios educacionais na CF de 1988 e, posteriormente, em outro contexto sociopolítico, contribuiu para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, fundamentando o caminho para a construção de diversas políticas educacionais.

¹ Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Assistente Social do Instituto Federal do Maranhão – IFMA. Email: anacarolina@ifma.edu.br

² Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Revisora de Texto Braile do Instituto Federal do Maranhão– IFMA. Email: fabiane.martins@ifma.edu.br

³ Mestre em Políticas Públicas na Universidade Federal do Piauí-UFPI. Pedagoga do Instituto Federal do Maranhão –IFMA. Email: sorayatatiara@ifma.edu.br

O estudo está estruturado da seguinte forma: no primeiro item é discutido o movimento de constituição de problemas e formação da agenda de uma política pública, abordando os seus diversos tipos, sujeitos relevantes neste processo, como os movimentos sociais. Já o segundo item aborda especificamente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado em 1986, situando-o num campo de disputas, onde apresentou diversas questões em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, com destaque para as pautas educacionais inseridas na agenda governamental. E, por fim, são apresentadas as considerações finais acerca da sua relevância no cenário educacional brasileiro.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada pauta-se na teoria social crítica de Marx, o materialismo histórico dialético. De acordo com Netto (2011, p. 53), “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquele em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. Portanto, é uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, pois buscou estudos consolidados acerca da temática como ponto de partida para compreensão das categorias discutidas e durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 A FORMAÇÃO DA AGENDA NO PROCESSO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para compreender a agenda como um dos movimentos das políticas públicas é importante trazer alguns elementos que caracterizam o processo das políticas públicas. Para Silva (2013, p. 20): “Representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrente de decisões e não-decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade historicamente determinada.” Para a autora, as políticas públicas têm a capacidade de regular ou intervir na sociedade, articulando diferentes sujeitos com interesses e racionalidades diversas, ou seja, nascem de problemas que afetam indivíduos ou grupos numa determinada sociedade.

De acordo com Rua (2009, p. 21), uma das características centrais das políticas públicas ou *policies* é a sua dimensão pública, seu caráter imperativo, isto é, “[...] suas decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público.” É o Estado em ação.

Diversos estudos entendem o processo de políticas públicas como fases ou ciclos, todavia, neste estudo foi utilizado o termo “movimento” adotado por Silva (2013, p. 22), pois acredita-se que o processo das políticas públicas não se dá através de fases, de forma linear ou estanque, mas são totalidades específicas que se articulam dialeticamente e apresenta os seguintes movimentos: constituição do problema e da agenda governamental; formulação de alternativas de política; adoção da política, implementação da política e avaliação da política, estes movimentos “[...] articulados, interdependentes e, às vezes, concomitantes [...]”. Ela aponta ainda que os sujeitos exercem influências diversas em diferentes momentos deste processo,

[...] entram, saem ou permanecem nele, orientados por diferentes racionalidades e movidos por diferentes interesses [...] Esses interesses são mediados pelo Estado, especificamente pelo sistema político, sendo que a constituição dos interesses é explicada diferentemente pelos três principais paradigmas da ciência política contemporânea. [pluralistas, marxistas e institucionalistas ou neo-institucionalistas] (SILVA, 2013, p.27,28)

Quanto aos paradigmas que constituem os diferentes interesses dos sujeitos envolvidos, destaca-se: o *pluralista* que é predominante no campo das políticas públicas. De caráter positivista, tem como principais características a igualdade formal, democracia e universalidade. Seu núcleo central são os indivíduos integrantes da sociedade e das organizações que agem e integram grupos de interesses ou de pressão, conforme suas preferências em determinado momento ou questão pontual. O papel do Estado é neutro, reduzido a mediador dessas relações, cabendo apenas preservar a ordem social e garantir os valores centrais de liberdade política e econômica.

O segundo paradigma, o *institucionalista* ou *neo-institucionalista*, de forte influência de Weber, é de caráter elitista. Tem como característica principal o papel forte, independente e central do Estado. Nesta perspectiva é a burocracia que determina o Estado e este determina a sociedade, logo as políticas estatais são produtos da racionalidade da burocracia estatal.

O terceiro paradigma é o *marxista*, adotado neste artigo, que reconhece a sociedade capitalista constituída de classes sociais e antagônicas, inseridas numa relação contraditória entre capital e trabalho. Há uma relação sistemática entre o Estado e o capitalismo, determinada fundamentalmente pela luta de classes. Nesta perspectiva, as políticas sociais têm duas versões: a *funcionalista*, em que o Estado está a serviço da classe dominante, portanto,

indispensáveis para manutenção do capitalismo; e a *conflitualista*, em que o Estado tenta mediar a relação entre capitalistas e classe trabalhadora, onde as políticas sociais são produto da sua ação e da luta de classes.

Demarcar essas abordagens é fundamental para compreender as diferentes racionalidades dos diversos sujeitos, movidos por distintos interesses no processo de políticas públicas.

Para atender ao objetivo deste artigo, foi explorado apenas o movimento de formulação do problema e constituição da agenda no processo das políticas públicas. Primeiramente, cabe indagar: O que é uma agenda? De acordo com Souza (2006, p.81), a partir dos estudos de Kingdon (1995), considerado o mais importante estudioso do tema, a agenda seria um “[...] espaço de constituição de assuntos e problemas que chamariam atenção do governo e dos cidadãos e que não se deveria confundir com as alternativas [...]”, estas últimas seriam uma momento posterior dentro deste processo político, após a definição da agenda.

A formação da agenda está condicionada à constituição de problemas ou *issues*, que segundo Silva (2013, p. 23), seriam aqueles que

[...] afetam indivíduos ou grupos, mas que para se tornar numa questão social e integrar a agenda pública, precisam ter reconhecimento da sociedade, apresentar possibilidade de ação e ter legitimidade, sendo sujeitos importantes, nessa dinâmica, os partidos políticos, a mídia e os grupos de pressão.

Para Rua (2009, p. 66) “Uma agenda de políticas consiste em uma lista de prioridades inicialmente estabelecidas, às quais os governos devem dedicar suas energias e atenções, e entre as quais os atores lutam arduamente para incluir as questões de seu interesse.” No entanto, é um processo que não se dá sem conflitos entre interesses diversos, os diferentes temas que surgem não seguem uma ordem, não são tão claros.

1.1 Tipos de agenda

Quanto aos tipos de agenda, Kingdon (1995) *apud* Souza (2006) destaca três:

a) *Agenda governamental ou formal* “[...] seria a lista de assuntos que preocupariam o governo e receberiam grande atenção dos funcionários” (SOUZA, 2006, p. 84). Ou seja, são aqueles problemas que o governo escolheu tratar, “Sua composição dependerá da ideologia, dos projetos políticos e partidários, da mobilização social, das crises conjunturais e das oportunidades políticas” (RUA, 2009, p. 68).

b) *Agenda sistêmica*, esta estaria fora do governo e “[...] consistiria na lista de assuntos que há algum tempo preocuparia o país em termos gerais, mas não especificamente o governo.” Neste tipo de agenda, seus itens não se tornariam, necessariamente, os itens da agenda governamental, mas o contrário poderia ocorrer, uma vez que “[...] o Estado, com sua autonomia, poderia, inclusive, criar sua própria agenda” (SOUZA, 2006, p. 84).

Rua (2009) a denomina como a “agenda da sociedade”, uma vez que afeta toda a sociedade, independente de governo, como as desigualdades socioeconômicas, violência, dentre outros.

c) *Agenda de decisão* “compreende a lista de problemas a serem objeto de deliberação no curto e médio prazo, pelo sistema político, ou seja: não só o governo, mas os poderes constituídos, inclusive o Judiciário”(RUA, 2009, p. 67). A autora afirma que neste tipo de agenda não se objetiva levar tão somente à formulação de novas políticas públicas, mas de complementar, corrigir políticas já implementadas ou em fase de implementação. São assuntos que já estão na agenda governamental e podem ser atendidos ou não.

Portanto, para que determinado assunto entre na agenda, deve ter relevância na resolução de determinado problema, apesar desta não ser condição suficiente, pois requer outras questões como “[...] existência simultânea, num mesmo conjunto, de problema, proposta e receptividade política. E quando a questão estivesse na *agenda de decisão*, ela teria um maior *status* do que na *agenda governamental*” (SOUZA, 2006, p. 85).

Kingdon (1995) *apud* Souza (2006, p. 89) cita outros tipos de agenda, como a geral e a especializada. A primeira diz respeito à “lista de itens que ocupariam o presidente do país e seu pequeno círculo imediato.” Já a segunda, a agenda especializada volta-se para pautas mais específicas, como bens e serviços, a exemplo da saúde, da educação, dentre outros. É dentro da agenda sistêmica, trazida pelos diversos movimentos sociais que ganha relevo a agenda especializada com pautas específicas da educação no Brasil, sobretudo, na década de 1970 e 1980.

1.2 Construção da agenda no processo de políticas públicas

E como a agenda é construída? Segundo Kingdon (1995) *apud* Souza (2006), a construção da agenda estaria relacionada tanto aos participantes quanto aos processos.

a) Construção da agenda em relação aos participantes

Os participantes ou sujeitos são classificados em “*os de dentro*” e “*os de fora*” do governo, de acordo com suas posições institucionais e; os participantes “*visíveis*” e “*não visíveis*”.

Em relação aos *participantes de dentro do governo*, o autor destaca aqueles inseridos na administração (o presidente do país, o staff presidencial e os nomeados políticos), os servidores civis (funcionários de carreira) e o Congresso. O peso de cada um na formação da agenda e formulação de alternativas varia de acordo com o lugar ocupado dentro do governo, no entanto, o autor coloca que o presidente do país tem lugar privilegiado na definição da agenda, enquanto os demais participantes teriam mais influência na formulação das alternativas. Acrescenta-se ainda, os membros do judiciário, governadores e prefeitos, organizações governamentais, dentre outros.

Quanto aos *participantes de fora do governo*, destacam-se: “grupos de interesse, os acadêmicos, os pesquisadores, os consultores, a mídia e os participantes de campanhas eleitorais (incluindo os partidos políticos) e a opinião pública.” (SOUZA, 2006, p. 82). Acrescenta-se ainda na atualidade, os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, ONU), os sindicatos de diversas categorias, empresas privadas, organizações não – governamentais – ONGs, empresários políticos e os movimentos sociais.

Souza (2006) aponta uma limitação em relação ao trabalho de Kingdon (1995), devido à sua concepção pluralista, predominante na literatura das políticas públicas de cunho internacional. Para a autora, ele não reconhece a perspectiva da luta de classes sociais e dos movimentos sociais, estes são reduzidos a grupos de pressão, assim não os considera no processo das políticas públicas. Cabe destacar que os movimentos sociais foram e ainda são de extrema importância na América Latina, através das suas lutas sociais, trouxeram à arena pública inúmeras expressões da questão social e contribuiu na constituição de diversas agendas para formulação de importantes políticas públicas, sobretudo no Brasil.

Ainda em relação aos participantes, Kingdon (1995) destaca os “*visíveis*” e “*os não visíveis*”. Os participantes *visíveis* são o presidente do país, nomeados de alto nível, membros do Congresso, a mídia e aqueles relacionados às eleições (partidos e outros), são assim denominados por receberem maior notoriedade e pressão da opinião pública, acrescenta-se ainda os movimentos sociais. Já os *não visíveis* seriam os especialistas acadêmicos, pesquisadores, consultores, burocratas de carreira, staff do Congresso e analistas que trabalham com grupos de interesse (SOUZA, 2006). Enquanto o presidente teria maior poder na decisão da agenda, os demais teriam mais influência no que diz respeito às alternativas na inclusão ou não dos *issues* na agenda.

b) Construção da agenda em relação aos processos

Quanto aos processos na construção da agenda, Rua (2009, p. 70) afirma que são temas que ganham visibilidade em determinado momento histórico e os denomina de

“processos de evidenciação de temas”. Este tipo de agenda vai variar de acordo com alguns aspectos, dentre eles:

- o reconhecimento da existência de problemas, a partir de eventos momentâneos, da forma de manifestação das demandas, das crises e das informações sobre os eventos (indicadores, estatísticas, pesquisas e outras fontes);
- a proposição de políticas, que é afetada pela ação dos atores visíveis, dos atores invisíveis e das comunidades políticas. Ou seja: nas organizações governamentais,
- no meio acadêmico, nos partidos políticos ou nas organizações da sociedade, costumam já existir propostas que viabilizam a solução de determinados problemas e;
- o fluxo da política, que envolve o clima ou sentimento nacional com relação aos governos e aos temas, as forças políticas organizadas e a disputa interpartidária e eleitoral.

A autora deixa claro que nem toda questão entra na agenda, ainda que um problema seja socialmente reconhecido. E por que isso acontece? Por que algumas questões entram na agenda e outras não? Isto depende da atuação dos participantes ou dos processos que podem ser um incentivo ou um veto a determinado problema, uma vez que as demandas não seguem a mesma trajetória, não tem o mesmo objetivo. RUA (2009, p. 70 -73) destaca três tipos:

Existem as *demandas novas* que “resultam da mudança social e/ou tecnológica, do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas.” Para a autora, estes atores ou sujeitos são novos apenas na sua organização de suas reivindicações, já existiam politicamente, mas não eram expressivos. Já os novos problemas são aqueles que não existiam ou existiam apenas como “estado de coisas”, mas atingem a sociedade por um longo período, mas não chegavam a se tornar um problema político devido ao seu baixo poder de pressão e não conseguiam mobilizar os governos.

Quanto às *demandas recorrentes* “expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental.” Já as *demandas reprimidas* são aquelas que “correspondem a “estados de coisas” ou “não decisões”.” Ela ainda cita *sobrecarga de demandas*, que se caracteriza por um grande acúmulo de demandas que, devido ao conflito de interesses, não conseguem ser solucionadas, o que pode gerar uma crise institucional “[...] que ameaça a estabilidade do subsistema político. Dependendo da sua gravidade e da sua duração, pode levar até mesmo à ruptura institucional.” (RUA, 2009, p. 70 -73)

Já a “*não-decisão*” não é a ausência de uma decisão acerca de um *issue* que foi incluído na agenda, mas temas que vão de encontro aos valores de uma determinada sociedade ou ameaça interesses de determina classe privilegiada e “[...] enfrentam obstáculos

diversos e de variada intensidade à sua transformação a um estado de coisas em um problema político – e, portanto, à sua inclusão na agenda governamental.” (RUA, 2009, p. 72)

E quais seriam as características de determinados problemas ou “estado de coisas” para que tornem um problema político e seja incluído na agenda governamental? Rua (2009, p. 73) aponta pelo menos três delas:

- mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados;
- constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não dar uma resposta ao problema seja maior que o ônus de ignorá-lo; e
- constitua uma situação de oportunidade, ou seja, uma situação na qual algum ator relevante perceba vantagens, a serem obtidas com o tratamento daquele problema.

Portanto, para que um “estado de coisas” entre na agenda governamental, é necessário que ele se torne primeiramente um “problema político”. Mas a autora alerta que a inclusão na agenda não gera obrigatoriamente uma política pública, mas apenas está na pauta dos formuladores das políticas, “[...] Embora mais atenção seja destinada à formulação de alternativas e à tomada de decisões, a formação de agenda representa uma das mais importantes fases do ciclo da política pública, especialmente porque mobiliza fortes recursos de poder” (RUA, 2009, p. 73).

Para que esta discussão sobre a relevância dos sujeitos na construção das agendas no processo de políticas públicas, o próximo item discorre acerca das pautas e como os problemas relacionados à educação entraram na agenda governamental no Brasil na década de 1970 e 1980, culminando com a Constituição Federal de 1988, com destaque para a relevante participação do movimento social denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP.

2 O FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – FNDEP NA AGENDA POLÍTICA E SEU PAPEL NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

2.1 Breve histórico dos movimentos sociais e a educação

Os Movimentos Sociais são sujeitos fundamentais para compreender a história da política brasileira, sobretudo, na construção de políticas públicas. Segundo Gohn (1997, p.252), os movimentos sociais:

[...] são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. [...] Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal ou não) e privada.

Sua principal característica é a luta social. Para a autora, os movimentos sociais se expressam de diversas maneiras, a partir do tipo de ação social envolvido e os divide em cinco categorias: origem social da instituição que apoia ou obriga os seus mandatários; características da natureza humana como cor, sexo, idade, raça; a partir de determinados problemas sociais; em função de questões da conjuntura das políticas de uma nação e construídos a partir de ideologias.

Para Gohn (2011, p. 346), a educação passa pela instância “formal” desenvolvida dentro das escolas; pela instância “não formal”, que está para além dos muros institucionais, mas promove a construção da cidadania e; a “informal”, aquela do nosso cotidiano, de socialização. Neste sentido, os movimentos sociais voltados para educação “têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania.” Desta forma, suas reivindicações não estão restritas à educação escolar, pois além de um espaço privilegiado de construção de saber e conhecimento político, os movimentos sociais também “são fontes e agências de produção de saber”, uma vez que atravessam diversas questões, como gênero, racial, meio ambiente, dentre outros.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por várias campanhas governamentais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, com destaque para a educação popular, associada à educação de adultos, pois havia um elevado índice de analfabetismo. Quanto aos movimentos vindos da sociedade destacam-se o Movimento de Cultura Popular – MCP, o Movimento de Educação de Base – MEB e o Centro Popular de Cultura – CPC, estas experiências resultaram na construção do método Paulo Freire e marcaram a história da educação brasileira na luta contra o analfabetismo, mobilizando diversos setores da sociedade civil, com um compromisso real com a classe trabalhadora para além da alfabetização, mas uma educação na perspectiva de participação política. Além de alguns setores da Igreja Católica e intelectuais como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e do Centro de Educação Popular (CEPLAR) também foram fundamentais nessa conjuntura.

Na ditadura militar (1964- 1982), dentre as características deste período, destacam-se: centralização política e administrativa sob o domínio do governo federal e fechamento dos canais de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, afetando diversas áreas, sobretudo, a educação. O Brasil precisava se “modernizar” para acompanhar os avanços tecnológicos, assim, era necessário uma população escolarizada para lidar com tais tecnologias, entretanto, mais do que um progresso técnico, o seu pano de fundo era político. Para Pinheiro (2015, p.68), a política educacional na ditadura desenvolveu-se a partir dos seguintes eixos:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. [...] A perda do controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política.
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’ entre educação e produção capitalista que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através de pretensa profissionalização;
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização de educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

Foi neste contexto de repressão que os movimentos sociais se reorganizaram e se fortaleceram na clandestinidade, ressurgindo quando o período militar já dava sinais de esgotamento, fruto das pressões da sociedade. É nesta correlação de forças, de avanço do neoliberalismo e de um Estado repressor que os movimentos sociais, juntamente com outros sujeitos da sociedade civil como a igreja, passaram a reivindicar a abertura política, a redemocratização e lutavam por direitos sociais. A educação também surge como uma bandeira de reivindicação pelos educadores que, segundo Saviani (2013), foi uma grande mobilização só comparável à década de 1920⁴.

Para Gohn (1992), a educação popular ganhou novamente destaque, quando intelectuais passaram a assessorar os movimentos sociais populares no suporte às suas reivindicações. É nesse campo de disputa de interesses que os movimentos sociais reagem à investida neoliberal, em que a arena pública volta a ser espaço de lutas sociais, interlocutores fundamentais para as mudanças constitucionais, agora não mais lutando apenas por bens e serviços, mas há uma ampliação para outros direitos.

⁴ De acordo com Saviani (2013), os anos de 1920 iniciam com a Reforma da Instrução Pública Paulista e depois se estendeu para outros Estados, mas o marco foi criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 que, dentre várias ações, destaca-se a realização de Conferências Nacionais de Educação, cuja primeira edição ocorreu em 1927 e se estendeu até 1950.

Junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e a ausência de direitos sociais elementares – encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano da produção ou dos direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente expropriados nos planos dos seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação. (GOHN, 1992, p. 16)

No que se refere às demandas educacionais, destacaram-se: a educação ambiental, sanitária, educação popular, sexual e as demandas por educação escolar. Esta última inserida num contexto contraditório, houve ampliação de creches graças às reivindicações dos movimentos populares, sobretudo nas periferias, enquanto a educação de nível fundamental foi marcada por evasão, repetência e baixa qualidade de ensino, aumento das demandas dos professores universitários, demandas por cursos noturnos, sobretudo à nível fundamental e médio para atender aos trabalhadores que queriam estudar (GOHN, 1992). Este movimento teve grande apoio de professores que também apoiavam o fim da ditadura e a conquista de direitos sociais, além da melhoria de salários. É nesta conjuntura que surge o FNDEP que será abordado no próximo item.

2.2 O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP na formação da agenda pública brasileira e a Constituição Federal de 1988.

Escolheu-se o movimento social educacional denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, criado em 1986, para analisar o seu papel enquanto um dos sujeitos fundamentais na formação da agenda das políticas públicas educacionais no Brasil, no final da década de 1980. Destaca-se a sua atuação na formulação dos problemas ou *issues* que foram inclusos na agenda da Assembleia Nacional Constituinte para elaboração da Constituição Federal de 1988 e, em outro contexto, contribuiu significativamente na construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

Concorda-se com Gohn (1992) quando concebe o FNDEP enquanto um movimento social que, para ela, foi pouco estudado na realidade social brasileira, uma vez que este movimento teve a peculiaridade de não ser caracterizado como um movimento de massas, estava mais ligado à entidades de classe que aos movimentos populares.

O Fórum surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções). [...] surgiu como expressão de novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos, pioneiros ou notáveis,

como nos anos 30, ou intelectuais ilustres da universidade, como nos anos 50 [...] (GOHN, 1992, p. 78-79).

Este movimento não surge repentinamente ou isolado da realidade histórico-social, é fruto de mobilizações de entidades preocupadas com a educação que, a partir de 1980, passaram a se organizar através das Conferências Brasileiras de Educação - CEBs. A primeira Conferência, realizada em 1980, buscou diagnosticar a situação da educação no Brasil sob a coordenação de três importantes entidades: o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional dos Docentes – ANDES e Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Educação – ANPED. As demais Conferências ocorreram respectivamente nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 e, ao longo desse período, ocorreram mudanças significativas no contexto educacional, inclusive, com o retorno de Paulo Freire, após a ditadura, com sua proposta de educação popular e alfabetização de adultos. Eram categorias mais antigas que passaram a rearticular-se a outras mais recentes, desmobilizadas nas décadas de 1970, permeadas por conflitos de interesses, mas conseguiram formular uma plataforma educacional para a Constituinte (Gohn, 1992). Suas demandas eram, principalmente, a defesa da escola pública e posição político-partidária de oposição à ditadura.

De acordo com Pinheiro (2015, p. 116) os objetivos definidos para as CEBs eram:

- 1) promover o encontro nacional de educadores; 2) efetivar um balanço crítico da educação brasileira; 3) analisar as contradições da educação, identificando as contribuições dos educadores para o avanço no processo democrático; e 4) encaminhar uma ampla discussão a respeito de possíveis soluções dos problemas pedagógicos enfrentados pelos educadores.

Somando forças aos demais movimentos sociais, passaram a reivindicar uma nova Constituição, neste processo destaca-se a IV CBE com a temática “*A educação e a constituinte*”, foi escrita uma carta conhecida como “Carta de Goiânia”, apresentando princípios educacionais, dentre eles: a educação deveria ser direito de todos e dever do Estado ofertá-la gratuitamente, de qualidade e laica, mantida por recursos públicos exclusivos para o ensino público, a gestão da educação democrática, dentre outros. As CEBs consolidaram-se, incorporando outras entidades, culminando com a criação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – FNDEP, em 1986, que iniciou com 15 entidades, aumentando para 26 entidades nos anos posteriores. O Fórum foi um sujeito que influenciou fortemente a Constituição Federal de 1988 e a LDB, além de propor a construção do Plano Nacional de Educação. (SAVIANI, 2013).

O Fórum apresentou duras críticas à política educacional vigente, onde as desigualdades eram enormes e as verbas públicas eram destinadas ao ensino privado em detrimento do público, além do descaso com o magistério. Encontrou, com isso, grandes resistências por parte das escolas privadas e pelo setor privado confessional, este que disputava a não exclusividade da verba pública para entidades públicas, uma vez que estavam à frente de escolas comunitárias. Dentre as demandas recorrentes do FNDEP, apresentadas na Assembleia Nacional Constituinte, estavam: a defesa da educação como um direito de todo cidadão e dever do Estado oferecer o ensino gratuito e laico, este era o seu princípio nº 1; os percentuais das verbas públicas e seu destino foram outra preocupação e; a gestão democrática dos equipamentos escolares.

Saviani (2013, p. 211, 212) faz um breve resgate acerca dos princípios educacionais das Constituições Federais a partir de 1934 e aponta os avanços na CF de 1988. A CF de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo inteiro à educação que, dentre outros, apresentava os seguintes princípios: a educação como direito de todos; ensino primário gratuito e obrigatório; “estabilidade e remuneração digna aos docentes; vinculação orçamentária. Cabendo à união fixar as diretrizes da educação e criar o conselho Nacional de Educação para que elaborasse o Plano Nacional de Educação.” Na CF de 1937 são mantidos alguns daqueles princípios, entretanto, alguns são relativizados, como a gratuidade do ensino público, em que aqueles que têm maiores condições podem contribuir com uma mensalidade para o caixa escolar, silencia aspectos que dizem respeito à remuneração dos professores, vinculação orçamentária e a estabilidade dos professores. Este retrocesso caracteriza-se pela conjuntura política do Estado Novo. Já na CF de 1946, há uma tentativa de retomar os princípios da CF de 1934, “[...] ocorreu uma primeira tentativa de regular a educação nacional globalmente, por meio da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. As CF de 1967 e 1969, todas no contexto da ditadura militar, preservaram a relativização da gratuidade do ensino público e não contemplou princípios que permaneceram silenciados.

Todavia, é na CF de 1988, conhecida como Constituição Cidadã que, pela primeira vez, foi incorporado na agenda pública, os *issues* apresentados por diferentes sujeitos, especialmente, os movimentos sociais. Não foi por vontade deliberada de governantes, mas pela pressão que tais sujeitos exerceram na arena pública, onde conflitos de interesses diversos estavam presentes. Apesar de alguns problemas colocados pelo FNDEP não terem entrado na agenda, por outro lado, exerceu grande influência na Constituição Federal de 1988 que dedicou uma seção específica para educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da

Cultura e do Desporto). Dentre as pautas colocadas e inseridas na agenda, Saviani (2013), citando a CF de 88, destaca os seguintes princípios:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e
- garantia de padrão de qualidade

Muitas reivindicações postas pelo FNDEP foram incorporadas na Constituição, mantendo alguns já existentes e ampliando outros, como a extensão da gratuidade para o ensino médio, antes somente para o fundamental. Todavia, para Saviani (2013, p. 215), a inserção da sua agenda não se deu sem conflitos de interesses e também com derrotas, “[...] assim como na Constituição de 1934, a necessidade de negociação levou a que também os pontos esposados pelos defensores do ensino privado igualmente se fizessem presentes no texto constitucional” Portanto, o ensino privado também se beneficiou com a Constituição, uma vez que garantiu

[...] o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares.

Gohn (1992, p. 87) também aponta algumas questões em defesa do ensino público que ficaram fora da agenda da Constituinte ou foram inseridos de forma muito genérica:

Os interesses privados e não públicos passaram a ganhar espaço. No primeiro turno, a exclusividade de verbas públicas para as escolas públicas saiu perdedora no processo de negociação ocorrido, em troca da manutenção da gratuidade do ensino público. [...] A gestão democrática dos equipamentos públicos foi preservada enquanto dispositivo constitucional, de forma genérica, a ser definida na nova LDB.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Fórum manteve sua organização e foi demandado para elaboração da LDB, contraditoriamente, numa conjuntura totalmente desfavorável na década de 1990 Segundo Gohn (1992, p.90), o seu papel de vanguarda, de postulador de propostas reduziu bastante, perdeu sua força conquistada na constituinte e espaço no parlamento.

A partir de então, o Fórum deixou de ser o interlocutor privilegiado, o mediador por excelência entre os parlamentares e as demandas educativas, passando a atuar a reboque dos fatos criados por grupos e facções do Parlamento e da administração central a nível federal.

Todavia, a despeito da sua derrota no campo de lutas, a sua importância é inegável, enquanto sujeito fundamental na construção da agenda pública educacional, que inseriu várias reivindicações da sociedade na Constituição Federal de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo pretendeu mostrar a relevância de um dos movimentos no processo das políticas públicas, qual seja, a constituição dos problemas e formação da agenda, uma vez que é possível conhecer diversas expressões da questão social postas por diferentes sujeitos que anseiam soluções por parte dos governantes. Um desses sujeitos são os movimentos sociais, caracterizados pela luta social, com grande força de pressão, capazes de colocar diversos tipos de demandas, sejam novas ou recorrentes.

É nesta conjuntura que se destacou o Fundo Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, movimento social de grande relevância nas décadas de 1980 e 1990, fundamental na formação da agenda voltada para as questões educacionais e que, até hoje, continua sua luta por políticas públicas educacionais mais justas e igualitárias. Sua proposta inicial não estava restrita à escola, mas um projeto mais amplo pela educação pública, em que os sujeitos expressaram novas formas de reunir os interesses diversos da sociedade civil.

Como já mencionado, o Fórum guarda algumas especificidades, uma delas é que se constituiu enquanto movimento social a partir da integração de entidades educacionais com identidade e objetivos próprios, como o CEDES, ANPED e ANDES, portanto, suas demandas e lutas não existiam fora dessa demarcação específica. Segundo Gohn (1992), a principal arena de disputa foi o legislativo, para elaboração de leis educacionais. A outra peculiaridade é o fato de não ter buscado apoio e legitimidade na sociedade civil, no entanto, não deixou de colocar as demandas dessa sociedade. As reivindicações apresentadas pelo Fórum eram

recorrentes, no entanto, a sua novidade foi como se apresentou e conduziu suas questões no cenário político para que se tornassem pautas das agendas governamentais e, o mais importante, inserir princípios educacionais na Constituição Federal de 1988.

Sabe-se que muito tem a avançar nas questões educacionais, apesar de garantida constitucionalmente, ainda precisa ser efetivada na prática e o FNDEP foi fundamental, pois representou um avanço na defesa da escola pública, chamando atenção para o papel do Estado, essencial para que as garantias dos bens públicos sejam acessadas pela coletividade e não para setores privados. Portanto, para além da defesa da escola pública, representou uma forma de resistência às políticas privatizantes de investida neoliberal.

REFERÊNCIAS

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. Questões da nossa época.

_____. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola, 1997.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. P. 333-361

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2009.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP**AE .v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013

SILVA, M. O. S. e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. IN: **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. SILVA, M. O. S. *et al.* São Paulo: Veras Editora; São Luís: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza (Gaepp), 2013.

SOUZA, L. M. A agenda e as agendas no Brasil. **Cronos**, Natal –RN, v. 7, n.1, jan/jun 2006, p. 79-101

O PAPEL DOS MEDIADORES NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Giovanna Mara Ciampi Costa Barroso²

RESUMO

Esta pesquisa destaca a relevância do professor como mediador no sistema regular de ensino, com o objetivo de promover a inclusão no espaço escolar. Nesse sentido, a investigação objetivou organizar um Minicurso sobre o Papel do Mediador no Atendimento Pedagógico Domiciliar visando a capacitação de professores atuantes com alunos público-alvo da Educação Especial inclusiva na/da Rede Municipal de Ensino básico de um município do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, a metodologia adotada apoiou-se em levantamentos bibliográficos, diagnóstico, intervenção e avaliação. O tema da oficina foi o trabalho com Educação financeira a partir da utilização de materiais recicláveis ou de baixo custo e sua aplicação no Atendimento Pedagógico Domiciliar. O público-alvo foi composto por 40 pessoas, distribuídas em dois grupos distintos. A organização da atividade respondeu à demanda de informar o professor da educação especial sobre a importância da inclusão na construção de um APD eficaz, pensado para uma escola humanística. Espera-se que este estudo possa contribuir a um lacunar estado da arte sobre uma importante, porém antes desconhecida, modalidade de ensino inclusivo.

Palavras-chave: Atendimento Pedagógico Domiciliar, Formação continuada, Mediadores, Educação Financeira.

INTRODUÇÃO

Considera-se imprescindível abordar, nos espaços escolares, as questões relativas à educação especial inclusiva. Para falarmos em inclusão, faz-se necessário quebrar alguns paradigmas que estão postos, e pensarmos em uma educação integradora que valorize as diferenças, e ainda assegurar um novo currículo que atenda as peculiaridades dos alunos. Nessa perspectiva, a partir de uma mudança de paradigma, a inclusão passa a ser mais que um modelo para a prestação de serviços de Educação Especial e mais regra do que exceção. Inserir alunos com deficiência, seja permanente ou temporária, mais graves ou menos severas, no Ensino Regular, não é questão de favor, ou de legislação: perpassa por uma questão de Direitos Humanos. Pessoas que incluem tornam-se seres humanos melhores.

Neste âmbito, certamente, o *Atendimento Pedagógico Domiciliar* – APD tem importância significativa. Muito mais que um dever, essa modalidade de ensino configura-se

¹ Artigo elaborado com base na pesquisa de mestrado concluída pelo CMPDI/ UFF, sob a orientação do professor Dr. Paulo Pires de Queiroz

² Mestre em Diversidade e Inclusão – CMPDI – UFF, Psicopedagoga, Professora AEE e Atendimento Pedagógico Domiciliar Prefeitura de Juiz de Fora – MG. E-mail: giovannaciampibarroso@hotmail.com.

um direito que possibilita a qualquer pessoa impedida de frequentar a escola como situações que envolvam problemas de saúde, desenvolver suas habilidades para interagir na sociedade como cidadão, bem como em atividades profissionais. Essa evidência exige dos educadores um olhar reflexivo, cuidadoso e transformador nas ações que envolvam ensino e aprendizagem e, além disso, questões ligadas a uma nova formatação do tempo escolar. Em que pese a sua importância, o APD ainda tem sido pouco explorado por estudos acadêmicos e políticas públicas no país.

Nesse debate, por meio de um desenho metodológico composto por movimentos de diagnóstico, intervenção e avaliação, buscou-se *organizar um Minicurso sobre o Papel do Mediador no Atendimento Pedagógico Domiciliar* visando à capacitação de professores atuantes com alunos público-alvo da Educação Especial inclusiva na/da Rede Municipal de Ensino básico de um município do Estado do Rio de Janeiro. A dinâmica permitiu levantar achados e conclusões significativas ao estado da arte. Sendo assim, este artigo relata o percurso deste recorte da investigação, em quatro momentos analíticos: fundamentação teórica, materiais e métodos, resultados e discussão.

O PAPEL DO MEDIADOR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A legislação brasileira, seguindo uma série de normatizações em nível mundial, foi adaptada para garantir a promoção da educação para todos. A partir desse momento, várias foram as políticas públicas voltadas para que todos os estudantes tenham plena formação escolar, preferencialmente em instituições de ensino e salas regulares. Todavia, ainda se fizeram necessários programas que levassem o atendimento pedagógico àqueles alunos com incapacidade de frequentarem a escola, tendo na figura do mediador um agente essencial para a efetividade desse projeto educativo.

Com a publicação do Decreto Lei 1044/ 1969, é prevista a educação de estudantes que se encontram impedidos de frequentar a escola comum por motivo de tratamento de saúde, não hospitalizados. Nessa direção, as gestantes a partir do oitavo mês de gravidez e durante três meses subsequentes (pós-parto), também deveriam usufruir desse Direito, pois são contempladas no Decreto 1044, Lei nº. 6.202, de 17 de abril de 1975; surgindo aí a figura institucional do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

O APD é ressignificado na ordem institucional fundada em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil. No espírito da educação como “direito de todos e dever do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Estado e da Família” (Art. 205), emergem legislações que preveem o desenvolvimento de ações integradas para promover a universalização e o acesso ao atendimento educacional, mesmo para aqueles que não podem frequentar uma escola. Gradualmente, o APD é compreendido como o braço de uma educação especial de caráter potencialmente inclusivo, em documentos institucionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art 5º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Art. 58, § 2º) e, anos mais tarde, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*, material editado pelo MEC (2002). Segundo tais Orientações, o eixo do trabalho no APD é compreendido pelos recursos e adaptações necessárias do espaço físico e de materiais para que o professor possa desenvolver o seu trabalho no ambiente domiciliar. De acordo com esse documento, temos que:

Atendimento que ocorre em ambiente domiciliar, quando o estudante se encontra com problemas de saúde que impossibilita de frequentar regularmente os espaços escolares, ou esteja em casa de apoio/recuperação de saúde ou em outras estruturas de apoio da sociedade. Estes estudantes devem receber respaldo da família e da unidade escolar a qual estão matriculados, tendo apoio didático pedagógico e adaptações físicas necessárias que garantam igualdade de condições para o acesso ao conhecimento e continuidade de seus estudos de acordo com o currículo escolar vigente (MEC, 2002).

Ainda segundo o documento editado pelo MEC (Brasil, 2002),

o professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino e aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (MEC 2002, p. 22).

Apesar desse cenário político, o APD ainda tem sido pouco explorado na literatura acadêmica. Realizando um limitado levantamento quantitativo acerca das publicações sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar nas bases de dados CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Foram utilizados três descritores - “Atendimento Domiciliar”, “Atendimento Pedagógico” e “Atendimento Pedagógico Domiciliar” (APD) – com intervalos de tempos – 2015 a 2018, no Estado do Rio de Janeiro, local onde foi realizada a formação, foi encontrada apenas uma publicação no GOOGLE ACADÊMICO, ano de 2015, com o título: *Assistência domiciliar de saúde: desafios no atendimento aos usuários do SUS que residem em área de violência urbana* (ARAÚJO, 2015). O enfoque, contudo, voltado à Saúde Coletiva, é diferente do que será abordado nesse trabalho. Importa-nos tratar do atendimento **pedagógico domiciliar articulado à perspectiva da educação inclusiva** (Stainback & Stainback, 1999).

Partimos de uma concepção da inclusão que a admite como mais do que prestação de serviços, mais do que um favor e mais do que a observância cega da lei: trata-se de uma questão de Direitos Humanos. Uma sociedade melhor, mais afeita à tolerância e ao respeito às diferenças, pode e deve ser construída a partir de uma educação de caráter inclusivo.

Destacamos que “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade”. (Karagiannis; Stainbach; Stainback, 1999). Todos nós temos o mesmo direito à educação, de participar de sua construção coletiva na escola. Questionando a perspectiva segregacionista que tradicionalmente marca a sociedade e a escola, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças precisam ser aceitas e respeitadas. Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), devemos ensinar os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Desse modo, em contraste com as experiências passadas de segregação, a educação inclusiva reforça a prática da ideia de que as diferenças deveriam ser aceitas e respeitadas nos espaços escolares.

De acordo com Karagiannis; Stainback; Stainback (1999), educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhora da paz social.

Além disso, quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (Karagiannis; Stainbach; Stainback, 1999).

Salientamos que para que a inclusão ocorra são imprescindíveis a existência de três componentes práticos interdependentes do ensino inclusivo. Segundo STAINBACK o primeiro deles é a **rede de apoio**, o componente organizacional, que envolve coordenação de equipes e indivíduos, que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais, que pode ser composto por todos os profissionais que trabalham com o aluno no APD; psicólogos, médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, fisioterapeutas. O mediador deve ser capaz de **articular** os profissionais da rede de apoio e do trabalho em equipe. O segundo componente é a **consulta cooperativa e o trabalho em equipe**, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados, professores da escola, mediadores, equipe diretiva. O terceiro aspecto é a **aprendizagem cooperativa**, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com

vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial.” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 21-22). No que tange ao aluno acamado, essa atmosfera deverá ser criada em seu lar.

Um ator fundamental ao sucesso da educação inclusiva nesses termos é o *professor mediador*. O mediador pode atuar criando pequenas mudanças e problemas para que a criança perceba, inicie, tolere mudanças e aprenda a lidar com estas situações. Esse profissional deverá ser o intermediário entre o professor de sala aula de aula regular e o discente atendido, auxiliando-o a desenvolver as atividades propostas. A articulação entre o mediador e a escola são necessárias possibilitam uma melhor avaliação de seu desempenho.

Segundo Mousinho:

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas (MOUSINHO, 2010, p. 95)

Mousinho prossegue:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (MOUSINHO, 2010, p.94)

Souza et al. (2017) afirmam que é importante ressaltar que com relação ao funcionamento do APD, os professores trabalham com os recursos de acordo com a necessidade específica de cada aluno, desenvolvendo suas potencialidades. Segundo as autoras, a metodologia e os recursos empregados, juntamente com as estratégias são para eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dessas crianças no processo de ensino aprendizagem individual e social.

No minicurso proposto, procurou-se desenhar uma atividade de formação profissional que favorecesse reflexões sobre o exercício de um APD de caráter inclusivo, de natureza cooperativa respaldada por uma rede de apoio e equipes pedagógicas articuladas e comprometidas com a efetividade desse empreendimento. Em especial, estiveram em pauta atividades de *educação financeira* que pudessem ser desenvolvidas com alunos no âmbito dessa modalidade de ensino, sob os termos metodológicos registrados a seguir.

METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo da investigação, foi adotado um modelo metodológico

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

organizado em etapas de *diagnóstico, intervenção e avaliação*, com a aplicação de questionário no início e ao final do minicurso. Procurou-se realizar um minicurso sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar como um campo inclusivo a partir de impressões dos participantes sobre essa modalidade de ensino e avaliar os efeitos da dinâmica empreendida em suas perspectivas sobre esse exercício profissional.

O processo foi realizado num município do estado do Rio de Janeiro com o objetivo de capacitar mediadores para atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. A princípio seriam 25 profissionais que atuam como mediadores do APD na educação escolar, posteriormente foram incluídos mais 15 integrantes, os quais desempenham a função de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e auxiliares de creche. Obtido o consentimento das autoridades competentes e dos sujeitos envolvidos, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e garantido seu anonimato, foram empreendidas as fases da investigação.

Primeiramente, foi aplicado um questionário estruturado composto por sete questões de múltipla escolha, aos participantes, para preenchimento antes do início da formação. O instrumento teve a peculiaridade de realizar um diagnóstico do perfil dos profissionais e conhecimento acerca do tema. Estas foram as questões abordadas:

- (1) Gênero;
- (2) Faixa etária;
- (3) Formação acadêmica;
- (4) Vínculo institucional profissional;
- (5) Conhecimento sobre a política nacional do APD;
- (6) Identificação de política voltada ao APD na rede educacional onde atua;
- (7) Experiência prévia no APD;

Na etapa interventiva, optou-se por dividir os participantes em dois grupos para um melhor aproveitamento. Em virtude dos perfis diversificados dos grupos, foi necessário distinguir o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando evitar uma sinonímia muito recorrente no cotidiano escolar. Definiu-se o APD e o AEE a partir das legislações que os respaldam, incluindo, no caso do APD, o documento do MEC referente às Classes Hospitalares e atendimentos Pedagógicos Domiciliares. Mais adiante, foram sugeridas e empreendidas algumas atividades práticas de educação financeira para serem trabalhadas no APD e AEE. Usou-se datashow, caixa com atividades diversificadas que continham folhetos de supermercado, farmácia, rótulos,

embalagens, bulas de remédios, notas fiscais, cédulas de dinheiro para uso pedagógico.

Encerrando o percurso metodológico, solicitamos aos participantes que refletissem a respeito dos conhecimentos adquiridos numa roda de conversa. A sessão foi empregada como um recurso de avaliação dos impactos do minicurso, a qual, sendo profícua, alavancou resultados, problematizações e conclusões bastante significativas.

DESENVOLVIMENTO

Procurou-se realizar um diagnóstico dos perfis dos participantes e do estado de seu conhecimento sobre o APD, previamente ao minicurso. Por meio de questionário composto por sete questões de múltipla escolha, solicitou-se que os sujeitos respondessem e os resultados obtidos estão expostos nas seguintes tabelas:

GÊNERO DOS PARTICIPANTES

FEMININO	MASCULINO
37	3

Tabela 1: Gênero dos participantes

Em síntese, a formação foi destinada a 37 pessoas do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

IDADE DOS PARTICIPANTES

ENTRE 18 E 24 ANOS	16
ENTRE 25 A 40 ANOS	12
ENTRE 41 A 50 ANOS	8
A PARTIR DE 50 ANOS	4

Tabela 2: Idade dos participantes

ENSINO MÉDIO	6
GRADUAÇÃO	26
ESPECIALIZAÇÃO	8
MESTRADO	0
DOUTORADO	0

Tabela 3: Formação dos participantes

Em síntese, o *survey* aplicado revelou que o minicurso seria oferecido a um público constituído de 92,5% feminino, de faixa etária diversificada, majoritariamente com formação no nível de Graduação, atuante na própria Rede Municipal de Ensino e sem experiência no APD. Outro aspecto importante foi o desconhecimento e a inexperiência acerca das políticas voltadas ao APD, que dividiu o grupo: 90% dos participantes disseram não conhecer essa modalidade de ensino e 100% admitiu nunca ter atuado nela.

Por outro lado, a análise dos questionários mostrou-nos que os participantes consideram a educação inclusiva como um direito do aluno e têm consciência da existência de uma legislação que garante ao aluno acamado de dar continuidade na sua formação escolar, porém a maioria não tem experiência nesse tipo de atendimento. Organizou-se, assim, o minicurso proposto, considerando estes perfis e o cenário de significativa falta de informação e experiência quanto ao APD, no intuito de promover primeiras aproximações entre esse profissional e os fundamentos, características e problemas dessa espécie de atendimento educacional.

Foi efetuada a revisão bibliográfica acerca do Atendimento Pedagógico Domiciliar, Legislações que respaldam esse tema. Em um primeiro momento, essa revisão e legislações foram apresentadas aos cursistas por meio de powerpoint, através do datashow. A modalidade despertou interesse e curiosidade. Em específico, o tema proposto para a formação foi a Educação Financeira. Para definir educação financeira, a OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico diz o seguinte:

A Educação Financeira é o processo pelo qual os indivíduos e a sociedade melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que com informação, formação e orientação claras possam desenvolver os valores e as competências necessárias para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos, e então poderem fazer as escolhas bem informadas” (...) (Fonte: www.academiafinanceira.com.br).

A Educação financeira é necessária para capacitar os estudantes a analisar as muitas opções oferecidas pelo mercado e agir de acordo com seus objetivos. Quanto mais cedo, for abordada, maiores são as chances dos estudantes adotarem hábitos de consumo consciente.

A atividade se iniciou com um slide “Nada sobre as pessoas com deficiências, sem as pessoas com deficiências”, de Alexandre Carvalho Baroni - Presidente do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE. Passou-se a uma exposição das prerrogativas legais acerca do tema a partir de 1969, e distribuído material aos participantes. Foram explicitados o objetivo e funções do APD, como funciona e qual a Legislação vigente na rede municipal de ensino básico. Ressaltou-se que o objetivo principal do Atendimento Pedagógico

Domiciliar é o de oportunizar a continuidade da escolarização dos estudantes afastados da frequência escolar por motivo de tratamento de saúde.

Durante o minicurso foi abordada a importância da articulação que é o motivo da nossa investigação. O termo articulação foi utilizado inicialmente na literatura marxista para designar as formas pelas quais diferentes modos de produção se combinam numa mesma formação social. Ao longo do tempo o termo ampliou-se para referir-se também às formas pelas quais diferentes dimensões sociais se combinam, numa determinada situação social, para produzir certos resultados. Por exemplo, os Estudos Culturais analisam como raça, gênero e classe social se *articulam* para produzir “estruturas particulares de dominação e subordinação” (Silva, 2000). Algo semelhante ocorre quanto à dinâmica das deficiências na sociedade, campo de exclusões que é significativamente permeado pelas desigualdades sociais.

Entretanto, pensando a ideia de articulação num outro sentido, é extremamente importante a vinculação entre as práticas profissionais nas turmas regulares e as práticas profissionais no APD, visto que a proposta pedagógica a ser seguida neste espaço não pode ser muito diferenciada da turma referência do aluno.

Outro ponto do nosso enfoque foi o pensar interdisciplinar e multidisciplinar. Para iniciar a abordagem do tema proposto “Educação Financeira”, trabalhamos o gênero textual fábula – “A Cigarra e a Formiga”, (Fábulas de Esopo – adaptação de Ruth Rocha); como palavras geradoras escolhemos CIGARRA, FORMIGA, INVERNO, VERÃO; trabalhamos número de vogais, número de consoantes, total de letras, letra inicial e letra final. Ainda referente ao texto, foi disponibilizado aos mediadores atividades diversificadas, tais como cruzadinha, roleta de imagens, texto informativo sobre a formiga, cigarra, (ambos de Paula Louredo Graduada em Biologia), e fábula fatiada.

Foi solicitado aos participantes que reunissem em grupos e elaborassem uma atividade de matemática e uma de português correspondentes à faixa etária dos alunos atendidos, a partir da utilização de folhetos de supermercado (atacado e varejo) diferenciados que foram disponibilizados.

MATEMÁTICA

- ▶ Folheto de supermercado (compras);
- ▶ Trabalho com as quatro operações;
- ▶ Números decimais;
- ▶ Porcentagem;

- ▶ Gráfico – comparação de preços nos supermercados;
- ▶ Economia através da compra somente do necessário.

CUIDADO COM AS PROMOÇÕES!!!

PORTUGUÊS

- ▶ **Lista de compras;**
- ▶ **Entrevistas com** pessoas da família, do bairro, do seu município, procurando saber:
01. Como decidem suas compras? Fazem pesquisa de preço?
Observam a relação quantidade/preço?
02. Como lidam com contas (luz, água, banco)? Ler e interpretar as contas
03. Se compreendem os juros que vão pagar nas contas à prazo?

PROPAGANDA E PROMOÇÃO DE VENDAS

- ▶ Brindes, cartazes, folhetos, catálogos, material promocional...
- ▶ Pesquisa com pais que trabalham em comércio e bancos, demonstrando a rotina de trabalho que realizam.
- ▶ Captação de material utilizado em procedimentos bancários e em lojas; como:
 - ♥ guias de depósitos, fichas de cadastros, taxas de juro, correção monetária etc.
- ▶ Analisar entrevistas e tirar conclusões.

RÓTULOS



O aluno se deterá na diferença entre marca e produto e a utilidade do produto para o consumidor e, para tanto, o professor deve apresentar alguns rótulos para que os alunos registrem coletivamente, as seguintes informações. Produto: achocolatado em pó

Marca: Toddy

Para que serve: serve para misturar ao leite, para fazer doces, mingaus.

* Ao trabalhar com rótulos, é necessário que o aluno perceba não só as cores, os desenhos, as formas, mas também os nomes escritos: marca e nome do produto, quantidade, peso, data de fabricação e validade, função do código de barras.

- Data de fabricação: data em que foi feito, fabricado o produto.
- Data de validade: data máxima que o produto pode ser consumido, utilizado.
- Código de barras: serve para ver o preço do produto.

Para a realização de um trabalho concreto, solicitamos aos participantes que continuassem em grupos e analisassem a embalagem de amendoim salgado (100 gramas) que receberam. Deveriam discorrer acerca de todas as informações contidas, realizar trocas com os colegas e em seguida foi permitida a degustação.



TRABALHO COM FOLHETOS DE PROMOÇÕES FARMÁCIAS

- ▶ Compras
- ▶ Impostos pagos durante a compra
- ▶ Comparação de preços
- ▶ Propagandas

Ao trabalhar com REMÉDIOS E BULAS, é necessário que o aluno perceba não só as cores, os desenhos, as formas, mas também os nomes escritos: marca e nome do produto, quantidade, peso, data de fabricação e validade, função do código de barras. Foi disponibilizado aos interessados caixas de medicamentos, bulas e notas fiscais de farmácias para análise dos itens. No que tange às notas fiscais foi sugerido aos participantes o trabalho com a linguagem QR Code. Segundo KLIX, Tatiana, 2018:

O QR code (sigla em inglês para Quick Response, ou seja, resposta rápida) é um código de barras 2D (os antigos trabalham apenas a dimensão horizontal) e pode ser lido facilmente pelas pessoas usando um celular com câmera fotográfica. Basta

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

escanear o código com um aplicativo apropriado, que o converte imediatamente em texto, localização, números de telefone e links para sites, vídeos, imagens e outros.

É preciso baixar o aplicativo no celular do professor e dos alunos, possibilitando além da leitura dos dados nos cupons fiscais, a criação de atividades por parte dos alunos e com a mediação do professor. Essa atividade pode ser aplicada tanto no APD quanto no AEE. Um aluno com deficiência visual pode ser incluído, desde que a cada imagem e texto apresentado à classe, o mediador se aproxime do discente com deficiência e lhe peça para escanear o código com seu celular e ouça o conteúdo com fone de ouvido. Desta forma, ele acompanhará a aula e poderá dialogar com todos. Nessa direção, continuaremos as atividades.

TRABALHO COM BULAS DE MEDICAMENTOS

Desenvolvimento

1ª atividade:

1) O professor poderá iniciar a aula entregando para os alunos diversas bulas, além das caixas de remédio. É interessante também que o professor solicite que os alunos tragam de casa as caixas e bulas de remédios, sobretudo os que estejam sendo utilizados.

2) Com esse material em mãos, o professor propõe que os alunos observem bem cada um deles e que discutam as questões abaixo:

- a) Para que serve a bula de um remédio?
- b) Por que é importante ler a bula do remédio que vou tomar?
- c) Quais as informações contidas na bula e que ninguém pode deixar de ler?
- d) Quem é o provável leitor de uma bula de remédio?
- e) Onde são encontradas as bulas de remédio?

3) Em seguida o professor distribui para toda turma uma mesma bula de remédio para que os alunos façam a leitura do texto e destacando alguma informação que tenha chamado sua atenção. Ao socializar o que cada aluno destacou, o professor pode ir fazendo os comentários necessários quanto ao texto em si e em relação ao uso social desse gênero.

4) O professor deverá ler a bula a seguir, solicitando que os alunos observem o gênero. Sugerimos que o alfabetizador durante a leitura, destaque alguns recursos visuais utilizados neste texto como tipo e tamanho das letras, cores, ilustrações, tamanho do papel (mais informações em recursos complementares).

Para finalizar o minicurso, o propósito foi enfatizar a importância da “criatividade para desenvolvimento emocional e intelectual do aluno”. Foi proposta ao grupo uma dinâmica.

Nesse momento, entregamos cédulas de brinquedo a todos os participantes para que efetuassem compras. Ao fundo, a música Pecado Capital (Paulinho da Viola - cantada por Jorge Aragão). Nas cédulas, foi impresso o seguinte pensamento: “O dinheiro faz homens ricos, o conhecimento faz homens sábios e a humanidade faz grandes homens” (Mahatma Gandhi).

Na roda de conversa, em geral, os participantes consideraram o curso bastante produtivo, uma experiência de construção de conhecimento e de ampliação e aprofundamento de perspectivas quanto à sua profissão. Nesse momento, a ideia da *articulação* entre os trabalhos das salas de aulas regulares e do APD esteve em destaque. Alguns depoimentos convergem a essa direção, tais como:

“A articulação é um momento muito importante, pois todos os professores precisam estar envolvidos para que o aluno de fato seja atendido em suas necessidades” – Mediadora 1.

“um momento muito importante porém, ainda é necessário ampliar a política de formação continuada para que os professores possam assumir de fato seu papel nessa articulação.” – Professora do AEE.

“a articulação entre o APD e a sala regular é uma iniciativa importante para o desenvolvimento do aluno.” – Mediadora 2.

Os participantes relataram que o APD é uma forma de atendimento que deve ser organizada pela *escola*, em conjunto com professores e coordenadores. Foi consenso que a proposta deve ser interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, através de articulações intersetoriais em todos os espaços da escola e fora dela. Ainda foi explicitado que deve ser organizado conforme as orientações do MEC de acordo com a proposta curricular da escola e do ano em o aluno está matriculado. Merece destaque também a importância do conhecimento sobre o aluno e suas singularidades buscando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que as contemplem.

Destacamos, por outro lado, que, durante o minicurso e a roda de conversa, porém, que *a maioria dos entrevistados se manifestou insegura e cita a formação deficiente para lidar com a inclusão*. Conforme apontado pelos sujeitos de modo geral, relataram a necessidade de continuidade de formação para que efetivamente possam atuar nesse tipo de atendimento. Segundo uma mediadora, “a formação não é feita na direção de um ensino cooperativo, mas da reiteração da educação tradicional, conteudista, individualista e excludente”.

Entretanto, as rodas de conversa tornaram evidente a escassez de considerações sobre as aprendizagens cooperativas, um dos pilares da inclusão. O foco esteve atento aos aspectos procedimentais e organizacionais da educação inclusiva. O cerne pedagógico do fenômeno foi pouco explorado pelos depoimentos, destacando-se abordagens vagas como “precisamos de

mais cooperatividade no nosso trabalho” e “as atividades de educação financeira ajudam a criar mais aprendizagem cooperativa”. Agora, o “como fazer”, como empreender essa cooperação, que esteve em pauta no minicurso, esteve silenciado na conclusão dos trabalhos.

O parecer geral dos sujeitos apontou que o minicurso foi muito produtivo, servindo-lhes como fonte de informação e estímulo aos sujeitos para que continuem estudando sobre o tema do APD. Apesar disso, devemos nos questionar sobre os impactos do minicurso na formação profissional dos participantes, sobretudo no que toca às disposições deles em enfrentar o desafio pedagógico da inclusão: a proposição de um ensino realmente cooperativo. Como vemos, ainda há muito o que construir no sentido de um APD efetivamente inclusivo e cabe aprofundar nossa reflexão nesse sentido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma abordagem mais acurada dos achados, nada mais apropriado e construtivo do que retomar as categorias de análise decorrentes de nossa fundamentação teórica sobre a educação inclusiva e o papel do mediador do APD nesse movimento. À luz desses aspectos, podemos refletir acerca de algumas linhas fundamentais de análise:

- (1) A educação inclusiva e suas características;
- (2) A necessidade de um trabalho pedagógico coletivo e de uma rede de apoio que envolva escola, família e sociedade em prol de um ensino como tal.
- (3) A criatividade do professor na proposição de alternativas pedagógicas inclusivas e
- (4) A insegurança dos profissionais docentes em trabalhar à luz da educação inclusiva;

Aprendizagens cooperativas dependem de vários fatores: o professor precisa de tempo para conhecer seus alunos, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem. É preciso reconhecer que cada aluno pertence ao grupo dependerá da comunicação e da interação eficaz entre professor-aluno, aluno-aluno, assim como da observação constante durante todo o processo de aprendizagem.

É importante que seja efetiva a inclusão desses alunos no ambiente escolar através da

aplicação das mesmas atividades que podem ser feitas nos dois ambientes, a sala de aula ou a residência da criança. Como afirma o casal Stainback (1999),

“[...]Trabalhando juntos, alunos, professores e pais podem criar comunidades escolares que contribuam mais para a educação de todos, exatamente porque se envolvem abertamente em problemas relacionados às dificuldades humanas e em incertezas que são facilmente mascaradas pela rotina escolar (STAINBACK; STAINBACK, p. 61).

Redes de apoio e trabalho em equipe são igualmente fundamentais à educação inclusiva. Para Stainback e Stainback (1999), é necessário o envolvimento da comunidade escolar como um todo para que a inclusão seja efetiva, e quando há esse envolvimento vemos os efeitos positivos da inclusão na renovação da escola. Entretanto, segundo os autores tais efeitos só serão percebidos se quando as pessoas envolvidas:

- 1) percebem discrepâncias entre o que eles querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas;
- 2) adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão.” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 49)

A inclusão de alunos com deficiências severas nas turmas de educação regular eleva a consciência de todos os envolvidos, contudo provoca relações de medo- fruto do despreparo- e defesa. Quanto mais criativos formos, conseguiremos avançar na elaboração de planejamentos para pessoas com deficiência. De acordo com Taylor (1992), incluir os alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Para que a renovação da escola efetive-se, profissionais, familiares e alunos inclusivos devem sair da zona de conforto, apropriar-se da força cultural que detêm, capazes de romper os obstáculos enfrentados. Por sua vez, a construção de relações para além da escola será consolidada, transformando a inclusão em força renovadora, ações comportamentais diferentes.

Nesse projeto, o professor deve ter papel protagonista. Para isso, ao conceito de educação inclusiva que vislumbramos deve articular-se um outro conceito fundamental, que neste recorte não privilegiamos: **a formação docente crítico-reflexiva** (Nóvoa, 2001). É no campo do ensino inclusivo que a reflexividade crítica se faz fundamental como princípio norteador de uma qualificação profissional que possa responder ao desafio.

Ressaltamos que o professor precisa estar em constante processo de formação. Refletindo sobre o que cada contexto educativo demanda, o professor deve mobilizar com criticidade os variados saberes de referência ao seu exercício profissional (escolares,

disciplinares, curriculares e experienciais). Se o APD se diferencia do ensino regular por uma série de características, convém que o docente que atua nessa modalidade de ensino proponha alternativas pedagógicas coerentes com as suas necessidades específicas. A partir da análise dos aspectos estruturais dos contextos educativos e particulares de cada situação pedagógica, esse profissional pode, conjuntamente com uma rede social de apoio à escola e a sua equipe pedagógica, experimentar e avaliar continuamente alternativas que favoreçam o aperfeiçoamento do ensino.

Nessa direção, Covic e Oliveira (2011) afirmam que:

[...] a escola que atenda a essa demanda não está posta, no entanto, compreendemos que possa acontecer com um processo de aprendizagem por ressignificação de seus espaços, tempos, horizontes, concepções, posições e formação. Ressignificar, compreendido aqui, como o processo criativo de atribuir novos significados a partir daquele já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso. Em termos mais concretos, nessa ação temos o moto mudança/permanência. (COVIC e OLIVEIRA, 2011, p. 27).

Muitos professores se dizem “inseguros” para tocar um projeto como tal. No entanto, se a sua formação for realmente ressignificada em bases crítico-reflexivas o que era insegurança passará a ser *confiança* na própria identidade profissional e em seu potencial de refletir, agir e refletir mais vezes sobre alternativas que tornem o seu trabalho melhor para si, para o aluno e para a sociedade. Nesse momento, esse ator será capaz de ler com percepção e sagacidade significativas o seu contexto laboral de uma maneira que o permita intervir nele mediante experimentações pedagógicas que o aperfeiçoem, avaliando as intervenções e propondo novas e mais apuradas intervenções. Uma educação inclusiva eficaz poderia ser cada vez mais alcançável quando estes processos à medida que esses processos fossem mais recorrentes no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação adequada dará aos educadores a segurança necessária para mediar o processo de ensino aprendizagem do aluno afastado da escola por motivos de saúde. Todavia, não existe um manual para lidar com diferentes deficiências. O processo de inclusão depende de vários fatores: o professor precisa de tempo para conhecer seus alunos, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem. É preciso reconhecer que cada aluno pertence ao grupo dependerá da comunicação e da interação eficaz

entre professor-aluno, aluno-aluno, assim como da observação constante durante todo o processo de aprendizagem.

Desenvolveu-se um minicurso na tentativa de uma sensibilização dos professores no sentido da superação do modelo educativo tradicional, estabelecido apenas em espaços formais. Foi buscado elaborar uma atividade com criatividade e utilização de materiais recicláveis ou de baixo custo, possibilitamos um trabalho de qualidade não só aos alunos afastados da escola, mas a todos os discentes. É necessário o envolvimento e articulação entre a comunidade escolar como um todo para que a inclusão seja efetiva, e quando há esse envolvimento vemos os efeitos positivos da inclusão na renovação da escola.

Por isso, é preciso repensar a formação docente, possibilitar que o professor seja reflexivo durante a sua prática. Tal mudança, passa pela discussão da razão de ser professor na atual sociedade, que abre espaço no acolhimento de indivíduos munidos de necessidades distintas e tratamento diferenciado no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que este novo cenário de atuação no contexto escolar, vislumbra para o docente uma oportunidade única de agir com visão crítica, e isso exige romper com procedimentos antigos de tratar todos os aprendizes com igualdade, mas é preciso ir mais além; possibilitar a equidade para atingir essa igualdade. Isso é possível, quando o professor sai da sua zona de conforto e percebe que no ambiente escolar as diferenças só são combatidas com ações e atitudes que realmente rompem com os obstáculos que causam os limites de aprendizagem nos educandos com deficiências. Promover uma formação amparada por este princípio é fundamental para tornar viável o projeto inclusivo de educação básica que defendemos.

Esperamos que este estudo possa contribuir a um lacunar estado da arte sobre uma importante, porém ainda pouco conhecida, modalidade de ensino inclusivo. É preciso informar acerca desse campo e fomentar interesse em atuar nele em programas de formação profissional – inicial e continuada. Redes sociais de apoio e equipes pedagógicas comprometidas com a proposta são igualmente necessárias. Inclusão não é competição e, na educação, ela é a maneira de formarmos seres e comunidades conscientes, mais humanos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Resolução nº 41 de outubro de 1995. Disponível em: Acesso dia 16 de set de 2012.
- _____. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n 02, de setembro de 2001.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001 BRASIL.

_____. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações. Ministério da Educação, 2002

_____. *Decreto n. 6.571/2008*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008^a

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. _____. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: Acesso em: mar. 2011.

_____. *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011

CECCIM, R.B., FONSECA, E.S. Classes hospitalares no Brasil. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal da Saúde: Secretaria Municipal da Educação, 1998. Reunião de trabalho realizada na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus, em 04 de agosto de 1998.

COVIC, A.N.; OLIVEIRA, F.A.M. *O aluno gravemente enfermo*. (Coleção Educação e Saúde, v. 2), São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEVES, Cláudia R. Pedagogia Hospitalar: Um breve histórico. Publicado em 2008. Disponível em: <http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia> Acesso em 20 ago 2017

FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 25, n. 1, jan./jun. 1999. 89 Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2011

<https://novaescola.org.br/conteudo/4733/blog-tecnologia-torne-suas-aulas-mais-interativas-com-qr-codes>

MOUSINHO Renata et al. Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e Reflexões; Revista Psicopedagogia 2010; 27(82): 92-108

NÓVOA, Antonio. *Antonio Nova: “professor se forma na escola”* (Entrevista concedida a Paola Gentile em 01 de maio de 2001). Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SOUZA, C.S.M; SOUZA, L.C; COSTA, N.A, da. Orientações pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. Anais da VI Semana de Integração Inhumas: UEG, 2017, p. 1115-1126

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre. Artmed, 1999.

O PAPEL INCLUSIVO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DO ALUNADO NO AMBIENTE ESCOLAR

Rondinelli de Carvalho Silva¹

RESUMO

O Brasil é um país de desigualdades enormes e reforçadas com lacunas econômicas que ampliam as diferenças entre as classes sociais. Políticas públicas que visam à diminuição das distâncias servem não apenas de paliativo para essa situação, mas também para equalizar as desigualdades e permitir o acesso das pessoas menos favorecidas a patamares educacionais que possam auxiliar na mudança de sua situação socioeconômica. Por todo o levantamento feito, tendo como norte a pesquisa descritiva, pois é a mais utilizada por possuir técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários, que permite melhor observar a realidade pesquisada. O estudo proposto tem por finalidade permitir a investigação da educação e seus desafios de inclusão tendo por intermédio o programa bolsa família como aliado do processo de permanência no ambiente escolar, pois a transferência de renda vem a corroborar para que as crianças permaneçam no ambiente escolar enquanto seus pais incentivam essas a ter uma possibilidade de formação para uma qualidade de vida melhor em um futuro próximo. Positivamente há número considerável de alunos com faixa etária e série escolar condizente, que a partir desse suporte financeiro as famílias atestam a educação doméstica como fundamental para o suporte das crianças que estão na sala de aula validando o programa bolsa família. Neste estudo foi possibilitado observar que a transferência de renda comunga com a permanência, e conseqüentemente, inclusão dos jovens no ambiente escolar, muito embora não diminua os desafios da escola na formação destes jovens e no desempenho do trabalho dos educadores.

Palavras-chave: Educação, Desafios, Inclusão Social, Programa Bolsa Família.

INTRODUÇÃO

Uma observação atenta do momento histórico que vivenciamos atualmente revela um quadro marcado pela redefinição do intercâmbio internacional seja no plano econômico, social ou político, em meio a uma revolução tecnológica incrementada no interior das sociedades industrializadas e daquelas em desenvolvimento.

Tal posição define um novo paradigma da educação, que vem influenciando as políticas educacionais, principalmente dos países em desenvolvimento, pautadas na relação entre desenvolvimento humano e o reconhecimento do direito de cada um à educação e tem por objetivo promover a igualdade através do acesso à aprendizagem.

Assim, nesta conjuntura, programas de distribuição de renda e que visam o nivelamento socioeconômico das diferentes classes sociais, é valoroso por permitir a inserção das pessoas

¹ Mestrando do Curso de Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - PY, rondi.historia@gmail.com;

em condições de competir, seja no mercado de trabalho seja no ambiente escolar, de forma mais justa e igualitária.

Deste modo, o Programa Bolsa Família (Programa Bolsa Família) implantado no governo do presidente Luiz Inácio da Silva (Lula) em 2003, de ajuda a famílias em situação de pobreza (aquelas com renda per capita entre 70 a 140 reais) e de extrema pobreza (rendas menores que 70 reais), e está presente em todos os municípios brasileiros. Originalmente o Programa Bolsa Família teve início no governo Fernando Henrique Cardoso que unificou alguns programas já existentes em seu governo, como o Bolsa escola, Auxílio gás, Bolsa alimentação, Vale gás e Cartão alimentação em apenas um programa.

O Programa Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades (compromisso assumido pelas famílias a ser cumprido para recebimento do benefício) reforçam o acesso a direitos sociais básicos na área de educação, saúde e assistência social; e as ações programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação e vulnerabilidade.

O principal intuito do Programa Bolsa Família é retirar essas famílias contempladas com o auxílio, da situação de pobreza a curto e longo prazo, sistematicamente aliados a uma política social de manutenção das crianças dessas referidas famílias, mantendo-as matriculas nas escolas e também devidamente vacinadas.

O programa amplia, sobretudo, o acesso das pessoas a educação pública. “A qual representa a melhor arma, no Brasil ou em qualquer outro lugar do mundo, contra a pobreza”, matéria exibida no jornal francês Le monde. O esboço é reconhecido mundialmente, onde vários países estão de olho em seu modelo de erradicação da pobreza.

O tema chama atenção pela complexidade e falta de consenso, onde alguns apoiadores simpatizantes do programa ou da ala governista defendem o completo funcionamento do programa de forma perfeita e por outro lado críticos e opositores veem nele uma espécie de “bolsa eleitoral”, onde transformado de um projeto de caráter educacional e de erradicação da pobreza, para um de pura visão assistencialista.

Em decorrência de ser um assunto de relevância social, política e financeira ao cidadão contribuinte brasileiro, esse tema nos motivou ao desenvolvimento do estudo tendo em vista observar o programa - já que se tornou um programa que divide opiniões, onde alguns defendem ferrenhamente a sua continuação e exaltam seus benefícios, e por outro lado outra parcela apenas o veem como uma moeda de troca política e uma forma de criar pessoas incapazes de evoluir socialmente – como sendo uma ferramenta de impulsão de inclusão social via o caminho

pavimento pelo ambiente escolar no qual esses cidadãos estão inseridos via programa e tem oportunamente a chance de modificar sua realidade vivida.

Talvez, o fracasso escolar esteja diretamente relacionado ao modo de produção do conhecimento, imposto pelo sistema capitalista. Ademais, as indústrias necessitam de mão-de-obra qualificada e não de cabeças pensantes e que tem ideias maravilhosas. Ao contrário do que se pode pensar de que esse fracasso seja relacionado única, e exclusivamente, ao aluno, a sua indisciplina, ou mesmo a sua não aceitação do sistema imposto.

Por fim, como problematização deste estudo, dentro desse arcabouço de fundamentações, fica a inserção do Programa Bolsa Família como sendo um alicerce de inserção das pessoas no ambiente escolar e sua permanência, onde, com as condições financeiras mínimas que sejam se faz possível a permanência destes e com isso, a possibilidade de modificação de uma realidade posta, vindo a incluí-los na sociedade em condições de igualdade? Pode a contribuição financeira repassada aos familiares dos discentes ser um instrumento de permanência no ambiente escolar e de inclusão social via educação?

METODOLOGIA

A Escola Municipal Eunice Alves dos Santos localizada na Avenida São José, s/n - CEP: 58287000 – Olho d’água – Capim/PB, Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Professora Eunice Alves dos Santos, situada à Avenida São José, nº 187 – Centro – Olho D’água de Capim-PB.

A EMEFEAS tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação de Capim - PB e sua legislação referendada na EMEFEAS criada pelo Decreto de Criação n.º 2988 de jan./85. Resolução do CEC-PB. Ato de funcionamento na resolução nº120/99, do Conselho Estadual de Educação.

NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa descritiva é a mais utilizada por possuir “técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários e a observação [...] juntamente com a exploratória, que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação na prática” (GIL, 2002, p. 42). Os questionários (ver apêndice A) foram aplicados junto aos pais que voluntariamente se dispuseram a participar desta pesquisa. Ressaltando que para as quatro

categorias foram utilizadas o mesmo instrumento de coleta de dados. Os sujeitos de pesquisa foram recortes amostra dos Pais e Mães dos alunos.

DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS ADOTADOS E DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

O presente estudo se caracterizou como um survey descritivo de corte transversal com uma amostra representativa dos pais de alunos da Escola, na medida em que a investigação procurou identificar quais situações, atitudes ou opiniões estão manifestas em uma determinada população por meio de questionários previamente elaborados.

A pesquisa de *survey* tem múltiplas finalidades. Sempre que o pesquisador estiver interessado em identificar opiniões, atitudes, valores, percepções, etc., ele pode empregar o survey como técnica de coleta de dados.

A pesquisa, de caráter quali-quantitativo, teve como instrumento um questionário composto por um roteiro de perguntas semiestruturadas e fechadas que buscou conhecer o nível de motivação do corpo docente em sua prática profissional, procurando levantar variáveis e seus significados, de modo a construir um quadro teórico reflexivo.

O público-alvo constituiu-se dos pais, sendo 16 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. A coleta de dados realizada entre os meses de maio a julho de 2018.

A tabulação dos dados da pesquisa se deu da seguinte maneira: após a aplicação dos questionários, foram transcritos os dados para o Banco de dados do Microsoft Excel 2010, que por sua vez gerou os gráficos apresentados na análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até aqui fizemos um breve histórico do Programa Bolsa Família como política de atendimento aos cidadãos brasileiros que se encontram em situação de pobreza e de extrema pobreza. É importante a partir desse ponto em a pesquisa fazer uma reflexão sobre o Programa Bolsa Família e suas relações a partir da educação e suas relações com a sociedade. Em larga escala houve-se muitas críticas ao Programa Bolsa Família, críticas negativas em função do grande número de crianças e adolescentes que frequentam a escola por assim dizer, para apenas receber o benefício.

A pesquisa descritiva é a mais utilizada por possuir “técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários e a observação [...] juntamente com a exploratória, que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação na prática” (GIL, 2002, p. 42). Os questionários (ver apêndice A) foram aplicados junto aos pais que voluntariamente se dispuseram a participar desta pesquisa. Ressaltando que para as quatro categorias foram utilizadas o mesmo instrumento de coleta de dados.

Ao tratar de educação, remetemos de forma urgente ao tema aprendizagem e naturalmente a sociedade tecnológica que a cada dia carece de mão de obra qualificada para que assim possa se manter e criar novas frentes de trabalho. Pensamos na importância do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da fome, da miséria e extrema pobreza num país de desigualdades alarmantes com altos índices de desemprego e analfabetismo vergonhoso.

Que sociedade temos e que sociedade queremos? Já é motivo de reflexões que comprometem os segmentos envolvidos nas políticas sociais desse país, como faremos diante do fracasso das políticas de erradicação da pobreza? O que falta para de fato efetivarmos e trazer ao centro de discussões desse país assuntos tão sérios como FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE?

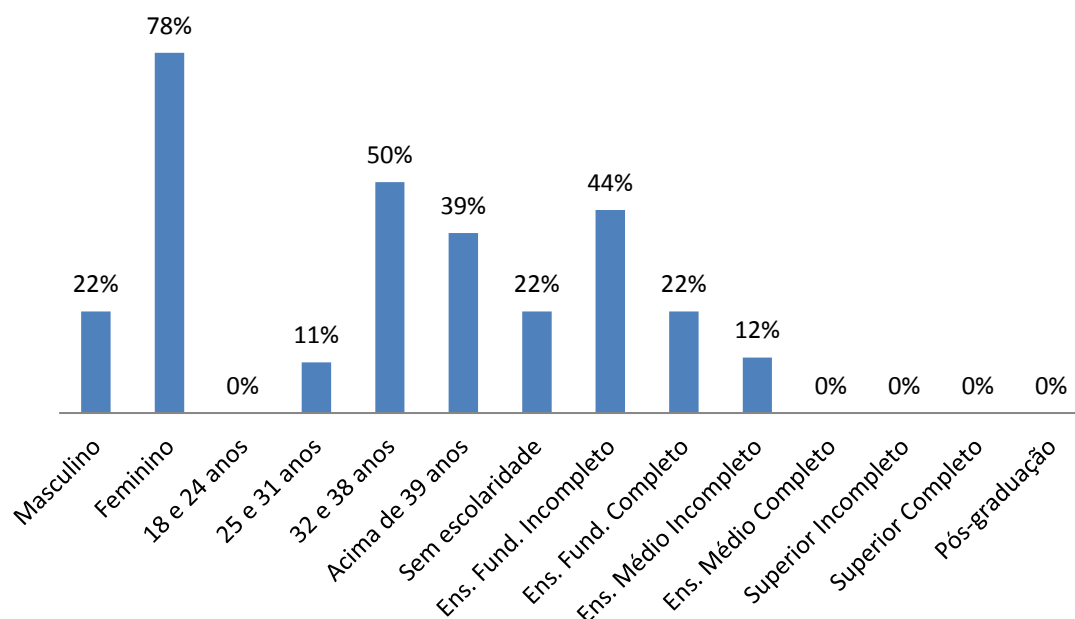
Vivendo na sociedade do ganho, do consumo e onde a palavra ostentação virou moda entre os jovens e adolescentes, precisamos nos munir de um discurso que se volte aos valores da família como pilar fundante de uma sociedade. É nesse momento que a escola como ambiente motivador e não apenas órgão fiscalizador do Programa Bolsa Família pode associar-se as famílias para o enfrentamento de problemas tão graves e concomitantes à pobreza tais como a miséria cultural e o analfabetismo funcional que compromete essa e as futuras gerações de nosso país.

Deve haver sim uma preocupação dos órgãos envolvidos na execução do Programa Bolsa Família e no cumprimento das condicionalidades. Sem dúvida são importantes esses critérios, porém o que discutimos aqui é a participação da família de forma direta na educação dos filhos, no compromisso em matricular e acompanhar de fato se há aprendido ou não. Esse não deve ser o motivo principal de um programa de transferência de renda, haja visto que tal iniciativa pode ser extinta ou se ressignificar em outras formas de políticas públicas de atendimento as populações em situação de pobreza e extrema pobreza, isso não seria novidade alguma, pois basta uma leitura da história do atendimento a essa parcela da população brasileira em outros momentos da nossa história.

DADOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

No gráfico abaixo reunimos três elementos desse mosaico que forma o perfil dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, com o intuito de também conhecer para compreender as respostas emitidas e que fazem parte do cotidiano das pessoas que são participantes e colaboradoras dessa pesquisa.

Gráfico 1 - Gênero, idade e grau de instrução.

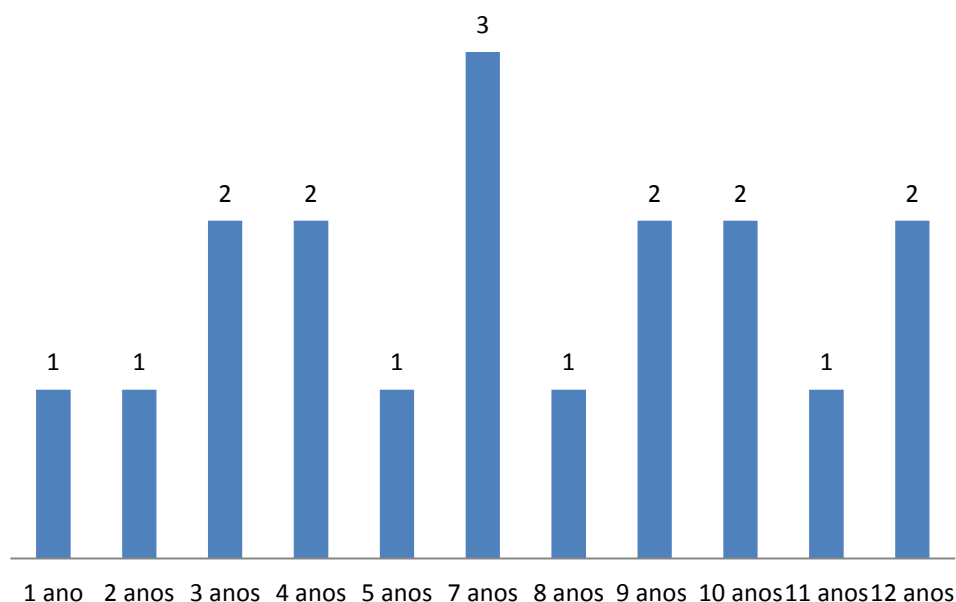


Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Esses dados iniciais demonstram que ainda são as mães as principais responsáveis pelos assuntos educacionais dos filhos, mesmo tendo uma porcentagem considerável de homens que estão acompanhando o cotidiano escolar e preocupando-se com os assuntos relacionados à educação dos filhos.

Há uma faixa etária considerável de pessoas maduras e que são mais conscientes da importância da educação como instrumento de inclusão e de mudança social vigente. Infelizmente, as maiores porcentagens são de pais com ensino fundamental incompleto, e ainda do ensino médio incompleto até a pós-graduação não há nenhum dos sujeitos pesquisados com esse grau de instrução, e também uma parte destes sujeitos nem escolaridade tem. Contudo, esses sujeitos não deixam essa característica própria a cada um servir de modelo para seus filhos, e os conduzem rumo a novas perspectivas futuras de inserção social por meio da educação.

Gráfico 2 - Tempo de benefício



Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Esses dados demonstram um dado negativo do programa que é a vinculação das pessoas por longo período de tempo ao mesmo, possibilitando que se imagine que não há interesse na modificação da condição de beneficiário ou que o programa peca no intuito de modificar a condição de seus beneficiários ao longo do tempo.

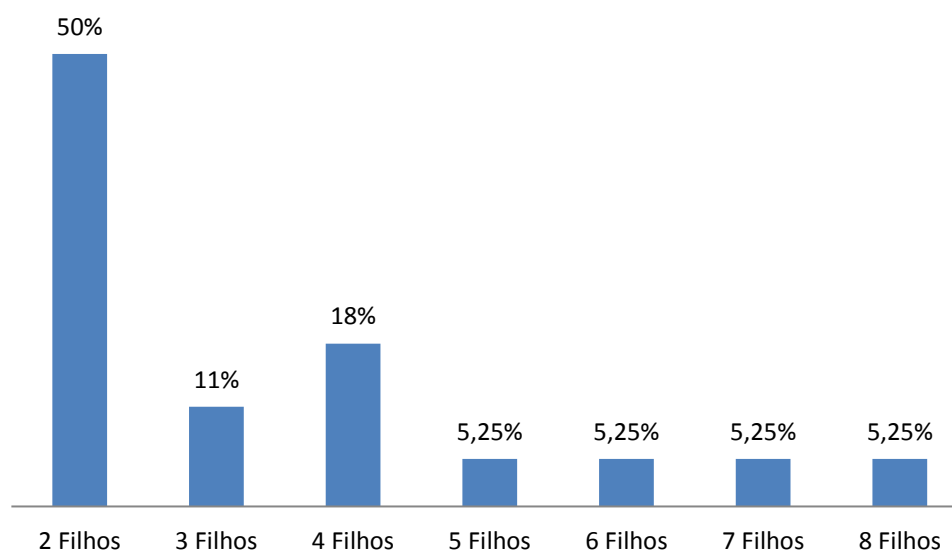
O que se percebe com os dados é que acima de 5 anos de tempo de recebimento do benefício tem-se das 18 famílias pesquisadas o total de 11 famílias, ou um percentual de 61% dos sujeitos participantes da pesquisa.

Certo é que esses dados deixam caminho aberto para que se possa estudar, em outro momento, esse tempo de recebimento do benefício com os demais fatores circundantes a vida e condição social em que estão inseridos.

Afinal o discurso estabelecido pelos opositores ao programa ganham força com dados levantados como este, mas, também é relevante registrar que são essas famílias que em pequenos municípios propiciam capital de giro para muitas empresas com a circulação de mercadorias, serviços e arrecadação de tributos por toda a cadeia produtiva econômica do comércio de cada uma das cidades em que esse programa, de fato, se mostra um verdadeiro canal de distribuição de renda e equalização de condições socioeconômicas.

Para muitos sujeitos participantes, a única certeza de propiciar alimentação aos membros da família já serve como alívio e segurança para manter seus filhos dentro do ambiente escolar.

Gráfico 3 - Número de filhos

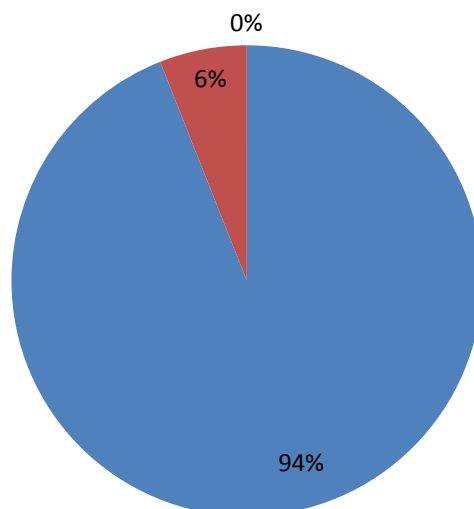


Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Em reflexo a nova configuração familiar moderna, metade dos sujeitos participantes tem apenas dois filhos, mesmo tendo 21% das famílias participantes com número de 5 até 8 filhos componentes na estrutura familiar.

Gráfico 4 - Renda mensal

■ Até 1 salário ■ Entre 2 e 3 salários ■ Entre 4 e 5 salários



Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Massivamente as famílias sobrevivem com apenas até um salário mínimo por mês, e neste total inclui-se a renda do Programa Bolsa Família e alternativas como a coleta de materiais recicláveis, comercialização de produtos de beleza, realização de serviços esporádicos, entre outras ações que não são formalizadas e que resultam em renda para os membros componentes da família. Com esse dado levantado, percebe-se o quanto é fundamental a possibilidade de renda para que se possa manter uma família com as condições mínimas possíveis de sobrevivência.

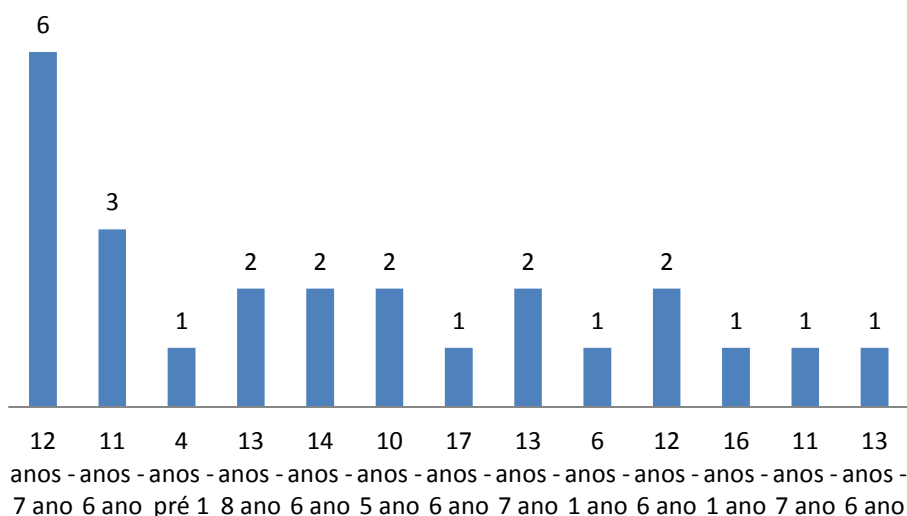
Ainda que a escola permita as crianças a possibilidade de, não apenas ter acesso a conhecimento, informação e instrução, mas principalmente à alimentação para a manutenção de sua saúde física e mental.

Não são poucos os relatos oriundos de muitos sujeitos participantes da pesquisa, e que não fez parte de nosso olhar investigativos neste momento, em que afirmam ser fundamental a permanência no ambiente escolar como sendo uma forma de permitir acesso a alimentação e, desta feita, a manter a sobrevivência das crianças de maneira é ter a possibilidade de inserção junto a sociedade competitiva nos dias atuais, buscando assim uma melhor posição social e melhoria nas condições de vida como um todo.

DADOS DO OBJETO DE ESTUDO

Conhecendo o perfil dos sujeitos pesquisados, passamos a verificar neste segundo momento do instrumento de coleta de dados a aprofundar com maior ênfase aos aspectos concernentes a questão dos aspectos pedagógicos e sua influência junto aos sujeitos pesquisados.

Gráfico 5 - Idade e série do filho

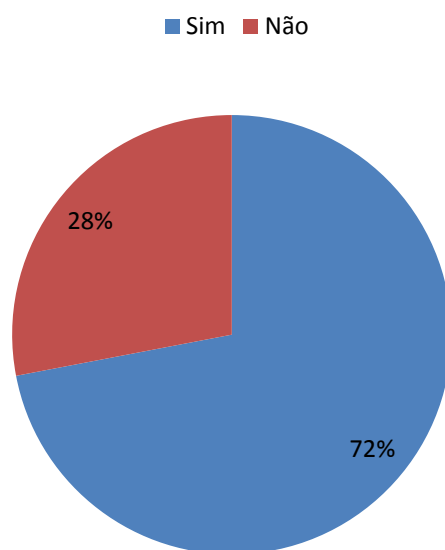


Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Os dados revelam que em sua maioria as crianças estão dentro da série em conformidade com sua idade, o que nos faz mensurar que isso é reflexo do Programa Bolsa Família que permite a segurança na manutenção das crianças dentro do ambiente escolar e desta forma, ao permanecer neste ambiente, vão conseqüentemente absorvendo os conteúdos importantes, e necessários, para sua formação acadêmica e humana como um todo.

Com isso o círculo vicioso em que seus antepassados estavam inseridos, é quebrado e permite-se, desta forma, o estabelecimento de novas possibilidades de vida e de atuação junto à sociedade. Não somente a família dessas crianças são beneficiadas com a permanência e inclusão dessas crianças no ambiente escolar, mas toda a sociedade, pois, com isso, tem-se a formação de novos profissionais que poderão contribuir para a modificação da realidade imposta como um todo.

Gráfico 6 - Antes do Programa Bolsa Família o filho estudava

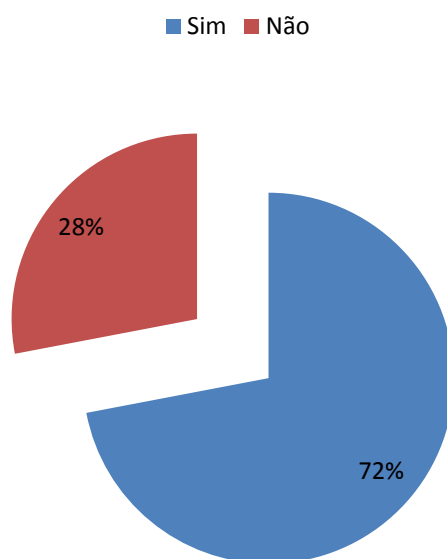


Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Mais um aspecto de relevância social que o Programa Bolsa Família permite, pois, para 28% dos sujeitos pesquisados, seus filhos não estavam inseridos dentro do ambiente escolar. Pode parecer que um terço das crianças não estavam dentro da inclusão social por meio da escola, mas, se pensar essa porcentagem dentro de uma comunidade pequena, já asilada de todas as oportunidades político-econômica-social que grandes centros dispõem, é muito significativo que essa porcentagem esteja inserida e complementando o quantitativo de crianças dentro da escola, para com isso, ter-se novas perspectivas sociais e de inserção no meio social de que faz parte.

Este ponto é fundamental para a manutenção do Programa Bolsa Família junto às famílias, ainda mais em conformidade com os dados seguintes que apresentamos no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Dificuldades com os conteúdos



Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

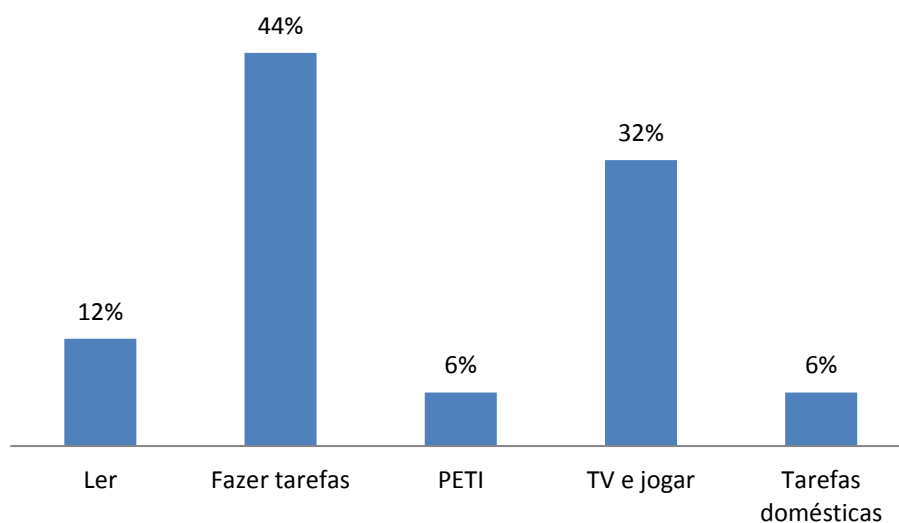
O entendimento de que as crianças estando na sala de aula está tudo resolvido cai por terra com esses dados estatísticos coletado na pesquisa, onde ampla maioria tem dificuldades na absorção e entendimento dos conteúdos ministrados pelas disciplinas na sala de aula.

Esses dados são reflexos de todo o tecido social em que essas crianças estão inseridas, onde seus pais não tem perfil educacional muito elevado, não oportunizaram, provavelmente, das mesmas condições de ensino e acesso ao ambiente escolar e, se não fosse pelo Programa Bolsa Família, certamente essas crianças não estariam inseridas na escola, mas margeando seu entorno e reproduzindo a mesma condição em que seus pais viveram, tendo como uma das consequências a falta de recursos financeiros para a manutenção na escola e constante permanência em busca de melhores condições de vida.

Há também fatores diretamente relacionados a metodologia pedagógica, aspectos de adaptação ao ambiente escolar e forma de aplicação dos processos educacionais feitos pelos docentes e conteúdos dos materiais escolares também, entre outros fatores, que são possíveis de ser elencados como circundantes a porcentagem demonstrada no gráfico acima.

Todavia, deve-se perseguir a modificação do estado em que estão inseridas essas crianças, a permitir que possam ser agentes de transformação social, ao tempo que são incluídas no seio social, para auxiliar nas mudanças socioeconômicas delas, da família e de toda a sociedade.

Gráfico 8 - Rotina de estudo



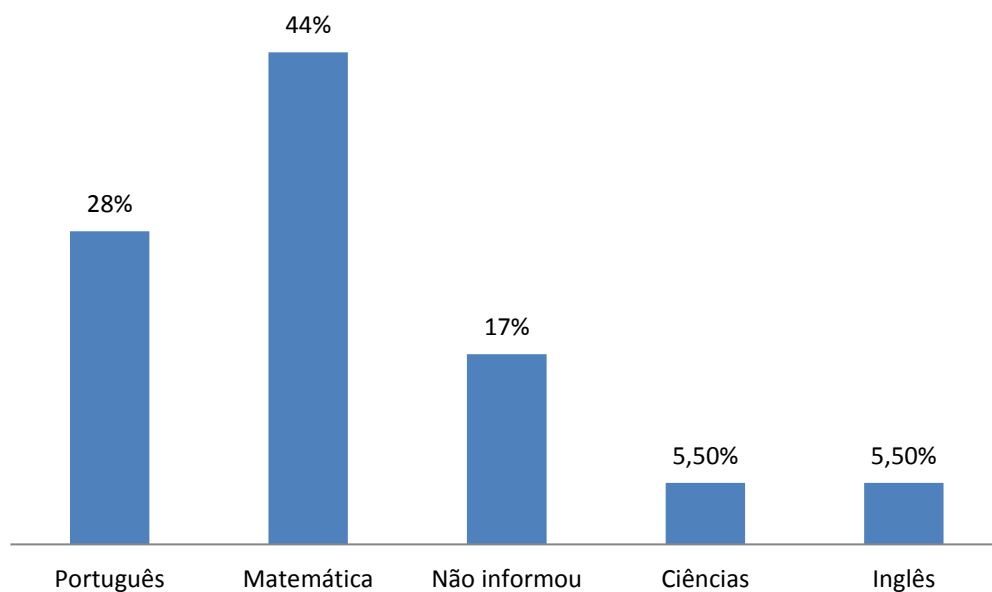
Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Em sua maioria, como tem a segurança financeira para se manter no ambiente escolar, as crianças têm como rotina, conforme os sujeitos da pesquisa, fazer as tarefas da escola associado a assistir TV e jogar de forma geral tanto em videogames quanto na rua e na casa de colegas de sala de aula.

Um percentual pequeno participa também do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que é outra ferramenta de inclusão social e distanciamento das crianças de situações de risco que possam comprometer o seu rendimento escolar e sua vida acadêmica como um todo.

Contudo, esse programa não foi objeto de nosso estudo, mas como foi mencionado, é interessante apenas destacar a sua participação no processo conjunto de inclusão dessas crianças no seio social em que vivem e participam como agentes de mudança.

Gráfico 9 - Disciplina que tem dificuldade



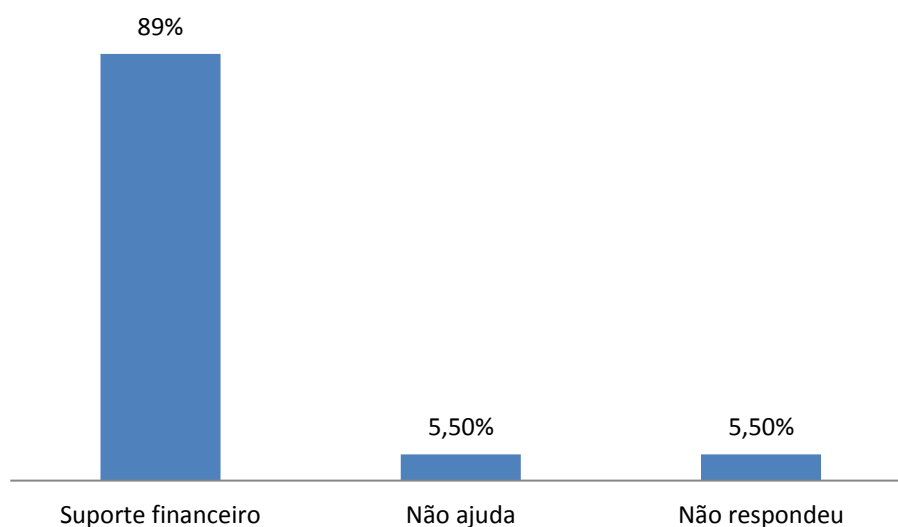
Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

A área das ciências exatas ainda é um percalço para muitas das crianças, seguido da disciplina de português.

Todavia na conjuntura atual a escola dispõe de recursos pedagógicos variados que podem auxiliar as crianças na superação das suas dificuldades como laboratório de informática disponível na escola - que pode ter o trabalho de apoio de softwares – biblioteca, e professores, com formação de pós-graduação, que permitem a aplicação de métodos novos de ensino e avaliação dessas crianças ao longo do ano letivo e formas de permitir a superação das dificuldades encontradas junto as essas duas disciplinas de forma mais evidente, mas também de todas as demais disciplinas que compõe o quadro educacional para cada uma das séries de ensino da escola.

Inclusive a formação dos docentes é um fator primordial para permitir o sucesso escolar das crianças, pois esse profissional é fundamental com a sensibilidade no entendimento das dificuldades apresentadas pelas crianças e as formas de melhor superar essas, de maneira a permitir a continuidade dos estudos e permanência destas na continuidade da busca pela melhoria de suas condições de vida e de inserção social frente a comunidade que vive.

Gráfico 10 - Bolsa Família e educação



Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Ampla maioria dos sujeitos pesquisados respondeu de maneira a ter-se como cenário a questão financeira como sendo de maior relevância, e importância, para a manutenção das crianças no ambiente escolar.

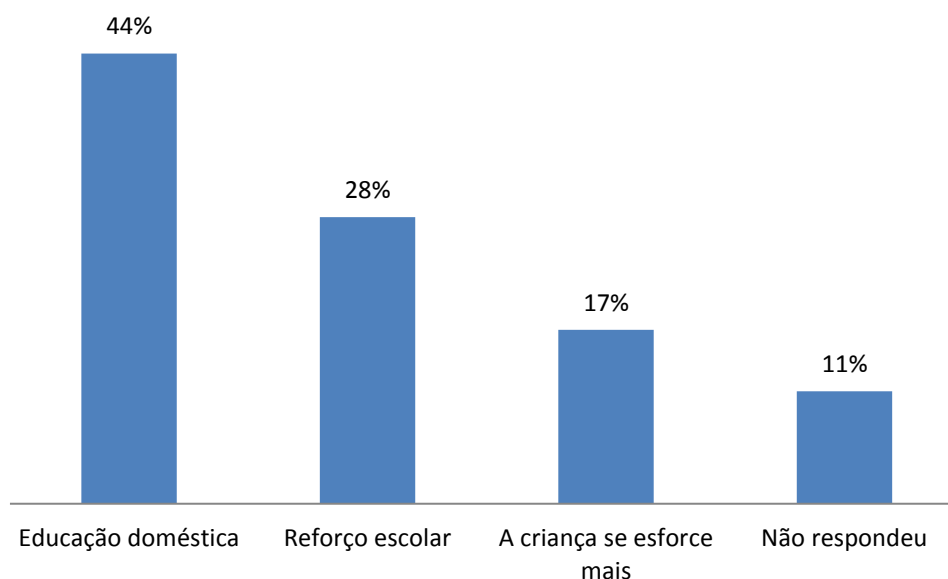
Ao contrário do que poderia ser a realidade, não há destaque para a importância dos estudos como sendo um agente de mudança das condições sociais e inserção em novos patamares e níveis sociais de modo a permitir uma mudança das condições de vida dessas crianças.

Ainda é o financeiro o fator de maior impacto nas famílias e, conseqüentemente, nos jovens tanto desta pesquisa como da comunidade como um todo.

O Programa Bolsa Família ganha mais força em situações como esta, pois, como os próprios sujeitos responderam, é a fonte de renda preponderante junto as famílias de maneira a permitir a continuidade dos estudos, manutenção das crianças longe das situações de risco social e, ainda, permitir que estas possam adquirir produtos e serviços que propiciem a saúde física, mental e o acesso ao lazer e participação na vida social como um todo.

Alguns sujeitos da pesquisa afirmaram que o benefício permite a aquisição de material escolar complementar, roupas e materiais de higiene pessoal para as crianças e membros da família como um todo.

Gráfico 11 - Auxílio no desempenho escolar



Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

É a família a base para tudo, como os sujeitos pesquisados responderam em sua maioria, e é no seio familiar que as crianças poderão ter o suporte necessário para modificar sua realidade e superar os obstáculos tanto no ambiente escolar quanto no decorrer de sua vida na conjuntura social.

Uma pequena parcela se omite de sua responsabilidade enquanto responsável pela criança e afirma que deve ela mesma se esforçar mais, muito embora, é sabido que a motivação, e cobrança, deve partir dos responsáveis que são os tutores e mentores das crianças.

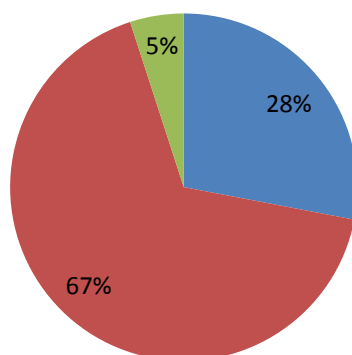
Não é o ambiente educacional, e nem os professores, responsáveis pela manutenção da criança na escola, seu desempenho educacional e nem muito menos pela formação humana e busca da superação das dificuldades encontradas ao longo do ano letivo.

São os docentes, e a escola, mediadores do processo, onde a base é, sem dúvida alguma, a família como um todo, dando suporte para que a criança possa ser um agente de mudança de sua realidade e seja inserida de forma ampla no contexto social em que vive e mude sua realidade socioeconômica como um todo.

Por fim, no gráfico seguinte, elencamos a opinião dos sujeitos participantes da pesquisa, com o fito de permitir a voz destes no processo de elaboração deste estudo investigativo.

Gráfico 12 - Importância do Programa Bolsa Família

■ Um futuro melhor ■ Única fonte de renda ■ Não respondeu



Fonte: Dados coletados na pesquisa, 2018.

Culminando com a primeira parte deste instrumento de coleta de dados, alinhado com o perfil dos sujeitos pesquisados, é o Programa Bolsa Família fundamental para a manutenção da qualidade de vida dos sujeitos por ser, como a maioria afirma a única fonte de renda permanente, e periódica, que permite o planejamento, a perspectiva de aquisição de produtos e serviços, e, principalmente, a inserção desses sujeitos no seio social em que vivem, além do que já mencionamos ser um recurso importante para o capital de giro das empresas comerciais, e prestadores de serviços, das cidades de pequeno e médio porte, por ser, uma fonte de acesso a aquisição de manufaturados, alimentos e serviços.

Assim, é um programa que vai além da distribuição de renda e equalização social, é sim um programa de acesso a níveis educacionais, sociais e econômicos desses sujeitos que, do contrário, não teriam a oportunidade de se inserir nos patamares sociais em que estão, pois, não há formas de renda fixa divergente da oriunda do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados 15 anos desde o início da criação do Programa Bolsa Família (PBF), mais de 13.417.699 famílias em todo o território nacional são beneficiadas por meio do Programa. De fato, tem um caráter social de muita importância no caminho um pouco menos diferente no abismo social existente no país, pois quase a totalidade dos entrevistados afirmou que sua condição social de certa forma melhorou em relação à antes, de quando ainda não estava incorporado ao programa.

O programa apresenta muitos pontos positivos no desenvolvimento das políticas sociais atreladas a ele, de forma que ate economicamente e financeiramente poderemos ter retornos em um futuro mais próximo. Políticas públicas bem executadas representam uma maior economia aos cofres públicos.

De forma negativa, há uma gama de pessoas que realmente necessita ser amparadas pelo programa, em contrapartida podem existir muitos que burlam o sistema e conseguem receber os proventos indevidamente.

Muitas das mulheres beneficiárias, podem não possuir renda pessoal, mas perfeitamente ter uma estrutura familiar que não necessite integração em nenhum programa social, pelo fato de não terem qualquer ligação oficial com o provedor da família que oficialize o vinculo ou até mesmo possuir um emprego autônomo.

As políticas sociais estão no caminho certo para alcançar o mais próximo da erradicação da pobreza e do analfabetismo, que por sinal é um dos problemas que enfrentamos para uma sociedade que efetivamente cobre seus direitos junto à classe política, infelizmente dependemos do esforço e interesse desta mesma classe para o avanço deste processo.

Independente da vontade política em agir com políticas públicas que propiciem o aumento do percentual das famílias dependentes desse programa devem os sujeitos continuar na busca constante da melhoria de seu modo de vida e melhor aproveitar os recursos que são oriundos do Programa Bolsa Família a fim de permitir que seus filhos não sejam dependentes deste, mas sim, agentes sociais que contribuam de forma efetiva com as melhorias sociais, econômicas e culturais a fim de termos cada vez mais pessoas conscientes de seu papel na conjuntura social em que estão inseridos.

A educação é instrumento fundamental de inclusão das pessoas, é o caminho mais seguro para a superação dos obstáculos oriundos das condições sociais em que vivem os mais diferentes indivíduos, mas, é também uma ferramenta poderosa para não permitir que os indivíduos retornem para as condições de alijamento social de onde foram oriundas.

Por todo o levantamento feito é certo que as famílias têm nova configuração com a participação mais efetivas do gênero masculino, o tamanho e quantitativo dos membros constituintes destas famílias está menor, com no máximo 4 membros, há que se avançar ainda na renda bruta mensal, que para a maioria é de até um salário mínimo somente.

Positivamente há número considerável de alunos com faixa etária e série escolar condizente, número considerável de crianças esta sendo orientada a realizar suas tarefas escolares no tempo que está fora da sala de aula, a escola dispõe de recursos pedagógicos que podem auxiliar na superação das dificuldades com as disciplinas especificas e que o Programa

Bolsa Família é o suporte financeiro das famílias que atestam a educação doméstica como fundamental para o suporte das crianças que estão na sala de aula e que o Programa Bolsa Família é importante para um futuro melhor para todos os membros familiares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas**. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992.

ANTUNES, Celso. **Onde esta a indisciplina?** Existem três focos de incêndio a apagar. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AQUINO, J. G. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Indisciplina na Escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Samsuns, 1996.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO JÚNIOR, P. **A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão**. In: Descaminhos da educação pós 68. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Petrópolis, Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. Petrópolis, Vozes, 2012.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Princípios norteadores da educação em direitos humanos na instituição universitária**. Verba Juris: anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa: Editora da UFPB, ano 7, nº 7, 2008, pp. 133-175.

_____. Parecer. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFPB, CONSEPE), 2010. **Relatoria da adoção da reserva de vagas para pessoas com deficiência, negros e indígenas oriundos da escola pública**.

_____. **A adoção do sistema de cotas como forma de ingresso na educação superior brasileira**. In: Luiz de Sousa Junior; Magna França; Maria da Salete Barboza de Farias. (orgs.).

Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011a, v.1.

_____. **A UNESCO e o Direito à Educação Superior.** Cadernos ANPAE, v. 11, p. 1-15, 2011b.

BORGES, Maria Creusa de Araújo e SANTOS, Thiago Rodrigues Fernandes da Silva. **O acesso à educação superior brasileira: A Adoção das Cotas Sociais.** Cadernos ANPAE, v. 13, p. 1-14, 2012a.

_____. **Ações afirmativas na universidade:** o caso cotas no Supremo Tribunal Federal: considerações analíticas sobre a repercussão do caso no campo de afirmação dos direitos humanos. In: Enoque Feitosa; Lorena Freitas; Madson Xavier; Vitor Córdula. (Org.). Estudos do Congresso Marxismo, Realismo e Direitos Humanos. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012b, v. 1.

_____. **Ações afirmativas na universidade:** para além da reparação social? In: Anais, III Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas: América Latina: processos civilizatórios e crises do capitalismo contemporâneo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012c.

_____. **Política de Cotas na Universidade:** uma análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). In: VI Encontro Estadual de Política e Administração da Educação da Paraíba, 2013, João Pessoa. Anais do 6º Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PB: qualidade do ensino: desafios da política e da gestão. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013a. v. 6.

_____. **Ações afirmativas na universidade:** o “caso cotas” no Supremo Tribunal Federal. In: Almeida, L. C.; Pino, I. R.; Pinto, J. M. R.; Gouveia, AB. (orgs.). PNE em Foco: política de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. 1ªed. Campinas/SP: Campinas-SP: CEDES/UNICAMP, 2013b, v. 1.

BORGES, Maria Creusa de Araújo e TRIGUEIRO, Charles de Sousa. **Uma nova perspectiva de políticas afirmativas para pessoas com deficiência.** Prima Facie: Direito, História e Política. Edição Temática: Novas Gramáticas de Educação, Direitos Humanos e Justiça Social. PPGCJ/UFPB, João Pessoa, v. 12, nº 23, 2013c.

BRASIL. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Atualizada até 01/01/2003. São Paulo: Revista Brasileira dos Tribunais:2003.

_____. **Constituição - Republica Federativa do Brasil.** 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

O PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: MUDANÇAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Christianne Medeiros Cavalcante ¹

RESUMO

Refletimos sobre o processo de avaliação com base no trabalho com portfólios acadêmicos, a partir da experiência docente em dois cursos de licenciatura em uma Universidade pública. A ênfase recai no trabalho realizado com a escrita de portfólio acadêmico, respaldada na literatura, tomando como interface os estudos sobre as duas temáticas. O objetivo deste trabalho é apresentar as vivências de escrita do portfólio. A abordagem foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A partir das análises da experiência, exemplifica-se uma alternativa metodológica com potencial de inovação possibilitando ao aluno uma reflexão tanto sobre sua aprendizagem quanto das situações de ensino vivenciadas através da construção de uma postura reflexiva e autoavaliativa.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino. Portfólio Acadêmico. Prática docente.

SITUANDO A TEMÁTICA

Em 2014, iniciamos um trabalho junto a 03 turmas de licenciatura em uma Universidade pública, sendo dois cursos, a saber, Pedagogia, com a disciplina Planejamento e Gestão escolar e duas no curso de História, com a disciplina Didática.

Ao planejar o trabalho a ser desenvolvido com estes alunos, consideramos as ementas propostas pelos projetos pedagógicos dos referidos cursos e seus objetivos de formação, os quais em linhas gerais apresentaram a intenção de formar e qualificar profissionais para a educação, especialmente, para o nível básico. Esta é uma posição que nega a prática e percepção ingênuas e equivocadas, que são os conteúdos que definem o plano da disciplina, as atividades e a avaliação, expressando nessa dimensão, que a disciplina vale mais pelo seu conteúdo explícito que pelos objetivos traçados. Desse modo, é preciso entender que o plano de trabalho docente representa a extensão do pensamento, das percepções do professor, expressas em sua conduta na sala de aula, que vai se consolidar no cotidiano da própria disciplina.

Há de se destacar que qualquer disciplina, enquanto conjunto de informações relativas a uma dada área do conhecimento que integra o percurso formativo de um profissional, precisa se relacionar as atividades e atribuições específicas da profissão, de acordo com o perfil

¹ PROFESSORA Adjunta do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – CERES/UFRN, chrismedeiros2008@outlook.com

definido pelo curso. Assim, tomando por base os perfis de formação apresentados nos projetos dos cursos supracitados, elaboramos os objetivos de formação e elencamos os conteúdos importantes para cada área, de maneira atualizada e contextualizada. Um conjunto de ações iniciais que favorecem e permitem escolhas adequadas de estratégias ou técnicas colocando dessa forma os conteúdos como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, aproximando os pólos *teoria e prática*.

Um trabalho que necessita de sistematização, pois a escolha das tarefas é fundamental para que os processos de avaliação sejam mais contextualizados e interativos; pois elas facilitarão a articulação entre os elementos dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação; são elas que promovem o diálogo entre as estratégias e os conteúdos, dando-lhes significados.

Superar uma perspectiva meramente classificatória de avaliação não constitui tarefa fácil, principalmente quando as formas de obtenção de resultados parecem revestir-se de objetividade e neutralidade, quando os dados que oferecem parecem confiáveis e fidedignos, quando os escores que enunciam parecem refletir a quantidade e a qualidade das aprendizagens efetivas. (SILVA; SOUZA, 2007, P. 1)

A elaboração de um plano de atuação docente exige que se expresse a forma de condução do processo de aferição da aprendizagem discente, ato extremamente complexo, pois exige uma prática permeada por uma concepção que envolva coerentemente esses dois aspectos. Nessa elaboração, concretamente consideram-se muitos aspectos: a necessidade de organizar no processo de ensino as formas de condução dos conteúdos, estes e seus limites, as operações mentais efetivadas, e os períodos elencados para averiguação da aprendizagem.

Nesse percurso, os encontros foram organizados a partir da utilização de diferentes estratégias de ensino, que buscavam desenvolver as competências e habilidades próprias de cada componente curricular. Desse modo, integraram as ações desenvolvidas: a **Aula Expositiva**, com a intenção de que os alunos observassem a sequência didática, os objetivos pretendidos, a clareza nos conteúdos ; o **Estudo de Caso**, que visou colocar o aluno em contato com uma situação profissional (real ou simulada), objetivando explorar conceitos, teorias subjacentes, diagnosticar uma dada situação, encaminhar soluções para uma situação-problema, desenvolvendo competências e habilidades específicas às atividades; a **Leitura de Imagens**, que proporcionaram a análise e interpretação de vídeos, filmes, imagens, aprofundando os conteúdos, analisando-os sob diferentes perspectivas; o uso de **Dinâmicas de Grupo** que possibilitaram aquisições no processo de aprendizagem por meio de estudo em

equipe, debate e discussão de ideias, aprofundamento de temas e reconhecimento da diversidade de pontos de vista sobre os assuntos (retirados de vídeos, revistas científicas, periódicos ou de artigos de opinião) e a **Pesquisa** que possibilitou a busca de informações, dados e materiais necessários ao estudo; contatar diferentes fontes de informação (livros, revistas, periódicos, imagens etc.); selecionar, organizar, comparar, analisar, correlacionar dados e informações; fazer inferências, levantar hipóteses, comprová-las, reformulá-las, tirara conclusões; elaborar textos, comunicando resultados obtidos, com clareza e precisão científica.

Entre as metodologias sugeridas para desenvolver o currículo inscrevem-se a necessidade de propor aos alunos tarefas de aprendizagem mais diversificadas e relacionadas com a vida real, a utilização de materiais manipulativos, o envolvimento em projectos destinados a resolver situações problemáticas ou o recurso ao trabalho de grupo. (FERNANDES, 2004, p. 17)

Distribuámos os conteúdos ao longo do semestre, trazendo para as salas de aula as seguintes propostas:

Quadro 01 – Programa de DIDÁTICA NO CURSO DE HISTÓRIA

TEMA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
HISTÓRIA DA DIDÁTICA	Compreender o papel da Didática para a formação do professor	Apresentação oral do programa – discussão inicial sobre a disciplina. Exibição de Vídeo: “Breve exposição da história da didática” Atividades em grupos: leitura e discussão de texto, Leitura do texto e questões a serem respondidas: CASTRO, Amélia Domingues de. A Trajetória Histórica da Didática.
OS PENSADORES DA DIDÁTICA	Compreender o que é Didática e a concepção do que ela representa no campo educacional.	Seminário temático: estudo de temas múltiplos apresentados pelos alunos organizados em grupos.
A NOÇÃO DE INFÂNCIA EM COMENIUS	Conhecer os procedimentos didáticos a partir do tratado da arte universal de “ensinar tudo a todos” desenvolvido por J. A. Comenius.	Princípios da educação em Comenius: Atividades em grupos: leitura e discussão de texto - <i>A noção de infância na Didática Magna de Comenius</i> Apresentação pelo grupo dos 9 princípios de Comenius que evidenciam o realismo pedagógico característico da época e discussão sobre a atualidade deste pensamento. Estudo dirigido
TEORIAS E CORRENTES PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	Compreender a Didática como uma disciplina essencial à formação docente no sentido de perceber e fazer uso dos mediadores necessários à organização do ensino e da aprendizagem à luz das tendências pedagógicas brasileiras.	Leitura do texto: ENSINO: As abordagens do processo de Maria da Graça Nicoletti Mizukami - teorias e correntes pedagógicas: abordagens do processo ensino-aprendizagem -Atividades em grupos: leitura e discussão de texto
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS	Abordar o processo de ensino-aprendizagem sob diferentes concepções	Exibição de VIDEO: TENDENCIAS PEDAGÓGICAS. Análise de imagens e exposição de slides.
PLANEJAMENTO DE ENSINO	Reconhecer os elementos didáticos necessários à prática docente (material didático, planejamento, avaliação);	Exibição de VIDEO: O COTIDIANO DA SALA DE AULA - Aula expositiva com uso de slides

OS OBJETIVOS DE ENSINO	Analisar e elaborar planejamentos e avaliações voltados à atividade docente nos vários níveis de ensino em que atua o Licenciado em História	LEITURA DO TEXTO: COMPONENTES OPERACIONAIS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (Tavares, Rosilene Horta - Didática geral / Rosilene Horta Tavares. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2011) - Aula expositiva com uso de slides: O PLANO DE AULA e os OBJETIVOS DE ENSINO - 1ª PARTE da oficina de planejamento – elaboração de objetivos de ensino.
OS CONTEUDOS DE ENSINO	Analisar e elaborar planejamentos e avaliações voltados à atividade docente nos vários níveis de ensino em que atua o Licenciado em História	Exibição de VIDEO: TIPOLOGIA DOS CONTEUDOS DE APRENDIZAGEM - Leitura do texto: COMPONENTES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: OS CONTEÚDOS DO ENSINO – 2ª PARTE da oficina de planejamento: seleção de conteúdos
MÉTODOS DE ENSINO	Analisar e elaborar planejamentos e avaliações voltados à atividade docente nos vários níveis de ensino em que atua o Licenciado em História.	LEITURA DO TEXTO: COMPONENTES OPERACIONAIS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM - Aula expositiva com uso de slides: 3ª PARTE da oficina de planejamento – seleção de MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
AValiação	Discutir as principais abordagens da avaliação	Estudo do texto: BASTOS, ÉDINA SOUZA DE MELO; WAGNER GONÇALVES- . AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO. Aula expositiva com uso de slides
		AULA SIMULADA fechamento das oficinas
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	Analisar as possibilidades que as TICS estão trazendo para a dinâmica da sala de aula.	Exibição de VIDEO: TECNOLOGIA OU METODOLOGIA - Aula expositiva com uso de slides

Fonte: Cronograma da docente, 2014.1 – sistema de gestão acadêmica SIGAA/UFRN

Na disciplina PLANEJAMENTO E GESTÃO, no curso de PEDAGOGIA, tivemos a seguinte proposta:

Quadro 02 – Programa de disciplina de PLANEJAMENTO E GESTÃO

TEMAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Apresentação do programa	Discutir a proposta do semestre e os aspectos políticos e legais do planejamento e da gestão do sistema educacional.	Discussão inicial sobre a disciplina. Aspectos políticos e legais do planejamento e da gestão do sistema educacional. Vídeo: origem da escola pública -
A importância da abordagem histórica da gestão educacional	Compreender o contexto e que se formou o paradigma da gestão democrático participativa.	TEXTO 1 José Claudinei LOMBARDI- A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM HISTÓRICA DA GESTÃO EDUCACIONAL. Estudo do texto Trabalhar com palavras chaves
O estado brasileiro, a legislação educacional e a escola.	Refletir sobre a gestão da educação no contexto das mudanças ocorridas no Estado Brasileiro no que diz respeito às novas diretrizes legais	AIRES, Carmenisia Jacobina. Módulo VI: Planejamento e gestão escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 66
A gestão educacional e a legislação	Identificar o contexto de elaboração dos novos instrumentos legais, como a Constituição Federal de 1988	Realizar levantamento em uma escola sobre as informações abaixo. Realizar entrevista com um gestor: diretor ou coordenador. AIRES, Carmenisia Jacobina. Módulo VI: Planejamento e gestão escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 66 p.

A LEI N.º 9.394/1996 – e o princípio da gestão democrática	Conhecer e refletir sobre os aspectos que regem a gestão democrática na Lei n.º 9.394/1996	AIRES, Carmenisia Jacobina. Módulo VI: Planejamento e gestão escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 66 p. PARO, V. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: PARO, Vitor. Escritos sobre educação . São Paulo: Xamã, 2001. Vídeo: Gestão escolar democrática.
Fundamentos da gestão escolar, conceitos, aspectos teóricos e históricos	Refletir de forma crítica a respeito do contexto de divulgação e implementação dos princípios da gestão democrática e do projeto político pedagógico e dos sistemas de avaliação	Estudo e discussão do texto anterior.
Elementos e instrumentos da gestão democrática	Analisar as diferentes concepções e formas da gestão escolar e seus elementos mais significativos.	PESQUISA: Considerando os conceitos aqui apresentados e o exame da lei, concentre o olhar em sua escola (coletivo) e em sua experiência (individual). Busque identificar as práticas desenvolvidas, que contemplem, concretamente, cada um dos princípios que fundamentam a gestão democrática. No quadro a seguir, registre essas práticas. TEXTO: OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.
Os desafios e a prática do planejamento em educação	Discutir as possibilidades de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva do planejamento participativo e contextualizado na realidade local.	Estudo do texto: O planejamento em educação - Marcelo Soares Pereira da Silva
Projeto político-pedagógico	Compreender a importância e contribuição do projeto político pedagógico como possibilidade de transformação da gestão centralizada rumo a descentralização	Estudo do texto: VEIGA, Ilma P. A(org). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
O diretor escolar		ELEIÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E LIMITES DA PRÁTICA. Vitor Henrique Paro - Universidade de São Paulo, Brasil.

Fonte: Programa das disciplinas - 2014.1 sistema de gestão acadêmica - SIGAA/UFRN

Os quadros ora apresentados visam demonstrar a organização dos encontros que subsidiaram a escrita dos portfólios. Foram a partir destas propostas que os alunos iniciaram seu trabalho. Salientamos que embora a escrita do portfólio seja individual, através da qual o aluno autor define o que vai ser destaque em sua escrita, solicitamos que eles construíssem um texto descritivo narrativo com reflexões sobre cada aula e sua dinâmica. Sabemos também que o portfólio é organizado num tempo específico para sua escrita, desse modo, a necessidade de escrevê-lo foi informada e pactuada no 2º dia de aula de cada turma, seguida de explanações sobre o que era e como se fazia e o deveria ser compor seu corpo. Conforme Fernandes (2004, p. 21)

Não há propriamente um modelo ou um formulário para a construção de um *portfolio*. Professores e alunos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, as condições e os recursos de que dispõem, estabelecem as regras; isto é, acertam o tipo de trabalhos a incluir no *portfolio*, as condições em que o podem

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

fazer e os objectivos de tal inclusão.

Destacamos que as duas disciplinas tiveram percursos avaliativos muito próximos. Em nossa instituição, o processo contabiliza três momentos de registro de aproveitamento de aprendizagem. Assim, nossa primeira unidade foi realizada uma atividade escrita com perguntas abertas e fechadas aliada a realização de seminários. A segunda unidade no curso de História contemplou a elaboração de um plano de aula e sua simulação no grupo de estudo bem como, a participação individual em fórum no AVA. No curso de Pedagogia, a segunda unidade foi marcada pela apresentação dos resultados da pesquisa realizada nas escolas públicas da região com a entrega de um relatório. Para ambos os cursos, a terceira unidade foi a apresentação do portfólio.

A opção por uma variedade de estratégias de ensino deu-se por compreendermos que o professor em formação precisa vivenciar a experiência com essa multiplicidade de técnicas e instrumentos, considerando a diversidade dentro da sala e as possibilidades que isso acarreta. Uma realidade que compactua com o uso do portfólio. Segundo Villas Boas (2006, p. 41)

[...] o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta.

Ensejamos com isso, retratar a realidade na qual se deu a experiência aqui relatada, na intenção que de alguma forma, possamos contribuir para a discussão sobre o processo formativo dos professores, as formas de ensino, as concepções e práticas de avaliação no ensino superior, pois muito tem se discutido sobre a prática docente em todos os níveis de ensino e seus desdobramentos na formação do aluno. Questões que perpassam o processo de ensino e de aprendizagem, principalmente sobre o processo de avaliação e seus diferentes formatos. Numa apreciação muito superficial, temos a avaliação como etapa conclusiva de um recorte temporal de trabalho. Percepção coerente com uma perspectiva tradicional de ensino, cuja preocupação volta-se para a transmissão de informações e experiências e a identificação de sua apreensão. Perspectiva que torna bastante questionável a aplicação, por exemplo, de atividade escrita conhecida como 'prova'.

Sabe-se que, no decorrer da história da educação, a escola, o ensino e os profissionais passaram por fases nas quais o contexto histórico, político e social influenciaram o modelo de educação vigente em cada fase. Também sabemos que as mudanças nas relações de trabalho, fruto dos movimentos de atualização do capital, colocaram para o trabalhador exigências formativas cada vez mais diversificadas as quais se tornam os objetivos e objetos do trabalho da educação. Dentro deste contexto, buscaram-se alternativas, para a realização das ações educativas lugar onde se insere nosso trabalho.

Em nosso planejamento da ação, partimos dos objetivos de aprendizagem para definir os

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

instrumentos avaliativos, que abordaram os conteúdos explicitados. Dessa maneira, tendo clareza do que se quer do aluno, os instrumentos tornam-se aliados para aprendizagem discente. A opção pelos instrumentos seguiu a linha metodológica desenvolvida em sala de aula, pois cada um teve objetivos diferenciados quanto às exigências formativas. Ao conferir os quadros apresentados, observa-se a tentativa de equilibrar os objetivos, as técnicas de ensino e as atividades propostas para avaliação que culminou com a construção do portfólio.

A busca pela diversificação metodológica e avaliativa em nosso caso particular, se deve a maneira como entendemos o processo de ensino-aprendizagem. Ensinar vai muito além do trabalho com o conhecimento específico de uma área, mas envolve o saber, o fazer, o sentir e o conviver com o conhecimento num espaço social, político e histórico. Sobre essa opção de atividade construída coletivamente, através de diferentes elementos, Fernandes (2004, p 21), nos diz:

Um ambiente de ensino e de aprendizagem em que, frequentemente, os alunos têm uma participação activa, em que se propõe um conjunto diversificado de tarefas, em que se resolvem situações problemáticas ou em que se utilizam diferentes dinâmicas de trabalho exige uma avaliação diferente. Uma avaliação mais contextualizada ou mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. Mas também porque os alunos têm oportunidades para analisarem o seu trabalho e, por isso, a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens podem ser práticas habituais. Nestas condições, os alunos poderão, em princípio, ter mais oportunidades para mostrar o que sabem e são capazes de fazer e os professores mais oportunidades para conhecer as suas dificuldades e ajudá-los a superá-las.

Pontuamos que o ato de ensinar reflete-se numa relação dialógica e dialética entre os sujeitos partícipes dos atos de ensinar e aprender. Assim, se incorporamos em nossa prática essa ideia, precisamos construir uma conduta coerente, que ousamos tentar desenvolver, porque em si, ensinar se faz a partir de uma intenção e da efetivação dessa intenção, numa posição acordada. Desse modo, apresentamos as propostas para cada disciplina, configuradas no programa de ensino com o conjunto de atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de trabalho, bem como os instrumentos de avaliação, seguido de uma explanação da concepção de avaliação que permeia nossa prática, justificando nossas opções.

Desde já, apresentamos nossa concepção de avaliação e o caminho para que cumpríssemos as exigências formais da Universidade. Fugindo a ideia de que historicamente “A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (PERRENOUD, 1999, p. 09), muito evidenciada dentro da lógica mercadológica capitalista, nas pedagogias liberais, pensamos nesse processo como uma experiência mais construtiva e gratificante. Embora reconheçamos o peso de negatividade sobre o que se convencionou chamar 'prova', aquela que segrega, cria alunos

modelos em detrimento da criatividade e autonomia do aluno, optamos em arriscar outras vivências avaliativas.

A avaliação carece de ser um aporte de aprendizagem, auxiliando o aluno no decorrer de sua caminhada, conscientes que a estrutura educacional ainda não adotou de fato uma avaliação qualitativa, pois ainda resguarda o aspecto quantitativo expresso em notas, índices, etc.

Isso significa que nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente. O século que está terminando demonstrou a força de inércia do sistema, para além dos discursos reformistas. Embora muitos pedagogos tenham acreditado condenar as notas, elas ainda estão aí, e bem vivas, em inúmeros sistemas escolares. (PERRENOUD, 1999, s/p)

Nosso trabalho buscou aliar as exigências legais postas pela instituição quanto aos aspectos numéricos do processo de aprendizagem com a dimensão da consolidação da aprendizagem efetivamente, numa abordagem mais formativa, ajustando os critérios e instrumentos aos objetivos e metodologias empregadas.

Considerando que nossos alunos eram futuros docentes da educação básica, optamos por um conjunto de estratégias e recursos que possibilitassem a construção paulatina do portfólio disciplinar. Todavia, salientamos que numa abordagem mais formativa, se tem como ponto de partida a percepção de quem aprende, ouvindo as sugestões, posicionamentos e vivências. Fato que marcou a apresentação do programa de ensino em cada turma, nas quais os alunos buscaram informações e justificativas para as escolhas metodológicas e avaliativas por nós expressas.

A abordagem formativa é complexa, porque envolve o estreitamento das relações interpessoais entre os sujeitos professor e alunos, diálogo permanente, registro frequente das aulas e observações sobre cada momento para que assim haja condições de redirecionar os ajustes necessários a melhoria do trabalho. Nessa abordagem, também a quantificação é mais complicada, porém exigida, dessa maneira, o que se colocou como relevante as nossas decisões. Nos quadros 1 e 2 fica fácil de perceber nossas escolhas. Dentro das tradições teóricas que abordam a questão da avaliação formativa, nos aproximamos da concepção de avaliação formativa alternativa, que é

[...] uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e

metacognitivo. (FERNANDES, 2005, p. 3)

Esta perspectiva pressupõe uma partilha de responsabilidades entre os sujeitos alunos e professores, todavia este último tem um papel preponderante, isto é

[...] os professores assumem o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a selecção de uma variedade de tarefas e de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral. (FERNANDES, 2008, p. 353)

Destacamos que o referido autor, discute as tradições avaliativas, apontando a existência de de um novo paradigma que se localiza no encontro das tradições francófonas e anglo-saxônicas (FERNANDES, 2008). Todavia, percebemos que a instituição formativa em qualquer nível ainda não se desvencilhou totalmente das concepções psicométricas, as quais ainda estão presentes, principalmente nos sistemas nacionais de avaliação, é ainda este autor que aponta:

Para muitos autores vive-se actualmente um momento de tensão motivado pelo facto do paradigma psicométrico, que é o que mais prevalece nos sistemas educativos e que está bem presente nas três primeiras gerações de avaliação definidas por Guba e Lincoln (1989), ter atingido um período crítico, pois não está a responder satisfatoriamente aos problemas de renovação e de melhoria do ensino, das aprendizagens e das escolas. Estão de facto identificadas inconsistências entre o paradigma psicométrico e o que, por exemplo, hoje sabemos acerca das formas como os alunos aprendem, dos seus processos de pensamento e acerca dos aspectos sociais e culturais da cognição. (FERNANDES, 2004, p.14)

Lembrando que a perspectiva psicométrica enfatiza na avaliação os aspectos que são mais facilmente mensuráveis em detrimento de processos mais complexos que envolvem o pensamento, as atitudes e aspectos de natureza socioafetiva. Mesmo assim, consideramos o fato de ser importante o apoio que os professores podem prestar aos alunos como elemento colaborador em sua aprendizagem. Conforme Fernandes (2008, p. 353) “a avaliação formativa é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos” na qual, a visão da avaliação é mais pragmática, pois busca respostas para os problemas imediatos e concretos. Concluimos que nela, “a avaliação só pode assumir sua natureza formativa num contexto interactivo” (FERNANDES, 2008, p. 354). Não descartamos o fato de que sob qualquer designação, o objetivo da avaliação é contribuir para a consolidação das aprendizagens dos alunos, porque

[...] só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se, através dela, os alunos se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar. (FERNANDES, 2008, p. 354).

Cientes disso, escolhemos o portfólio como um de nossos mais significativos instrumentos de avaliação. O portfólio acadêmico, que aqui chamamos de disciplinar, possibilitou a obtenção de informações sobre a aprendizagem discente que nos fez perceber que esta não é um processo que segue uma linha diagonal, que ascende de maneira homogênea e uniforme, sem a existência de dificuldades, mas composta por momentos de superação dos obstáculos identificados.

Seguindo a lógica de que o processo de avaliação se integra ao processo de aprendizagem e que esta não é unilateral (Professor \longleftrightarrow Aluno), mas bilateral (Professor \rightarrow Aluno), trazemos as reflexões realizadas pelos alunos sobre seu processo de aprendizagem e sobre a didática desenvolvida em sala de aula. Destaque para o fato de que o trabalho docente também se coloca/colocou como objeto avaliativo. Situação que foi expressa nas falas dos alunos quando afirmaram:

(JJA; MBA) analisando todo o conteúdo e a forma trabalhada pela professora da disciplina, onde a práxis foi fundamentada em uma estrutura organizacional, mediante a experiência demonstrada por esta, que veio promover o conhecimento relevante do processo de gestão educacional, levando-nos a um patamar questionador e observador da realidade enfrentada pelas escolas, devido as suas administrações e as várias facetas presentes nos sistemas de ensino. Assim, a disciplina nos proporcionou um conhecimento da legislação, permitindo observar as divergências existentes entre o que nela está instituído e a prática habitual.

Esta fala trouxe, além de outras presentes ao longo de nosso relato, relevantes informações, fruto das vivências e reflexões de pessoas que foram alvos e sujeitos do plano de trabalho e que colaboraram para a averiguação da adequação do referido documento.

O PORTIFOLIO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO VIVENCIADO

O que podemos acrescentar sobre portfólio que já não se tenha dito? Pensá-lo de maneira diferente implica buscar desdobramentos em nossas reflexões. Iniciamos então da compreensão expressa que portfólio é “um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa” (VILAS BOAS, 2004, p. 37), ao mesmo tempo que se configura como um documento pessoal e paradoxalmente, coletivo, por trazer construções individuais dentro de um contexto de múltiplas interações. Isto é, pertencem aos alunos e podem ser socializados com outras pessoas.

Na gênese de sua constituição, segundo o Michaelis (on line): “portfólio port.fó.lio *sm* (*ingl*) 1 Pasta para documentos ministeriais. 2 Pasta para guardar amostras, álbuns e folhetos”,

onde se arquivam diferentes objetos para análises de outras pessoas. No caso particular da educação e da formação de professores é um rico modo de registrar as diversas experiências de aprendizagens dos alunos, descobrindo suas possibilidades e limites e as situações que os marcam de alguma forma seus autores.

Fernandes (2004, p. 21) proclama que portfólio é

[...] uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por uma aluna ou um aluno durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos.

Villas Boas (2004) traz uma discussão proposta por Barton e Collins (1997) que apontam sete características básicas para o trabalho com portfólios, as quais trazemos para nossas análises sobre as ações desenvolvidas:

[...] incluem múltiplos recursos, porque permitem avaliar uma variedade de evidências; [...] são autênticos, porque as produções dos alunos se articulam ao trabalho em desenvolvimento; [...] é uma forma dinâmica de avaliação pelo fato de constatar o desenvolvimento e as mudanças dos alunos ao longo do tempo; [...] é a explicitação de seus propósitos; [...] integração [...] o pertencimento do trabalho ao aluno [...] a natureza multiproposital.

Fernandes (2004, p. 21) também colabora com nossas construções quando orienta que os produtos elaborados e/ou indexados no portfólio pelos alunos podem se diversificados quanto a sua natureza, isto é, eles tem a liberdade de pontuar aquilo que lhe foi mais significativo, desde que contemplem “os domínios destacados pelo currículo e/ou pelo projecto de escola e/ou pelo projecto curricular de turma”, abarcando algumas características, abaixo descritas, e acrescentamos que são as circunstâncias e os contextos que auxiliam os alunos a determinar o que vai ser incluído.

1. Contemplem todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes;
2. Sejam suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimédia);
3. Evidenciem processos e produtos de aprendizagem;
4. Exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho;
5. Revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e selecção de trabalhos.

No portfólio condensamos os conceitos de ensinagem – avaliação formativa alternativa – aprendizagem significativa – auto avaliação, isto é, considerando que a aprendizagem se efetiva num processo de apreensão dos conhecimentos e não numa única

dimensão do aprender. Vejamos como se articulam a partir da ideia de ensinagem, como coloca Anastasiou (2010, p. 3-4) :

[...] prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula.

A ensinagem como coloca a autora, requer uma nova percepção sobre o que está na base do ensino:

[...] se nossa meta se refere a apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar: superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender.

Esta ação de se apropriar nos conduz ao que conhecemos por aprender de maneira significativa, situação explicada por Moreira, Caballero e Rodríguez (1997, p. 01) da seguinte forma:

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Para Ausubel (1963, p. 58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento

Este entendimento de aprendizagem precisa também ancorar-se em outro que processo, que envolve o desenvolvimento da autonomia e auto avaliação, pois a construção do portfólio, à medida que possibilita ao aluno definir o que vai expressar sua aprendizagem, lhe coloca sob a vivência da tomada de decisões independente, eliminando atitudes verticalizadas na formação, isto é, ele percebe que pode tomar iniciativas.

Dentro destas vivências, está também a experiência de se auto avaliar, analisando seu processo, sua aprendizagem, suas conquistas, mas também, suas limitações. Através disso, tem condições de olhar objetivamente para si mesmo. Estas inferências ora apresentadas foram se construindo nos estudos realizados e também nas análises das elaborações que os alunos realizaram. Assim se segue o percurso por nós percorrido, expresso nas falas de nossos parceiros neste trabalho.

METODOLOGIA

Uma pesquisa precisa ser uma forma de relatar um empreendimento feito por um sujeito ou grupo, num dado momento, que não precisa ser inédito, mas que busque um olhar mais detalhado e criativo sobre os fenômenos. Isto é, resume-se a construir um novo conhecimento, uma nova compreensão para o que se entende muitas vezes superado. Tentaremos brevemente apresenta nossa caminhada, explicitando nossa abordagem, técnicas e reflexões.

O núcleo de reflexão a que nos propomos analisar foi a construção de portfólios por alunos de graduação, em cursos de licenciatura, na perspectiva de ser uma ação pautada numa concepção de educação, que mesmo espontaneamente se faz presente em suas escolhas teóricas e metodológicas. Buscamos a partir da realização de leitura dos textos produzidos, como eles viam a realização da tarefa em seu processo de aprendizagem e avaliação. Questionamos, então, qual contribuição a adoção do portfólio poderia trazer para a aprendizagem discente e se eles conseguiriam perceber seu próprio processo de aprender.

A fase inicial da pesquisa ocorreu quando escolhemos trabalhar com o portfólio e refletirmos sobre qual impacto na visão dos alunos autores. Percorremos o caminho do levantamento bibliográfico e reflexão sobre as leituras realizadas, nas quais algumas integram literalmente este texto e outras, somam-se ao conhecimento reflexivo apresentado em nossas conclusões.

Compreendemos que a abordagem seria qualitativa por oportunizar e ser caracterizada pela utilização de múltiplos modos de construção dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sem ter uma preocupação central com uma representatividade numérica, essa abordagem se volta para aprofundamento no conhecimento de uma situação ou fenômeno, de um grupo social ou de uma organização. Entendemos ser este estudo do tipo estudo de caso, pois nos dispomos a estudar uma prática em um contexto real, dinâmico e contemporâneo. (ANDRÉ, 2003). Através dele podemos retratar situações do dia-a-dia que possibilitaram entender a dinâmica da prática e em nosso caso, a relação entre ensino, estratégias de avaliação e instrumentos avaliativos.

Segundo Trivinos (1987, p. 111), o valor do estudo de caso está em “ fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade determinada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Segundo Gil (1995, p 58), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. Assim, expressamos nossa caminhada metodológica.

Também realizamos uma análise documental, por termos como um dos objetos de estudo,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

os portfólios escritos pelos alunos. A análise documental constitui em uma técnica relevante para a pesquisa qualitativa, por complementar as informações advindas de outras abordagens técnicas, (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

A partir de nosso núcleo de reflexão e das questões que se colocaram, iniciamos nossa jornada junto aos documentos escritos, produzidos pelos alunos, os portfólios. A análise nos conduziu a três grandes categorias que emergiram dessas falas: 1) Sobre a elaboração do portfólio, 2) Sobre o processo de aprendizagem e 3) Elemento avaliativo da prática do professor.

No primeiro grupo de categorias, o destaque foi a percepção do aluno sobre a elaboração do portfólio e sua contribuição à sua formação; as dificuldades, as negativas, mas o reconhecimento de sua relevância acadêmica. Através das falas pode-se perceber que a participação dos alunos no seu processo de avaliação possui um significativo valor formativo, desenvolvendo aprendizagens múltiplas. Observar as falas dos alunos consolida essa afirmação:

“(FBLC) Quando a professora nos comunicou sobre a confecção do portfólio acadêmico, confesso que fiquei curiosa e ao mesmo tempo intrigada com a ideia. Ao iniciar a produção "percebi sua grandiosa importância. Então, fui levada a refletir todos os dias durante cada aula e escrever em uma espécie de diário tudo o que se passava nos debates e nos encontros realizados. Isso tornou-se uma garantia de que minha aprendizagem ficaria mais fixa e seira de melhor qualidade, uma vez que eu procurava não deixar passar nada, considerando tudo importante e essencial.”

“(ILM) A princípio tive um pouco de dificuldade e receio, mas conforme ia fazendo as atividades, as ideias iam surgindo. Chega ao final com grande satisfação pelo trabalho que fiz. [...] o portfólio é uma ferramenta de avaliação promissora que poderá sem dúvida, inspirar outras possibilidades, além das evidenciadas aqui, pois a avaliação é um processo que precisa ser constantemente refinado”

“(CMA) A confecção deste trabalho contribuiu positivamente para a fixação e aprendizagem acerca do planejamento e gestão educacional, pois fez com que a participação nas aulas fosse mais ativa. A cada momento na escrita as lembranças das aulas foram surgindo, e claro, as anotações feitas auxiliaram para que este portfólio fosse feito. A experiência foi como escrever um diário, só que com coisas mais significativas.”

“(SSST) – A proposta de elaboração deste portfólio [...] foi de grande satisfação, pois a partir dele podemos lembrar-nos das atividades que foram trabalhadas em cada aula, como também os temas expostos e discutidos. Este [...] nos proporciona um maior domínio do que foi trabalhado [...] pois a qualquer momento poderemos folheá-lo e nos recordar dos temas abordados, ficando defasada a ideia de guardar os registros no campo das lembranças.”

“(ACFD) – Por fim meu balanço é bastante positivo em relação ao portfólio. Apesar de todo o trabalho de rememorar as aulas, buscar atividades praticamente perdidas, esse empenho valeu muito a pena, pois ele foi essencial para a conclusão da disciplina. Fazendo com que nós pudéssemos internalizar melhor os conteúdos propostos.”

““(SRG) – Reúne bem mais que toda a minha atividade semestral, congrega também todas as minhas sensibilidades enquanto futura profissional docente que se deixou penetrar pelos autores e pelas diferentes realidades das escolas da rede pública de ensino estudadas.[...] esse trabalho se propõe a fazer sempre que preciso uma retrospectiva das competências aprendidas na disciplina de Didática que visam me auxiliar na prática da docência, me permitindo estabelecer sempre um elo entre os saberes desenvolvidos na academia com a atividade docente prática.””

““(RPSM) – Visualizamos sua relevância não apenas como forma de acompanhamento disciplinar, mas sobretudo no que diz respeito a nossa formação enquanto professores, uma vez que este trabalho procurou não limitar-se apenas ao fato descritivo/narrativo ocorrido ao longo do processo disciplinar, fazendo deste modo uso do conteúdo programático nos seus mais variados aspectos.[...] esboçamos nossa reflexão sobre as práticas e conhecimentos possibilitados por meio deste componente curricular.””

Com relação a categoria **Sobre o processo de aprendizagem** foi possível identificar nessas falas, a própria auto avaliação da aprendizagem, das dificuldades e das superações. Elemento posto como exigência na construção do documento que embasou o processo de reflexão da prática de estudo do aluno. As reflexões dos alunos expressam essa situação.

““(JJDA; MBA) [...] Podemos mensurar a aquisição dos conhecimentos acerca das teorias que norteiam o processo educativo, a relevância delas e dos seus teóricos no contexto histórico e social em que foram pensadas e a contribuição destas na atualidade, seja para alicerçar práticas ou modificar o que está posto. Conjuntamente, obtivemos saberes relativos as leis, diretrizes e parâmetros que regem e norteiam a educação e que serviram como base para a modificação de nossa concepção de educação””.

““(AC) [...] Deixo aqui registrado, o quanto foi importante o aprendizado durante as aulas, aprendi muitas coisas que antes nunca tinha visto e essa disciplina me proporcionou esse conhecimento somado ao das outras.””

““(CMDO; CSM) A disciplina Planejamento e Gestão Educacional nos levou a compreender os princípios da gestão democrática, as diversas visões e pontos de vistas referentes a esses princípios, os conceitos e abordagens, assim como a realidade existente nas escolas brasileiras. Tendo sempre como propósito, a melhoria da educação brasileira, já que saber conduzir uma escola é o início de uma educação de qualidade, ou seja, temos o poder de mudar essa realidade a partir de hoje.””

““(AID; DDA; FMA; JSS) Faz-se necessário ressaltar quão importante foi esta disciplina [...] sabendo que a construção de uma instituição escolar competente, democrática e de qualidade está na responsabilidade de toda equipe pedagógica e principalmente nas mãos de gestores comprometidos, que buscam serem mediadores do ensino. Pudemos observar que foi fundamental ter sido discentes da mesma, visto que muitas concepções e ideias foram mudadas. Antes viamos a Licenciatura em Pedagogia apenas como formação para lecionar, mas com a disciplina Planejamento e Gestão Educacional, aprendemos que há no campo educativo de um pedagogo muitas oportunidades além da sala de aula.””

““(FSKBN; SASV; MRML; EFMQ; ECS) [...] no que diz respeito ao nosso desenvolvimento pessoal, pudemos desenvolver habilidades e capacidades significativas para nossa formação, melhoramos também em vários aspectos, entre eles: a superação das barreiras da timidez, dedicação quanto a sermos pontuais e comprometidos com as cargas de leitura e exercícios propostos, em sermos mais autônomas e questionadoras frente as decisões, saber se portar frente as pessoas, e também rever nossas prioridades...enfim, se reeducar quanto as nossas escolhas””.

“(CMA) enxergamos coisas que antes passavam despercebidas de uma maneira crítica, assim passamos não só a adquirir conhecimentos, como também a construir e criar conhecimentos que nos levam a descobertas e reflexões incríveis.”

“(ACFD) – Mesmo com todas as possibilidades oferecidas não consegui, muitas vezes em decorrência de outras disciplinas, nesse semestre me cadastrei em seis, não pude me dar completamente a didática, e acredito que alguns pontos ficara, soltos.”

Essas reflexões conduzem a percepção que o portfólio promove sim uma aproximação mais evidente da aprendizagem, uma conscientização do próprio percurso e dos resultados, possibilitando inclusive visualizar uma futura prática profissional, conforme colocou FFS (Didática):

“(FFS) – A partir da construção desse portfólio foi possível revisar todo o conteúdo que foi visto durante a disciplina, abrangendo o conceito de Didática, além de servir como base para refletir em como se comportar como futuros docentes, o fazer e como fazer para que nossos alunos tenham uma aprendizagem significativa.”

Finalizando, o **Elemento avaliativo da prática do professor**, foi uma categoria que surgiu espontaneamente e de forma colaborativa, sobre a reflexão coerente e objetiva da prática do docente titular, apontando de maneira direta elementos colaboradores a aprendizagem e lacunas identificadas.

“(JJDA; MBA) analisando todo o conteúdo e a forma trabalhada pela professora da disciplina, onde a práxis foi fundamentada em uma estrutura organizacional, mediante a experiência demonstrada por esta, que veio promover o conhecimento relevante do processo de gestão educacional, levando-nos a um patamar questionador e observador da realidade enfrentada pelas escolas, devido as suas administrações e as várias facetas presentes nos sistemas de ensino. Assim, a disciplina nos proporcionou um conhecimento da legislação, permitindo observar as divergências existentes entre o que nela está instituído e a prática habitual.”

“(FSKBN; SASV; MRML; EFMQ; ECS) Consideramos que a professora nos enriqueceu bastante com seus relatos concernentes as suas experiências vividas nas escolas onde atuou. Desse modo, caminhou em outros horizontes, onde a teoria e a prática não nos causaram tanto constrangimento. [...] As aulas poderiam se realizar ao ar livre, em viagens e passeios, em outros prédios da UFRN, isso com fins de mudar nosso itinerário, o qual sempre se evidencia do mesmo modo.”

“(ILM) Com relação aos conteúdos, considero que foram ótimos, podendo assim acrescentar outros autores para estudo”

“(CMA) Tudo o que nos foi repassado pela professora [...] nos levou a reflexões, fazendo com que tivéssemos um novo olhar sobre o planejamento e a gestão educacional, e deixássemos assim de ter um pensamento ultrapassado sobre o papel do gestor escolar [...] começamos a enxergar a educação por uma visão apurada e sem preconceitos estabelecidos no que tange a gestão escolar e todos os aspectos que envolvem o sistema de ensino.”

“(ACFD) – A avaliação que faço da disciplina [...]minha ambição era obter conhecimentos necessários a produção de aulas, de plano de aulas, de objetivos. Nisso pode me ajudar muito, [...] destaque a ótima ideia de fazer aulas simuladas [...] a própria produção das aulas foi riquíssima. Outro ponto importante é a utilização dos meios de informação disponíveis, como o SIGAA [...] a professora fez uso desse recurso, no fórum, que é uma pena nem todos os alunos terem participados, pois é muito importante essas trocas extraclasse”

“(FFM) – Dentro da disciplina conseguimos aprender muito [...] foi bem mais do que esperava, antes dessa disciplina não tinha noção do que Didática iria ensinar, agora posso dizer que pode nos ajudar a compreender tudo ou quase tudo o que é ser um professor, possibilitou um grande aprendizado, não só para a vida acadêmica, como também para a vida pessoal.”

Diante das vivências apresentadas, mais uma vez Fernandes (2004, p 21) vem para dar suporte as conclusões surgidas. Este autor diz que se o aluno tem uma experiência diversificada de tarefas num exercício de diferentes dinâmicas de trabalho docente, é necessário e lógico que vivencie também "Uma avaliação mais contextualizada ou mais autêntica, mais participada e mais reflexiva."

CONCLUSÕES PARCIAIS

A título de conclusões parciais, porque no caso de nosso objeto, o uso do portfólio como instrumento de aprendizagem e avaliação, tudo que se diga não finaliza suas possibilidades.

O que se evidenciou neste trabalho docente e de pesquisa, é que o portfólio funcionou como um instrumento que ajudou o aluno a se olhar, auxiliando na tomada de consciência de seu desenvolvimento, fazendo-o vivenciar sua capacidade de auto avaliar-se. Nesse processo, o aluno teve condições de rever seu percurso e desprender mais esforço em melhorar. Além de se olhar, ele olha também para o professor.

A análise dos documentos, também consolidou a validade de tal opção metodológica e de avaliação como suporte para o professor, cujo monitoramento da aprendizagem discente passa muitas vezes pelo que afirma Sacristan (1998, p. 309) quando diz que

[...] as informações mais decisivas que [o professor] utiliza para corrigir os processos de ensino e o trabalho dos alunos não procedem, em geral, de avaliações expressamente realizadas, mas de observações e apreciações obtidas de forma natural no transcurso da interação em aula.

Com as diferentes atividades propostas, situações que possibilitaram um significativo

acervo de experiências, o portfólio incorporou também diferentes percepções advindas dos autores e a valorização do que estavam a fazer.

“(FSKBN; SASV; MRML; EFMQ; ECS) A utilização do portfólio como recurso didático, utilizado neste período, foi uma experiência significativa, podemos perceber que o uso desse meio nos promoveu reflexões e questionamentos quanto aos ensinamentos aprendidos a cada aula vivenciada, assim promovendo uma construção de sentido quanto ao nosso processo de desenvolvimento.[...] olhar um trabalho agora realizado com tantas formatações, tantas leituras e pesquisas, assistir as lembranças das experiências deixadas, enfim, nos mostra o quanto se é capaz de crescer durante um curso de graduação”.

A leitura dos portfólios também mostrou o empenho com que escreveram, organizaram suas ideias e a própria apresentação estética dos trabalhos, pois os portfólios foram encadernados e decorados com criatividade, considerados visualmente belos e agradáveis, demonstrando o esmero com que foram feitos.

Foi uma situação que permitiu que os autores revelassem seus sentimentos, suas opiniões sobre si e sobre a disciplina como um todo. Essa conclusão no entanto, não quer induzir o leitor a entender que toda a experiência atingiu os alunos em sua totalidade. Alguns documentos, foram apenas descritivos e narrativos sem aspecto reflexivo.

É um fato que precisa ser pensado por formadores e alunos: a qualidade dos trabalhos apresentados e seu conteúdo, considerando que são professores em formação e ser importante expressar seu melhor. Qualidade essa que o trabalho com o portfólio pode proporcionar, desafios que podem incentivar a construção do conhecimento. Outro elemento de destaque foi a contribuição que os documentos trouxe a prática da professora, ao ter a oportunidade de ver o desenvolvimento dos alunos expressos de forma concreta. Além disso, este proporciona um feedback rápido aos sujeitos envolvidos, auxiliando na reorganização e atualização da prática pedagógica docente.

Todavia a falta de conhecimento sobre o que seja e como se organiza o portfólio e de uma visão que congregue diferentes aspectos da prática didática, podem subtrair sua relevância no processo de avaliação. Caso não seja bem conduzido, pode não envolver os autores, causando pouco impacto e participação fora da sala de aula.

Assim como outros recursos didáticos o portfólio constitui-se num instrumento promissor no desenvolvimento do processo de aprendizagem e avaliação, que pode se somar a prática docente e ao processo de autoformação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

REFERENCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O portfólio na prática pedagógica universitária: Reflexões de um grupo de doutorandos em educação. IX anped. 2012. Disponível em:< <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/971/84>>.

Acesso em 30/08/2014

ANASTASIOU , Léa da Graças Camargos. ENSINAR, APRENDER, APREENDER E PROCESSOS DE ENSINAGEM. Disponível em: :< <http://ebookpp.com/en/ensinagem-doc.html>>

Acesso em: 29/12/2011. Original: ALVES, PESSATE L. ; ANASTASIOU, LÁ G. C. Processos de ensinagem na universidade.Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9 ed. Santa Catarina: UNIVILLE, 2010.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus Editora, 2003

ARAUJO, Zilda; ALVARENGA, Georfravia M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento de situações de ensino e aprendizagem. In. **Estudos em Avaliação educacional**. V, 17, n. 35, set/dez. 2006. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1345/1345.pdf>. Acesso em 30/08/2014

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994. (coleção ciências da educação).

FERNANDES, DOMINGOS. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Texto editora. Www. TE.pt. 2004. Disponível em:

<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda,%20muitos%20desafios.pdf>> Acesso em 01 ago 2015.

FERNANDES, DOMINGOS. **Avaliação Alternativa**: Perspectivas Teóricas E Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos. 2005

FERNANDES, DOMINGOS. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 41, set./dez. 2008

GIL Antonio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MOREIRA, M.A., CABAL LERO, M.C. e RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.) Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente . Actas del Encuentro Internacional sobre el

Aprendizaje Significativo. Burgos, España. 1997. pp. 19-44. Disponível em:
<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em 30/08/2014

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p.
Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas>> Acesso em: 30 ago 2014

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, Maria José Perott; SOUZA, Nadia Aparecida de. **PORTFÓLIO: LIMITES E POSSIBILIDADES EM UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../arquivos/CI-137-05.pdf>.

VILLAS BOAS, BENIGNA MARIA DE FREITAS. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. In. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO COLETIVO NO ASSENTAMENTO BARRA DO LEMI/PENTECOSTE/CE

Roberto Kennedy Gomes Franco¹
Tânia Serra Azul Machado Bezerra²

RESUMO

No texto, dialeticamente engajados na análises das experiências de luta por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida, nossa investigação, pautada no materialismo histórico-dialético, encontrou nas narrativas sobre a experiência de produção coletiva do **Assentamento Barra do Lemi/Pentecoste/CE** uma tentativa de praticar os pressupostos de Marx apresentados no texto *A Crítica do Programa de Gotha*, de 1975 e publicado por Engels em 1891. Interpretamos que o princípio educativo do trabalho coletivo na Assentamento Barra do Lemi em Pentecoste/CE, fez emergir uma concepção de mundo que nutriu a formação da consciência de classe e apontou para uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008). Estes agricultores, entre limites e possibilidades, foram tocados por pensamentos/ações capazes de transformar a produção material/espiritual de suas existências.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Agricultores; Consciência; Produção Coletiva.

INTRODUÇÃO

Quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades.

MARX, Karl. *Crítica ao programa de Gotha*. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-ômega, 1980.

Historicamente a luta pela terra na América Latina é marcada nas palavras de Galeano (2012, p. 29), por “...uma guerra que derramou rios de sangue...”. Isto

¹ Professor da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Brasileira/UFC; Mestre em Ciências da Educação/UFPI e Graduado em História/UFC. Coordenador do GIM – Grupo de Investigação Marxista. Membro do GEPI - Grupo de Estudos com os Povos Indígenas. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br.

² Professora Adjunta da UECE - Universidade Estadual do Ceará. Pós-doutora em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Porto). Doutora em Educação Brasileira/UFC; Mestre da Educação Brasileira/UFC e Graduada em Pedagogia/UFC. Pesquisadora do LABOR/UFC; Integrante do grupo de pesquisa Ensino e Inovação Pedagógica da Universidade do Porto. E-mail: tanciasamb@hotmail.com;

porque nossa herança mercantilista colonial/capitalista, tem no latifúndio, ou seja, na propriedade privada da terra, fenômeno determinante de exclusão e morte de inúmeros seres humanos. São trabalhadoras e trabalhadores explorados/subalternizados por uma lógica desigual e combinada de violências de classe, raça e etnia, praticadas em nome da fé e da ganância.

Retrospectivamente, a luta pela terra na região do Nordeste brasileiro, articula-se com o comércio extrativista, com a pecuária extensiva, com a criação do boi, e ainda, com as plantações em larga escala da cana-de-açúcar, que transformadas em mercadorias de exportação, possibilitaram que trabalhadores rurais se configurassem como um dos segmentos mais excluídos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como evidenciam as investigações sobre a produção material da existência desses indivíduos. Esta infeliz permanência histórica, no século XXI, materializa-se na voraz necessidade de produção de lucros do agronegócio.

Engajados nas experiências de luta por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011), nossa investigação, pautada no materialismo histórico-dialético, encontrou nas narrativas sobre a experiência de produção coletiva do **Assentamento Barra do Lemi/Pentecoste/CE** uma tentativa de praticar os pressupostos de Marx apresentados no texto *A Crítica do Programa de Gotha*, de 1875 e publicado por Engels em 1891.

Segundo relatos, colhidos em entrevista com os sujeitos em foco, a escolha do texto ocorreu pelo fato deste trazer elementos propositivos a uma produção coletiva, sem padrões e com a justa divisão dos produtos do trabalho: *De cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades*. (MARX, 1980: 215). É fascinante o fato de Marx, mesmo no século XIX, já conceber elementos hoje (século XXI) implementados como “novidade”. A expressão *segundo sua capacidade* apresenta a compreensão dele sobre os diferentes ritmos dos sujeitos que, mesmo com a capacidade produtiva diversa, receberão *segundo suas necessidades*.

Tais aspectos demonstram que o trabalho na sociedade defendida por Marx existe para suprir necessidades coletivas, sem a corrida desenfreada pelo enriquecimento, e admitindo o acesso aos produtos do trabalho mesmo àqueles que possuam limitações para o ato produtivo, capacidades diversas. Esses ensinamentos

desencadeiam uma “vontade” de viver/produzir diferente e a coragem de praticar esse desafio.

Nesses termos, a experiência da produção coletiva em Pentecoste, inspirada pelos pressupostos marxistas e apoiada por pessoas que dedicam a vida a essa causa, começou em virtude do contato com uma concepção de mundo que favorece o bem-estar comum. Desta feita, calejados pelo cotidiano de espoliação da força de trabalho e protagonistas de uma realidade de desemprego estrutural e precarização das relações trabalhistas¹, estes indivíduos, gradativamente, foram tocados por pensamentos/ações capazes de transformar a produção material/espiritual de suas existências:

A narrativa, do trabalhador A, comenta sobre isso que:

(...) eu já estava aproximadamente há uns dois anos no Assentamento, não compreendia muito essa questão da Reforma Agrária, eu tinha ido para o Assentamento em função da perda do emprego aqui na capital, Fortaleza. No Assentamento eles falavam muito dessa questão do coletivo, mas era só na fala, na prática não existia nada. Isso era no Assentamento Barra do Lemi, na comunidade Estrela Dalva em Pentecoste, realmente eu não compreendia muito bem a importância da Reforma Agrária no campo. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Para esse trabalhador², no retorno ao campo em virtude do desemprego na capital - Fortaleza, em um movimento de busca pela sobrevivência, o contato com uma proposta alternativa de produção, ocorre quando,

(...) conheci o Professor³, ele já exercia na área do Assentamento um trabalho de formação política de alguns jovens, daí a gente teve o primeiro contato, ele tomou conhecimento do nosso grupo de trabalho, mas nós já trabalhávamos normalmente, nós tínhamos um trabalho coletivo, mas sem compreender o que era isso mesmo, coletivo, trabalhávamos juntos, mas não tínhamos compreensão disso. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Observemos os elementos dessa fala. Esse grupo de assentados já trabalhava “junto” e a formação política os mostrou que “junto” nem sempre é trabalhar coletivamente. Perceberam, também, a contradição entre o que se propunha no discurso e a prática, elemento de reflexão e avaliação do próprio percurso, o que, em nossas hipóteses, interpretamos como uma tomada de consciência importante à emancipação. Arriscamos concluir, com assento em (MARX, 1998), que estes sujeitos passam a

produzir a si mesmos quando demonstram capacidade de transformar a própria realidade e ainda quando se posicionam como homens da práxis.

Então, segundo os relatos, o encontro com o Professor trouxe as primeiras conversas sobre a importância do fundo de reserva⁴ para o êxito de um trabalho coletivo, como também o debate a respeito do rigor necessário à organização social dessa ação produtiva comum. Assim, nesta práxis político-educativa, assumiram o compromisso de que todos receberiam de acordo com o que produzissem, consoante ao que trabalhassem, ou seja, ante a efetiva participação nas atividades de produção.

Nesta análise, percebemos um minucioso cuidado no intuito de evitar a exploração, a apropriação indevida dos produtos do trabalho. Evidenciou-se aqui a articulação dos princípios marxistas com ação vivenciada: *Cada passo de movimento real vale mais que uma dúzia de programas.* (MARX, 1980: 207).

Segundo (MARX, 1980), ao supormos *uma sociedade na qual os “meios de trabalho são patrimônio comum e todo o trabalho é regulado coletivamente”*, precisamos ter atencioso cuidado na repartição dos produtos do trabalho coletivo. Alerta para o fato de que o resultado do trabalho não pode ser “repartido” com imprescindível equidade, uma vez que,

(...) antes dessa parte chegar à repartição individual, dela é preciso deduzir ainda: Primeiro – as despesas gerais de administração, não concernentes à produção; Segundo – a parte que se destine a satisfazer necessidades coletivas, tais como escolas, instituições sanitárias, etc; Terceiro – os fundos de manutenção das pessoas não capacitadas para o trabalho, etc; em uma palavra ao que hoje compete a chamada beneficência oficial. (MARX, 1980: 212).

E ainda ressalta a necessidade de repor os meios de produção consumidos, investimento para ampliar a produção e o fundo de reserva. Vemos, então, que, não ao acaso, essa produção coletiva exige disciplina e consciência do bem comum, fato este que aprendemos dessa experiência em estudo. Importa anotar que fizemos a leitura desse texto de Marx ante a demanda apresentada pela pesquisa de campo, esta apropriação teórica frente a tentativa de sua efetivação na prática nos tornou também aprendizes...

Em retorno ao histórico do grupo, o Trabalhador A, diz que,

(...) inicialmente tivemos algumas reuniões de orientação, éramos um grupo de cinco pessoas, cinco famílias, eu digo famílias, mas só

atuava mesmo vamos dizer assim os titulares da família, os homens. A família em si ela não chegou a experimentar essa prática, mas de qualquer forma os cinco homens começaram a entender e decidiram iniciar esse trabalho mais organizado. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

No início do ano 2000, fizeram esse curso de formação política⁵ que versava sobre as idéias de Marx e constituía proposta advinda do grupo de vanguarda revolucionária que se reúne sistematicamente em Fortaleza. Foram apresentados ao texto *A Crítica ao Programa de Gotha*. Desde então, passaram a debater sobre a necessidade da organicidade do grupo de cinco homens⁶ e de todas as ações dentro da prática coletiva. Cada decisão em conjunto precisaria ser rigorosamente executada conforme o decidido, a disciplina compunha elemento inadiável para que não recorressem no erro de reproduzir as relações capitalistas de produção. Outro aspecto enfatizado no curso foi a importância das anotações, as decisões seriam sistematicamente registradas, como também as atividades comporiam um registro no livro de ata e ainda a existência de uma ficha chamada “Controle de frequência”, onde ficavam especificados as atividades exercidas e o período.

Os relatos indicam que muito se debateu sobre como gerir a produção sem que houvesse exploração entre partícipes. Todos estes elementos trouxeram à reflexão aspectos que dão notoriedade ao plano pedagógico em curso: os sujeitos desta análise vivenciaram etapas pedagógicas de registro das ações, de rigor metodológico na execução de seus planos, de princípios éticos no respeito às decisões coletivas e ainda a oportunidade de uma avaliação⁷ sistemática de cada experiência. Estes dados revelam, conclusivamente, o princípio educativo e politizador dessa experiência.

A aproximação com este achado empírico e o diálogo com seus sujeitos trouxeram informações que (re)afirmam nossa tese de que a educação, como ação reflexiva, cingindo-se a uma atitude engajada e autônoma dos sujeitos, é capaz de tornar os homens donos de si, considerando-se, entretanto, os limites históricos dessa afirmação. Mergulhemos em nossas análises:

(...) dentro dessa formação política, tem uma coisa que me parece fundamental, que é o debate sobre a exploração do homem pelo homem, isso também foi trabalhado, a partir daí foi quando agente começou a perceber a importância da Reforma Agrária, porque até então a visão que nós tínhamos era que nós estávamos dentro de uma terra que teria sido destinada para nós trabalharmos apenas isso. Nós não sabíamos o que era Reforma Agrária, para que é que ela servia,

nem o que tínhamos que fazer dentro mesmo já sendo Assentado. No meu caso eu já estava com dois anos dentro do Assentamento. Quando entrei como cadastrado no CIPRA e no INCRA os demais já estavam lá desde 1996, ou seja, eles já estavam lá com quatro anos de vivência e não tinham noção, nem sobre o que era mesmo Reforma Agrária, você só sabia que tinha terra ali pra trabalhar. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Tiveram, dessa forma, a oportunidade de compreender que a reforma agrária era uma proposta de liberdade em decorrência a exploração implementada por fazendeiros e/ou latifundiários. Diferente, entretanto, das gerações de camponeses que os antecederam, estas experienciaram durante toda a vida o dissabor da exploração, pois, na melhor das hipóteses, lhes era cedido o espaço para o trabalho estranhado, mas teriam que pagar uma renda⁸ anual para o patrão. Pelo menos um terço do que era produzido se destinava aos donos dos meios de produção.

(...) até a forragem que eles produziam era deixada para o patrão, eles não podiam criar nada. Quando muito umas galinhazinhas no terreiro, uma porquinha, só isso, não podia criar gado, ovelha, bode, não podia criar essas coisas, por que só quem podia fazer isso era o patrão. Eles só produziam grãos e um terço era deixado para o patrão como uma forma de arrendamento, na época se produzia algodão e o algodão a metade era do patrão enfim. E as pessoas agradeciam ao patrão, o patrão era considerado uma pessoa muito boa, porque tinha terra pro trabalhador produzir os grãos pra sua segurança alimentar. Então por conta disso tudo nossos pais viam o patrão como um Deus, era uma pessoa muito boa. O patrão não plantava uma cova de milho e era o que mais lucrava. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Como subversão dessa lógica, reproduzida ano após ano no cotidiano campesino, o texto de (MARX, 1980), em Pentecoste, estimulou a reflexão e fez aqueles agricultores compreenderem que a divisão (repartição) dos produtos do trabalho tem que ser a cada um de acordo com a sua participação na produção. Nas relações campesinas capitalistas o patrão não produz e ainda se apropria⁹ do trabalho de todos por possuir a propriedade privada dos meios de produção. Assim, as necessidades do grande grupo não são supridas e os camponeses em formação política, gradativamente, perceberam que havia alguma coisa errada. As leituras e a tentativa de novas relações de produção os fizeram coletivizar princípios e valores e, sobretudo, ações.

Munidos da esperança de transformar a realidade e apropriando-se dessa cultura coletiva, até então ignorada, iniciaram o trabalho. Começaram a plantar sem padrões e, pela condição de assentados, em posse dos meios de produção e donos de

suas decisões, mas, com o crivo das decisões coletivas. Alternando-se as tarefas laborais, reuniam-se todos os finais de semana para planejar a semana seguinte, avaliar a anterior e continuar os estudos marxistas.

Levaram a sério as orientações recebidas pelo grupo de formação política que os acompanhava e foram rigorosos em cumprir a socialização irrestrita da produção, “e tudo isso era registrado, o que é que nós estávamos fazendo, onde nós estávamos fazendo e pra quem nós estávamos fazendo, nós tínhamos esse cuidado de registrar tudo”. (agricultor entrevistado, 2008).

No primeiro ano dessa experiência, conseguiram produzir por todo o Assentamento¹⁰. O Assentamento era formado na época por 41 famílias e a produção das cinco famílias do grupo superou toda a produção dos assentados que não quiseram fazer parte dessa produção coletiva. Eram 41 famílias e, no primeiro ano as cinco famílias conseguiram produzir mais do que as outras 36.

Eu lembro mais ou menos que o nosso grupo fez na questão do milho duzentos e cinquenta e seis sacas de milho, plantamos mais ou menos uma saca e meia, o recurso inicial nós já tínhamos, era tradição da gente guardar as sementes. Enquanto as trinta e seis ficaram em torno de cento e quarenta e duas sacas, que foi somado. Eram quatro grupos, todos trabalhavam em grupos, mas só quem aceitou acatar as orientações dadas pelo curso de formação política foram esse grupo de cinco pessoas, então nós conseguimos superar a produção de todo o Assentamento. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

As orientações do curso de Economia Política foram: planejar a produção, estabelecer metas coletivas para cada período e para cada atividade produtiva e não admitir que alguém trabalhasse menos e recebesse igual a quem trabalhou mais ou igual aos demais. Outra condição, acertada pelo grupo, era de que todas as vezes que um membro, sem justa causa, se ausentasse das atividades que haviam sido determinadas, seria apenado com a diária de cinco reais.

A diária destinava-se ao fundo de reserva que, por sua vez, de acordo (MARX, 1980) deveria ser revertido em benefícios para a comunidade e assegurava a produção em caso de seca ou desastres eventuais. Estas condições foram acatadas em conjunto e registradas em ata. Criaram, por fim, um regimento para organizar e sistematizar, em nosso entender, pedagogicamente, essas práticas.

Temos aqui a rica possibilidade de observar a efetivação de ideias que, por tantas e infindáveis vezes, se perderam pelos corredores da academia. Pessoas

aparentemente tão simples e capazes de ações tão complexas, homens da práxis, produtores de si, como diria (MARX, 2009). Vale ressaltar que este relato data do século XXI, elemento que mais uma vez aponta para a atualidade dos postulados de Marx, na contramão das falácias contemporâneas de falência dessas idéias/ações.

Muitos são os dados revelados por essa entrevista. Precisamos de cautela para analisar atenciosamente cada detalhe, pois o objetivo é debater e observar as contradições dessa experiência. Importa, por exemplo, mencionar que o grupo enfrentou tortuosos caminhos no enfrentamento de cada tarefa. Afinal seria um equívoco acreditar na completa harmonia desse cenário investigado. Assim complementa Thiago de Melo: “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

Vale observar que algumas dificuldades foram enfrentadas, ao começar pela falta de recursos:

(...) claro tem algumas práticas que nós não poderíamos dar conta sozinhos por que nós só éramos cinco, por exemplo, para o plantio nós plantamos quase duas sacas de milho, nós trabalhamos com dezesseis hectares de terra, e nós só éramos cinco pessoas. Por exemplo, pra você ter resultado você tinha que fazer a planta no máximo em dois dias, toda essa plantação, então nossa primeira dificuldade, nós não tínhamos recursos pra arranjar trabalhadores para nos ajudar a fazer a planta no máximo em dois dias. Então foi aí que nós recebemos apoio financeiro do grupo de amigos liderados pelo professor Machado, nos foi dada certa quantia na qual não me recorde no momento, mas foi dada certa quantia equivalente a quinze diárias de trabalhador na época. Então nós fizemos a planta e não levamos dois dias, levamos um dia e meio pra fazer a planta, quando ela nasceu foi praticamente igual. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Começaram a aração do solo. De “sorte”, era época de eleição e, tradicionalmente, como forma de assegurar uma prática corrupta de conseguir votos, alguns candidatos ou pretensos a cargos políticos passaram a distribuir alguns “benefícios” a população. Em Pentecoste, o prefeito (desse período), candidato à reeleição, forneceu recurso para aração da terra nos assentamentos daquele perímetro territorial.

Cada família foi beneficiada numa equivalência de dois e até três hectares, com isso, o grupo em estudo não precisou pagar essas horas de trator. A soma dos fatores - ajuda da prefeitura e o momentâneo recurso advindo do “grupo de amigos” - tornou possível a realização da primeira etapa da produção. Mesmo, porém, estando

postas as condições objetivas necessárias a ação coletiva em curso, fatores subjetivos adejassem as práticas cotidianas

Todos foram bem disciplinados, todos com exceção de um, tivemos um companheiro que sempre foi problemático, ele bebia e estava sempre tentando burlar as determinações das reuniões dos finais de semana. Todos os sábados à tarde tinham as nossas reuniões pra avaliar o que tinha sido feito e para planejar as atividades da semana seguinte. A idéia do grupo era trabalhar três dias por semana com uma observação de que se houvesse necessidade nós trabalharíamos a semana inteira, mas o determinado era três dias por semana dentro do grupo de produção. Isso porque tínhamos nossas atividades individuais, nosso roçado individual, porque também fazíamos isso, exatamente pra que não viesse a comprometer a produção coletiva. De repente no início da produção se precisasse fazer uma pamonha, uma canjica, quebrar um milho pra assar, e se você não tivesse o seu individual você teria que mexer lá na área coletiva. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

O detalhe da produção individual foi uma orientação apreendida no curso de Formação Política que vivenciaram na composição deste grupo. A ideia era manter um meio de sobrevivência individual, pois, caso a experiência coletiva não desse certo, esses camponeses não passariam fome. Cabe ainda anotar que as atividades individuais constituíam uma agricultura de subsistência. A lógica, em síntese: trabalhavam três dias por semana, dentro do grupo de produção, na linha de produção coletiva, e os demais dias eram destinados à produção familiar, momento em que as mulheres e as crianças se integravam.

Chegada a primeira colheita, destinaram trinta por cento do produzido para o fundo de reserva. Referida quantia ficava armazenada para atender outras necessidades do grupo, sendo esta uma forma de fortalecer e assegurar o patrimônio coletivo. O restante da produção era dividido em partes iguais, caso todos tivessem trabalhado igualmente. Estas relações humanas, entretanto, constituídas em meio a novas relações de produção, encontraram obstáculos e as experiências foram organizadas/refletidas pelo grupo como veículo de aprendizado:

Outra dificuldade que tivemos foi o caso do companheiro que quase toda semana faltava dois dias, um dia, o fato é que quando ele chegou ao final de toda a atividade do ciclo de produção ele tinha muita falta e aí nós cometemos um pecado, nós tivemos pena dele e não cobramos o devido, descontamos só uma parte de suas faltas. Em primeiro nós não conversamos sobre isso no curso de formação política, pela questão do companheirismo, da solidariedade, porque a gente via que

ia prejudicar muito o companheiro e foi um erro isso. Porém alertamos o companheiro de que no ano seguinte nós não íamos mais aceitar isso, e no ano seguinte o companheiro veio com mesmo vício, estava sempre se ausentando das atividades. As diferenças da partilha dele foram para o fundo de reserva que ele ainda continuava sendo beneficiado, quer dizer não ficava sendo uma penalidade tão cruel pra ele, que foi ai onde nós erramos. Porque o correto mesmo seria repassar para cada um de nós aquilo que fosse retirado dele, para que ele não viesse a se beneficiar. Entretanto a gente ainda não tinha amadurecido muito essa idéia, então nós levamos para o fundo de reserva. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

A narrativa demonstra que hábitos, valores e costumes não são práticas facilmente tocadas pela mudança, fazendo-se necessário um contínuo e intenso processo de convencimento e conscientização, ao que consideramos uma educação de si; elementos estes que se nutrem de uma prática reflexiva e ideologicamente consciente de suas intenções. Toda uma cultura de trabalho e de vida carece de transformação ante a uma produção sem padrões e sem exploração, corpos e mentes durante séculos habituaram-se a uma forma estranhada de viver e produzir, não sendo instantânea tal mudança.

Entre avanços e retrocessos, contudo, o grupo de Pentecoste continuou em sua missão de revolucionar a si e a produção material para provimento de uma existência coletiva. Por conta dos investimentos no fundo de reserva, após o primeiro ano, no qual a produção contou inicialmente com recursos externos, o grupo de agricultores conseguiu autonomia financeira e iniciou a plantação do ano seguinte com recursos financeiros próprios.

Passaram o verão de 2000 a 2001 produzindo milho e feijão, abóbora e capim. Construíram uma área produtiva às margens de um açude. Não era uma produção em grande escala, mas apenas para consumo interno. Nesse período, não faltou comida à mesa dessas famílias: “nós passamos o verão todinho comendo verde, tínhamos batata, coisa que não existia essa prática. Nós tínhamos batata, feijão maduro, milho verde”. A relação com o grupo de apoio (político, pedagógico e produtivo) acontecia em paralelo a todas essas ações, sendo estas exitosas ou não. Continuamente orientados pelo “professor e seus amigos”, tomaram conhecimento sobre o ciclo de plantação¹¹. O objetivo dessa prática era o (re)abastecimento sistemático dos mantimentos para a segurança alimentar daquelas famílias.

Em 2001, deram continuidade à mesma prática. Enfrentaram, entretanto, condições climáticas pouco favoráveis, uma vez que os açudes não haviam recebido

água. A margem ficou muito distante da área produtiva e a produção foi prejudicada. Em 2002 produziram bastante, mas, mesmo plantando a mesma área, em torno de 16 hectares, não chegaram mais a atingir a primeira produção de 256 sacas de milho. O inverno em 2001 e 2002 foi instável e, além da perda do ritmo produtivo, tiveram prejuízos na plantação por falta de chuva. O restante do Assentamento também enfrentou dificuldades e, mais uma vez, o pequeno grupo subversivo superou a produção do Assentamento em quase cem por cento.

Como observamos, em 2002, tiveram frustração de safra por conta da quadra chuvosa que não foi muito regular, mas, mesmo assim, produziram umas 150 sacas de milho. Enquanto todo o Assentamento, em vivência de um trabalho individualizado, perdeu em torno de 80% da produção, o outro grupo teve um prejuízo bem menor: em média, 30%.

A prática da agricultura possui saberes próprios e o plantio deve respeitar alguns princípios naturais. Aprendemos com estes agricultores que normalmente se deve plantar após a primeira chuva, por eles intitulada de “chuva boa”. E o que é a chuva boa? É aquela que molha o solo em até quinze centímetros de profundidade, tornando a terra ideal para o plantio. Outro aspecto peculiar ao trabalho deste grupo é a utilização da terra de croa, pois nesta a chuva consegue penetrar em até vinte centímetros, fato que favorece ainda mais a produção.

As croas são terras baixas que ficam às margens dos riachos e rios, constituindo solo fértil e adequado ao êxito da agricultura. Neste tipo de solo, as sementes são logo fertilizadas e os agricultores não precisam esperar muito para colher. Assim, com esses conhecimentos e a troca de experiências no trabalho coletivo, no qual tudo era debatido e planejado, o grupo em estudo, mesmo na adversidade climática, conseguiu se organizar para observar as melhores condições de semeadura. Enquanto os outros – restante do Assentamento - ficavam esperando que chovesse mais, pois aquela produção, em nosso entender, acontecia anarquicamente, sem um estudo do cenário climático e estrutural experienciado:

Enquanto o nosso milho tinha vinte centímetros de tamanho, os deles estavam começando a nascer ou tinha alguém plantando, aquela coisa do comodismo. Nesse ano em dois mil e um, por exemplo, o Assentamento não teve produção, alguns fizeram um pouquinho pra comer verde, alguns litrinhos de feijão. Ai nesse ano nós fizemos umas cento e cinquenta e pouca sacas de milho e o Assentamento não fez nada. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Mesmo assim...

Penso que nós não conseguimos chamar a atenção, nós não servimos de modelo para eles. Penso que na verdade nós servimos foi para gerar uma causa de ciúme, eles começaram a concorrência. Pensaram até em tomar as nossas áreas, que nós tínhamos feito, porque eles achavam que era muita terra para um grupo muito pequeno. Segundo eles diziam. Eles convidaram o professor Machado para dar uma ajuda, o professor se prontificou ficou em uma reunião com eles, e na primeira reunião a proposta que saiu era de um grupo de onze famílias tomarem a área pronta de um grupo de cinco famílias, que no caso éramos nós. Aí o professor orientou-os, porque ao invés de eles fazerem isso, eles não iam preparar área também? Pra ampliar a área de produção dentro do Assentamento? Aí eles não se animaram muito com o professor, porque parece que eles queriam mesmo era tirar vantagem. Conhecendo o professor, porque sempre que era necessário ele contribuía com ajudas financeiras ao grupo. E ao que parece todos previam apenas isso, não era com a intenção de produzir coletivamente, daí a área deles foi se acabando, deixaram de melhorá-las, não ampliaram. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Esta reflexão, mais uma vez, nos apresenta um paralelo entre duas realidades, fato que demonstra o quão difícil é trazer para o plano real um modelo de sociedade sem bases no trabalho estranhado; como também, suscita o debate sobre a formação da consciência de classe: que bases históricas/materiais agem sobre a mente dos sujeitos para a ação consciente e revolucionária? Como tornar possível a dissolução dessa realidade objetiva historicamente reificada, baseada em relações capitalistas?

Vejam os dilemas que temos à nossa frente - a convivência entre duas realidades: de um lado, um pequeno grupo de pessoas na tentativa de vivenciar propostas marxistas de produção coletiva em tempos de crise e precarização e, de outro, um assentamento com todos os vícios do capitalismo. A contradição é imediata e ainda que chances esse “oásis socialista” tem de sobreviver em meio a todo um império de valores antissociais? Continuemos...

Em 2002, receberam um investimento federal gerenciado pelo INCRA.

(...) foi aí onde às coisas se complicaram mais um pouco para o lado do grupo, porque você já ia mexer com muito dinheiro e isso despertava, eu acho, que a ambição de alguns companheiros do nosso próprio grupo mesmo, ou seja, de está sempre querendo dinheiro. Pra gente conduzir esse processo, foi um processo muito doloroso, porque você recebia o dinheiro pra aquisição de bens reprodutivos era menos de 30% do valor geral do investimento. No nosso caso a gente

conseguiu fazer alguns cálculos e via que era inviável você pagar, por exemplo, um projeto de R\$ 6.063,00 que era o que vinha pra cada um, com a aplicação de menos de 30% em mês reprodutivo, o resto era pra preparo de área, para infra-estrutura, coisa que não dava lucro nenhum, aí nós vimos que pra que a gente pudesse ter condição de pagar esse projeto nós tínhamos que fazer as atividades, cobrar apenas as diárias nas atividades. E aplicar todos os recursos em mês reprodutivo. Como nós tínhamos sido muito bem orientados nessa questão do fundo de reservas. Qual era a importância dele, que era fortalecer o patrimônio do grupo, o patrimônio coletivo do grupo, então nós fomos orientados a aplicar isso, quando houvesse a possibilidade de aplicação em bens reprodutivos. No nosso caso lá nós optamos por gado, em dois anos e meio de trabalho mais ou menos foi quando entrou o investimento nós já tínhamos cinco cabeças de gado. (Trabalhador Rural – Maio de 2009).

Compraram o gado com parte do fundo de reserva, pois estavam desenvolvendo uma ação chamada por eles de “reservas estratégicas”. Como ainda não tinham conta bancária, investiram uma parte da venda do milho para a compra de gado, do qual alimentavam as crianças com leite e a outra parte guardavam em espécie para futuras necessidades. A institucionalidade do grupo estava na Associação Comunitária, que mais ou menos em dois anos e meio passou a se beneficiar dos produtos do trabalho. Famílias que outrora não tinham o mínimo para a sobrevivência passaram a comer carne três vezes por semana e a ter acesso a leite diariamente. Quase todos os dias comiam: pão de milho com leite, batata com leite e jerimum com leite.

Isso é uma raridade no interior, trabalhador rural come carne, quando muito, aos domingos, às vezes mata um frango do terreiro, compra um quilo de carne de porco se houver dinheiro, “mas quando não tem, come aí come o feijão, com farinha e rapadura, feijão com pão de milho, se tiver o milho né”. Com a experiência coletiva, tiveram seus primeiros bens produtivos: cinco cabeças de gado e algumas ovelhas. Do Assentamento, o que desfrutavam era da terra para moradia e produção da existência material. Esse coletivo maior estava, segundo os relatos, preso a uma gestão que não tinha muito compromisso com o assentado.

Retornemos aos problemas surgidos em virtude do projeto de investimento do INCRA. O projeto consistia em uma espécie de empréstimo. Eles receberiam por volta de R\$ 6.000,00 por família, dinheiro que deveria ser investido em bens reprodutivos -, gado, por exemplo - e, depois, passado um determinado período, precisava ser devolvido ao banco. Além do investimento citado, o dinheiro também serviria para estruturar a produção. Era um projeto de R\$ 286.000,00, dividido para 41

famílias. A possibilidade de acesso a essa quantia começou a ocasionar conflitos dentro do grupo de produção coletiva: ideias consumistas e de caráter individual constituíram lacuna à prática igualitária até então implementada.

A proposta de continuar investindo em um patrimônio coletivo que garantisse uma sobrevivência digna às cinco famílias começou a ruir com a posse desses R\$ 6.000,00: compraram moto, roupa e exageraram no consumo de álcool, desviaram a finalidade do recurso produtivo para bens de consumo imediato que, no momento, não deviam ser colocados como prioridade, uma vez que o provimento mínimo à existência ainda não estava garantido. Começou a surgir no pequeno grupo, segundo os relatos, a intenção de tirar vantagem e os sentimentos de competição e rivalidade permearam aquelas relações produtivas.

Como, no primeiro acesso ao dinheiro, algumas atitudes individualistas foram praticadas, o grupo passou a desentender-se. Algumas famílias, como mencionado anteriormente, gastaram indevidamente o empréstimo. A vontade irremediável de possuir bens de consumo, nunca antes possível de realizar, foi mais forte do que a possibilidade de adiar essa aquisição para um momento tal em que todo o grupo pudesse desfrutar desse privilégio. Os quase três anos de conscientização/educação pareciam frágeis ante o fetiche das mercadorias. As novas condições objetivas faziam aflorar desejos individualistas ainda latentes: afinal o ideário burguês é muito competente na constituição de hábitos e valores. Sobre essa consciência em fase de formação/transformação, reflete (LUKÁCS, 2003: 143), que:

Ao relacionar a consciência com a totalidade da sociedade, torna-se possível reconhecer os pensamentos e os sentimentos que os homens *teriam tido* numa determinada situação da sua vida, *se tivessem sido capazes de compreender perfeitamente* essa situação e os interesses dela decorrentes, tanto em relação a ação imediata, quanto em relação a estrutura de toda a sociedade conforme esses interesses. Reconhece, portanto, entre outras coisas, os pensamentos que estão em conformidade com sua situação objetiva. Grifos do autor.

Em análise à totalidade do fenômeno apresentado, parece-nos que algumas questões não foram completamente compreendidas pelos sujeitos em estudo. Aqueles que gastaram o dinheiro com bens de consumo não contaram com o fato de que o recurso precisaria, em um dado período, ser devolvido ao banco, como também não refletiram sobre os prejuízos e o retrocesso das conquistas até então obtidas. A situação objetiva imediata de possuir determinados objetos, até então inacessíveis, foi mais

contundente do que o fato de sobreviver em longo prazo. As condições subjetivas postas, nesse caso, estavam ainda permeadas por vontades ilusórias de enriquecimento individual, distantes, portanto, de uma transformação social efetiva. Lembra (MARX, 2004: 142)

Tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro, sabe de arte, de erudição, de raridade histórica, de poder político, pode viajar, pode apropriar-se disso tudo para ti; pode comprar tudo isso; ele é verdadeira capacidade. (...) Todas as paixões e toda atividade têm, portanto, de naufragar na cobiça. Ao trabalhador só é permitido ter tanto para que queira viver, E só é permitido querer viver para ter.

Ainda assim, o pequeno grupo conseguiu administrar melhor o dinheiro emprestado para a produção que o restante do Assentamento, onde as contradições e os prejuízos foram ainda maiores. As cinco famílias lograram gerenciar parte do empréstimo de forma coletiva e produtiva. Vale ressaltar que a forma como esse “projeto de investimento do INCRA” chegou à realidade em foco foi catastrófica. Isso porque aquelas pessoas não foram preparadas, do ponto de vista técnico-formativo, para administrar o recurso cedido. Somando-se a carência à ausência de informação: o projeto foi bloqueado por má aplicação dos recursos.

Uma sindicância do INCRA foi instaurada no Assentamento e foi diagnosticado o desvio de finalidade do dinheiro. Parte dos recursos simplesmente “sumiu”, não foi aplicado em nada, nem em bens de consumo, inclusive o dinheiro de famílias que não faziam mais parte do Assentamento. Quando foi implantado o projeto, só havia 33 famílias, oito já haviam migrado para a cidade e o recurso foi destinado para 41. De acordo com as entrevistas, a gestão do Assentamento se apropriou desses recursos.

O grupo das cinco famílias aplicou o dinheiro destinado à infraestrutura em bens reprodutivos: compraram bovinos. Ficaram com o total de 72 cabeças de gado enquanto todo o resto do Assentamento possuía apenas 30¹². Todo o dinheiro destinado à estrutura do projeto, o pequeno grupo aplicou em bens reprodutivos. Até a verba destinada para aquisição de caprinos, por falta de assessoria técnica, “resolvemos por conta própria comprar bovinos. Aí nós também somos citados nesse relatório do INCRA, por desvio de aplicação. Nós não tínhamos noção de que isso causaria problema para o grupo”.

Começaram as dificuldades: a maioria do grupo¹³ não compreendia o significado do patrimônio coletivo e muito menos da dívida adquirida com o banco. Não conseguiram ter maturidade para continuar produzindo até quitar a dívida e ainda preservar os recursos em comum. Os relatos demonstram que deixaram de trabalhar com afinco e a produtividade caiu drasticamente. Passaram a querer dinheiro pelo que trabalhavam dentro do grupo como se fossem trabalhadores assalariados e tivessem um patrão.

Percebemos nesse momento que a experiência político-educativa vivenciada até então não havia construído, efetivamente, uma prática coletiva consciente. O grupo perdeu em produção e começou a ficar insatisfeito, pois trabalhavam e não podiam, de imediato, se beneficiar da produção: “Nós tínhamos muito medo de não poder dar conta das responsabilidades com um Banco, se a gente fosse começar a ir beliscando, ou seja, dilapidando o patrimônio que existia”. (agricultor entrevistado, 2008).

Continuaram trabalhando coletivamente, mas nesse momento o objetivo não era mais a produção comum, a constituição de um patrimônio coletivo e o trabalho livre da exploração do homem pelo homem. Estavam juntos até quitar as dívidas no banco. O pequeno grupo possuía dinheiro para a quitação do débito das cinco famílias, entretanto, o contrato não permitia que as pendências financeiras fossem encerradas individualmente, todos os assentados precisavam cumprir com o pagamento do empréstimo. Assim, a situação ficou ainda mais acirrada, pois a maioria dos assentados não tinha patrimônio para quitar suas dívidas no período certo. Começaram a entrar em inadimplência com o Banco e, mesmo em posse de bens dentro do Assentamento, não podiam solucionar o problema. Irremediavelmente estavam, mais uma vez, atrelados ao grande grupo.

A experiência mais dolorosa era produzir e ter que guardar tudo para depositar no banco em pagamento de juros. Não podiam mais usufruir dos produtos do trabalho. Ganharam um novo patrão: o banco. Caso o capital financeiro não freie sua articulação excludente, o mundo gradativamente atingirá o colapso social, a exemplo da última crise enfrentada pela Argentina, onde parte da população teve que passar por sérias privações para satisfazer às imposições dos credores.

Tal precedente é a consequência concreta do suposto apogeu capitalista, que beneficia de forma incontida um grupo cada vez mais restrito de indivíduos. A sociedade caminha, assim, para os extremos do individualismo, disputando de forma praticamente selvagem as poucas “oportunidades” e escassas “conquistas” do dia a dia.

O consumismo e a necessidade de assumir valores puramente materiais tornam o homem visivelmente afastado de seu papel político e histórico de transformador da realidade social.

Em tempos de inadimplência, ficava o consolo de “que seria melhor a gente sofrer agora e no final a gente tirasse algum saldo, aí a partir daí a gente começava uma vida mais tranqüila sem ter débito com os Bancos”. (agricultor entrevistado, 2008). Essas medidas, no entanto, não aconteciam em consenso, pois alguns que não concordavam exigiam algum dinheiro em troca do trabalhado ou até mesmo daquilo que entendiam como sua parte. Os conflitos eram constantes.

Negociaram¹⁴ por quase três anos junto ao Banco e ao INCRA, INCRA e Banco. Foi então que tiveram contato com um advogado, por meio do Professor, e foram orientados juridicamente sobre como individualizar a dívida e quitar o débito. Até que, em 2006, após seis anos de desgastes e conflitos, renegociaram a dívida e fizeram um depósito de 600 reais por família. Tão logo conseguiram individualizar a dívida e começar a pagar as parcelas, individualizaram também o patrimônio “aí nós não tava atrelado mais a nada”. (agricultor entrevistado, 2008). Cada família (das cinco) ficou com o equivalente a onze cabeças de gado e um total de R\$ 1.460,00. Estas pessoas, antes da formação do grupo, não possuíam o mínimo à sobrevivência, e após a dissolução do coletivo, cada núcleo familiar ficou em média com R\$ 10.000,00.

(...) quitando sua dívida no Banco ainda saldaria em torno aí, aproximadamente três mil reais. E tem mais uma outra questão, o que mais doeu foi que de toda essa experiência, de todo esse avanço, eles não conseguiram compreender a importância do coletivo. Assim que eles encontraram uma brecha pra se individualizar, foi a primeira coisa que aconteceu.

(...) é só o estranhamento da importância, eu penso. É o estranhamento que eles têm da importância das práticas cooperativas. Eu penso que é isso. Eu não consigo me dar como criado numa cultura individualista. Sempre o primeiro eu, e depois eu e depois eu de novo. Aquela idéia que o que é meu é meu, e o pouco que é teu se eu puder tirar é meu também. (Trabalhador Rural – Março de 2009).

O trabalhador rural entrevistado mostra-se decepcionado, pois ele foi um dos que buscou resistir à dissolução do grupo até as últimas consequências e atualmente continua em contato com o grupo de ação político-educativa. Juntos desenvolvem outras experiências no campo; ele é mais um militante agregado ao trabalho de formação política e luta anticapitalista em estudo.

Em análise dos fatos aqui apresentados, concluímos que o estranhamento e o enraizamento das relações capitalistas, tanto do ponto de vista social quanto econômico, são elementos decisivos para o desastre da experiência coletiva de Pentecoste. Outro aspecto importante e que, em nossa interpretação do fenômeno, parece claro, é a ausência da participação do grupo em lutas sociais efetivas. Isso porque os sujeitos em análise não tiveram engajamento em lutas coletivas, e um revolucionário se faz dentro da própria prática revolucionária; nos embates de classe, passam a tomar consciência da luta anticapitalista e do valor da coletividade.

Do contrário, a prática continua sendo um critério de verdade para tal vivência, pois em termos práticos, tudo ao redor desse grupo pulsava em consumismo, individualismo e estranhamento e, a práxis coletiva não teve tempo de tornar-se sólida. Ficou registrada, entretanto, como possível e indiscutivelmente produtiva.

A influência imediata das relações de produção capitalistas, ainda permanente nas práticas sociais do Assentamento, agudizaram as contradições, um mundo capitalista feroz lhes batia a porta e suas convicções coletivas apenas ensaiavam florescer. A falta de compreensão imediata do significado do curso de formação política e dos estudos dificultaram a consolidação da práxis de uma outra relação de produção proposta. As vezes até se perguntavam sobre quem eram aquelas pessoas. Que propostas eram aquelas? Por que os ajudavam? Será que não queriam parte da produção? Será caridade? E o grupo de apoio respondia, “só temos uma exigência: não pode haver exploração, deve ser de cada um de acordo com sua capacidade, a cada um de acordo com sua necessidade”. (agricultor entrevistado, 2008).

Trata-se de uma profunda mudança cultural, que exige luta, esforço, disciplina, paciência, formação-política contínua e a certeza da provisoriedade das relações capitalistas de produção. Pedagogicamente analisando, estamos certos de que o aprendizado adquirido foi promissor e eficaz, não permitindo que a bagagem político-educativa se perdesse com o tempo. Tivemos notícia, neste segundo semestre de 2010¹⁵, de que eles resolveram começar de novo a experiência e, dessa vez sem ajuda financeira¹⁶ externa, (re)iniciaram apenas com as próprias forças de trabalho.

Finalmente, em nossas considerações derradeiras, interpretamos que o princípio educativo do trabalho coletivo na Assentamento Barra do Lemi em Pentecoste/CE, fez emergir uma concepção de mundo que nutriu a formação da consciência de classe e apontou para uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008). Os assentados passaram a vivenciar uma “concepção dialética da

educação” (GADOTTI, 2003) que transformou radicalmente seus valores culturais e suas práticas produtivas.

NOTAS

¹ A classe trabalhadora sofre atualmente o cruel impacto dessa mais nova e devastadora fase do capital. O fato é que, de acordo com Antunes (1995) e Harvey (1992), não se trata mais de um movimento essencialmente cíclico, pois as estruturas sociais estão profundamente abaladas. O cenário contemporâneo de expansão do capitalismo é acometido por problemas como o desemprego estrutural em massa, e não mais uma falta de emprego ocasional, de recuperação da conjuntura. O número de desempregados só tem aumentado em uma perspectiva puramente capitalista; começa a tornar-se irreversível.

² Referido personagem desta narrativa foi o nosso contato com a experiência de Pentecoste, pessoa que levou a proposta de produção coletiva e de propriedade comum, aos outros assentados.

³ Integrante do grupo de ação político-educativa da qual fazia o entrevistado fazia parte em Fortaleza/CE.

⁴ Para Marx, no texto *Crítica ao Programa de Gota*, o fundo de reserva era uma quantia a ser retirada da produção coletiva a fim de assegurar a sobrevivência dos produtores em caso de acidentes, transtornos decorrentes a fenômenos naturais etc.

⁵ Referido curso teve a participação de alguns membros do grupo de ação político-educativa que se deslocaram nos finais de semana para a zona rural no intuito de contribuir com a ação em curso.

⁶ Cada homem representava uma família.

⁷ A avaliação vivenciada pelo grupo de Pentecoste atribui à experiência vivenciada um caráter pedagógico de aprimoramento e aprendizagem progressiva a partir do erro e das contradições.

⁸ A renda era uma forma de mais valia no campo.

⁹ Pois na sociedade em que vivemos o proprietário dos meios de produção também é dono do produto do trabalho.

¹⁰ Apesar de morarem em um assentamento (não vinculado ao MST), pouco tiveram de adesão dos outros assentados e constituíram o grupo de produção coletiva e divisão comum dos produtos com apenas cinco homens/famílias.

¹¹ O ciclo de plantação é o estabelecimento de uma diferença de dez a quinze dias de uma plantação para outra. Essa prática produtiva permite tanto a diversidade de alimentos produzidos como evita o esgotamento do solo.

¹² Destino dos bovinos comprados no assentamento: uns venderam, outros nem compraram e ainda houve alguns que, por falta de comida, os consumiram como alimento.

¹³ Grupo das cinco famílias. Cabe esclarecer que todos os assentados ficaram inadimplentes com o Banco do Brasil, entretanto, os sujeitos de nossa pesquisa (pequeno grupo), embora também tenham gastado indevidamente o dinheiro do empréstimo, possuíam bens para a quitação da dívida.

¹⁴ O pequeno grupo – cinco famílias.

¹⁵ Fomos até lá assistir a uma de suas reuniões de planejamento.

¹⁶ Continuam em contato com o professor Machado e seus amigos.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

KURZ, Robert. *Com todo vapor ao colapso*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF – PAZULIN, 2004.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe* – Estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento; Revisão da Tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl Heinrich. *Miséria da Filosofia: Resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon*. Tradução de José Paulo Netto. 1 ed. – São Paulo: Expressão popular: 2009.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Karl Marx e Friedrich Engels; [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX e ENGELS. *Obras escolhidas* (V. 2). São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980.

MÉSZÁROS, István, **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA INDÍGENA E EM UMA ESCOLA URBANA DE PARINTINS-AM

Ignês Tereza Peixoto de Paiva ¹
Maria das Graças Pereira Soares ²
Elizabeth Cristina Siel Souza ³

RESUMO

A criança indígena ao migrar cidade de Parintins-Am depara-se com diferentes meios educacionais em conjunto com a diversidade metodológica de ensino, desse modo, o processo de alfabetização ocorrem pelo letramento devido este ter procedimentos didáticos que contribuem para o processo de ensino aprendizagem de cada uma. Nesse sentido, este artigo tem o intuito de apresentar a realidade vivenciada pela criança indígena na sala de aula das escolas urbanas. Pois, esta ao migrar para cidade fala somente a língua materna Sateré-Mawé e sente dificuldades em aprender na língua portuguesa. Desse modo, a alfabetização e letramento contribui não somente para a criança aprender a ler e escreve como para a socialização.

Palavras-chave: Processo de Alfabetização. Letramento. Criança Indígena.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve a proposta de discutir como ocorre o processo de alfabetização letramento de crianças indígenas em escola urbana, bem como saber como se trabalha a diversidade cultural e identitária de tais crianças, sendo a professora não indígena e falante de sua língua materna “português”, visando compreender como ocorre o processo de alfabetização das crianças indígenas falantes da língua materna em escola urbana, bem como o trabalho do professor alfabetizador a partir da diversidade sociocultural e da construção da identidade das mesmas.

No sentido de compreender melhor esse processo, foi utilizada uma metodologia que desvelasse a realidade vivenciada tanto pela criança indígena quanto pela professora alfabetizadora que está à frente do processo educacional, fazendo com que o pesquisador obtenha o maior numero de informações acerca da temática observada.

O campo da pesquisa foi em uma escola da rede Estadual que atende crianças indígenas Sateré-Mawé e que são advindas das mais variadas localidades próximas da cidade

¹ Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM Professora Na área de Educação nos Cursos de Matemática/Física e Química/Biologia do ICET/UFAM/Itacoatiara. Ignestereza@hotmail.com;

² Doutora em Educação PUC/SP, Professora do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM/Parintins. mjpssoares@hotmail.com .

³ Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Bethysiel9@outlook.com;

de Parintins – AM, fazendo parte do universo da pesquisa uma sala de aula com 23 alunos, sendo o sujeito da pesquisa 01 criança indígena da etnia Sateré Mawé e 01 professora alfabetizadora não indígena.

No desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como método de procedimento o etnográfico, pois tem por objetivo descrever tal como ocorre o fato. Para tanto irá desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática, fazendo com que o pesquisador fique mais próximo da realidade bem como das situações a qual se quer pesquisar, em caso particular “as crianças indígenas em escola urbana”, pois considera o representativo de um conjunto de casos análogos. Tal método de procedimento mostrou-se apropriado para a pesquisa, tendo em vista que se trata de uma criança indígena falante da língua materna em escola urbana, ou seja, “consisti na investigação aprofundada de um caso, seja com especificidades particulares ou coletivas” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 108).

Com isso, espera-se que esse trabalho possa contribuir de alguma forma, no sentido de explicitar a importância de se trabalhar com as crianças indígenas em escola urbana, sempre respeitando e valorizando as peculiaridades culturais, sociais e educacionais dentro do processo de alfabetização e letramento, como também demonstrar como é importante o papel do professor alfabetizador frente a tal processo, na perspectiva de formar cidadãos críticos e reflexivos que respeitam sua cultura e rei significam sua identidade cultural na sociedade. Para tanto, irá também ajudar os professores a reconhecerem e compreenderem que existem inúmeras culturas dentro da sala de aula e estas devem ser reconhecidas como tal, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos que tenham orgulho de ser o que são, fortalecendo assim sua identidade étnico cultural independentemente de raça, cor, credo ou classe social.

O processo de alfabetização e letramento

Historicamente o processo de alfabetização iniciou fundamentalmente com a escrita, quando a sociedade sentiu a necessidade de torná-la um bem social indispensável na vida dos seres humanos. A escrita necessariamente surgiu há mais de 5000 anos a.C, quando os primeiros homens perceberam que era necessário um código que representasse o pensamento, por meio de símbolos, e assim os ajudasse a comunicarem-se uns com os outros.

Durante muito tempo no Oriente, a escrita ficou restrita nas mãos dos burocratas e religiosos que a utilizavam como um mecanismo de poder, ao qual o cidadão comum não podia ter acesso, ou seja, não podiam ler e escrever. Apesar de no primeiro momento de nossa

história a escrita esta a serviço do poder, pode-se dizer que ela tornou-se um marco histórico que desencadeou o desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da humanidade.

Com um olhar no Ocidente, a escrita inicialmente em nada mudou e ficou a serviço dos mais poderosos. Somente no sec. V e VI a.C com a Grécia, a mesma começa a tomar uma nova roupagem apesar de lenta e gradativa. Para tanto, a Grécia poderia ser considerada letrada perto de outras nações. Entretanto, com o desenvolvimento da sociedade, surgiu à necessidade de a escrita tornar-se um bem social que deveria ser utilizada no dia-a-dia, a alfabetização começa assumir o papel essencial de se aprender a ler e escrever.

A priori, pode-se dizer que a alfabetização na Inglaterra ainda no séc. XVIII apresentava índices regressivos e a mesma ocorria essencialmente no ambiente familiar, ou seja, as crianças aprendiam a ler e escrever com os pais ou pessoas que sabiam o básico e sem nenhuma sistematização do conhecimento, no que diz respeito à escola. Para tanto, a leitura e escrita na época eram voltadas somente para atitudes religiosas.

A partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, a alfabetização segundo Leite (2003, p.49) “[...] passou a ser considerada como um conjunto de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, em função das diversas necessidades da sociedade”, ou seja, nessa época a escrita começa a fazer parte do cotidiano das pessoas de forma mais significativa, uma vez que abriria possibilidades de uma vida melhor, seja ela política, econômica ou social, permitindo assim, a participação da população nos mais diferentes contextos da sociedade.

Tal fato culminou na escolarização do processo de alfabetização, que ocorreu no século XIX, quando se tornou necessária a aprendizagem da leitura e da escrita, aplicando-a a sua padronização baseado nas escolas. No entanto, Leite destaca que “A escola, ao sistematizar a aprendizagem da escrita, criou uma nova prática de escrita que não correspondia às práticas sociais” (2003, p. 50). Partindo desse pressuposto, a escola toma para si o controle social, no que diz respeito à disciplinar e qualificar mão-de-obra barata para as indústrias, ou seja, a escola trabalhava a serviço do estado burguês.

Fato é que com o aumento da necessidade de aprender a ler e escrever, a escolarização tornou-se um dos mecanismos mais importantes da sociedade, pois possibilitava o fortalecimento de uma “cultura letrada”. Nesse sentido, a escolarização tornou-se um direito básico institucionalizado e que tinha de está ao alcance de todos. Para tanto, apesar das tantas conquistas acerca da escolarização bem como do processo de alfabetização no século XX, a priori ainda voltava-se basicamente a atender o mercado de trabalho.

Diante do exposto, Leite (2003, p. 52) frisa que: “[...] à medida que novas condições sociais passam a demandar o uso da escrita e que a sociedade torna-se cada vez mais grafocêntrica, uma nova necessidade configura-se: não basta aprender a ler e a escrever, é preciso usar a escrita no cotidiano”. Ou seja, é necessário que o processo de alfabetização esteja voltado às necessidades básicas da sociedade, para tanto, é importante que a escolarização não se volte somente à qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas à vida cotidiana da sociedade.

A alfabetização no Brasil no que se refere aos métodos, nos últimos anos ganhou um novo enfoque, com o objetivo de não está somente voltado ao simples fato de ler e escrever isoladamente das necessidades educativas e socioculturais do ser humano, mas o qual visa o uso social de tais instrumentos para formar cidadãos críticos que saibam fazer uso delas e assim poder exercer sua cidadania, motivando não somente o debate acerca dos métodos utilizados em seu processo, como também levou a vários estudos sobre a falta de comprometimento da classe dominante, com um ensino de qualidade e com a emancipação das classes desfavorecidas quanto à maneira com que a alfabetização estava sendo oferecida para a população.

Ainda na perspectiva de facilitar a aquisição da leitura e escrita, surgem outros métodos que também foram importantes dentro do processo de alfabetização dos alunos dentro da escola, tais como: método global, palavração, sentencição e também o sociolinguístico de Paulo Freire que segundo Mendonça (2008, p. 37):

[...] diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, ‘codificação’ e ‘decodificação’, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da ‘leitura do mundo’ enquanto, no terceiro e quarto passos (Análise e síntese e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas.

Nesse sentido, é imprescindível ressaltar que tal método além de ser instrumento necessário para a aquisição da leitura e da escrita, tem por objetivo respeitar o conhecimento da criança a partir do contexto próximo a sua realidade, na perspectiva que o processo de alfabetização ganhe mais significado e que o aprendizado adquirido durante o processo possa servir na vida cotidiana de cada alfabetizando.

Partindo desse pressuposto, Soares destaca que:

[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica

habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (2000, p. 91).

Para tanto, a alfabetização não pode reduzir-se somente ao uso de cartilhas e muito menos de métodos tradicionais que preconizava apenas a codificação e decodificação, a qual reduz de certa forma as capacidades dos educandos à prática da leitura e escrita de maneira prazerosa e que incentive o seu uso no cotidiano, com o intuito de comunicar-se plenamente com o mundo. Prioritariamente, a alfabetização sendo concebida nessa perspectiva atual, deve assumir um processo de libertação e conscientização frente ao antigo conceito de alfabetização que visava somente domesticação e alienação dos indivíduos e subtendia-se como uma Educação Bancária, que segundo Paulo Freire, 1996, p. 25:

[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo ‘conhecimento’ lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e supera o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’.

À luz dessa perspectiva, o processo de alfabetização nos dias atuais deve ultrapassar a concepção de apenas aprender a ler e escrever, ou apenas codificar e decodificar, não que isso não seja importante, mas que tal processo deve ser concebido como uma prática a qual cada indivíduo possa fazer uso dessas habilidades, nos mais diversos contextos sociais.

Após tal afirmativa, surge nos anos 80 uma nova concepção no que diz respeito à prática de ensinar, denominada de letramento. Com o objetivo de compreender a escrita no mundo social, nasce o termo Letramento que advém da palavra inglesa “literacy”, que vem do latim littera (letra) mais o sufixo “cy”, designando condição, qualidade. Tal entendimento nasceu dos diversos debates acerca de como estava ocorrendo o processo de alfabetização. Nessa vertente, vários estudiosos da área da Educação e da Linguística, perceberam que com o desenvolvimento da sociedade, bem como de suas variações lingüísticas e de escrita, era necessário conceber o processo de alfabetização numa perspectiva mais inovadora, que levasse os indivíduos a utilizarem a escrita em toda a prática social a qual estavam inseridos.

É certo que o letramento é uma prática social que deve está inserida na vida cotidiana de cada ser humano, para tanto é importante que quando trabalhada na educação formal, no que diz respeito ao espaço escolar, deve favorecer todas as condições necessárias para que a mesma possa ocorrer de maneira significativa, sempre com a perspectiva de levar o indivíduo a compreender que a escrita é um bem comum necessário para a vida cotidiana e que todos devem ter acesso, tornando-se uma pessoa letrada e que sabe fazer uso das habilidades apreendidas em seu contexto social. Ou seja, o processo de letramento nasce com a perspectiva de corresponder às necessidades sociais, culturais e educacionais da sociedade,

uma vez que com a globalização tanto do processo educativo, bem como do mercado de trabalho, a demanda para se apreender a ler e escrever ultrapassou a condição de uma alfabetização a qual o objetivo era ensinar a codificar e decodificar textos descontextualizados.

É importante frisar que quando se letrou um indivíduo, a escola assim como os educadores alfabetizadores dão condições para que o mesmo possa exercer a cidadania tão desejada, podendo assim utilizar as habilidades apreendidas (ler e escrever) em todas as situações apresentadas pela sociedade, bem como seu uso social mais fundamentalmente cultural, pois abre possibilidades para o indivíduo se expressar e assim poder defender suas convicções.

A diversidade cultural e o processo de alfabetização e letramento

A Cultura é uma manifestação histórica que sempre esteve presente em todos os âmbitos da sociedade, bem como nos costumes, hábitos e crenças de um povo. Para tanto, ela pode ser vista das mais diversas maneiras, dependendo do olhar de quem está de posse dela. Nesse sentido, é importante mencionar que a cultura não é algo estático e muito menos é algo que deve ser imposto a um povo, já que na sociedade há uma diversidade de culturas que devem ser respeitadas e valorizadas.

Partindo desse princípio, é importante definir a cultura como algo que está em constante transformação, uma vez que ela está inserida em um contexto social e histórico. Nessa vertente, Silva, (2000, p. 427) ressalta que a cultura é:

Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. [...] É compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual.

Segundo tal perspectiva, a cultura é um fenômeno que ocorre dentro de um processo dinâmico que engloba não somente a cultura de um grupo, mas uma diversidade de culturas que se fazem presente na sociedade seja ela local ou global, ou seja, a cultura é algo onde se manifesta conhecimentos, atitudes, hábitos e valores.

Ainda nessa perspectiva, Morin (2002, p. 56) ressalta que:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se produz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

É imprescindível conceber a cultura como um fenômeno tanto individual quanto coletivo, que permeia a vivência do ser humano na sociedade seja qual for à classe social que o indivíduo está inserido, bem como a cultura que segue. Kroebeu apud Laraia, 2009, p. 48 também destaca que: “[...] a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores”, ou seja, ela é um fenômeno histórico e social que ao passar dos séculos foi desenvolvendo-se a partir da realidade vivenciada pela sociedade.

Partindo desse pressuposto, Silva menciona que:

A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é invés disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. [...] Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (2000, p. 100)

De acordo com essa visão, pode-se demonstrar que a diversidade cultural é algo vinculado à dinâmica do processo associativo, bem como pode ser concebida como as diferenças existentes entre os seres humanos e o modo como interagem um com os outros, sempre respeitando as peculiaridades “culturais”, sociais e históricas de cada ser humano. Até porque quando se fala em diversidade cultural não podemos deixar de questioná-la a todo momento, e assim como a cultura, não é algo estatístico e desprovido de transformações e muito menos que impõe conceitos e regras que devem ser obedecidas, ou seja, a diversidade cultural inscreve-se assim numa lógica que considera que existem outras maneiras de pensar, de existir, de trabalhar, que não seja a maneira moderna, centralizada no homem e na razão (SILVA, 2000).

Ou ainda como destaca Lévi-Strauss: "A diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer" (1989, p. 331). Pode-se dizer então que a cultura é um bem histórico que o homem apesar de obter o conhecimento científico ainda não consegue explicar completamente sua definição, uma vez que ela está em uma constante mudança, pois a mesma adéqua-se às novas demandas da sociedade do conhecimento.

Tal premissa leva-nos a refletir que o homem está em busca de uma identidade que defina o modo pelo qual deve interagir com os demais e conviver consigo mesmo é formada a partir do momento histórico, social bem como cultural a qual o homem esta vivenciando, seja ela individual ou coletiva, a identidade é algo que, nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que

desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.

Em outras palavras, o homem está em busca de uma identidade que os diferencie um dos outros, porém sem desrespeitar a diversidade sócio-cultural pertencente na sociedade. Ainda nessa perspectiva, pode-se dizer que o processo de construção da identidade, perpassa por fatores seja eles históricos, sociais, políticos, econômicos como também culturais, mas acima de tudo perpassa por um processo educacional, uma vez que a construção da identidade é um ato de aprendizagem constante, seja ela individual como também coletivo. Para tanto, é necessário que o homem esteja disposto a recriar valores, vivências, normas que se fazem presentes na sociedade a qual está inserido.

Habermas, (1983, p. 91) afirma que a identidade,

Não se apresenta mais aos indivíduos como conteúdo de uma tradição, sobre a qual desenvolver a própria identidade, como podia ser feito com base em um elemento solidamente objetivo. A verdade [...] é que os próprios indivíduos tomam parte no processo formativo e decisional de uma identidade que deve ser ainda projetada coletivamente.

Ou seja, a identidade é algo que deve sim partir do individual de cada pessoa, no entanto a mesma deve vislumbrar o coletivo na esperança de tornar a sociedade mais agradável para se viver, mesmo que ela seja passageira, uma vez que, a identidade de um homem que ao interpela-se com a sociedade transforma-se, ele de certa forma busca recriá-la de acordo com sua realidade.

Não obstante, a isso é importante destacar que criança indígena assim como qualquer homem da sociedade, está em busca de uma identidade cultural, ou seja, procura ser respeitada de acordo com a diversidade cultural a qual está inserida, bem como busca reconquistar a alteridade que de certa forma foi reprimida quando os não indígenas colonizadores adentraram sua terra e impuseram sua “cultura”, desconstruindo um modo próprio de se ver o mundo e as tradições sócio-culturais de uma sociedade rica de bens históricos, sociais, políticos e culturais.

O indígena e o processo educacional

Quando a escola foi implantada em área indígena na colonização, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o

instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

O fato é que, apesar dessa educação ainda não respeitar os valores indígenas, começam a surgir lugares específicos onde seriam realizados os ensinamentos religiosos aos nativos como: as casas, para os índios ainda não batizados; os colégios para ensinar os filhos dos colonos e mestiços, com intuito de já ensiná-los a catequizar outros povos ainda não civilizados.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil por Marquês de Pombal, a educação voltada para os povos indígenas, passa a não ter muita importância. Apesar da educação jesuítica ser meramente voltada às questões religiosas, os indígenas ainda participavam desse processo educativo. Enquanto Pombal esteve no poder, os indígenas eram vistos somente como mão-de-obra barata. Em seu governo, foi criado o sistema de aulas-régias, na qual só os filhos dos colonos receberiam uma educação, excluindo assim os indígenas desse processo educativo. Só em meados do séc. XVIII, que os índios começam a receber uma educação, que tinha um caráter não somente civilizatório, mas também intelectual.

Com todo o processo histórico que passou o Brasil na época da colonização, a Educação Escolar para os povos Indígenas, demorou por muito tempo para ser implantada, não mais com intuito de catequizar e sim de levar conhecimentos que os ajudassem a entender e compreender o Mundo. Com a promulgação em 1988 da Constituição Federal Brasileira, que legitimou os movimentos indigenistas como parte integrante de lutas e que procuravam melhorias no processo educacional, ou seja, por uma Educação Escolar Indígena pautada na valorização da cultura dos nativos. Para tanto com a nova Constituição, os índios deixaram de ser considerados como categoria social, em via de extinção, e passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Em 1994, surgem as primeiras Diretrizes educacionais voltadas a Educação Escolar Indígena. Este acontecimento contribuiu enormemente para dois anos mais tarde, a educação escolar para os índios fosse reconhecida na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a qual atribuiu artigos específicos que estabelecem direitos a todos os povos indígenas como respeitar:

[...] a diversidade sócio-cultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada no respeito e seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art.78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e a municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

e programas específicos” e a publicação sistemática de material didático específico e diferenciado (Art. 79). (LUCIANO, 2006, p. 154).

Pode-se afirmar então, que a educação escolar indígena ganha seu verdadeiro espaço na sociedade quando são criados órgãos e Leis que defendam e respeitem a diversidade sócio-cultural dos povos indígenas, ou seja, que saiba relacionar tanto os conhecimentos tradicionais com os saberes da sociedade não indígena. Nessa perspectiva, é necessário saber o que é Educação Tradicional para então chegar-se a uma definição do que seria Educação Escolar Indígena.

A educação indígena ou educação tradicional, como é conhecida entre os índios, é aquela pela qual os conhecimentos são repassados de geração a geração entre os nativos dentro da aldeia. Esses conhecimentos são transmitidos pelas pessoas mais velhas, por meio de histórias e rituais, ou seja, é todo conhecimento que ocorre dentro da comunidade, não se fazendo necessário professores com formação específica para ensinar as crianças. Luciano destaca que:

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazerem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (2006, p. 130).

Pode-se dizer então que a educação indígena começa desde a vida antes do nascimento até a vida madura, onde serão ensinados a conviverem em harmonia dentro da aldeia, respeitando suas tradições. É imprescindível, não deixar de enfatizar que as pessoas mais velhas, são as mais importantes dentro da Educação Indígena, uma vez que são elas que detêm o maior número de conhecimentos, que servirão para manter a alteridade dos povos nativos. Após toda uma discussão feita acerca da história da Educação Escolar Indígena e as leis que legitimam tal educação, finalmente podemos dar o verdadeiro significado dessa educação. Nesse sentido, Luciano (2006, p. 129) destaca a Educação Escolar Indígena:

[...] diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos sócio-culturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Seguindo esse pressuposto, os povos indígenas não querem mais uma educação que apenas repasse conhecimentos, mas aquela que respeite e valorize suas diversidades culturais, ou seja, sua língua materna, rituais e tradições, sendo necessário que tal educação siga

algumas características fundamentais para que ocorra uma educação escolar indígena que valorize e respeite a diversidade sócio-cultural desses alunos tais como: Comunitária, Intercultural, Bilíngüe/multilíngüe e Específica/Diferenciada. O RCNEI (1998, p.24-25) enfatiza que:

Comunitária ‘Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios [...]’; Intercultural ‘Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística [...]’; Bilíngüe/multilíngüe ‘Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua [...]’; Específica/Diferenciada ‘Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Nessa perspectiva, falar em educação escolar indígena e principalmente diferenciada na comunidade é se voltar realmente às necessidades que cada povo passa em sua aldeia. É, além de tudo, criar condições que possibilitem aos indígenas respeitar sua alteridade a partir de uma modalidade de ensino que visa articulação dos saberes tradicionais indígenas, com os conteúdos sistematizados da escola urbana, na perspectiva de integrar os indígenas na sociedade e com o intuito de ajudá-los a se reconhecer como cidadãos de direitos e deveres, que precisam ser respeitados de acordo com a diversidade sócio-cultural a qual vivenciam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A criança indígena e o processo de alfabetização e letramento em escola urbana

A presente pesquisa foi realizada em uma turma de 2º ano do 1º ciclo da rede estadual de Parintins. A escola pesquisada durante o processo de elaboração do referido trabalho, fica localizada na zona leste da cidade de Parintins, no Bairro da Francesa. É um ponto importantíssimo de embarque e desembarque de passageiros e cargas, tanto para os moradores da área rural, quanto aos demais municípios circunvizinhos. A concentração de crianças indígenas na escola se dá pelo fato, de que não muito distante da instituição localiza-se a casa do índio, onde moram várias famílias que deixam a aldeia e migram para a área urbana em busca de melhores condições de vida e conseqüentemente matriculam as crianças na escola.

É importante ressaltar que a escola recebe todos os anos um grande número de crianças indígenas. Hoje a instituição tem cerca de 5 a 10 crianças que estão entre o 1º ao 5º Ano. Para tanto, esse número pode ser maior, já que a escola tem dificuldades de dizer o certo

o número de crianças indígenas que frequentam a escola, uma vez que em levantamento realizado muitas delas não possuem a certidão de nascimento indígena e outras não querem ser reconhecidas como tal, e os poucos que se reconhecem como indígenas, na hora do intervalo reúnem-se em algum lugar da escola e socializam entre si os conhecimentos que possuem acerca de sua cultura, bem como falam a língua Sateré-Mawé, vivenciando assim experiências culturais e identitárias próprias de seu povo. No entanto, quando compartilham tais experiências fazem isso longe dos demais colegas não indígenas, pois tem medo de serem rejeitados por pertencerem a uma cultura que não se caracteriza com as da maioria, começando pelo modo como expressam sua língua que é o Sateré-Mawé.

Todos os procedimentos adotados para a coleta de dados imbricam para uma mesma direção, que é o de fornecer dados que revelem ou não, a existência de uma representação de como ocorre o processo de alfabetização e letramento de uma criança indígena falante da língua materna em escola urbana, verificando a existência de tal representação bem como desvelar como a criança indígena apreende na escola urbana. Os dados coletados seguem abaixo contendo as respostas daqueles ajudaram a obter mais informações durante a pesquisa, como a professora observada.

Partindo do princípio que a globalização começou a adentrar a vida dos indígenas, no que diz respeito às tecnologias, saúde e educação, eles tiveram que deixar o local onde viviam (aldeia) e passaram a residir na cidade, uma vez que, almejavam melhores condições de vida a sua família, coisa que a aldeia não os proporcionava de certa forma. Nesse sentido, a Revista do Conselho de Missão entre Índios – COMIN destaca que:

A busca do espaço urbano por um determinado grupo indígena pode ter vários motivos: a falta de terra e de incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões. Vão à busca de melhores condições de saúde e educação, venda do artesanato, visita a parentes, divulgação dos traços de sua cultura através de dança, artesanato e de palestras, entre outras questões. Este movimento para um novo espaço não lhe suprime sua identidade, ou seja, no espaço urbano, os Bakairi, Sateré-Mawé, Terena ou Kaingang não deixam de ser quem são. (2008, p.15)

Nessa vertente, é importante frisar que com o êxodo rural, muitas famílias indígenas se deslocam para a cidade na busca de melhores condições de vida. Decorrente disso traz consigo seus filhos, matriculando-os na rede Municipal ou Estadual de ensino com crianças não indígenas e de certa forma irá defrontar-se com outra realidade, bem como outra cultura, língua e costumes, ou seja, acabam por adotar uma cultura que não lhe pertence, e conseqüentemente deixam a sua origem de lado, ocasionando uma mudança de comportamento e costumes para não serem discriminadas pelos outros colegas, perdendo de

certa maneira sua identidade e alteridade. Isso ocorre pelo fato que nosso país possui inúmeras culturas e essas muitas das vezes não são discutidas e valorizadas na sala de aula e muito menos estão inseridas no currículo, para tentar minimizar o preconceito contra os povos indígenas.

Para evidenciar como ocorre o processo de alfabetização e letramento da criança indígena em escola urbana, considerou-se como um dos pontos relevantes e significativos a entrevista com a professora sobre o processo de alfabetização e letramento, a qual destaca que “na alfabetização a criança só decodifica as letras e no letramento não, ela lê e interpreta, entendendo o que o ela leu e o que ela quis escrever, não o reduzindo a um processo mecânico só de conhecer o alfabeto, de ler algumas palavras, mas de ler, escrever e entender”. Para tanto, quanto ao processo de alfabetização e letramento de crianças indígenas em escola urbana, Grizzi e Silva (1981, p. 21), destacam que:

Muitos índios que freqüentaram a escola “nacional”, com o ensino em português, são aparentemente alfabetizados: copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português. Alfabetizar não é ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido. Só se pode falar que uma pessoa esta alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa segunda língua, ou uma língua desconhecida.

Levando por essa premissa, é importante ressaltar que a professora ao expressar-se acerca de sua concepção sobre a temática, tem consciência do quanto é importante trabalhar com o processo de alfabetização e letramento com a criança indígena, na perspectiva de alfabetizar-letrando, pois se preocupa com o futuro da menina. Para tanto, procura respeitar as limitações da criança na hora de realizar as atividades.

Ainda nesse sentido, Soares, enfatiza que, “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (2000, p. 47). Em outras palavras, pode-se dizer que alfabetizar e letrar são um desafio que o educador alfabetizador tem pela frente, principalmente quando diz respeito a uma criança indígena bilíngüe, uma vez que ao lidar com ela no processo de ensino aprendizagem deve ter cuidado para que a mesma não perca totalmente sua identidade e muito menos a cultura de seu povo.

Interessante se faz mencionar que quando indagada sobre como via a criança indígena em escola urbana, relatou que teve muita dificuldade para ajudá-la a interagir na sala de aula, uma vez, que as outras crianças mantinham certo distanciamento, pois falavam que a menina tinha mau cheiro e passava piolho para eles, mesmo não sendo ela, a criança sofria

discriminação, mantendo-se afastada e inibida. Para tanto, Sacristán (2001, p. 77) enfatiza que:

[...] A educação deve estimular diferenciações que não implicam desigualdades entre os estudantes; deve tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem.

Nesse sentido, para tentar minimizar a situação de desigualdade dentro da sala de aula, como bem ressalta Sacristán em seu pensamento, a professora, procurou contextualizar a vida dos indígenas com a dos brancos. Relatou que quando trabalhou a história do “descobrimento” do Brasil, a mesma procurou ressaltar a importância da cultura indígena, no processo de construção da identidade cultural brasileira, bem como discutiu com as demais crianças a diversidade cultural existente no Brasil, demonstrando os benefícios que os indígenas deixaram à sociedade nacional, fazendo correlação com a vida, costumes, vestimentas, crenças dos povos indígenas com a cultura dos não indígenas.

Após um trabalho maciço da professora, frente ao processo de aceitação da criança indígena junto aos outros colegas, hoje ela é menos vergonhosa, conversa, brinca, lê na frente, apresenta trabalhos, faz as atividades, nunca atropelando seu tempo. Fazendo correlação com tal situação, Freire salienta que o indígena ao:

Sair do seu ambiente de origem para viver em outro universo cultural bem diferente, por um espaço de tempo que possibilite a imersão nos novos valores, é um caminho sem volta à condição inicial. Não se pertence ao lugar de origem (aqui entendido como o espaço físico, psicológico, cultural e social de onde vem), cujo etnos tribal deixou de ser referência, e nem ao de destino, por ser complexa a apropriação integral da nova cultura. Impregnados de muitas culturas e pertencendo a nenhuma, o que caracteriza o limbo identitário em que se encontram (2009, p. 59).

Tal afirmativa leva-nos a refletir que a criança indígena ao adentrar e participar da vida social dos não indígenas, bem como de seu processo educacional está à mercê da apropriação de outra cultura que não pertence ao seu imaginário, perdendo a identidade que foi construída no seio do povo, já que deverá adequar-se aos valores culturais, sociais, políticos que a sociedade não indígena prega em sua distinta “cultura hegemônica”.

Indagada como ocorre o processo de alfabetização e letramento da criança indígena bilíngüe, a professora destaca que utiliza todos os métodos possíveis que estão ao seu alcance para ajudá-la na hora da leitura e escrita propondo-se a ficar com a criança em outro horário, com o intuito de ajudá-la. Relata que quando a criança indígena chegou à escola, já sabia o alfabeto, escrever em letra bastão, porém não sabia ler. Tinha muita dificuldade de copiar do quadro pequenos textos, sendo sua escrita garatuja que suscitavam a escrita Sateré-Mawé,

pois escrevia letras tais como w, y e k que voltavam-se para o modo como ela aprendia na aldeia.

Diante da prática pedagógica observada na sala de aula, pode-se perceber que vários recursos pedagógicos são utilizados, tais como: alfabetos móveis, jogos, fazer grafagem no quadro, leitura acidental, leituras interativas utilizando o som e microfone, para que a menina reconheça sua voz, já que ela fala muito baixo e tem dificuldade na dicção. Teve também que fazer atividades diferenciadas, pois a criança estava em um nível de alfabetização muito lento, mas que seu avanço é notado tanto na leitura quanto na escrita.

Com a iniciativa da professora para ajudar a criança indígena pode-se perceber que apesar de a mesma pertencer à outra cultura e não saber falar nenhuma palavra em Sateré-Mawé, a docente não queria que a criança indígena perdesse a língua materna e muito menos os traços culturais de seu povo. A professora incentiva a criança a falar palavras que lembrem a origem de seu povo, chamando de certa forma a atenção dos demais alunos, que ao ouvirem, prestam atenção para poder aprender alguma coisa da língua Sateré-Mawé. Diante disso, pode-se perceber que apesar da professora não ter um conhecimento aprofundado acerca da cultura indígena, bem como da língua Sateré-Mawé, a mesma procura respeitar a diversidade cultural existente em sua sala de aula incentivando a aluna a identificar-se como indígena, assim tendo como ponto de referência a cultura de sua aldeia e de seu povo, já que:

A tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do fazer pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho como meio educativo e como inserção na vida do grupo; o Tellus, [...] valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza (CIMI- ANE, 2002, p. 24).

Frente a tal perspectiva, apesar de alguns professores terem a concepção de respeitar a diversidade cultural das crianças indígenas em escola urbana, pode-se dizer que ainda assim existe uma política hegemônica de cultura, na qual a escola torna alunos e professores, pessoas comuns ou até iguais, frente aos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, inviabilizando o questionamento acerca da diversidade existente tanto por detrás dos muros da escola como também na sociedade.

A escola apesar de ser um local onde se vincula o conhecimento científico, bem como a formação de cidadãos “críticos e reflexivos”, ainda pode-se dizer que ela é um local de contradições, pois de um lado diz que revela a diversidade cultural assim como ajuda na construção da identidade do ser humano, mas do outro de certa forma silencia o modo como o homem quer expressar sua cultura. Nesse sentido, fica o questionamento, qual o verdadeiro papel da escola frente ao processo educativo de crianças indígenas? Já que elas possuem um

modo próprio de ver o mundo, como também vivenciam uma diversidade cultural e identitária que deve ser respeitada. Em outras palavras, pode-se dizer que apesar de vivermos em uma sociedade “democrática”, ainda presenciemos a hegemonização de uma cultura que desfaz da diversidade cultural existente nos muros da escola, como bem da sociedade envolvente.

Nessa oportunidade, Bhabha apud Freire ressalta que:

Ser índio na sociedade envolvente; ser índio na sociedade indígena, com apropriação de elementos da cultura ocidental (em particular os impostos pela escola); ser índio cidadão na escola urbana [...] resulta na mudança de identidade, de acordo com a forma como é interpelado. Essa é uma lógica não compreendida pelas crianças indígenas que vêm sem referencial seguro, não lhes restando alternativas, tendo que assumir os referenciais daquele lugar que lhes parece possuir mais poder: a escola (2009, p. 113).

Dentro então desse princípio, pode-se dizer que a criança indígena, ao defrontar-se com a sociedade nacional, não tendo como referencial a cultura de seu povo, sentir-se-á insegura ao longo de sua trajetória escolar frente à cultura dos não indígenas, incorporando uma identidade que hora será voltada para seu povo, hora para a cultura do local onde vive, e nesse momento é importante mencionar o papel do professor mediador no processo educacional dessas crianças indígenas em escola urbana, pois se houver professores comprometidos em defender a diversidade cultural e a questão indígena existente na sala de aula, os alunos se sentirão mais seguros diante da possível discriminação que sofrerão ao identificarem-se como indígenas de fato, pertencente a uma cultura que tem peculiaridades, que devem ser respeitadas e valorizadas assim como as outras culturas existentes na sociedade.

É preciso ainda destacar que a alfabetização da criança indígena em escola urbana tem que ocorrer com um certo cuidado, já que possuem dificuldades na hora de compreender a sua segunda língua “português”, e os mecanismos que são necessários para aprender a ler escrever, precisando respeitar as peculiaridades socioculturais e lingüísticas de cada criança indígena, para que a mesma não perca sua identidade, mas também não seja excluída do processo e possa adquirir as habilidades necessárias para lidar com o mundo não indígena, e se reconhecerem como sujeitos integrantes dentro da sociedade nacional democrática.

Em suma, para que o processo de alfabetização e letramento das crianças indígenas ocorra em escolas urbanas, na perspectiva de respeitar o universo de peculiaridades tais como a cultura, identidade e diversidade da criança indígena, é imprescindível que os professores que atuam junto aos alunos, possam receber formação acerca das necessidades apresentadas quanto à alfabetização de tais crianças em sala de aula, sempre com o objetivo de facilitar a

aprendizagem dos discentes, por meio de sua linguagem, valores e costumes, sem impor a cultura dos não-indígenas sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e letramento é uma temática que ao longo de seu processo histórico e social, já foi discutida segundo a concepção de muitos educadores que se preocupam em estudar a área. Para tanto é importante destacar que apesar de ambas terem perspectivas sociais frente às demandas da sociedade atual, elas ainda estão sendo concebidas de forma desvinculada uma da outra por alguns professores, que apesar de sua prática pedagógica na sala de aula, ao perceberem outro mecanismo de ensino aprendizagem junto aos alunos, ainda utilizam de metodologias que vislumbram apenas em ensinar a codificar e decodificar, ou seja, ler e escrever, sem relacioná-las com a vivência e as necessidades sócio educativas dos alunos bem como o respeito à diversidade cultural presente em sua sala de aula.

O papel do professor frente o processo de alfabetização e letramento, se faz de grande relevância, já que é o mediador no processo de ensino aprendizagem, devendo apresentar uma postura crítica frente a situações de diferenças entre os alunos, suscitando uma discussão reflexiva frente à questão, no sentido de minimizar posturas preconceituosas frente ao processo educativo, trabalhando os conhecimentos que a criança indígena desvela na sala de aula. No entanto, é imprescindível que os educadores alfabetizadores em geral, além de ensinarem os alunos a ler e a escrever, é importante que os mesmos busquem sempre a formação continuada na perspectiva de contribuir para seu crescimento pessoal e profissional utilizando-se da práxis, assim vislumbrando o desenvolvimento de todos os aspectos educacionais dentro de sua prática pedagógica, bem como saber lidar com a diversidade cultural e identitária de cada aluno.

Com esse intuito, fica a sugestão que o processo de alfabetização e letramento da criança indígena em escola urbana se dê de maneira interativa, dinâmica e emancipadora, onde o professor alfabetizador seja um elo entre o conhecimento sistematizado da escola com os saberes que a criança indígena traz de seu meio social, cultural e identitário e suas peculiaridades lingüísticas, já que a criança indígena é detentora de um conhecimento único e sua cultura é transmitida pela oralidade e pelos saberes de seu povo.

Além disso, outro fator que pode facilitar o processo de alfabetização e letramento de crianças indígenas em escola urbana é a construção de materiais didáticos que estejam adequados a realidade vivenciada por eles, na qual se respeite a língua materna, as tradições e

o saber cultural de cada comunidade. Tais materiais vislumbram despertar no aluno indígena a criatividade, criticidade e o respeito pela sua própria alteridade e a re significação de sua cultura, tendo em vista relacionar os conhecimentos não indígenas com os indígenas de acordo com os saberes de seu povo.

Em linhas gerais, pode-se dizer que apesar de não haver uma política educacional específica para as crianças indígenas em escola urbana, é possível sim que ocorra um processo educativo junto a tais alunos, basta realizar um trabalho que considere o indígena como ser que possui peculiaridades culturais, sociais e educativas que devem ser respeitadas e valorizadas ao longo do processo de alfabetização e letramento. Para tanto, é imprescindível que tal processo se dê com o objetivo de tornar a criança indígena um ser crítico e reflexivo, onde se reconheça como um ator social que pode contribuir para construção de uma sociedade democrática que não diferencie cor, raça, credo ou classe social, tornando-se assim um cidadão brasileiro reconhecedor de seus direitos e com o intuito de defender sua alteridade frente à “sociedade hegemônica” que quer impor sua cultura, colocando-a como verdadeira.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARAÚJO, M. C de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ. Vozes: 2003.

CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA-CIMI - **Textos e pretextos sobre educação indígena**. *Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE – ano 2, n. 2, abril de 2002.*

FAZENDA, Ivani et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola Urbana**. Manaus: Editora da Universidade federal do Amazonas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnica de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEBERMAS, Jürgen. **Para reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber. Marcos Institucionais. In:_____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sócio-cultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, Roque de Barros – **Cultura: um conceito antropológico**. 13. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 2. Ed. Campinas, SP: Komedi, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário**. PA: Artmed, São Paulo: Global, 2003.

LEVI- STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1989.

LUCIANO, Germem Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/ Museu Nacional, 2006.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Alfabetização**: método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22ª. Petrópolis : Vozes, 2001.

MONTENEGRO, MM. **Professor Caboclo**. Manaus. BK Ed. 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.); et AL. **Criança Indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2001.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de. **Clima organizacional e Cultural Escolar**: uma análise na Escola estadual Almirante- Comunidade Indígena Umariáçu II- Município de Tabatinga. Dissertação de Mestrado: UFAM, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

Revista do Conselho de Missão entre Índios – COMIN – **Semana dos Povos Indígenas**. Org. Cledes Markus. São Leopoldo: Ed. Oikós, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ATMED, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, A. da; NUNES, A. (org). **Crianças indígenas**: Ensaio Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katharyn (Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

STEPLANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camaral. **Educação e Colonização**: as idéias pedagógicas no Brasil. In:_____. História e memória da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** - Uma proposta construtivista. Porto Alegre, ArtMed: 2003.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: AVANÇOS E/OU RECUOS DO ESTADO NEOLIBERAL?

Vanessa Maria Costa Bezerra Silva ¹
Ricardo da Silva ²

RESUMO

Este trabalho apresenta como ocorreu o processo de elaboração da BNCC e mais especificamente no que concerne à Comissão de Especialistas e as audiências públicas que foram realizadas nesse percurso de construção do documento, tendo como foco o ajuste das políticas educacionais para atender as demandas do neoliberalismo. Para isso, o estudo baseia-se na análise qualitativa e documental, utilizando as contribuições de Macedo (2014), Pitkin (2004), Santomé (2003), Chauí (2012), Lüchmann (2007), dentre outros. Ademais, compreende-se que a busca para legitimar a construção democrática da BNCC através da ampla participação e com o discurso de que o documento representa a diversidade brasileira, em suma, esconde os seus reais objetivos para a educação pública, que estão voltados as demandas dos agentes privados, visando a formação de um sujeito que contemple as necessidades impostas pelos organismos internacionais e do Estado neoliberal.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Neoliberalismo, Organismos internacionais, Agentes privados.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade em torno do modelo de sociabilidade neoliberal, sejam elas políticas, sociais, econômicas e culturais, têm influenciado na elaboração das políticas educacionais, na organização da escola, na formação de professores, nas concepções de currículo e, conseqüentemente, no modelo de aluno que se pretende formar nos espaços escolares.

O neoliberalismo tem como foco a formação técnica do aluno para o mercado de trabalho, a flexibilização, a diminuição dos gastos públicos, a descentralização, a municipalização do ensino, a redução dos conteúdos do currículo escolar (ou melhor, o engessamento do currículo escolar) e o enfoque nas avaliações externas com metas quantitativas.

¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, vanessacosta.ufal@gmail.com;

²Doutor pelo Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ricardosilva.ufal@gmail.com;

Assim como em outros setores que ora tem predominância em um aspecto e ora em outro, na educação as discussões e problematizações referentes ao currículo escolar tem se intensificado nos últimos anos, ampliando a quantidade de pesquisas desenvolvidas em torno da temática e colocando o currículo como objeto de destaque no que se refere a escola e a formação dos sujeitos que estão nesses espaços.

As políticas curriculares e, mais precisamente, as reformas educacionais com base na definição de um currículo comum para a educação básica, têm sido implementadas em vários países, se tornando objeto de discussões em âmbito mundial. No Brasil, isso tem se intensificado, com prioridade, a partir de 2014, através do intenso debate acerca da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira.

Os discursos oficiais sinalizam que a necessidade da BNCC se dá desde a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 e segue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996; com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCs), Resolução nº4, de 13 de julho de 2010; e com o Plano Nacional de Educação (PNE) regulamentado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

A BNCC é uma política pública de Estado com caráter normativo e serve de apoio para que os estados e os municípios elaborem suas propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a base tem como principal objetivo assegurar ao aluno o desenvolvimento de competências ao longo de toda a educação básica.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. A segunda versão foi liberada no dia 03 de maio de 2016, contendo 652 páginas. A versão final foi entregue em 06 de abril de 2017 pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada pelo CNE no dia 15 dezembro, sendo homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo MEC.

O processo de construção do documento enfatizou que este deveria ser realizado de forma democrática e com a contribuição da população brasileira na elaboração da proposta. Mas afinal, o documento foi elaborado de forma democrática? Quem são os sujeitos que participaram da Comissão de Especialistas? Como se deram as escolhas desses participantes? As contribuições das audiências públicas foram consideradas para o aperfeiçoamento do documento?

Desse modo, este trabalho tem como principal objetivo apresentar respostas a essas e outras questões, fazendo uma análise de como ocorreu o processo de elaboração da BNCC e mais especificamente no que concerne à Comissão de Especialistas e as audiências públicas

que foram realizadas nesse percurso de construção da base, tendo como foco a concepção do Estado neoliberal.

O estudo se fundamenta nas contribuições de Macedo (2014), Pitkin (2004), Santomé (2003), Chauí (2012), Lüchmann (2007) em torno da temática da participação e da representação no contexto da democracia do Estado neoliberal, e da elaboração do documento da BNCC para a educação brasileira.

A princípio propomos uma contextualização da democracia no âmbito do neoliberalismo, trazendo os principais aspectos dessa teoria política. Em seguida, discutiremos as questões relacionadas a Comissão de Especialistas e a participação da sociedade nas audiências públicas. E por fim, defendemos que a ampliação dos espaços de participação e representação não significa que a BNCC contempla a diversidade existente no Brasil, ou que esta contempla as demandas essenciais para a formação dos sujeitos que estão e fazem parte da educação pública.

METODOLOGIA

Para desenvolver o referido estudo utilizamos a técnica da pesquisa documental com uma abordagem qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Esse procedimento possibilitou a análise de documentos que antecederam a BNCC.

Além disso, buscamos estudos já realizados sobre a temática utilizada nesse texto, se caracterizando como uma revisão de literatura, a fim de fazer um levantamento para o referencial teórico a ser utilizado como fundamentação no texto. Segundo Lima e Miotto (2007, p. 38) “[...] a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa [...]”, sendo de suma importância para o desenvolvimento do estudo, pois essa revisão possibilita ver as pesquisas realizadas na área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto democrático do século XIV, apenas uma pequena parcela da sociedade tinha direito ao voto (isso ocorria de acordo com a influência da família, da renda e de propriedade). Nesse período o governo exercia uma grande influência no âmbito parlamentar, a qual se dava através de uma relação de confiança entre os eleitores e os sujeitos eleitos.

A partir da ampliação do direito ao voto os sujeitos eleitos (os políticos) começaram a se articularem a fim de convencer os eleitores de suas propostas e intenções. Com isso o contexto da política é direcionado para outro patamar, adaptando-se a outras demandas que vão surgindo nesse novo cenário de disputas políticas e ampliação da participação do povo nas decisões.

A condução do contexto político para outro cenário, através da participação da sociedade, caracteriza-o como democrático. Ora, o que é democracia? Em um conceito mais amplo entende-se que as definições das palavras são complexas, assim como a sua relação com o mundo, devido as interferências dos sujeitos que as utilizam para expressar seus pensamentos e de outros fatores que contribuem para a relação entre mundo e sujeito.

A palavra democracia, em grego, significa *poder do povo*. *Demos* é o povo e *kratós* é o poder. Assim como outras palavras *democracia* também tem sua complexidade. Para Chauí (2012) três grandes direitos definiram a democracia em sua origem “a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões” (CHAUÍ, 2012, p. 151).

No sentido de igualdade se tem a perspectiva de que todos os cidadãos são iguais perante a lei, ou seja, todos possuem os mesmos direitos. Porém, a prática está bem distante da teoria (do que está escrito no texto da lei) e além de regulamentar os direitos, essas leis também impõem os deveres que todos os cidadãos devem cumprir para viver dentro de uma determinada sociedade.

Em outro âmbito, a liberdade na democracia possibilita aos cidadãos expor suas opiniões, lutar e exigir que os seus direitos sejam efetivados. No entanto, essa liberdade se torna restrita, pois os cidadãos são livres de acordo com o que a lei permite e com as condições de luta que são disponibilizadas para tais sujeitos.

Fontes (2019, p. 18) entende que a democracia é uma “tensão permanente de igualdade e liberdade que encontrou formas institucionais de enquadramento na história do capitalismo contemporâneo”. De um lado se tem as lutas democráticas, pelas quais os cidadãos conquistaram a participação no poder por meio de discussões e deliberações públicas. De outro são inúmeras as tentativas de enfraquecer essas lutas.

A democracia não tem um conceito homogêneo, único. Lüchmann (2007) destaca dois conceitos de organização política democrática como pontos principais dessa teoria: a representação, nessa as decisões políticas são realizadas por instâncias de representantes escolhidos para tal fim; e a participação, na qual os cidadãos definem e autorizam as decisões políticas. A primeira ocorre por meio do processo eleitoral, enquanto que a segunda promove uma extensão das responsabilidades políticas para outros espaços e sujeitos.

Em um dos conceitos da democracia, como pode ser visto anteriormente, se enfatiza a palavra representar. Ao longo dos séculos ela vai sofrendo alterações quanto ao seu significado, assim como tantas outras que vão se alterando com o passar do tempo e em consonância com os fatores externos. Entretanto, vale destacar que em sua essência ela não tem relação com a atividade política e não se associa ao sentido em grego da palavra democracia, seu significado tem origem latina (PITKIN, 2006).

Na idade média, o sentido da palavra representar vai se expandindo para a comunidade cristã, mais especificamente no início do século XIV, com a noção de que Cristo estava sendo representado pelo papa e os padres. Os fieis, em sua maioria até os dias atuais, veem o papa e os cardeais como representantes de Cristo, tendo surgido esse conceito há muitos anos.

Seguindo a perspectiva de Pitkin (2006), durante o século XV representar promulgava a ideia de imagem, figura ou pintura (quando empregada como substantivo) ou o sentido de que serve para representar, figurar, retratar ou simbolizar (quando utilizada como adjetivo). O autor ainda destaca que:

Os seres humanos não estão completamente ausentes desses primeiros usos; eles aparecem de duas maneiras. Em primeiro lugar, a representação pode ser um objeto inanimado ou uma imagem substituindo um ser humano. Em segundo lugar, representar é uma atividade humana, mas não um agir para outros; é a atividade de apresentar, de figurar, de pintar um quadro ou encenar uma peça. (PITKIN, 2006, p. 20).

Como pode ser observado, os diversos significados para a palavra representar, inicialmente, não estão relacionados ao sentido de substituir ou ocupar o lugar de outra pessoa, ou até mesmo ao sentido de democracia para os povos gregos. Para entender como o conceito de representação se estendeu para o campo político é necessário compreender “o desenvolvimento histórico de instituições, o desenvolvimento correspondente no pensamento interpretativo sobre aquelas instituições e o desenvolvimento etimológico dessa família de palavras” (PITKIN, 2006, p. 21).

Assim como o sentido da palavra *representação* teve suas alterações ao longo dos anos, destacando a necessidade de compreender o desenvolvimento de outros fatores para entender como a palavra chegou ao significado atual, o conceito de participação também tem se ampliado para diferentes contextos, sendo este utilizado constantemente em diferentes setores da sociedade e com amplo sentido. Diariamente, os sujeitos são convidados a participarem dos movimentos políticos, das reuniões escolares, dos programas de rádio, das programações nas igrejas, das decisões políticas, dentre outros.

Em se tratando da participação no sentido político, “os modelos participativos apresentam, de maneira geral, um critério de legitimidade ancorado na ideia de que as decisões políticas devem ser tomadas por aqueles que estarão submetidas a elas por meio do debate público” (LÜCHMANN, 2007, p. 144)

No âmbito político, a democracia participativa se relaciona com os projetos políticos de uma determinada sociedade e esses, por sua vez, estão pautados em ações políticas intencionais. O neoliberalismo é um desses projetos e resulta em ações intencionais com finalidades específicas para atender a um fim que já foi planejado e idealizado.

O neoliberalismo se caracteriza como o capitalismo sob uma nova roupagem que ganha força a partir da década de 1970. Nesse modelo de sociabilidade os conflitos são mais intensos e as disputas de interesses se intensificam cada vez mais, tendo como foco a exploração de uma classe social pela outra, colocando em risco as conquistas sociais e econômicas das lutas democráticas.

A primeira experiência da neoliberalização ocorreu no Chile, após o golpe de Pinochet. O golpe militar, que teve como líder do movimento o general Augusto Pinochet e com o apoio de elites chilenas que se viram ameaçadas pelo governo socialista que havia se instalado no Chile, se deu contra o governo de Salvador Allende, o primeiro presidente socialista da América Latina eleito de forma democrática em 04 de setembro de 1970.

O projeto parte do pressuposto de que a liberdade individual é garantida pelo livre comércio e mercado. Ele surge como base para a retomada da acumulação ativa do capital após a crise do capital e através da disseminação de uma única e nova (lê-se velha, pois os ideais do neoliberalismo encontravam-se antes em outros modelos de políticas-econômicas, como o liberalismo da escola Neoclássica³) solução para que os Estados superassem a crise econômica que iniciou na década de 1970, se caracterizando como um novo ideal a partir de 1990 com o Consenso de Washington⁴.

Na perspectiva de organismos internacionais como o FMI, essa crise foi gerada devido a excessiva cobrança pelos sindicatos para que os Estados efetivassem políticas sociais e, também, com o aumento da tributação sobre o capital privado. Com vistas a sanar essas questões, as quais estavam atrapalhando o desenvolvimento dos países, a grande revolução

³“A Escola Neoclássica segue a maioria dos princípios da Escola Clássica (automatismo do mercado, liberalismo, individualismo e mínima intervenção do Estado)” (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2009, p. 26).

⁴Consenso de Washington foi um encontro ocorrido em novembro de 1989, convocado pelo Institute for International Economics, intitulado como “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, que reuniu funcionários do governo norte-americano e organismos internacionais (FMI, Banco Mundial e BID) com o objetivo de realizar uma avaliação das políticas econômicas implementadas nos países da região.

dessa nova prática (a neoliberalização) ganha força e se consolida com os governos Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Reagan, nos EUA.

A adesão das medidas neoliberais pelos países da América Latina e, mais especificamente pelo Brasil, como saída da crise fiscal que assolara a região, promoveu o início de reformas que geraram a desregulamentação e a privatização de diversos setores, como por exemplo o de telecomunicações, energia, aço, siderurgia, dentre outros, redefinindo o papel do Estado e as relações com o capital.

Chauí (2012) destaca dois pontos que dificultam a democracia no Brasil, os quais estão articulados ao capitalismo, como: a) o mito da não violência (a sociedade brasileira não consegue perceber a violência nas relações sociais); b) o autoritarismo social (existe uma relação entre um sujeito que manda e outro que obedece).

Os obstáculos impostos à democracia no Estado neoliberal são inúmeros e “também é inegável, em toda parte, a fragilidade dos direitos políticos e sociais sob a ação do neoliberalismo, que opera pelo encolhimento do espaço público e alargamento do espaço privado ou do mercado, sob a forma da privatização e da chamada ‘desregulação econômica’” (CHAUÍ, 2012, p. 153).

No Brasil, a agenda neoliberal se intensifica com o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995 a 2003 e continua com os governos de Lula e Dilma, no período de 2003 a 2016, se expandindo com uma crise política e econômica que culminou em 2016 com o golpe de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Além disso, o período pós-golpe se caracteriza como o fim da era do Partido dos Trabalhadores (PT) e o arrefecimento das conquistas alcançadas durante o período de 2003 a 2016.

O governo que assume a presidência do Brasil pós-golpe 2016, teve como principal objetivo, dentre outros: a) efetivar medidas que aumentaram as desigualdades existentes no país e b) fortalecer os mecanismos dos agentes privados e da classe dominante brasileira, retrocedendo, drasticamente, o que foi conquistado durante anos de lutas em distintos setores da sociedade.

A educação pública é um desses setores que vem sendo sucateada com as reformas do governo pós-golpe, as medidas são tomadas para que esta seja adaptada aos interesses dos organismos internacionais e com a influência dos agentes privados nos setores públicos, por meio da participação de sujeitos que representam esses órgãos e que buscam dar legitimidade ao processo de construção das políticas implementadas no país.

As políticas educacionais, propostas pelo Governo Federal, iniciam seu processo de formulação no Ministério da Educação (MEC). O Ministério, através da articulação com

partidos políticos e grupos aliados ao governo, começa a montar suas equipes e a mobilizar outros setores e sujeitos que estão diretamente ligados as universidades públicas e privadas, grupos de pesquisas, conselhos e associações.

O Plano Nacional de Educação de 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a), de 1998 a 2002, foram elaborados dessa maneira, compondos com agentes desses espaços, normalmente, chamados de técnicos das Secretarias. Esses agentes possuem formação em licenciatura e costumam representar os interesses da gestão das secretarias e, secundariamente, do seu componente curricular. Isso ocorre porque esses agentes aderem à proposta do MEC e se inserem na dinâmica de execução. Acionam os conhecimentos de sua área disciplinar, mas os colocam a serviço do projeto maior. A esses atores, elaboradores das políticas, juntam-se consultores/as ou assessores/as recrutados/as em Instituições de Ensino Superior privadas ou públicas, contatos diretos das redes profissionais dos técnicos do MEC, indicações de associações científicas, de sindicatos de docentes, por meio de editais públicos, entre outros espaços e formas. (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 334)

Em 2015, ano em que a Presidente Dilma Rousseff assume seu segundo mandato, após um intenso processo eleitoral que culminou na sua reeleição presidencial, a Secretaria de Educação Básica (SEB), dirigida pelo Professor Manuel Palácios, montou uma Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da BNCC, sendo regulamentada pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 e assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, que aconteceu na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com o § 1º da referida portaria,

A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (BRASIL, 2015).

A Comissão teve como principal objetivo a produção de um documento preliminar da proposta da BNCC, como é enfatizado no Art. 2º do texto da Portaria nº592/2015: “é atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016” (BRASIL, 2015).

Os especialistas da Comissão estavam divididos pelas áreas de conhecimento como: linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física); matemática; ciências da natureza (ciências, biologia, física e química); ciências humanas (história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia); e educação infantil, conforme regulamenta o § 3º: “a

composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2015).

Para Oliveira e Sússekind (2018) a ideia de democraticidade apresentada pelo Professor Manuel Palácios ao criar uma Comissão de Especialistas para a elaboração do documento preliminar da BNCC omitia algo:

O fato de que cada uma das equipes disciplinares, num total de 29, era composta por apenas quatro docentes. Ou seja, a “democraticidade” do conjunto escondia uma fragilidade real de equipes pequenas, trabalhando isoladamente, apenas em torno dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Chamávamos a atenção para o fato de que o debate curricular não estava sendo feito nas escolas, nem com as escolas. (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 57)

A participação na comissão se dava a partir de indicações como é possível observar em conformidade com a Portaria nº 592/2015 no seu parágrafo 2º que “participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime” (BRASIL, 2015).

O que é a Undime? E o que é o Consed? De acordo com as informações contidas no site da instituição, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília. Atua em parceria com: Unicef, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação SM, Fundação Lemann, Alana, Fundação Telefônica/Vivo.

Em relação ao Consed, o site da instituição informa que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é uma associação privada sem fins lucrativos, fundada em 1986 e reúne os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Tendo como parceiros: Fundação Roberto Marinho; Embaixada Americana; Ministério da Educação; Fundação Itaú Social; Unesco; Instituto Unibanco; Fundação Victor Civita; Gerdau; Undime; British Council no Brasil; Instituto Natura; Fundação Santillana; Todos pela Educação; Itaú BBS; Fundação Lemann; Fundação Telefônica/Vivo; Cenpec- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Senado Federal; Câmara dos Deputados; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e Instituto Ayrton Senna.

Diante dessas informações, notamos que tanto a Undime quanto o Consed atuam em parceria com instituições públicas e privadas. Corroborando com a afirmação de Santomé (2003, p. 11), o autor destaca que:

O avanço do pensamento neoliberal explica os ataques contra o Estado, propondo, como única alternativa, que este deixe de ocupar-se de assuntos imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcelas de justiça social e democracia. A partir dessa posição, exige-se que só as iniciativas privadas se encarreguem da educação e da cidadania [...]. Estamos diante de opções que, no fundo, podem dificultar ainda mais o exercício da liberdade das pessoas.

As alianças realizadas entre instituições públicas e privadas, a partir da posição do neoliberalismo e de organismos internacionais, tem como principal objetivo o encarregamento da educação pública brasileira pelo setor privado, para que a escola reproduza os interesses da classe dominante, formando o aluno para atender as necessidades impostas pelo capital financeiro.

Macedo (2014) ressalta que a proposta do Banco Mundial em centralizar políticas educacionais no âmbito do currículo, da avaliação e da formação de professores, surgiram na Europa, Estados Unidos e na América Latina. Embora tais lugares tenham suas especificidades, essas políticas estão relacionadas as reformas de projeto neoliberal que se intensifica a partir dos anos de 1990 e que busca dominar o mundo.

A intensificação das ideias neoliberais possibilitou aos agentes privados a se articularem a fim de influenciar na elaboração de políticas educacionais que são construídas para controlar os currículos escolares, de modo que seja posto o que a escola deve ensinar, como ensinar e a quem ensinar, seguindo a perspectiva dos princípios dominantes.

Os interesses dos organismos internacionais e conseqüentemente do neoliberalismo, também, estão atrelados ao enfoque no ideal de qualidade da educação, colocando-a como objetivo principal para o alcance de suas metas. Grupos políticos disseminam o discurso da educação de qualidade para que o país possa prosperar e assim efetivar as demandas relacionadas aos interesses de tais grupos.

A defesa da necessidade de uma BNCC tem se apropriado do discurso da necessidade de uma educação de qualidade para a educação brasileira, como pode ser observado no texto da apresentação do documento da BNCC realizado pelo Ministro Mendonça Filho: “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2016).

O foco da educação brasileira ao alinhamento das regras dos organismos internacionais pode ser visto conforme na apresentação do documento. Os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, disseminam através de seus discursos a importância da promoção de uma educação de qualidade e os países acabam corroborando e se apropriando de tais ideias com a falácia de se alinharem aos melhores sistemas educacionais mundiais.

Santomé (2003) enfatiza que:

É preciso ser consciente de que tanto o FMI quanto o Banco Mundial são instituições supranacionais que, além de forte poder econômico que possuem, também dedicam um esforço enorme para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de um compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra (SANTOMÉ, 2003, p.18).

O discurso utilizado como inocente e neutro tem como principal objetivo arrefecer as conquistas sociais e fortalecer os ideais das classes dominantes, uma vez que, “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa” (FLORENCIO, et. al., 2016, p. 27-28), ou seja, o discurso materializa a posição do sujeito ou da instituição que o promove.

No período de tramitação da construção da segunda versão da BNCC o contexto da política brasileira se intensifica com o golpe de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que teve início em 02 de dezembro de 2015 com o processo na câmara dos deputados. Após a realização de todos os procedimentos e sendo retirada do cargo, o vice-presidente Michel Temer assume o comando da presidência do Brasil, em 31 de agosto de 2016.

É diante desse contexto político de intenso conflito que ocorre o processo de aprimoramento da segunda versão da BNCC, a qual partiu de uma consulta pública por meio eletrônico, no período de 16 de setembro a 15 de março de 2016. Essa consulta online, de acordo com o site “Movimento Pela Base Nacional Comum”, resultou em mais de 12 milhões de contribuições. Sendo realizada uma sistematização desses dados no período de março a maio de 2016.

A criação do Movimento Pela Base Nacional Comum ocorreu em abril de 2013. O movimento é composto por sujeitos e instituições que tem como principal objetivo facilitar a construção da BNCC. Algumas das instituições que compõem esse grupo são: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros.

Essas instituições possuem em comum a participação no Movimento Pela Base Nacional Comum, no Consed e na Undime. A parceria entre instituições públicas e privadas ocorrem constantemente para que sejam implementados documentos que regulamentem a educação pública brasileira e que estes atendam as suas principais questões. Com isso, reforça o ideário da educação pública voltada para a reprodução dos interesses das classes que dominam o país e do capital financeiro.

Como o Brasil é caracterizado como um Estado Democrático de Direito e para que a BNCC ganhe legitimidade é necessário que um documento tão amplo seja conduzido de forma democrática, contando com a ampla participação da população na sua elaboração. Para isso é fundamental utilizar meios que promovam a ideia da participação popular nas decisões que são tomadas pelo governo.

A realização da consulta pública está relacionada ao critério de legitimidade da democracia na construção da BNCC, disseminado o discurso de que o documento foi elaborado de forma democrática e com a ampla participação da sociedade, conforme é mencionado na segunda versão:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 24)

Algumas instituições se reuniram no “Colóquio Nacional A Base em questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, o qual foi promovido pela ANPEd, a fim de discutir a metodologia utilizada para a elaboração da BNCC.

A ANPEd, junto a outras entidades, já se posicionou contrariamente à metodologia adotada pelo MEC, que no lugar de realizar amplo debate público sobre tema tão sensível e importante para professores, gestores e estudantes das escolas públicas brasileiras optou pelo caminho de escuta de especialistas convidados e consulta fria a contribuições da sociedade. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016).

A ANPEd é uma das instituições que tecem inúmeras críticas à BNCC, tanto na forma como o documento foi construído quanto ao texto do documento. Isso se dá a medida que essa associação considera que este documento não foi construído a partir do chão da escola e desconsidera fatores importantes para a formação do sujeito, além de não apresentar uma discussão mais profunda e que considere a diversidade dos povos brasileiros, se restringindo apenas as opiniões de especialistas que foram indicados para Comissão de Especialistas.

A centralização no ambiente virtual, referente a participação da sociedade, buscou legitimar o documento como representante da população brasileira, através da construção participativa na elaboração da base, por meio dos 12 milhões de contribuições no portal disponível. A participação por meio dessas consultas públicas é um fato a ser questionável, pois como em um curto tempo foi possível fazer a sistematização de tantos dados?

A pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC) foi divulgada em setembro de 2016, e afirma que no ano de 2015, 58% da população brasileira utilizava a internet, representando 102 milhões de usuários. Portanto, a taxa de participação da consulta sobre a BNCC abarcou um pouco mais de 10% dos internautas. Para seguir a lógica produtivista nem essa taxa por si só representa uma ampla participação. (HELENO, 2017, p. 117).

Mais uma vez a falácia de um documento construído com a ampla participação não se fundamenta e as empresas que atuam em parceria para a construção da BNCC se tornam as grandes protagonistas dessa política de Estado, a qual estabelece as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, com foco nas avaliações externas que são estabelecidas pelos organismos internacionais.

A busca para validar o processo de elaboração da BNCC, considerando os aspectos de uma organização política democrática, como a representação e a participação dos sujeitos da sociedade nas audiências públicas e na plataforma disponível em meio eletrônico, pode ser considerada como uma estratégia desses verdadeiros protagonistas, promulgando a ideia de que o documento foi construído por todos e que este representa a diversidade da população brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o processo de elaboração da BNCC teve a influência dos agentes privados em articulação com órgãos públicos e organismos internacionais, visto que, o engessamento das propostas curriculares para formar um sujeito com foco nas demandas do neoliberalismo e, portanto, para atender as necessidades impostas pelo mercado financeiro, vem ocorrendo em vários países e não é algo restrito ao Brasil.

O que deve ser implementado e como se dará esse processo é resultado da imposição dos organismos internacionais como FMI e Banco Mundial, são eles quem determinam as regras. Essa determinação ocorre de fora para dentro do Brasil, sendo isso resultado de acordos políticos realizados entre o governo do país, agentes privados e tais organismos.

Nota-se que o desenvolvimento de competências e a disseminação do discurso de uma educação de qualidade é visível no documento da BNCC, deixando os alunos, professores e a escola como um todo, a mercê do que é imposto de fora para dentro do Brasil e numa relação verticalizada, atendendo assim aos interesses da classe que domina o país.

No entanto, os protagonistas da BNCC (os agentes das instituições privadas e organismos internacionais) procuraram dar legitimidade ao documento, por meio dos órgãos públicos, utilizando o discurso de que este foi construído pelo povo e para o povo, respeitando a diversidade brasileira e levando em consideração os aspectos legais que regem a democracia.

Ao ampliar o ambiente de participação da sociedade através de audiências públicas e enfatizar a ideia da população ser representada nesse processo, por meio da criação da Comissão de Especialistas, promulgou-se a imagem de que os sujeitos escolhidos para tal comissão estavam representando a sociedade na construção do documento.

Todavia, a ampliação do acesso e a participação dos sujeitos da sociedade nas audiências públicas e na plataforma online, não garante que tal documento foi construído democraticamente e que este representa a diversidade brasileira em seus diferentes aspectos, pois a quantidade de participações no espaço virtual não significa que as contribuições foram consideradas para o aperfeiçoamento do documento e vale questionar se realmente houve 12 milhões de contribuições em um curto tempo.

Por fim, também não é possível afirmar que essa política de Estado vai garantir uma educação de qualidade para o Brasil, uma vez que, como em outros países, as especificidades diferem de um lugar para o outro e até mesmo no próprio país existe uma diversidade gigantesca, em relação aos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Ademais, a busca para legitimar a construção democrática da BNCC através da ampla participação e com um discurso de que documento representa a diversidade brasileira, esconde os seus reais objetivos para a educação pública, que estão voltados as demandas dos agentes privados e a suas influências nas políticas públicas educacionais, visando a formação de um sujeito que contemple as necessidades impostas pelo capital.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi tema de debate entre associações científicas em colóquio promovido pela ANPED; novo documento será entregue ao CNE esta semana pelo MEC. 27 abr. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/base->

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associações-científicas-em.
Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [2015]. Disponível em:
http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar segunda versão revista. 3 maio 2016. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e sociedade autoritária.** Revista Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. et. al. **Análise do Discurso: Fundamentos & Práticas.** Maceió: EDUFAL, 2009.

FONTES, Virgínia. Democracia é uma tensão permanente de igualdade e liberdade. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho.** Rio de Janeiro, ano 11, n. 65, p. 18-21, jul./ago. 2019.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** 2017. [148] f. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas educacionais, história e sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Florianópolis: Revista Katál. v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LÜCHMANN, Lígia Hahn. **A representação no interior das experiências de participação.** São Paulo: Lua Nova, v. 70, p. 139-170, 2007.

LÜDKE, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elisabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade, produzindo sentidos para educação.** São Paulo: Revista e-Curriculum, v. 12, n. 03, p.1530 - 1555 out./dez., 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais.** Revista Portuguesa de Educação. n. 31 (número especial), p. 55-74, jun. 2018. DOI: 10.21814/rpe.14806

PITKIN, Hanna Fenichel. **Representação: palavras, instituições e ideias.** São Paulo: Lua Nova, v. 67, p. 15-47, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. São Leopoldo: Ciências Sociais Unisinos, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez., 2015.

O PROFESSOR FORMADOR NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira¹
Almerinda Auxiliadora de Souza²
Sonia Maria de Oliveira³

RESUMO: Esta abordagem apresenta algumas percepções de como se compreende os momentos de formação continuada no cerne das práticas pedagógicas, mais especificamente, trata-se de um dos múltiplos olhares acerca da função do(a) professor(a) formador(a)⁴ junto às unidades de ensino do município de Cáceres no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, objetiva-se apresentar alguns pontos de reflexões sobre a mediação da formação continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino, tendo como referencial a ação do professor formador. Para fortalecimento das observações derivadas das experiências no processo formativo, recorreremos a teóricos como: Miguel Arroyo (1990), Paulo Freire (1996), Antonio Nóvoa (1992, 1999, 2003, 2009, 2010), entre outros autores que discorrem sobre a importância de refletir sobre a teorização da experiência e da experientiação da teoria no fazer pedagógico. A proposta compreende que precisamos parar de reproduzir o que os outros pensam sobre a profissão docente, o que nos traz perturbações, para viver às complexidades das bonitezas do ensinar-aprender e vice-versa, descobrindo por meio do aprendizado teórico-metodológico que as dimensões profissionais e pessoais são cúmplices na atuação docente.

Palavras-chave: professor formador; formação; identidade docente; documentos oficiais.

I CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-la. Será por isso que Freud lhe chamou o ofício impossível? Provavelmente. Ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

António Nóvoa

¹Doutora em Estudos Literários e responsável pelo Documento de Referência Curricular no Estado de Mato Grosso/DRC na área da linguagem, no município de Cáceres-MT. Professora formadora do componente curricular das linguagens - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, no momento, responsável pela orientação dos encontros formativos nas Escolas Estaduais “Frei Ambrósio” (urbana) e “Rui Barbosa” (campo).

²Mestre em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e professora formadora do componente curricular das Ciências Humanas/CEFAPRO.

³Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e professora formadora pedagoga.

⁴Educador(a) lotado no CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica para realizar o acompanhamento e orientação nas escolas da Rede Estadual no Estado de Mato Grosso, visando mediar no *chão da escola* a formação continuada dos profissionais da educação em serviço.

Este texto objetiva mobilizar possíveis reflexões sobre as competências necessárias que o professor formador deve movimentar ao orientar e acompanhar a formação continuada nas escolas estaduais em Mato Grosso, a fim de contribuir efetivamente com o professor que atua na sala de aula. Entre elas, destacamos a capacidade de movimentação, autonomia e iniciativa que é preciso desenvolver diante da complexidade e diversidade apresentada no âmbito pedagógico, especialmente com as novas demandas provenientes dos documentos oficiais, tais como: Base Nacional Comum Curricular/BNCC, Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso/DRC, entre outros.

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO foram criados em 1997 e o trabalho de formação continuada em Mato Grosso teve início em 2003 com o projeto “sala de professor” que, posteriormente, foi implementado em 2009, sendo nomeado de “Sala de educador”, numa formação que buscava destacar a importância da rede de saberes, conforme as diretrizes do trabalho de formação continuada veiculadas em 2010 que tratava da política de formação dos profissionais da educação básica. Estes documentos que regiam o percurso de formação no estado apresentavam uma configuração interessante para se pensar o processo formativo que foi revisto algumas vezes a partir de diagnóstico, avaliação e implementação de novos dados à proposta de origem, mas que, posteriormente, foi se perdendo e se constituindo apenas em mais uma atividade extra ao educador.

É interessante observar que a primeira versão do projeto visava atender os professores da unidade escolar, porém a partir do diagnóstico e avaliação começou a compreender que todos os profissionais que atuam na escola eram educadores, pois estão diretamente e/ou indiretamente influenciando na educação dos educandos, assim sendo o projeto foi estendido também aos profissionais não docentes. Em 2018 foi, novamente, alterado a nomenclatura do projeto para Programa Pró-Escolas Formação na Escola/PEFE, que de acordo com documento veiculado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso,

[...] é o projeto de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvida pelas e nas unidades escolares, elaborado a partir de um diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelos Cefapros. Compreende-se também como Pefe a formação continuada dos professores formadores (PEFE, 2018).

Esta alteração, não propõe algo novo e não justifica a alteração do nome do projeto, fator que gerou desconforto por parte dos profissionais que atuam nas escolas para

compreender o porquê das mudanças. Esta afirmação parte do pressuposto de que são as mesmas referências bibliográficas sugeridas, bem como trazem a concepção de que o projeto deve ser criado a partir do contexto da unidade escolar, tal qual o projeto anterior, o que reforça a ideia de que as mudanças decorrem das trocas dos gestores governamentais e/ou institucionais que não dão continuidades às propostas dos antecessores.

Destacamos que no Estado de Mato Grosso existem quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPROs, distribuídos em 15 municípios que funcionam como polos para atendimento de todas as escolas do Estado. Nestes Centros trabalham os profissionais docentes das diferentes áreas do conhecimento/professores formadores que atuam na orientação e acompanhamento da formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual que mantém ainda um termo de cooperação técnica com os municípios. Portanto, atuam também, quando solicitados via ofício à instituição, na orientação dos gestores da rede municipal.

Ao ser solicitado pela escola para discutir uma ou outra temática, o professor formador lida com diversas problemáticas educacionais apresentadas pelos educadores, agindo como mediador das aprendizagens no contexto da formação continuada. Assim busca elencar algumas sugestões possíveis acerca das temáticas de estudos, considerando o contexto no qual a escola está situada. Para tanto, o professor formador busca estudar e analisar as complexas questões inferidas pela unidade de ensino, porém sabedor de que: “[...] dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (FINGER & NÓVOA, 2010, p. 26). Este compreender o aprender, com os pares no processo, é uma das tarefas árduas que o professor formador encontra para substituir a imagem de autossuficiência que foi gerada em torno da figura do *mestre* que ainda prevalece nas escolas e no imaginário do professor.

O professor formador procura desenvolver um olhar sensível mediante as dificuldades e conflitos apresentados pela escola e atua como parceiro na resolução dos problemas. Para tal, é de fundamental importância visualizar o projeto global da escola e/ou o Projeto Político Pedagógico, a fim de contribuir com estratégias diferenciadas de ensino, que possam minimizar as fragilidades encontradas no espaço pedagógico, em diálogo com as necessidades, potencialidades e fragilidades do coletivo. Porém, vale ressaltar que, só cria alternativas promissoras quem conhece o seu objeto de trabalho, portanto, o trabalho deste profissional exige que se estabeleça um vínculo estreito entre o formador e a instituição que atende, no sentido de conhecer suas limitações e avanços, para poder atuar com efetividade sobre os percursos de formação.

A relação supracitada pode desenvolver uma cumplicidade mútua, permitindo um diálogo fértil em busca de estratégias que superem as fragilidades e potencializem as ações formativas. A esse respeito António Nóvoa (2009, p.06) enfatiza que, “não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. A resistência da escola para com o professor formador e suas intervenções, às vezes, não acontece na formação, mas na prática educativa, fator que dificulta a superação das fragilidades. Ou seja, o professor não se opõe às observações do formador no momento da formação continuada, mas se nega a colocar em funcionamento os novos saberes na sala de aula, onde a prática realmente se efetiva, fator que faz com que não aconteçam as mudanças esperadas (NÓVOA, 2010). Precisamos enquanto educadores compreender que somente a ação pode gerar práticas inovadoras. Na escola não há gestação de coisas, mas de seres humanos, portanto, os professores formadores em diálogo com os professores que atuam em sala de aula devem desenvolver a sensibilidade para conhecer as particularidades do ambiente educativo e, assim, desenvolver estratégias para saber lidar com a diversidade.

O professor formador é um agente importante na formação de educadores e precisa agir em prol de um projeto coletivo de sociedade, no qual seja possível uma percepção crítica e reflexiva sobre a realidade, no sentido, especialmente, de não olhar com naturalidade as injustiças socioculturais, mas de saber, realmente, qual o projeto de sociedade que se quer ajudar a construir. Desta forma, deve também convencer a escola do por que necessita conhecer suas reais necessidades, a fim de projetar novas estratégias de ensino e de aprendizagens. Este agente educacional denominado como professor formador tem como tarefa principal contribuir para que os profissionais da educação compreendam o sentido de fazer-se presença nos encontros formativos, contribuindo com as reflexões e análises do fazer pedagógico, bem como com o envolvimento e compromisso por um projeto coletivo de educação.

II - OS DESAFIOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE FORMADORES

A condição de humildade e sapiência em um processo democrático, como deveria ser o ambiente escolar, é fundamental, principalmente, por lidar com pessoas. Portanto, vale enfatizar que todos os envolvidos no processo educativo deve ter um mesmo projeto e, independente das particularidades de cada um, cada componente do projeto maior deve ser

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

respeitado em suas dificuldades e superações. Nesta ótica, é preciso imperar a democracia no âmbito educativo que inclui a busca permanente de afirmação de identidade, de interesses e de projetos coletivos. Para tanto, é essencial a compreensão que:

Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas. Em muitas escolas vive-se principalmente a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de se tentarem. Nelas não se consegue elaborar, de forma autônoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros e especificados que permita negociações finalizadas na procura de resolução de interesses antagônicos, que evite a imposição dos privilégios consuetudinários a garantir poderes adquiridos opondo-se a critérios pedagógicos e gerando desperdícios e assimetrias na utilização de recursos e meios de trabalho. Hierarquia, norma, burocracia ritual, opõem-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar, arriscar e criar. Entretanto, noutras escolas, a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projectos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação, que estimule a formação interveniente de todos, embora para alguns as condições do sistema ainda permaneçam limitativas da qualidade de trabalho. Reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reactualizam-se os saberes; diversificam-se actividades e papéis, redimensionam-se, aprofundando-se as relações; recria-se a profissão e sente-se que a sua imagem se pode tornar outra... [...] Numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interactivam, projectos pessoais e colectivos que se cruzam, dinâmica exteriores que se projectam no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança (NÓVOA, 1999, p. 176-177).

O professor formador necessita desenvolver uma visão integradora, no sentido de interrelacionar os diversos componentes curriculares, compreendendo algumas possibilidades de práticas pedagógicas que podem fazer a diferença na educação, a fim de apontar alternativas ao educador que trabalha diretamente com os educandos em sala de aula. É necessário abordar que só é confiável aquele que consegue compreender e desafiar o seu próprio objeto de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho em equipe deve ser pauta fundamental no desenvolvimento das actividades, mostrando que a escola precisa desenvolver sua autonomia na pesquisa e na compreensão de suas dificuldades. Para tanto, este profissional necessita de estudo e de qualificação profissional para analisar criticamente o espaço onde atua, espaço este que não é, e nunca foi estático. Muito pelo contrário, nos últimos tempos vem sofrendo mudanças drásticas que apenas poucas horas de estudos não são suficientes para superar e/ou minimizar as dificuldades apresentadas.

Para o desenvolvimento das propostas acima, o educador responsável pela mediação da formação de outros profissionais precisa estar em constante reflexão sobre o seu estar no mundo, fator que implica compreender quais os alicerces que o constituem enquanto profissional da docência, reconstituindo sua imagem profissional e social. Além disso, importante refletir com constância os referenciais que subsidiam sua vida pessoal e profissional, se estes se encontram de acordo com o projeto de sociedade que ele quer ajudar a construir. Nóvoa (2010) aborda que, muito mais importante do que formar outros seres humanos está o compreender o percurso da própria formação, ou seja, o ato de formar-se. Portanto, não podemos entrar nas vidas alheias sem antes compreender de que maneira nos constituímos como sujeitos participantes e fazedores da História. Para Nóvoa (2010):

Parece impensável, que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador, ou gestor da formação, etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais de formação (NÓVOA & FINGER, 2010, p.183).

Compreendemos que cada ser humano coloca em prática o que aprendeu durante o seu percurso de formação. Para isso utiliza de estratégias diversas, pois estas são acionadas de acordo com as potencialidades de cada um. Nesse viés, é necessário que o ser humano, especialmente, o professor formador aprenda a se questionar, constantemente acerca de suas práticas, opções teórico-metodológicas, etc. Assim, enfatizamos que para reafirmar a atuação do professor formador necessitamos compreender como os “saberes técnicos” podem e devem ser diluídos em práticas pedagógicas, modificando o ensino linear e cartesiano em sala de aula. Ou seja, há inúmeras formas e espaços de se aprender, desta maneira, é urgente refletir sobre o processo pelo qual os professores que estão atuando nas escolas e participando das formações mobilizam os saberes construídos no projeto Sala de Educador⁵. Assim, é necessário diagnosticar se existe o movimento no fazer educativo, no sentido de compreender se as discussões teóricas são transformadas em ações efetivas e, conseqüentemente, em formações que vão ao encontro da diversidade presente no espaço educativo.

⁵ Projeto de formação continuada elaborado pela SUFP/SEDUC - 2003 – Superintendência de Formação Continuada/Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, visando um planejar e/ou repensar a formação continuada dos educadores a partir de suas próprias necessidades, ou seja, a proposta da SEDUC é que a formação continuada tenha normas e diretrizes próprias, onde “cada escola, junto a seus docentes, coordenaria seu projeto de formação continuada e o teceria num processo de construção coletiva” (MAXIMO & NOGUEIRA, 2009, p. 90-91). Até 2009, o projeto era denominado “Sala de professor”, a partir de 2010 houve alteração para “Sala de educador”, na compreensão de que no âmbito pedagógico há uma diversidade de protagonistas e, nem todos, são docentes, mas profissionais que atuam em prol da educação, portanto, educadores.

A proposição acima questiona, portanto, se há entendimento de como as práticas pedagógicas se transformam, considerando a formação continuada dos educadores, a qual se dá, ao mesmo tempo, de maneira individual e coletiva. São as observações dessas práticas que podem nos conduzir a um diagnóstico efetivo de como devemos atuar no âmbito pedagógico, no sentido de contribuir na identificação das fragilidades do ensino e das aprendizagens e, conseqüentemente, na construção de parcerias, a fim de se construir intervenções que, realmente, contribua com a escola.

Enquanto professores formadores, precisamos refletir ainda, sobre o contorno que traçamos na construção da identidade profissional docente. É urgente a compreensão de que as subjetividades se enlaçam à atuação profissional e reivindica que se faça um retrospecto nos percursos formativos que foram constituindo o ser humano ao longo de sua trajetória profissional, ou seja, a formação deve ser direcionada ao entrelaçamento com a realidade vivenciada pelo educador, sempre em processo, pois é “[...] na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). A formação está contaminada por contextos e sonhos distintos e, portanto, o comprometimento e a responsabilidade devem ser elementos inerentes à atuação docente reflexiva e atuante.

A mágica da função educativa destinada ao professor formador só será possível quando se compreender que a prática pedagógica ultrapassa questões meramente instrutivas e dialoga com campos que precisam ser compreendidos por uma esfera mais global - a humana. A prática, nesse sentido, perpassa para fora dos muros da escola, instiga a formação de educadores críticos, reflexivos, mas também sonhadores e ousados; capazes de propor eles porque capazes de sonhar, em meio a todas as situações adversas presentes na sociedade. Deste modo, reforçamos a importância da qualificação destes profissionais.

O projeto Sala de educador, no contexto que vislumbramos, é apenas um suporte para que o professor formador possa compreender, até que ponto, os profissionais que atuam na escola de sua responsabilidade (considerando o acompanhamento e orientação no *chão da escola*) podem ir. A partir deste ponto, com sua postura ética, em prol de uma vida mais digna para todos, o formador necessita propor teias de aprendizagens, incitando discussões que poderão trazer novas possibilidades para vencer as fragilidades da instituição. Neste contexto, poderá ainda contribuir na prática da autoria das produções escritas dos educadores, especialmente ao considerar que:

A pesquisa passa sempre por uma prática de escrita que ajuda à formalização de um saber específico, à sua partilha e ao reconhecimento social de um

dado grupo profissional. Escrever é um dos modos mais eficazes de transformar a experiência em conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma palavra escrita (NÓVOA, 2003).

Neste sentido de comprometimento e partilha, Nóvoa (2003) ainda enfatiza que “ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento”. Porém, este processo de orientação deve estar baseado em fundamentos teóricos e conhecimentos efetivos das inúmeras experiências docentes, além da abertura para se compreender os contextos e as utopias que se enlaçam às subjetividades humanas. Nóvoa (2009) discute ainda que devemos dar créditos aos educadores que tem um histórico no âmbito educativo, ou seja, é preciso devolver ao educador a condução da própria formação, retirando a tarefa das *mãos* dos especialistas e/ou estudiosos que não conhecem as realidades das escolas.

No universo supracitado, enfatizamos ainda o arcabouço rico e complexo, no qual está imerso o professor formador, de onde deriva possibilidades ímpares dele próprio se constituir enquanto produtor do conhecimento. O projeto Sala de educador, PEFE e/ou Projeto de Formação na/pela Escola, como se convencionou nomear para o ano de 2019, deve ser organizado como espaços de aprendizagens cooperativas, onde os professores possam ir formando-se, em diálogo e em reflexão com os colegas (NÓVOA, 2003), no entanto, apenas uma mediação séria e responsável pode operar esta mudança, já que a formação dos docentes, muitas vezes, foi ancorada na perspectiva cartesiana de ensino e de aprendizagens. Ressaltamos que apenas as mudanças de nomenclaturas do projeto, não alteram os percursos da formação.

Na ótica, que acreditamos emancipatória, descrita nessa abordagem, surgirá a avaliação não mais como uma *tábua de salvação* para que educadores punam os que *fracassam*, mas como um processo inerente ao contexto educacional, capaz de a partir de diagnósticos sérios e comprometidos com o avançar do ensino se possa traçar meios para enfrentar as situações difíceis e ir além, incitando reflexões sobre as trajetórias trilhadas e, assim chegar a tão sonhada concepção de que é necessário teorizar a experiência, especialmente, quando se trata de práticas pedagógicas. A avaliação nesta conjuntura serve não apenas para avaliar o educando, mas também para que os educadores possam avaliar suas práticas e, com os resultados das análises e estudos possam repensar suas práticas e estratégias metodológicas.

É preciso que o professor formador compreenda sua própria prática enquanto mediador de formações, mas a perceba como objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo e, assim, transformando a si próprio possa contribuir na transformação da escola que atende (ORSOLON, 2006). Neste sentido, é necessário salientar que:

[...] a aprendizagem não se decreta. E que não podemos obrigar ninguém a aprender. Porém, essa constatação não reduz em nada a nossa responsabilidade de ensinar. É o compromisso com a educação de todas as crianças que nos dignifica como educadores e dá sentido à nossa profissão (NÓVOA, 2003).

Na proposição mencionada, consideramos não apenas o arcabouço teórico, técnico, instrutivo, mas as vivências, atitudes e posturas mediante as *banalidades* que constroem nossas vidas e, que no pulsar da profissionalização docente, nos cobra uma opção e postura ética diante das fragilidades. Princípio aqui compreendido como “[...] construção histórica que aparece em cada um de nós, nos conflitos de valores com que nos defrontamos nos diversos campos de nossas existências e no campo da docência especificamente” (ARROYO, 2009, P.157). Para que isso ocorra, é necessário compreender que o que o professor “diz e faz é mediatizado pelo seu corpo, pelo seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções” (NÓVOA, 1992, p. 189).

Talvez ao ler esta abordagem surja a concepção de que se está com os olhos vendados mediante as contradições das leis e regulamentações que imperam e embrutecem o sistema educativo e que, muitas vezes, fragilizam iniciativas promissoras. Mas, pelo contrário, é este ver que instiga às rupturas, onde seja possível vislumbrar outras realidades que fortaleçam a identidade profissional docente. Nesta conjectura, vale trazer as sábias palavras do educador Paulo Freire (1996) ao fazer um depoimento sobre suas convicções diante da diversidade do mundo:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil (FREIRE, 1996, p.134).

Ao coadunar com tal posicionamento, em momento algum temos a pretensão de mostrar-nos peritos na formação de educadores e/ou alheio a erros e/ou imunes a posicionamentos julgados inadequados, mas trata-se de trazer nossa opção mediante o

processo educativo e acreditar na utopia descrita por Paulo Freire (1996), como esperança latente, sempre em vias de fazer-se. Esperança que enxerga as injustiças sociais e que, por isso, não se pode permitir a inércia. A crença é que o conhecimento seja aprendido todos os dias, que se renove constantemente, que jamais esteja pronto à espera do seu *possuidor*, que o professor formador esteja em permanente processo de reflexão e mudança, compreendendo que:

O movimento infinito é duplo, e não há senão uma dobra de um a outro. É neste sentido que se diz que pensar e ser são uma só e mesma coisa. Ou antes, o movimento não é imagem do pensamento sem ser também matéria do ser (DELEUZE & GUATTARI, 1992, P.54.)

Mesmo com o movimento pedagógico desempenhado pelos professores formadores nos diversos contextos da educação formal no estado de Mato Grosso, estes são considerados como técnicos administrativos e não como profissionais da docência, já que perdem alguns direitos conquistados pela categoria. Além disso, seus estudos de formação continuada não tem validade mediante a avaliação realizada pela Secretaria de Estado de Educação, haja vista que na hora de contagem de pontos para atribuição de aulas nas escolas da rede, muitos dos estudos realizados, são totalmente desconsiderados.

Destacamos ainda as dificuldades do professor formador ao solicitar licença para qualificação profissional, muitas vezes, tendo que realizar seus estudos e produção de dissertações e teses em serviço, o que dificulta a pesquisa e, sobretudo, sua saúde mental e física, desconsiderando o processo de conquista e lutas da categoria. Porém, não podemos negar que o espaço do Centro de Formação vem sendo um laboratório de aprendizagens aos professores formadores sobre os percursos da docência em diferentes contextos de atuação, já que nos possibilitam ter uma visão macro do sistema educativo e da ação efetiva da docência.

Vale destacar que, também, coadunamos com a necessidade de busca por melhores salários, condições de trabalho, entre tantas outras necessidades que possam ressignificar a nossa dignidade, enquanto educadores imersos em uma sociedade contraditória. Porém, reafirmamos o posicionamento ético de lutar por um mundo mais justo e humano que nos é inerente. Sonha-se no dia em que o coletivo de educadores, processo no qual reafirmamos nossas identidades, possa compreender que a identidade profissional docente é fortalecida nas relações e atitudes que estabelecemos com o outro e com o mundo.

III - A BNCC, DRC/MT E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO: ALGUNS REFLEXOS

Ao lermos o documento das concepções da BNCC/Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, especialmente no que se refere à Formação Continuada dos profissionais em serviço, observamos que os documentos oficiais, em sua grande maioria, esquecem-se da concepção básica do contexto educativo, de que toda orientação deve pautar no *locus enunciativo*, ou seja, desconsideram que há saberes cambiantes no lugar onde se encontram os sujeitos sociais. Ou, pior que isto, contempla no documento a necessidade da reflexão, mas não garante condições de trabalho aos profissionais para que a proposta seja desenvolvida e vá ao encontro das necessidades específicas dos contextos educativos.

Grande parte dos documentos é elaborada sem levar em conta as condições socioculturais, políticas e econômicas destes atores que movimentam as situações que historicamente foram compondo as histórias dos lugares e de seus habitantes. Para sermos mais precisas, os documentos não trazem uma reflexão sobre a formação em seu sentido mais amplo que é pensar a construção da identidade profissional da docência, ou melhor, como desconstruir concepções que estão arraigadas no imaginário do professor e também da sociedade, a fim de que os novos percursos formativos seja efetivados. Este jogo recai nas mãos do professor formador que, muitas vezes, é incompreendido porque trabalha com o diagnóstico real e que contrapõe alguns dados dos documentos oficiais.

Pensar o currículo neste tempo requer desestruturar concepções arraigadas no nosso imaginário, especialmente recebidas durante a formação. Isto significa dizer que precisamos reaprender noções básicas de didática para compreender a articulação que deve existir entre os componentes curriculares que, por muito tempo, foram ensinados em suas organizações próprias sem dialogar com seu campo de atuação e, muito menos, com outras possibilidades advindas de campos diversos. A exemplo, esquecemos que a linguagem permeia por todas as áreas e vice versa, que a matemática atua em momentos simples do cotidiano e que, por sua vez traz também a sua concepção de linguagem, que a arte é o combustível estimulador da criação humana que enriquece os inúmeros labirintos da linguagem e assim sucessivamente, são linhas de encontros que conduz a uma percepção ampla de educação que, ainda não conseguimos desenvolver no interior das escolas, haja vista que requer um trabalho de formação específica com os professores para quebrar as fronteiras que foram criadas e que não permitem ultrapassagem sem a quebra de paradigmas.

Tratar de formação na sociedade contemporânea requer um pensar para além das questões básicas da aprendizagem advindas de um currículo imune às complexidades que envolvem o planejamento do educador. Considerando nosso percurso enquanto professoras formadoras no CEFAPRO, analisamos as estratégias dos educadores para burlar algumas ordens institucionais encaminhadas às escolas, mas que faltam iniciativas para fazer diferente, para ousar, pois a discordância por si não gera mudança, é necessário ações e atitudes que demonstrem o descontentamento e, conseqüentemente, reforcem a imagem de educador que se quer ter na sociedade, rompendo de vez com a inércia e, mostrando-se atuante e crítico. Com isto, pretendemos não apenas levantar uma crítica ao processo educativo, mas, sobretudo, destacar a necessidade de repensar posturas e percursos formativos, a fim de construir com a base e com aqueles que entendem de diversidade e diferença, uma trajetória com equidade.

A indicação de elementos que garantam a formação continuada não é suficiente para que possamos obter o resultado esperado; pois compreendemos que é o profissional quem deve elencar os subsídios que julgam necessários para sua formação, sem contar que a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, é um processo contínuo que apenas o ato reflexivo e criativo do educador é quem pode ser capaz de articular de forma a torná-lo eficiente. Acreditamos ser necessário movimentar de forma crítica e transformadora os saberes adquiridos e que estes devem direcionar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O espaço da formação pode ser o lugar de propiciar trocas coletivas e colaborativas de aprendizagens, tendo em vista as limitações de cada educador ao considerar sua área de atuação. Exemplificando, enquanto professora da área da linguagem, precisamos compreender minimamente os conceitos básicos de arte, de educação física, de língua estrangeira e de literatura brasileira, não podemos nos fechar no componente curricular específico de atuação.

A falta de aceitação das limitações supramencionadas gera grande parte das fragilidades formativas quando nos referimos aos espaços de formação e a abertura ao aprender com o outro. É preciso considerar estes ambientes como suportes que fortalecem e contribuem na garantia de direitos dos profissionais da docência.

Ao tratar da formação continuada, o diagnóstico e a intervenção devem acontecer concomitantemente, de forma a trazer a dialética essencial da prática educativa, visando enfatizar que a formação docente deve ser um caminho que deve partir da escola e não o contrário. São os profissionais atuantes quem devem ditar as regras do percurso enquanto educadores e críticos. No entanto, é preciso desenvolver princípios básicos de humanização,

estudos, reflexões, ações e momentos avaliativos que contribuam para com as novas práticas de ensino e, sobretudo, conforme já mencionado, de aprendizagens.

De nada adianta falar de narrativas orais, de relatos de experiências, se não se sabe como estes dados informais podem fornecer elementos para reflexões teóricas e metodológicas que modifiquem as práticas educativas e ampliem os saberes dos docentes e discentes, numa dialética de saberes diferentes, mas complementares. Assim sendo, enfatizamos que quando os documentos trazem o enunciado “a escola como lócus e a reflexão sobre a prática como principal instrumento de formação”, trata-se de algo muito vago para quem foi formado nos limites estanques e contraditórios das disciplinas.

Além do exposto, entendemos que um roteiro descritivo de reflexões teóricas construídas com diagnósticos de outros espaços e lugares de atuação, não é suficiente para ressignificar os caminhos de formação da docência em seus lugares específicos de atuação. A pesquisa do contexto em que se encontra o educador durante o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas é o que pode fornecer o substrato das formações e, conseqüentemente, do seu fazer pedagógico, de modo a apontar elementos necessários para repensar a prática educativa e formativa. Esta postura, no entanto, exige um estar juntos com os pares, dialogando sobre as experiências e ressignificando outros percursos formativos e, sobretudo, novas práticas educativas. No entanto, considerando nossa atuação enquanto professoras formadoras que atua em 54 escolas do polo do Centro de Formação de Cáceres, observamos que este movimento, ainda está distante do que, realmente, acontece nas escolas. Especificamente, se considerarmos que mais de 80% das escolas tem em seus projetos formativos, temáticas como: auto-estima e relações interpessoais.

Desde 2003, o Estado de Mato Grosso vem trabalhando com a formação continuada em serviço, no entanto, embora os documentos oficiais do estado destaquem a importância da pesquisa e do “chão da escola”, “teimam” em apresentar pesquisas que estão distantes das realidades de atuação docente como exemplo de formação bem sucedida, sem considerar os resultados coletados no próprio estado e, nem mesmo, os pesquisadores que se qualificam no Estado com estudos importantes sobre o *lócus* de atuação, muitas vezes, convidando pesquisadores de outros estados e, até de outros países, para os momentos formativos. Com isto não queremos menosprezar o trabalho de outros pesquisadores, muito pelo contrário, acreditamos na importância do diálogo; mas não acreditamos em palestras sobre o como fazer se desconhecem o contexto do qual se fala.

A iniciativa mencionada distancia os documentos da prática e, conseqüentemente, dos resultados pretendidos e alcançados. Desta forma, em quase nada contribui para uma reflexão

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

mais efetiva do processo e na reelaboração de projetos de formação que contemplem as necessidades específicas dos educadores.

As contradições teimam em fazerem-se presentes, ao mesmo tempo em que apresentam algumas propostas inovadoras, como a BNCC e/ou DRC-MT que direcionam para outras possibilidades de aprendizagens a partir das competências e habilidades, o próprio Estado que trabalha na difusão de tais documentos fragiliza a orientação quando encaminha, por exemplo, “a proposta de intervenção pedagógica” (fig.01), vejamos:



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

Anexo II

Proposta XX - Plano de Intervenção Pedagógica

1. Identificação do Plano		
Escola:		
Público atendido: () Educação infantil, () anos iniciais do Ensino Fundamental, () anos finais do Ensino Fundamental		() Ensino Médio regular, modalidades: () indígena () campo () EJA () quilombola. () outros, especificar _____.
Polo Cefapro:		
Diretor (a)		
Responsáveis pela Intervenção:		
Professor Formador responsável pelo Projeto de Formação da/na Escola:		
2. Descrição do Plano de Intervenção		
Problema detectado (evidências)		
Tipo de intervenção (disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar)		
Turmas envolvidas		
Objetivos		
Ações previstas		
Cronograma		
Avaliação		
Resultados		
Assinaturas:		
Proponente(s)/executor@(s):	Coordenador@:	Professor@ Formador@:

Fig. 01: Proposta de plano de intervenção pedagógica encaminhada às escolas estaduais de MT.
Fonte: Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola/2019.

Os termos utilizados na proposta do plano de intervenção não são os mesmos utilizados nos documentos estudados pelos educadores, de modo que tais contradições

contribuem para fomentar a dúvida e a insegurança entre os profissionais. Os documentos solicitam que os educadores trabalhem a partir de um *diagnóstico*, especialmente observando os resultados das provas externas realizadas pelos estudantes. Além disso, destacam que os *componentes curriculares* abrem possibilidades de se trabalhar com vários *objetos* de modo a ampliar as *competências* e contribuir no fortalecimento das *habilidades*, porém, reforçamos que na proposta não são utilizados os termos empregados pelos documentos oficiais. Ao receber a devolutiva dos planos de intervenção verificamos os esforços do educador para utilizar os conhecimentos adquiridos do documento da BNCC e, por outro, certo receio devido ao solicitado na proposta encaminhada pela SEDUC/MT.

Acreditamos que os resultados de outras pesquisas possam ser importantes para realizar comparações entre os trabalhos realizados nas diferentes regiões do país, ou então para contribuir no fortalecimento das análises e diagnósticos do contexto vivido, porém não como principal base para se compreender a articulação dos resultados, haja vista que os contextos são outros e os sujeitos também. Assim, embora seja plausível uma Base Nacional Comum Curricular, é crucial um investimento na formação e atuação pedagógica, para que a base seja uma referência de criação dos sujeitos que atuam no espaço educativo, de modo que juntos possam construir o próprio projeto de aprendizagens. Ou melhor, é fundamental que as pessoas responsáveis pela elaboração do orientativo pedagógico que chega às escolas estejam preparadas para dialogar com as teorias que estão sendo desenvolvidas no campo educacional, pois acreditamos que pequenos detalhes podem suprimir horas de estudo e formação, até porque os documentos oficiais, muitas vezes, chegam como “cartilhas” às escolas.

Com isto, reforçamos que há no CEFAPRO avaliações diferenciadas destes momentos formativos pelos educadores que atuam nas escolas, projetos de formação continuada das inúmeras escolas atendidas, pesquisas realizadas pela escola e pelos CEFAPROS sobre a formação em serviço com suas fragilidades e potencialidades; artigos e avaliações produzidos pelos professores formadores em serviço e por área de atuação. São análises sobre o contexto educativo que não estão sendo aproveitadas para a reelaboração dos documentos oficiais do Estado, é como se estes estudos não existissem na prática e/ou não tivessem validade para pesquisa no campo intelectual, portanto, como defender uma prática educativa que valorize a teorização da prática educativa, quando o “modelo” que temos não contempla os dados reais destes processos de ensino-aprendizagens e de formação?

A BNCC apresenta como alternativa de trabalho as metodologias ativas, no entanto, se considerarmos a prática realizada pelos próprios articuladores da proposta no estado, percebemos que atuam na contramão dos princípios básicos das teorias que contemplam esta

perspectiva de ensino. A falta de diálogo entre os documentos causam dificuldades até ao professor formador para que possa atuar com coerência, caso não esteja “atenado” com as novas produções dos autores contemporâneos, bem como sobre o espaço educativo e suas complexidades. Talvez se considerássemos o percurso histórico e os diagnósticos reais realizados pelos profissionais que atuam nas escolas para a reorganização das novas propostas já tínhamos outra trajetória de formação continuada no Estado de Mato Grosso.

Destacamos a frase que finaliza a parte do documento que versa sobre a formação continuada nas concepções da BNCC: “não existe mais lugar para quem não quer mudar de lugar” (BRASIL, 2017, p.11). Este enunciado no contexto em que se encontra nos parece, no mínimo, incoerente à discussão apresentada, pois pensamos lugar enquanto pertencimento, enraizamento e, nesse sentido, ele movimenta ações e sentidos que no ato educativo faz parte da mudança necessária.

No lugar, no *locus enunciativo*, no contexto, é onde se movimenta a cultura, a identidade e os saberes informais que são elementos cruciais para se pensar o currículo e, conseqüentemente, para reorganizar o espaço de formação continuada em serviço. Com isto, enfatizamos apenas que há necessidade de contextualizar o que se diz para não incorrer no lapso de apresentar interpretações contrárias ao que se quer como apreensão e significados. Obviamente, entendemos que, implicitamente, se pensou em dizer que quem não se atualiza, não busca novos conhecimentos, não encontrará mais espaço de atuação na sociedade contemporânea, no entanto, compreendemos também que nestes tipos de documentos os argumentos não podem ficar subentendidos.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva que desenhamos nesta breve abordagem buscamos apresentar o professor formador como um ser capaz de provocar possibilidades na construção de outras pedagogias. Paraphraseando Rubem Alves (2010), quem sabe pedagogias nas quais sejam possíveis recuperar a criança que deixamos ao nos tornarmos adultos. Por outro lado, destacamos a dificuldade de desenvolver uma proposta neste viés, especialmente, ao considerar algumas contradições oriundas dos documentos oficiais que chegam como orientativos a serem seguidos, tanto na orientação do professor formador, quanto na formação continuada e atuação pedagógica do professor em sala de aula.

Acreditamos que seja urgente provocar no corpo docente atuante nas escolas, a necessidade de se destituir do enriquecimento curricular, para tornar a prática educacional mais envolvente, capaz de dialogar com os anseios das crianças e jovens que estão inseridos em uma sociedade, onde tudo se transforma em fração de segundos. Para o exercício dessas pedagogias compreendemos que não há fórmulas ou receitas, é preciso movimentar o conhecimento teórico, a sensibilidade e a perspicácia para imprimir leveza aos conteúdos e aos saberes advindos dos educandos. No entanto, não se ensina o que não se sabe, por isso a atividade docente exige que os educadores se atualizem no sentido de perceberem as rápidas transformações pelas quais passam as sociedades e, conseqüentemente, os seres humanos, metamorfoses que incitam o movimento de suas práticas.

Quando abordamos a transformação, salientamos a necessidade da pesquisa no âmbito pedagógico como exercício constante, não apenas como levantamento de dados para a elaboração de pesquisa científica, mas como diagnóstico para a condução do estudo formativo e, conseqüentemente, como revisão para com as práticas desenvolvidas em sala de aula, de modo que se possa movimentar a rigidez do sistema educacional, pois não se nega que há significativo arcabouço teórico, envolvendo pesquisas, documentações, entre outros materiais. Porém, considerando o fazer pedagógico, as alterações significativas no campo educacional, especialmente, no que se refere às práticas docentes inovadoras, ainda são pouco vislumbradas.

Precisamos considerar que o conhecimento deve gerar a compreensão de que, em todos os âmbitos sociais e/ou culturais, há limitações que apenas o saber contextualizado consegue superar e que, por isso, é de suma importância junto com o aprendizado, também desenvolver a sensibilidade, de modo que com o conhecimento não venha à falsa ideia da autossuficiência, compreendendo que, enquanto professores formadores, somos observados não apenas em relação as nossas produções teóricas, mas também e, talvez com mais veemência, em nossas atitudes e comportamentos, especialmente mediante o julgamento que fazemos do outro.

É plausível a iniciativa da Secretaria do Estado de Mato Grosso /SEDUC ao criar os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO, para o fortalecimento da formação dos educadores atuantes na escola, porém é necessário pensar na rotatividade destes profissionais por meio de seletivos, haja vista que há todo um investimento na autoformação e nos estudos e análises de documentos e percursos formativos das escolas realizados por estes profissionais, que no nosso olhar enquanto professoras formadoras atuantes neste espaço de formação vêm sendo pouco aproveitados para o delineamento das

ações formativas realizadas pela SEDUC e, conseqüentemente, trazem insegurança e instabilidade aos profissionais que atuam no Centro de Formação. Com isto sendo dito, reforçamos que somos sabedoras de que não são os arcabouços teóricos e/ou as legislações que alteram e/ou mobilizam os saberes construídos pelos educadores, é preciso investimento na qualificação da equipe de trabalho. É nesta cena que surge a figura do professor formador como possível mediador da mudança almejada, com a necessidade de contribuir na constituição de uma identidade profissional que reflita sobre um novo fazer no âmbito pedagógico, quando o próprio percebe sua identidade de forma fragmentada. Vale enfatizar que, a atuação do professor formador não pode ser apenas de figurante e/ou coadjuvante do processo formativo, mas que junto com o coletivo da escola, atue como protagonista da condução do processo educativo. Para tanto, compreendemos que não podemos protagonizar ações que julgamos inadequadas ao ambiente formativo.

Cabe ainda enfatizar que ao trazermos em nota de rodapé a identificação, enquanto professoras formadoras, chamamos a atenção para o fato de que para se efetivar uma educação de qualidade, tal qual a mudança exposta sobre o projeto sala de professor para sala de educador, compreendendo todos os profissionais da escola e, embora haja necessidades de tomadas de decisões específicas à função – diretor, coordenador ou professor formador, é de extrema importância que o coletivo do CEFAPRO se veja, essencialmente, como **formadores**, portanto, capazes de rever ações e posicionamentos baseados no arcabouço teórico/metodológico do campo educacional, já que as tomadas de decisões individuais influem negativamente e/ou positivamente em um projeto mais amplo - o coletivo. Porém, é preciso pensar na estabilidade deste profissional, já que é impossível pensar em identidade, quando não se tem um *lugar definido*.

Concluimos por ora, afirmando que coadunamos com António Nóvoa (2003) quando aborda que, no século XX, houve crescente interesse pela educação de crianças e adolescentes, fator que gerou a ilusão de que qualquer um poderia atuar em sala de aula como educador e, este fato, acarretou forte descrença no campo educacional, porém este lugar, tal qual sonhamos, tem protagonista específico. Assim, acreditamos, embora quase impossível, na urgência de construção da identidade profissional docente, para definir um lugar profissional específico em um campo socialmente tão saturado (NÓVOA, 2003), mantendo a esperança e a utopia, pois não podemos nos dar ao direito de desacreditar no ser humano e em suas potencialidades. Muito pelo contrário, as práticas formativas precisam destituir o poder do prefixo e *acreditar* para fazer valer o sentido original da palavra porque a docência se constrói com *crença* nas possibilidades.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

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

MATO GROSSO. *Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso*. SEDUC/CONSEDUNDIME, Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. *Programa Pró-Escolas Formação na Escola/PEFE*. Cuiabá/MT: SEDUC, 2018.

MAXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genialda Soares. *Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005)*. Brasília: Liber Livro, 2009 (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso - Vol. 6).

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto editora, 1999.

NÓVOA, António. *Entrevista a Revista Pátio*, agosto de 2003. http://www.alemdasletras.org.br/entrevista_antonio.aspx Acesso em 31.03.2012

NOVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Portugal: Universidade de Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2006.

O PROFESSOR INTERDISCIPLINAR: UM CONTRIBUTO À FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PARADIGMA CONTEMPORÂNEO NO PROCESSO DE ENSINO

Deusilande Muniz Deusdará Luz¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre o professor interdisciplinar como impulso a formação docente, para práticas interdisciplinares com vistas a subsidiar a formação permanente dos professores, proposta indispensável, à conquista da qualidade do exercício profissional. Diante da sociedade contemporânea e complexa, os desafios da profissão docente são cada vez mais presentes em todos os níveis de ensino, no que requer dos profissionais saberes e formação de alto nível e isto exige domínios em diversas áreas de conhecimentos assim como cultura geral. No paradigma contemporâneo a evolução do mundo é tão rápida exigindo de um bom profissional reflexão de que apenas a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: estes precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O presente trabalho fundamenta-se primordialmente em Japiassu(1976) Fazenda (1979) Tardif e Lessard (2013) Freire (1996) Morin(2006). A metodologia da pesquisa pauta-se em relatos de experiência docente, assentados numa revisão bibliográfica. Nesse sentido, espera-se que os resultados obtidos possam evidenciar a relevância do professor interdisciplinar no contexto escolar, tendo em vista as contribuições à formação docente e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem diante aos desafios do paradigma contemporâneo.

Palavras-chave: Professor interdisciplinar, Paradigma contemporâneo, Complexidade, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O termo formação de professores nos remete ao ensino superior, a academia, o estágio e as relações didático-pedagógicas construídas no âmbito da universidade. Esse espaço vem passando por várias e profundas transformações nos últimos 40 (quarenta anos) motivadas principalmente por mudanças tecnológicas e sociais que vem influenciando o currículo, as novas metodologias de ensino, as relações em sala de aula e a formação global e específica do docente.

¹ Mestra pelo Programa de Pos Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco - UPE, deusilande@gmail.com;

Pensar a prática docente na intenção de inová-la, visando à competência profissional e ao desenvolvimento do desempenho intelectual dos alunos, sempre foi uma das características da minha identidade docente.

O tema interdisciplinaridade, cada dia mais utilizado na academia e nos fóruns de pesquisa, não é um conceito unívoco e universalmente compreendido. Constituem exemplos significativos os congressos mundiais e internacionais sobre o mesmo tema (1991,1994,1997 e 2005) promovidos pela UNESCO.

A interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo. Ela não só auxilia na compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das transformações contínuas da contemporaneidade, mas busca dar sentido, principalmente nas instituições de ensino, ao trabalho do professor, para que ambos – professor e aluno – delineiem o caminho que idealizaram, revejam-se no sentido de juntos elaborarem o traçado de novas atitudes, novos caminhos, novas pesquisas, novos saberes, novos projetos (Pena, in Fazenda, 2002)

Na concepção da autora o fazer pedagógico no sentido da interdisciplinaridade discute a questão da atitude nas dimensões da antropologia filosófica, cultural e existencial, ou seja, o sentido do ser, o sentido de pertencer e o sentido do fazer frente as mais variadas situações e ações em que essa atitude é vontade de envolvimento humano, troca de experiência e conhecimentos, culminando com o comprometimento da competência de ensinar.

Para Ivani Fazenda (1979, p. 48-49), a “introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar”.

Japiassu (1976) reforça que cada um de nós começa a pensar quando resistimos com força ao saber que se toma impropriamente pelo pensamento. Todavia o interdisciplinar deve responder a certas exigências e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientista e de educadores, utilizando uma nova pedagogia etc.

Morin (2006) adverte sobre a problemática da complexidade e que é um desafio enfrentar, mas que o pensamento complexo ajuda a revelá-lo e às vezes mesmo superá-lo.

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente

solidárias e conflitivas (como apropriada democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismo se que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (p. 23)

Ainda nesse sentido Morin (2006) faz menção à necessidade do pensamento complexo de constituintes heterogêneos inseparadamente associadas. Sendo a complexidade efetivamente o tecido de acontecimentos, ações e interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico.

O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre o professor interdisciplinar como impulso a formação docente, para práticas interdisciplinares com vistas a subsidiar a formação inicial e permanente dos professores, proposta indispensável, à conquista da qualidade do exercício profissional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto da disciplina Ciências: conteúdo e metodologia, ministrada no sétimo período do curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estadual do Piauí (UESPI), Campus de Picos, e tem como objetivo principal tecer considerações sobre a importância da formação inicial de professores para práticas interdisciplinares, para o desenvolvimento de práticas de educação nas redes de ensino básico.

Utilizamos os pressupostos metodológicos da pesquisa participativa, inspirada em Brandão, que amplia o alcance das atividades, possibilitando tanto o posicionamento ativo e crítico de todos os sujeitos envolvidos, quanto à intervenção e a busca da transformação de cada comunidade através da construção de novos conceitos e valores a partir da participação coletiva dialógico-dialética. Nesse sentido pode-se perceber que essa metodologia permite a articulação pesquisa-extensão e traz resultados ao processo de aprendizagem, o que ratifica a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, pilar fundamental da instituição universitária.

Deste modo, a captação da realidade se caracteriza como a etapa do conhecimento da realidade, o qual se trata de uma aproximação e, nunca, um conhecimento total da mesma, uma vez que essa é dinâmica e por isso há necessidade de sempre estar sendo revisitada.

Nesse sentido, o conhecimento da realidade possibilita a cada disciplina definir o que é necessário conhecer naquele momento, o que pode ser trabalhado pelo aluno durante o período e o que necessita ser aprofundado no período subsequente. Em soma, esse tipo de estudo tem como finalidade aproximar o ensino da graduação em Pedagogia com a articulação, buscando a relação prática – teoria – prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação e prática interdisciplinar

O paradigma da complexidade surge como reflexo do avanço do conhecimento, da ascensão e surgimento de muitas culturas, assim como dos avanços nos campos tecnológicos e de comunicações. Os conceitos dessa teoria contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomias das dualidades (Descartes, 1973) e propõem para pensar os problemas contemporâneos outra forma de pensar.

Diante do paradigma da complexidade em que os avanços do conhecimento e o desafio que a globalidade se revela no século XXI, é necessário e urgente a formação docente pautada na teoria pedagógica da complexidade em uma reconfiguração das já existentes, Libaneo (1991,2005) em que classifica como holística.

Segundo o autor essa corrente pedagógica reflete a variedade de construções em relação ao contexto contemporâneo holismo propriamente dito, **a teoria naturalista do conhecimento, a ecopedagogia e o conhecimento em redes.**

Tardif e Lessard (2013) recomenda que atualmente o trabalho docente representa uma atividade de alto nível, sendo que isso exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares, psicopedagogia e didática, conhecimentos dos alunos, de seu ambiente familiar e sócio cultural, etc.

Para o autor, o trabalho docente assim como em outras áreas profissional as exigências para atuar na contemporaneidade com competência, é necessário formar profissionais com um perfil de conhecimentos complexo para ações que forme sujeitos numa perspectiva geral integrada, ou seja, não compartimentada.

Morin (2000) sinaliza que conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma

necessidade permanentes e que necessitamos que se cristalice e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo.

Nesse sentido, é importante narrar parte de um diálogo que inquietou uma professora de curso de pedagogia enquanto ministrava a disciplina Ciência: conteúdo e metodologia-bloco VII - 2016.2 na Universidade Estadual do Piauí.

“- Hoje vamos trabalhar com alguns textos sobre o tema Interdisciplinaridade e na próxima aula, interdisciplinaridade no ensino de ciências. Enquanto a aula acontecia em um diálogo muito interessante e motivador, um aluno meio perplexo comentou: - estamos quase concluindo o nosso curso e nós nunca estudamos sobre esse tema!

Fiquei pensativa... então respondi:

- Pois se animem! Ótimo! Agora chegou o tempo!

-Outro aluno argumentou! – vou mudar o tema do meu TCC ou incluir interdisciplinaridade!

- Respondi isso é ótimo!”

Inquieta com as declarações dos alunos comecei a refletir com mais profundidade sobre a importância de práticas interdisciplinares no processo inicial de formação docente.

Nesse contexto de formação elaboramos um projeto interdisciplinar em que participaram os alunos das disciplinas; Geografia: conteúdo e metodologia e Ciências: conteúdo e metodologia e que teve como culminância uma viagem ao Parque Nacional Serra da Capivara – São Raimundo Nonato – Piauí. Esse projeto teve como um dos objetivos integrar diversos conhecimentos a partir das características regionais quanto à vegetação, clima, paisagens naturais e modificadas, assim como as paisagens invisíveis; aspectos histórico-antropológico a partir das pinturas rupestres e conflitos existentes nas comunidades ao longo da fundação do parque; fauna entre outras características que se apresentam na região.

Nesse interesse, foi possível perceber como os alunos conseguiram compreender os pressupostos que orientam para práticas interdisciplinares na medida em que iam analisando as paisagens do parque e percebendo a articulação dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Ao fazer a articulação dos conteúdos percebemos que as disciplinas nos impõem uma determinada forma de pensar, com as possibilidades e riscos que isso implica. As transformações nas disciplinas são causadas por dois tipos nas situações: uma maior delimitação dentro dos conteúdos tradicionais e uma integração ou fusão entre as parcelas de disciplinas diferentes, mas que compartilham um mesmo objeto de estudo.

Em contraponto a Interdisciplinaridade, surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros acarretados por uma ciência dividida e, portanto, sem comunicação. No momento de analisar as interações entre disciplinas é preciso entender que não existe apenas um modelo para fazer esse tipo de análise.

Sendo assim é preciso insistir no papel da negociação entre as pessoas que compõem a equipe de trabalho, visto que elas devem estar dispostas a proporcionar todo tipo de esclarecimentos aos demais integrantes da equipe, a debater questões metodológicas, conceituais e ideológicas. Será difícil avançar na resolução de um problema ou de um tópico se antes não são esclarecidas as informações, perspectivas e posições daqueles que estão fazendo o trabalho. A busca de novos níveis de maior interdisciplinaridade nunca pode derivar em formas totalitárias de integração, na imposição de marcos teóricos, conceituais e metodológicos, com os quais obrigatoriamente todos devem comungar.

“A pluralidade dos espaços e das épocas e a multiplicidade das formas do humano impõem uma espécie de politeísmo epistemológico, respeitosa das discordâncias e das descontinuidades, assim como dos intervalos.” (GUSDORF *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 52).

Compreendemos que para se trabalhar interdisciplinarmente é preciso mais do que a vontade, a colaboração sem pressões ou imposições. É necessário estar-se convencido de que existem informações e conceitos que são úteis em mais de uma disciplina. O progresso do conhecimento tem muito a ver com a capacidade de reformular velhos problemas com o auxílio de novas teorias.

Tratando-se da Educação, já não é possível pensar em interdisciplinaridade sem concepção de um projeto que leve em consideração todas as variáveis que dependem dela. Os conflitos entre essas possibilidades nos levam a uma categoria diferente da ciência. É imprescindível que o quadro teórico seja construído na medida em que o objeto a ser analisado, o Educacional e Prático, assim demandar. À medida que se estudam as disciplinas, conhece-se mais sobre elas, oportunidade oferecida pela interdisciplinaridade.

Na perspectiva escolar atual, a interdisciplinaridade não tem a intenção de criar novas disciplinas ou saberes, mas aplicar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver o problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Atualmente os alunos percebem e criticam mais as divisões existentes nos conteúdos entre disciplinas pertencentes a diversas áreas do conhecimento. Isso é comum tanto nas universidades quanto nas instituições públicas e privadas destinadas a fins sociais e concretos.

Desta forma, cada especialidade trata de possuir uma faculdade exclusiva, e assim, as áreas do conhecimento ficam cada vez mais isoladas, implicando na criação de diversas especialidades dentro de cada disciplina do conhecimento.

A transdisciplinaridade foi definida por Jean Piaget (*apud* SOMMERMARN, 2006). Ela nos sugere sempre uma atitude aberta em relação a todos os mitos que cercam a educação, entendendo a transdisciplinaridade como parte final de um processo que envolva toda a equipe.

A síntese apresentada no Congresso de Locarno tenta explicar o que significa transdisciplinaridade:

“Trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento (SOMMERMARN, 2006, p. 43).

Neste sentido, a possibilidade da busca de novos caminhos está na vantagem de se encontrar diversos olhares que vão construir uma compreensão múltipla, ou seja, ampliada de conhecimentos integrados.

Nesta proposta, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, que se propõe que, por meio das práticas acadêmicas, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

A todo esse processo acrescenta-se a emoção, vivendo assim cada ação praticada. Precisa-se acreditar no trabalho e ter a sensibilidade de reparti-lo não apenas nas palavras, mas nas ações praticadas.

O professor interdisciplinar e a pesquisa

A busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber meramente disciplinar é ultrapassar o saber fragmentado numa perspectiva de compreender, entender as partes de ligação nas mais diferentes áreas do conhecimento interligando-se para transpor algo inovador, resgatar para possibilidades e abrir para sabedorias.

Para Japiassu (1976, p. 74) “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Nesse sentido a interação entre os pares na troca de conhecimentos num diálogo, promove a qualidade da educação sendo essa atitude uma condição para a eficiência.

Entendemos que promover discussões teóricas à cerca de questões metodológicas não são medidas suficientes para oferecer uma formação inicial de qualidade. Faz-se necessário, assim, que os cursos de formação de professores ofereçam condições de relacionar teoria e prática numa perspectiva dialética.

Nesse sentido a pesquisa pode ser utilizada como metodologia de ensino capaz de proporcionar conhecimento, podendo interligar a teoria e a prática. A docência exige uma atividade dinâmica de atualização, busca de conhecimento e troca de saberes. Assim, a pesquisa do professor sobre sua própria prática ou sobre o processo ensino-aprendizagem pode favorecer essa reflexão nas diversas fases do fazer pedagógico e contribuir no pensamento crítico que se referem Schön (1992) e Freire (1996). Sendo assim, acreditamos que um dos pilares da formação de professore, seja inicial ou continuada, pode ser a pesquisa.

Como forma de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, André (2002) apresenta a proposta de se trabalhar a pesquisa como um eixo do curso de licenciatura, integrando o projeto de formação inicial e continuada dos docentes. Nesse modelo, há a possibilidade de os docentes dos cursos de formação incorporarem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas. Isso traz a oportunidade de discutirem às pesquisas e proporem novos temas e problemas, considerando a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente.

Para Contreras (1994 *apud* LIPOVETSKY *etal.*,2002,p.119),a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor porque: a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo; b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e quem atua como docente; c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la ;e d) possibilita questionar a visão instrumental da prática,segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser desenvolvidos pelos professores. Com o mesmo pensamento, afirma Freire (2008):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazer esse encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

Nota-se, na fala de Paulo Freire, que a pesquisa no espaço escolar tem o papel de produção do conhecimento, e também de construção, por meio da interação professor/aluno/comunidade, uma relação de intervenção, de modificação do ambiente em que ela se insere. A pesquisa é por excelência a portadora de diferentes maneiras de se perceber a realidade e, por isso, atua diretamente como um meio para a construção de uma relação de coeducação entre os agentes participantes.

Nessa perspectiva corrobora Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Ela funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Demo (2005), em seu livro “Educar pela Pesquisa”, defende o compromisso cotidiano e coletivo coma pesquisa na escola. O autor afirma que o professor se assume como pesquisador ao utilizar a pesquisa como “princípio científico e educativo” e ao perceber a prática da pesquisa como um instrumento do processo educativo, constituindo-se em uma

atitude cotidiana de professores e alunos, com o intuito de não perpetuar a atividade de cópia dos conteúdos sem reflexão e aplicação prática.

Diante do exposto, é possível inferir que a pesquisa em educação contribui para a formação inicial e continuada de professores, podendo ser usada como instrumento de reflexão de sua prática, para transformá-la, visando, assim, à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa metodologia não ocorre ainda com frequência na prática das instituições de ensino da Educação Básica, porém, quando o ambiente de valorização da pesquisa é experimentado, resultados positivos aparecem, reverberando a sua importância no contexto escolar.

Os paradigmas na formação dos professores

Os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula. Na contribuição de Zeichner (1993, p.3), os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos a cerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

A tentativa de entender os paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico pode ser alicerçada a partir dos paradigmas da ciência. Ou seja, de um lado, uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana cartesiana, e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência.

As abordagens paradigmáticas, conservadora e inovadora, permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores. Esse foi um dos desafios que enfrentamos nas discussões sobre os paradigmas que caracterizam a formação de professores, pois foi necessário lidar com alguns termos até então desconhecidos na formação inicial dos docentes por um determinado tempo histórico. O esclarecimento dos termos ajudou a entender a lógica a própria proposição da formação de professores em cada época.

O movimento paradigmático para preparar os profissionais que convivem com o incerto na Sociedade da Informação exige um processo que envolva propostas de formação de professores que superem o modelar e de conformar.

O caminho da superação exige a busca de caminhos que levem à reflexão na e para a ação (NÓVOA, 1991). Assim, qualifica os profissionais para desafiá-los a modificar e transformar seu papel como docente com consciência crítica e reflexiva. A formação seria focalizada no processo e não no produto, pois precisa ser contínua, progressiva e ampla e que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente. Esses processos, segundo Zabalza (2004), deveriam contemplar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, especialmente com possibilidade de recuperação da auto-estima. A investigação de novos paradigmas pode gerar a proposição de produção de conhecimentos por meio de metodologias inovadoras.

Esse processo de mudança envolve novas atitudes e formação de valores, bem como o enriquecimento das experiências vivenciadas. Assim, a formação contínua envolve diferentes cenários que influenciam o redirecionamento das dimensões: o pessoal, o social e o profissional.

Na busca de alertar os professores, Garcia (1999, p.25) distingue quatro fases no aprender a ser professor. A primeira fase designada como pré-treino acontece no período da escolarização básica e se caracteriza como o momento em que o aluno aprende a ser professor. Neste período de sua formação, toma como exemplo a prática de seus próprios professores. A segunda é denominada como *fase de formação inicial* corresponde às situações formais de capacitação docente, como as graduações que envolvem as licenciaturas. A terceira é a *fase de iniciação*, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional. Neste período, os professores aprendem com a sua própria prática. A quarta é denominada como *fase de formação permanente*. Ela corresponde à formação durante o decorrer de toda a vida dos professores.

As fases da formação continuada de professores, segundo Behrens (1996), passam por diferenciados períodos: a formação inicial e a formação contínua ou continuada. Nestas últimas décadas, aparece também a denominação que envolve todos estes períodos e que é designada por Day (2001): *desenvolvimento profissional de professores*.

A concepção da formação de professores no paradigma da complexidade envolve um processo contínuo e significa entender “que a formação de professores abarca toda carreira

docente” (GARCIA, 1999, p.112). Neste contexto, a partir da década de noventa do século XX, no Brasil, a qualificação de professores passa a receber diferentes e convergentes denominações. Assim, foi necessário investigar os novos termos que atendem ao paradigma da complexidade e indicam a formação de professores: formação inicial, contínua, continuada ou em serviço e o desenvolvimento profissional.

Autonomia como reflexo da formação continuada em tempos atuais

Pensar uma educação de qualidade hoje exige dos docentes autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalho não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo.

Subentende-se que a profissão docente precisa está em todo o tempo em processo de formação contínua para que, possa atuar com competência nos diversos campos de conhecimentos com autonomia no processo educativo em todos os níveis.

Lipovetsky *et al.* (2002) têm uma postura muito clara em relação à da autonomia na formação do professor:

(...) acreditamos que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso interrogando-se referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, por meio de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente(LIPOVETSKY *etal.*,2002, p.117-118).

A autora defende, bem como a valorização das investigações realizadas sob diferentes abordagens, dando primazia àquelas desenvolvidas pelos próprios professores, assim como a articulação entre pesquisa e formação. Defende também a inclusão, nos programas de formação inicial e continuada de professores, de meios para formar docentes produtores de conhecimento sobre o trabalho docente.

É certo que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir na ação e sobre a ação. Essa capacidade é o cerne de um desenvolvimento permanente, fruto da experiência, das competências e dos

saberes profissional. Quando se considera o exercício da profissão sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho, o profissional reflexivo é a peça chave da atividade profissional. Nesse caso, o professor é considerado não apenas como um técnico que reproduz aquilo que lhe é passado, mas torna-se alguém capaz de pensar, refletir e decidir o melhor caminho a tomar diante das situações que ocorrem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos de experiência e da revisão bibliográfica referenciada, constata-se que o professor interdisciplinar e a formação contínua dos professores são fundamentais para, à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem para o enfrentamento das demandas educacionais do paradigma contemporâneo.

O Trabalho interdisciplinar e a prática curricular estão diretamente relacionados, necessidades de mudança curricular na formação do profissional da educação, rompendo com a compartimentalização do conhecimento, para a formação profissional dotada de visão interdisciplinar, para que possam por em prática o conceito de interdisciplinaridade na escola (GODOY, 1999).

Concluimos, assim, que a pesquisa em educação contribui para formação de professores podendo ser usada como instrumento de reflexão de sua prática, embora isso não ocorra ainda com frequência na prática das instituições de ensino. Por conseguinte, quando o ambiente de valorização da pesquisa é experimentado pelos alunos estes se demonstram receptivos e, talvez, carentes de atividades que torne possível o confronto da teoria na prática.

A pesquisa educacional, desta forma, pode ser um dos instrumentos metodológicos que favoreça um contato maior do graduando dos cursos de licenciatura com a realidade estudada confrontando a teoria à prática num processo constante. É bom salientar, que a postura de valorização de atividades de pesquisa contribui para que os alunos a considerem como atividade importante para o fazer docente. Não menos importante é a clareza nas intervenções ao dar orientações à cerca da pesquisa para podermos obter bons resultados para qualquer área da formação docente.

Faz-se necessário ressaltar que essa formação inicial voltada para práticas interdisciplinares e pesquisa educacional tem emergido a partir de diversos debates entre os que se preocupam com a melhoria do ensino e da educação superior.

Por meio deste artigo podem-se verificar os motivos pelos quais os verdadeiros profissionais em Educação precisam estar em constante trabalho de formação continuada já que tratam diretamente com a formação de ser humano enquanto cidadão crítico, pensante e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli(Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.55-68.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CONTRERAS, José. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, abr.1994,p.7-19.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto, 2001

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**.7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.).**Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIPOVETSKY, Noêmia et al. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.107-127.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**
Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p-53-80.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 27-50. (Coleção Questões Fundamentais na Educação).

SCHON, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza u el aprendizaje en las profissõeses**. Barcelona: Paidós

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004

ZECHNER, K.M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993

O PROFESSOR REFLEXIVO: CAMINHOS PARA A MELHORIA CONTÍNUA DO APRENDIZADO ESCOLAR

Felix Barbosa Carreiro ¹

RESUMO

Por que se aprende tão pouco nas escolas públicas brasileiras? Este trabalho tem como objetivo responder a essa questão. Partindo do pressuposto de que o aprendizado ocorre em sala de aula, propomos que o professor reflita sobre sua prática pedagógica de modo a tomar consciência sobre as atitudes que dificultam o rendimento do aluno. Objetivamos, também, demonstrar que é possível uma educação pública emancipadora e democrática desde que se efetivem políticas de valorização do professor, sobretudo proporcionando uma sólida formação continuada. Os dados foram obtidos a partir da experiência profissional do pesquisador e foram analisados com base em autores referenciados em qualificação profissional docente. Acabei concluindo que a melhoria contínua da qualidade do ensino público básico depende em grande medida da habilidade do professor em inovar a prática pedagógica, autoanalisando-se, no intuito de motivar o aluno a aprender e ter sucesso. As políticas de avaliação em larga escala têm a potencialidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Para tanto, propomos que os resultados dos exames aplicados sejam socializados e analisados pela comunidade escolar com vistas a oferecer subsídios que possibilitem à gestão escolar desencadear ações inovadoras na prática pedagógica. Nesse contexto, reforçamos a democratização da educação pública quando respaldada pela gestão democrática escolar.

Palavras-chave: Formação docente, Escola pública, Reflexão.

INTRODUÇÃO

É consenso entre os educadores a relevância de discutir em quais contextos os alunos das classes populares que frequentam a escola pública não aprendem. Uma das hipóteses é que os conteúdos curriculares e a prática pedagógica permanecem longe da realidade do aluno. De fato,

O despreparo em apreender os conteúdos e objetos de ensino comuns, as dificuldades de aprendizagem e as frequentes frustrações, como apontam os dados gerais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre 2009 a 2015, além de baixos resultados das avaliações externas internacionais (como PISA - Programme for International Student Assessment - na América do Sul), nos leva a perguntar: *onde se encontra a boniteza da prática pedagógica, do ensinar?* (GADOTTI et al, 2018, p. 18).

Cabe, entretanto, analisarmos dentre outros obstáculos ao sucesso escolar, os impostos pelas condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis. Talvez por isso devamos admitir que atualmente, no país, os avanços em aprendizagem são muito lentos. Concordamos com

¹ Doutorando do curso de Educação da Universidade São Francisco - USF, felix.carreiro@terra.com.br;

(Arroyo, 2000, p. 34) no sentido de que “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social”. É uma situação frustrante, pois a escola pública significa para a maioria dos alunos uma mediação para a ascensão social, esperança essa compartilhada pelos pais. Assim sendo, necessitamos de uma educação pública com qualidade social, na qual o aluno permaneça, produza conhecimentos e saberes, aprenda e tenha sucesso pessoal e profissional. Então, persiste a questão: quem poderia ser o possível protagonista dessas mudanças necessárias? Defendemos que esse agente de mudanças é, primordialmente, o professor com qualidade profissional.

Antes disso, porém, havemos de criar condições para que o professor exerça com dignidade a profissão, além de garantias de uma sólida formação inicial e continuada. Estamos falando do professor da educação básica pública e o atribuímos a função social de formador das novas gerações.

Reconhecendo o aluno como ser humano histórico e, portanto, capaz de aprender continuamente, talvez devêssemos exigir do professor vigilância ética e epistemológica o suficiente para não apontar o aluno de escola pública como única causa pelo insucesso escolar. A ideia de que o sujeito é ontologicamente um ser social e que necessita da cultura para desenvolver-se é compartilhada pelos pensadores Vigotski e Paulo Freire (1996). Ressaltamos assim a relevância do professor da educação infantil na formação das crianças: essas necessitam do adulto para crescerem felizes e saudáveis. Mas também advertimos que os profissionais da educação são, às vezes, impedidos de exercerem a função pelas condições precárias da maioria das escolas públicas. Sem dúvida, há professores que além de carismáticos são também bem-sucedidos em razão da paixão pela arte de ensinar, a tal ponto de superarem todas as adversidades.

Por isso, preocupados com a aprendizagem, há professores que se questionam sobre quais procedimentos didático-pedagógicos poderiam inventar para melhorar o rendimento do aluno. Refletem sobre as razões porque eles ensinam e os alunos não aprendem. Nossa hipótese é de que uma das causas desse fenômeno educacional e suas implicações estejam mesmo no próprio professor, que necessita reinventar a prática pedagógica adequando-se às especificidades da pós-modernidade e seus valores, ora assumindo, ora questionando-as.

Nesse sentido, admitimos que a improdutividade do professor, em algumas circunstâncias, esteja associada a diversos fatores, tais como: condições precárias de trabalho, baixos salários, baixa autoestima em razão do desprestígio social, doenças associadas à profissão, à falta de apoio do poder público e, até mesmo desanimado por considerar que não vale a pena dedicar-se à escola pública. Sem correr o risco de idealizar a função do professor

como mero “sacerdócio”, conforme adverte Freire (1996), em quaisquer que sejam os desafios, o professor/educador tem a potencialidade de ser guia na vida de crianças e jovens.

Felizmente, apesar das contrariedades, a maioria dos professores assume a responsabilidade ética e não negligenciam sua missão de dedicar-se com amor aos seus alunos. Retomando a reflexão sobre a pedagogia, cumpre lembrar a formação da consciência humana desde a mais tenra idade mediada pela cultura, como registra Daniela et al (2017, p. 92) “a criança nasce em um mundo organizado e, na relação com o outro é incorporada na cultura, nas suas mais diversas nuances...”

Seguindo essa linha de raciocínio, centramos as reflexões na possibilidade de melhoria da qualidade dos professores a partir de momentos reflexivos. Reafirmamos que o professor necessita autoanalisar-se para refletir criticamente sobre a prática pedagógica. Precisa cuidar de si mesmo. Por vezes, a relação pedagógica professor-aluno é deteriorada por atitudes inconscientes de desprezo e preconceitos em relação aos alunos das classes populares, que são vítimas do sistema opressor e excludente. E há evidências irrefutáveis de que a escola pública, mesmo sendo plural, reproduz desigualdades sociais gritantes que culminam com a repetência, abandono e evasão escolar. Constatamos que muitos alunos são condicionados por distorções sociais, mas não por elas determinados, pois, segundo Freire (1996) a única determinação é aprender, bastando ao profissional da educação a sensibilidade para incentivá-lo. É certo que o aluno necessite de segurança e confiança, conforme a teoria de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento iminente, do outro, no caso o professor, para desenvolver-se. Assim sendo, é forçoso aos sistemas educacionais inserir nos programas de formação continuada do professor reflexões que o auxiliem a incorporar a alteridade e o equilíbrio emocional que o capacita a querer bem aos alunos Freire (1996), mesmo os excluídos da sociedade.

Ora, se analisarmos os memoriais, muitos professores, como dissemos anteriormente, possuem não somente talentos, mas também são vocacionados para o magistério. Contudo, o professor é um ser humano e, nessa condição, está exposto a enormes dificuldades impostas pelas fragilidades, inclusive de, segundo Freire (1987), abrigar o opressor dentro de si, projetá-lo no aluno em forma de autoritarismo, afetando-o. Em relação ao impacto dessa ação humana na vida do aluno, assim de expressa o citado educador,

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2002, p. 25).

Significa, segundo o autor citado, que o professor tornar-se-á inesquecível para o aluno agregando valores ou decepcionando-o. Graziella (2018) cita Cassasus (2009) para defender, baseado em pesquisas, a importância das “relações interpessoais” e da aproximação física na relação professor-aluno, “estabelecendo que em sala de aula, o que permite melhor aprendizagem encontra-se no plano emocional”. Na verdade, as pesquisas corroboram o que parece óbvio: o professor quando amoroso e simpático contribui para o rendimento. Essa afetividade não pode ser confundida com carícias, senão nos gestos sutis do professor como o sorriso, a alegria de ensinar Freire (1996), um olhar carinhoso e, até mesmo, um abraço solidário. Como também quando professor manifesta-se em não desistir dos alunos que apresentam dificuldades de aprender. Ademais, os alunos distinguem quais professores são dedicados, relapsos, preconceituosos, antipáticos, pacientes, amigos. Reconhecem aqueles professores que respeitam as diferenças, as opiniões Freire (1996), as linguagens e as visões de mundo. Quanto a essa última, as ideias de Vigovski coincidem com as Freire (1996) ao defender que os fatores externos contribuem para o desenvolvimento e a criatividade do ser humano. Vale lembrar que também os alunos detêm competências estéticas.

METODOLOGIA

Desenvolvemos o método de análise de conteúdo, a partir de uma abordagem qualitativa por considerar a complexidade do ser humano em seu contexto. Trata-se de uma pesquisa também bibliográfica. Os dados empíricos foram produzidos, precuamente, a partir da experiência profissional do pesquisador como docente em escolas públicas das redes estadual e municipal em São Luís do Maranhão. Omitimos a identificação dos sujeitos pesquisados a fim de preservar a dignidade da escola. Por isso, ancorados também a partir da convivência, e observação participante entre docentes, discentes e servidores dos estabelecimentos de ensino. As reflexões produzidas que fundamentaram a investigação decorrem, igualmente, de documentos normativos do Ministério da Educação, de artigos científicos, teses, dissertações e de outras plataformas de busca.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de escola pública o professor tem que ter a consciência que é também formador de sujeitos éticos, culturais, críticos e livres. Sendo profissional da escola pública,

ele é um educador popular preocupado com o desenvolvimento pleno dos alunos e suas aprendizagens. Assim, a partir do testemunho humilde desse novo professor renascerá a esperança de uma sociedade justa, solidária e igualitária. O bom professor é aquele que cultiva a bondade de coração culminando na sabedoria de equilibrar ternura e vigor, talento e vocação Hilman (1997). É claro que os alunos, muitos deles carentes afetivamente, sentir-se-ão atraídos pelo perfil daquele professor. É provável que também o professor expresse afeto bem mais pelos alunos interessados, simpáticos, inteligentes e generosos. É um dilema ético que humanamente se impõe. Porém, deve prevalecer a consciência de que os alunos mais empobrecidos, os negros, os tímidos e os que têm dificuldades de aprender necessitam de um olhar de ternura e de compreensão que os encorajem a superar os obstáculos e continuar aprendendo. Discriminação e professor não combinam.

Ressaltamos, igualmente, inúmeros mecanismos que o professor pode dispor para melhorar a comunicação com os alunos, basta que seja criativo. Inclusive a utilização das mídias digitais. Sabemos de professores que resistem de participar de grupos de whatsapp organizados pelos alunos por sentirem-se ameaçados na privacidade. Na verdade, a maioria dos professores necessita tomar consciência que “novas identidades juvenis, novas formas de ser jovem, aparecem com toda força nas salas de aula, permeando as relações entre o professor e os alunos e sugerindo outras formas de lidar com o ensino e a aprendizagem”. (Libâneo, 2006, p. 25).

Para quem ousa investigar essa temática, propomos o caminho metodológico da Análise do Conteúdo, cujo “ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2003, p. 13), associado ao procedimento do Paradigma Indiciário que tem a possibilidade de elaborar, com o devido rigor científico, “formas de controle social sempre mais sutil e minuciosa” (GINZBURG, 1989, p. 177). Ambos têm a potencialidade de conhecermos em profundidade as mensagens os sistemas simbólicos presentes nas atitudes, inclusive a afetividade, tornando o estudioso apto para intervir em qualquer que seja a realidade. A metodologia completar-se-ia ancorada na abordagem microgenética de matriz histórico-cultural, que possui em Vigovisk seu expoente principal, o qual discorre sobre a importância da fala em seus signos, sentidos e significados no desenvolvimento cultural do indivíduo no enquanto ser interativo. Respalhada naquele autor, Freitas (2000) considera que,

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço

dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS 2000, p. 12).

Nesse sentido, há consonância entre o pensamento de Vigotski e Paulo Freire ao valorizar a fala como instrumento constitutivo do homem para comunicar-se com o mundo e transformá-lo. Freire (1996) vai além ao advertir que a coerência do professor consiste em respaldar sua fala à ação. Mas, não existe dicotomia entre teoria e prática. Ambas caminham juntas na construção interativa do conhecimento. Disso inferimos que tanto a pedagogia libertadora de Paulo Freire quanto a histórico-cultural de Vigotski são a rigor construtivistas por afirmar a vocação ontológica e histórica do ser humano de ser mais.

Constatamos o entusiasmo dos professores e pesquisadores pela teoria histórico-cultural. Talvez porque seus pensadores Vigovisk e Barktin valorizam os professores em suas práticas pedagógicas orientando-os no rumo da excelência. Também por ser solidamente estruturada ao envolver a reação corpo, a psique e a mente. Certamente, apropriando-se das categorias história e cultura na prática educativa, os professores adquirirão uma visão holística e contextualizada de mundo. Para esclarecer os termos história e cultura em sua relação com o desenvolvimento humano e a educação, assim diz o professor Ángel Pino: “afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51). Observamos nesse pensamento o prenúncio do verdadeiro sentido de autonomia do sujeito que, na prática pedagógica libertadora ousamos denominar de protagonismo emancipador.

Seguindo essa linha de raciocínio, reafirmamos o imperativo ético do professor de escola pública de considerar, na elaboração do currículo, os conhecimentos prévios dos alunos. Dizendo de outro modo, talvez se explique o desinteresse dos alunos em algumas disciplinas porque estes não possuem base na escolarização. Quantos deles até se esforçam, mas não conseguem aprender. Por esse motivo, alguns professores se irritam, mas sem razão haja vista que o bom senso Freire (1996) exige deles paciência, compaixão e gestos de acolhida. Ressaltamos a função social e política do professor no sentido de suscitar no aluno o exercício da cidadania que compreende a participação democrática nas decisões escolares. Pois, segundo Agostini (2018, p. 7), “não basta uma cidadania passiva com um Estado doador de direitos ou com sistemas que fazem concessões, numa cidadania regulada por interesses das classes dominantes”.

As famílias trabalhadoras dos alunos das escolas públicas precisam de solidariedade na conquista, sem temor, pela liberdade de construir seu capital cultural. Imaginemos o aluno

inserido num território de abundantes manifestações culturais populares, chegando à escola se depara com aprendizagens predominantemente da cultura dominante, logicamente ele não se sentirá motivado a aprender. Pressionado por incorporar aqueles conhecimentos curriculares que não lhe diz respeito, conclui que sua “cabeça não dá para isso” e abandona a escola. É uma violência simbólica que oprime o educando.

Para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular é preciso atender prioritariamente às modificações dos fatores do envolvimento que afetam a aprendizagem. Levando em consideração esse fato, entendermos que o ser humano faz, sente e pensa. Não raras vezes, a dificuldade da aprendizagem está condicionada à existência de problemas que surgem na vida do aluno em seu processo formativo. Pois, a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem tanto físicas, quanto mental e afetiva.

Na ausência de um adulto que o estimule a desenvolver suas potencialidades, ele desanima e sofre. Já basta que as famílias das classes populares têm de enfrentar as consequências de uma sociedade preconceituosa, maniqueia e hipócrita que “coisifica” o ser humano, imolando-o na altar do mercado livre na ânsia pelo lucro e ambição ilusória do dinheiro, da riqueza e do poder. Essa sociedade política egoísta impede o ano pobre sonhar e desenvolver suas habilidades de modo a exercer o direito de acessar as oportunidades para crescer na vida. As pesquisas apontam que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo devido à concentração de riqueza e de renda.

Sem dúvida, é incomensurável a riqueza do pensamento de Vigotski e Paulo Freire, mas é necessário que se avancem nas pesquisas em relação aos fundamentos filosóficos e epistemológicos das crianças acometidas de necessidades especiais quer sejam deficientes físicos quanto as que sofrem de transtornos mentais. Em relação a Vigotski, felizmente, já existem investigações, como a que segue,

Vigotski (1995, 1997) busca explicar que o problema da inserção da criança com deficiência nas práticas sociais não se deve ao aparato psicofisiológico, mas ao domínio das funções psíquicas mediadas, produzidas no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. O que quer dizer que a *especificidade* que marca a formação da personalidade da criança com deficiência, não é apenas delimitada organicamente, mas tem em sua base um núcleo social; se configura como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas. (FREITAS, DAINEZ, 2018, p.151)

Outra vertente que reclama por atenção da psicologia do desenvolvimento da criança é os educadores populares. Talvez, que tanto se sacrificam para elevar a autoestima e a viva esperança de crianças e adolescentes que estão nas escolas quilombolas e indígenas.

Questionamos como as teorias histórico-críticas poderiam estender sua inspiração e fundamentos no espaço educacional não-formal e contribuir nas reflexões sobre a inclusão social de meninos meninas que vivem e sobrevivem nos coletivos humanos produzidos desiguais Arroyo (2010).

Aqui cabe uma reflexão crítica, como cuidamos das crianças das escolas públicas, cujos pais são presidiários? E os adolescentes, a maioria pobres e negros, que cumprem medidas socioeducativas, são tratados como gente ou seus direitos a uma vida digna e a uma educação pública de qualidade são espezinhados? Além de questões, essas provocações nos inquietam a sonhar, coletivamente, com uma sociedade equânime e livre. E o primeiro passo, para tanto, seria valorizar e priorizar a educação infantil como política pública de Estado, sobretudo cuidando das crianças de 0 a 6 anos nas creches. Abandoná-las é comprometer o futuro de um país.

Esclarecemos que, nesse trabalho, refletir sobre alguns elementos que poderiam contribuir para a melhoria do rendimento dos alunos na rede pública de ensino básico e sua relação com a prática pedagógica. Por isso, defendemos que os resultados das avaliações escolares sejam analisados pela comunidade escolar na perspectiva de subsidiar o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na verdade, é um equívoco pedagógico ousar medir os conhecimentos dos alunos sem antes apreendê-los. É o que nos mostram as avaliações em larga escala, segundo Gadotti et Al (2018)

O despreparo em apreender os conteúdos e objetos de ensino comuns, as dificuldades de aprendizagem e as frequentes frustrações, como apontam os dados gerais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre 2009 a 2015, além de baixos resultados das avaliações externas internacionais (como PISA - Programme for International Student Assessment - na América do Sul), nos leva a perguntar: *onde se encontra a boniteza da prática pedagógica, do ensinar?* (GADOTTI et al, 2018, p. 18).

Frequentar a escola e não aprender é uma frustração para as famílias dos alunos. Pois, sabemos que os pais insistem com os filhos no sentido de é preciso estudar “para ser alguém na vida” e não sofrerem tanto como eles sofreram por não terem tido a oportunidade de estudar. Talvez seja por isso que os pais não se sentem estimulados a participar das reuniões nas escolas. Até porque, na maioria das vezes, as discussões que ocorrem no, Colegiado Escolar não influenciam nas decisões da gestão escolar.

Questionamos se, na verdade, a escola pública é um exercício de cidadania e democracia. Haja vista que a prática pedagógica continua permeada pela hierarquização e autoritarismo. Há professores da educação pública básica que confundem autoridade com

autoritarismo. É uma atitude antieducativa porque os pais devem ser considerados como parceiros da escola e dos professores na árdua missão de formar as novas gerações desde a infância, inclusive, conforme Gadotti et Al (2018, p. 15) “impulsionar nossas crianças pela busca pessoal e pelo autoconhecimento, de forma crítica”.

Significa que a relação professor-aluno necessita de interações sólidas e construtivas. Ou seja, refletir sobre o sentido do “ser” profissional que exige relações humanas afetivas no trato com os alunos. O professor da escola pública básica deve tomar consciência de que, no processo de ensino e aprendizagem, o aluno é o protagonista. Ainda mais que a educação pública se assenta numa educação popular e democrática. Assim, a função do professor é também de um “gestor social do conhecimento” Gadotti et Al (2018, p. 16). Somos do parecer e assumimos de que o professor ensina pelo testemunho e a paciência. Se compreendermos a escola pública como espaço plural havemos de concordar que a atuação do professor deve estar pautada no espírito colaborativo.

Para tanto, havemos de criar condições para que o professor da educação básica pública exerça com dignidade sua profissão, além de garantias de uma sólida formação inicial e continuada. Desde a formação nos cursos de pedagogia, os futuros professores deveriam estar cientes sobre o exercício da profissão junto aos filhos de trabalhadores, a maioria pobre. A formação continuada, por sua vez, deveria estimular aos professores quanto à vivência de uma prática pedagógica que associe o conteúdo disciplinar à realidade do aluno. Para tanto, a escola pública necessita de um novo paradigma que, nos termos de Gadotti et Al (2018) seria considerá-la como

um local de construção, de relações de confiança, que possibilitam redes interativas de conhecimento. O lugar de encontro e diálogo, onde os sujeitos sintam se empoderam para usar uma fala, uma crítica e uma articulação. Como narrativas para o vislumbamento de uma nova sociedade. (GADOTTI et Al, 2018, p. 19).

No entanto, o que constatamos é o estresse do professor em razão do acúmulo de atividades: preenchimento dos diários de classe, elaboração e correções de provas e trabalhos escolares, preparação e organização das aulas etc... A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) adota o Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP) que também é um aplicativo no qual os professores registram as atividades. Ocorre que esse sistema de diário de classe online é falho, demorando até cinco minutos para processar as informações. Sem falar que a conexão é interrompida a todo o momento. É muito cansativo para o professor ter que se submeter a essa burocracia. Lembrando que o atraso no registro dos dados pode acarretar numa punição do professor pela imposição de um processo

administrativo. Sabemos que os salários dos professores são irrisórios e, por isso, muitos desses profissionais possuem mais de uma matrícula em diferentes escolas públicas. Infelizmente é um prejuízo pedagógico haja vista que os laços de afinidade são prejudicados. A permanência do professor numa só escola continua sendo um desafio.

Os gestores escolares e gestores públicos deveriam estar conscientes de que o professor não é uma máquina, cuja produtividade segue a lógica dos resultados a serviço do mercado capitalista. Ora, o objetivo da educação é a humanização, que se opõe radicalmente aos objetivos de uma gestão gerencial. Infelizmente, tenho observado em minha prática pedagógica como professor de filosofia que a maioria dos gestores escolares de escola pública se preocupa demasiadamente com o técnico-burocrático em detrimento do político-pedagógico. Impressionante, como gestores escolares permanecem anos a fio no cargo, resistindo a mudanças. Alguns até dizem “é minha escola”.

Há registros, outrossim, de gestores escolares que dificultam o desenvolvimento das habilidades do professor na escola, sobretudo quando ele manifesta o desejo de trabalhar em projetos pedagógicos ao invés de estar na sala de aula. Aí o gestor diz “esse negócio de projeto é de professor que não quer trabalhar”. No estado do Maranhão esta situação está mudando graças à gestão democrática que está gradativamente sendo implantada rede pública estadual. Nesse sentido, vale pontuar que também os gestores escolares necessitam de formação continuada com foco na capacidade de valorar com ética.

Seguindo essa linha de raciocínio cumpre associarmos a emoção ao estético. A racionalidade técnica não pode prevalecer à racionalidade crítica. Ocorre que, na pós-modernidade, os “valores” se assentam no “relativismo vulgar” D’Angelo (2013, p. 111) e na “vontade do espetáculo e da ilusão” Idem (2013, p. 115), produzindo uma sociedade de seres humanos egocêntricos, insensíveis e cruéis, à beira da barbárie. Esta é histórica e se traduz na modernidade quando “não conseguimos tornar o projeto de modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar” Bazílio/Sonia, (2011, p. 98).

Há estudos, contudo, que atribuem à pós-modernidade o surgimento da sociedade do conhecimento e do ceticismo. Nesse sentido, vale atrelar a função social do professor à prática pedagógica, qual seja ensinar o aluno a solucionar os problemas e a conviver numa sociedade em constantes conflitos, concorrencial, na qual o ter se sobrepõe ao ser.

Ouso ainda destacar na obra em análise a concepção de educação para toda a vida na perspectiva inclusiva, valorizando as aprendizagens significativas. Isso me recordar minha experiência profissional como pesquisador na Superintendência da Área de Educação de

Jovens e Adultos (SAEJA) da rede municipal de educação de São Luís do Maranhão. E também como professor de filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como sabemos, é uma modalidade desprezada pelos poderes públicos. Não se respeita as especificidades das escolas e dos alunos. A EJA é frequentada por trabalhadores e filhos de trabalhadores e, normalmente as aulas funcionam à noite. Frequentam também essas escolas noturnas os alunos com distorção idade-série vindos do ensino diurno. Constatei por diversas vezes alunos dormindo sobre a carteira, cansados porque vinham direto do serviço. Talvez por essa razão é que a evasão é alarmante. Observei também que o absenteísmo docente é uma das causas da evasão haja vista que os alunos se sentem desvalorizados.

Perante o exposto, cabe questionar sobre a verdadeira inclusão no sistema escolar dos excluídos socialmente. Aqui cabe uma reflexão crítica, como cuidamos das crianças das escolas públicas, cujos pais são presidiários? E os adolescentes, a maioria pobres e negros, que cumprem medidas socioeducativas, são tratados como gente ou seus direitos a uma vida digna e a uma educação pública de qualidade são espezinhados? Além de questões, essas provocações nos inquietam a sonhar, coletivamente, com uma sociedade equânime e livre. E o primeiro passo, para tanto, seria valorizar e priorizar a educação infantil como política pública de Estado, sobretudo cuidando das crianças de 0 a 6 anos nas creches. Abandoná-las é comprometer o futuro de um país. No mundo todo, as crianças são maltratadas.

Acima de tudo, o professor deve achar um tempo para cuidar de si, de modo a pensar criticamente sua prática pedagógica. Esses momentos de introspecção, sem dúvida, favorecerá ao professor reencontrar-se com a criança interior que, às vezes, foi deixada ao longo das estradas da vida.

Às políticas públicas educacionais cabe, também, a função de garantir o cumprimento ético e jurídico de uma aprendizagem com qualidade. No ordenamento jurídico brasileiro está prescrito o direito a uma educação pública com um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988). Em acordo com a Constituição, no seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 121). Entres os anos (1988 – 2009), amadureceu-se a ideia de que a insuficiência na aprendizagem escolar continuava sendo uma ameaça à qualidade da educação pública. Constatou-se que não bastava universalizar o acesso à educação básica, mas era preciso investir em políticas de permanência e sucesso do aluno na escola pública. Dentre as medidas lançadas para melhorar a qualidade da educação pública com foco na aprendizagem, está a implantação do PDE, em 2007, no qual foram reunidos

diversos programas a serem executados em regime de colaboração com estados e municípios, conforme já enfocado nesse estudo.

Chegou-se ao entendimento de que a ampliação da obrigatoriedade de matrícula na educação básica pudesse elevar os indicadores da qualidade do ensino público. Para tanto, articulou-se mudanças na Constituição. Em conformidade com a EC nº 59/2009, alterando o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, assim vigorando “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Garantiu-se, assim, o direito de continuar aprendendo, a partir de parâmetros equânimes² e de cidadania. “A ideia de equidade aparece como um projeto político de busca da igualdade a partir do reconhecimento das desigualdades iniciais” (LÓPEZ, 2005, p. 22).

Admitida a concepção de qualidade como um processo, em se tratando da educação, cumpre mobilizar a participação da comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação das metas propostas pelas políticas educacionais, com vistas à garantia do direito a uma educação pública de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, possivelmente, a garantia de permanência e equidade na aprendizagem dos alunos de escolas públicas pode ser potencializada por meio de uma gestão escolar democrática. Nessa, valoriza-se a participação dos pais dos alunos na escola, respeita-se as opiniões dos componentes do Colegiado escolar, o professor é incentivado a criar ações inovadoras no processo de ensino e aprendizagem e, o PPP é construído democraticamente. Todo esse processo precisa ser continuamente avaliado no ambiente escolar. Sustentamos que o provimento de gestor escolar escolhido com a participação da comunidade educativa impulsiona a construção coletiva do PPP.

Por isso, é relevante pesquisarmos a repercussão das políticas de avaliação sistêmica nos processos formativos da educação pública básica, tendo como referência a gestão democrática escolar. À luz do contexto histórico das políticas educacionais identificamos evidências de práticas pedagógicas inovadoras potencializadas por ações da gestão escolar pública.

Reconhecemos como legítimas as críticas de pesquisadores sobre a relevância dos

² Equidade em educação não se restringe ao acesso à educação, mas inclui a permanência com qualidade para todos. (HIPÓLITO, 2002, p. 65).

condicionantes socioeconômicas na aprendizagem escolar, considerando que inúmeras escolas públicas localizadas em circunstâncias de vulnerabilidade social, apresentam aprendizado para além do esperado em avaliações externas, indicando melhoria na qualidade do aprendizado. No entanto, chamamos atenção que tais experiências exitosas, são exceções. O que defendemos é uma escola pública básica de qualidade para todos não para uns poucos privilegiados. Por isso, registramos a seguinte advertência,

Mesmo adotando os princípios dos estudos sobre eficácia de ensino, nos quais a escola pode fazer a diferença, deve-se ter o cuidado de não apresentá-la como a grande salvadora da sociedade, capaz de combater sozinha a desigualdade social e isolar os impactos das condições socioeconômicas e culturais dos alunos sobre sua aprendizagem (MESQUITA, 2012, p. 11).

Concordamos que cabe ao Estado investigar as políticas educacionais quando estas não contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública, inclusive recorrendo aos resultados das avaliações em larga escala. Nesse sentido, consideramos viável analisarmos algumas políticas de avaliação em larga escala no intuito de descobrirmos nas mesmas indicações de melhoria da qualidade da educação pública. Nesse contexto de estudos sobre a possibilidade de aprendizado dos alunos pertencentes a escolas públicas em situação de vulnerabilidade social, cabe considerar a influência dos fatores socioeconômicos das famílias que, para além de uma compreensão questionável sobre a educação como redentora, ainda creem na escola enquanto ascensão social para seus filhos.

Constatamos do baixo desempenho dos alunos brasileiros nas áreas de leitura e matemática vem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os resultados pífios revelam a necessidade de se desencadear políticas com vistas à superação das dificuldades no sistema educacional.

Os resultados do Saeb confirmam os problemas de desempenho escolar do sistema, apontam caminhos que permitem avaliar as políticas educacionais em curso no país e indicam áreas que devem ser consideradas nos investimentos para a melhoria da qualidade do ensino (BURIASCO e SOARES, 2008, p. 45).

Reconhecemos como legítimas as críticas de pesquisadores sobre a relevância dos condicionantes socioeconômicas na aprendizagem escolar, considerando que inúmeras escolas públicas localizadas em circunstâncias de vulnerabilidade social, apresentam aprendizado para além do esperado em avaliações externas, indicando melhoria na qualidade do aprendizado. No entanto, chamamos atenção que tais experiências exitosas, são exceções. O

que defendemos é uma escola pública básica de qualidade para todos, não somente para uns poucos privilegiados.

Na verdade, nessa segunda década do século XXI, com a construção democrática do Plano Estadual de Educação (PEE/2014), houve o reconhecimento de que, para além da universalização do ensino fundamental, precisa haver esforço para a equidade no aprendizado escolar, o que implica a necessidade de melhorar os indicadores educacionais implementando políticas públicas com foco na qualidade da aprendizagem e de continuar fomentando a participação da sociedade civil organizada nesse processo. Com base nos autores referendados, observamos que as práticas pedagógicas exitosas constatadas na gestão das escolas públicas pesquisadas têm a potencialidade de induzir políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Aberto, Brasília**, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Aberto, Brasília**, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. : il.

BURIASCO, L. C.; SOARES, M. T. C. S. **Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática**. In CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. **Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. Horizontes**. v. 36, nº 36, 2008.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. Série pesquisa em educação; vol. 6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2018.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2012.

multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 12-28,

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc., Campinas , v. 21, n. 71, p. 45-78, July 2000.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 39.560, maio/ago. 2009.

O PROFESSOR TAMBÉM APRENDE? A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Bruna Silva dos Santos²
Greyce da Silva Rodrigues³
Luciano da Silva Rodrigues⁴
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko⁵

RESUMO

A discussão a respeito da formação de professores no Brasil é tema caríssimo e merece atenção, em razão dos reflexos que esse processo acarreta à sociedade. Para nortear esse percurso investigativo, identificou-se como problema de pesquisa a questão a seguir: O constructo da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na formação docente? Para angariar subsídios nesse sentido, realizou-se revisão bibliográfica sobre a aprendizagem autorregulada em contextos de formação docente, tendo como objetivo principal analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores. Para atingi-lo buscou-se aporte na pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Além disso, a pertinência deste estudo assenta-se no impacto que a formação de professores possui dentro do cenário nacional, pois, trata-se de fator primordial para a qualidade da educação, tema que ressoa a toda sociedade. Da mesma forma, sua relevância acadêmica funda-se na observação de lacuna investigativa, a partir da diminuta produção científica nacional sobre a autorregulação da aprendizagem voltada aos professores. Com o intuito de contextualizar essa formação na contemporaneidade, realizou-se análise dos dados fornecidos pelo INEP, no ano de 2017, bem como, discussões baseadas no arcabouço teórico alçado durante este estudo. Que trouxeram como resultados a possibilidade de inferir que há relevância na vinculação entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores. Posto que, este constructo tem potencial significativo para auxiliar nos processos formativos, e, conseqüentemente, influir na promoção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores, Formação continuada, Aprendizagem autorregulada.

INTRODUÇÃO

A produção apresentada é fruto das disciplinas estudadas no Curso de Pós-graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, oferecido pelo campus Porto

¹ Pesquisa oriunda do grupo de pesquisa Inovação, Educação e Trabalho, definida “A gestão educacional no contexto das tecnologias digitais: as implicações dos processos de inovação na escola”.

² Mestranda do Curso Pós-graduanda Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, bruna.santos@osorio.ifrs.edu.br;

³ Mestranda do Curso Pós-graduanda Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, greycegl@bol.com.br;

⁴ Mestrando do Curso Pós-graduanda Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, lucianodsradm@gmail.com;

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora-orientadora do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br.

Alegre. No decorrer dos temas discutidos em sala de aula e no grupo de pesquisa emerge o interesse em pesquisar o tema da autorregulação da aprendizagem, assim, para nortear o percurso investigativo, identificou-se como problema de pesquisa a questão: O constructo da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na formação docente?

Com a intenção de responder esse questionamento, definiu-se como objetivo principal, analisar as contribuições da aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores, realizando-se através de revisão bibliográfica. Para atingi-lo busca-se, ainda, como objetivos específicos, verificar o surgimento da formação de professores no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje, e, identificar os princípios da autorregulação da aprendizagem.

A pertinência deste estudo assenta-se no impacto que a formação de professores possui dentro do cenário nacional, pois, trata-se de um fator primordial para a qualidade da educação, tema que ressoa em toda a sociedade. Ou seja, buscar caminhos para a qualificar essa formação é consequentemente almejar uma educação mais igualitária, principalmente, para um país em que a dualidade educacional está historicamente constituída, como no Brasil. No que concerne a sua relevância acadêmica, observou-se durante a construção da revisão bibliográfica, que há diminuta produção científica a respeito da autorregulação da aprendizagem voltada para o público docente. Assim sendo, encontrou-se uma lacuna de investigação na qual o presente estudo vem a contribuir e, por conseguinte, a validar-se.

Desse modo, para alcançar os objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, no intuito de coletar informações e analisar as produções existentes no meio acadêmico e na legislação nacional, referente ao recorte temático deste artigo. Este estudo investigativo é norteado pela abordagem qualitativa, pois debruça-se sobre a interpretação de processos históricos para a compreensão da aprendizagem de docentes.

Para que seja possível refletir sobre a formação de professores, é necessário atentar para o significado da profissão docente. Neste intento, Libâneo e Pimenta trazem importante contribuição:

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (1999, p. 262).

Com o intuito de contextualizar a comunidade científica e social de tais profissionais, no que se refere a formação inicial e continuada dos educadores na contemporaneidade,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

realizou-se análise dos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, referente ao ano de 2017, bem como, as discussões teóricas que contaram com os seguintes autores Saviani, 2009; e Canário, 1995. No que concerne a autorregulação da aprendizagem, esta foi abordada através de bibliografias como: Zimmerman, 2008; Polydoro, Azzi, 2009; Veiga Simão, Frison, Machado, 2015; e Boruchovitch, 2014.

Há consenso entre os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, de que este constructo é composto pelo controle dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Entretanto, a presente produção aponta como aporte teórico a Autorregulação Cíclica (ZIMMERMAN, 2008). Após, apresenta-se uma análise das contribuições da psicologia educacional referente a aprendizagem autorregulada para os processos de formação inicial e continuada de professores.

Quanto aos resultados, a partir das leituras do referencial teórico e fontes documentais alçados, permite-se inferir que há relevância na vinculação entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores. Posto que, este constructo tem potencial significativo para auxiliar nos processos formativos, e, conseqüentemente, influir na promoção de uma educação de qualidade, o que trata-se de um resultado natural, pois, professores bem qualificados têm melhores condições de exercer com excelência suas funções. Ainda, porque, a aprendizagem autorregulada não ocorre isoladamente, mas precisa de espaços colaborativos de interação entre docentes, de forma que suas aprendizagens se complementem, de modo autônomo e permanente.

Por ter como objeto comunidades docentes, é preciso considerar que suas aprendizagens são construídas pela interação, visto que, é no ambiente escolar e através da prática pedagógica cotidiana, que o professor se constitui. Paulo Freire contribui ao dissertar que: “profissional é atributo de homem, não posso, quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original” (1983, p.20). Desta forma, é necessário lançar luz sobre os aspectos históricos e relacionais de tal processo de constituição, pois não há como distinguir o homem do profissional.

Dessa maneira, o presente texto está estruturado em seis partes, iniciando pelas discussões teóricas, compostas por breve histórico sobre a formação docente, aspectos de sua formação continuada, e a construção de um delineamento sobre a autorregulação da aprendizagem. Em seguida é descrita a metodologia, os resultados e as discussões, culminando nas considerações finais que trazem as relações estabelecidas entre os temas. Portanto, inicia-se a incursão pelas discussões temáticas deste estudo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS ATÉ OS DIAS DE HOJE

É notório que significativo número dos projetos de desenvolvimento nacional, tem em sua estrutura, estratégias no campo da educação. Norteadas por concepções e ideologias essas ações influenciam no desenvolvimento humano, bem como, nos problemas sociais enfrentados por brasileiros e brasileiras.

Se for considerada como eixo principal para o desenvolvimento pátrio, a educação auxiliará em outras frentes problemáticas, de forma simultânea, como: saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento e meio ambiente (SAVIANI, 2009). Desse modo, faz-se necessário atentar para algumas das condições estruturais da educação brasileira, no que se refere aos recursos materiais e humano. Sendo assim, debruça-se sobre os profissionais em educação, em especial os professores.

De acordo com dados do INEP⁶ sobre o ano de 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Este público é parte fundamental da educação nacional, pois, estão em contato com as crianças e jovens diariamente, auxiliando na formação e construção de aprendizagens através de seus conhecimentos e métodos. Nesse sentido, a questão da formação de professores precisa ocupar ponto principal nos debates e programas educacionais, uma vez que, a qualidade da educação está diretamente atrelada a qualidade dos profissionais que nela atuam.

Dada a relevância da temática, cabe discorrer sobre o surgimento da formação de professores e seus desdobramentos. Neste sentido, historicamente, a primeira instituição com a função de formar professores foi criada em Paris, em 1795, com o nome de Escola Normal Superior, tendo como objetivo formar professores voltados para o nível de ensino secundário e, também, a Escola Normal Primária que visava preparar docentes para lecionar no ensino primário. No Brasil, a formação para professores se iniciou após a independência, em meados de 1890 (SAVIANI, 2009), em que, já prevalecia o modelo das Escolas Normais. Neste período, a principal preocupação com os futuros docentes voltava-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos.

⁶ Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CENSO ESCOLAR 2017. NOTAS ESTATÍSTICAS. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

Posteriormente, o momento histórico é marcado pela “organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933” (SAVIANI, 2009, p. 144), sob inspiração do ideário da Escola Nova. Desse modo, faz-se necessário ressaltar trecho do documento que é parte do alicerce da educação atual, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, no que tange sobre a formação dos educadores:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 59-60).

Percebe-se no excerto acima, uma preocupação com a formação do professor que vai além dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os Institutos de Educação, por sua vez, continham em seus currículos disciplinas voltadas para a educação, como: sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação. Além disso, como suporte para a relação entre teoria e prática, também continha outros níveis de escolaridade: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Entre os anos de 1939 a 1971, surgiram os primeiros cursos de pedagogia e de licenciatura, entretanto o currículo que disponibilizavam não priorizava os aspectos didáticos pedagógicos. Na sequência, a habilitação para atuar no nível primário se deu através do Magistério, equivalente ao Ensino Médio Técnico de hoje. Desta forma, não era necessário curso superior para lecionar até a 4ª série (atual quinto ano do ensino fundamental).

Libâneo e Pimenta relatam sobre a formação superior de Pedagogia que adquire caráter de operacionalização da metodologia: “com base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (1999, p. 246). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), orienta no Art. 61 os fundamentos da formação de professores da seguinte forma:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios

supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Em meio a rupturas e retrocessos, é possível observar os avanços que a educação conquistou, pois, o Plano Nacional da Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, nas diretrizes para o magistério da educação básica, traz os seguintes princípios para os cursos de formação de professores, os quais dialogam com a LDBEN:

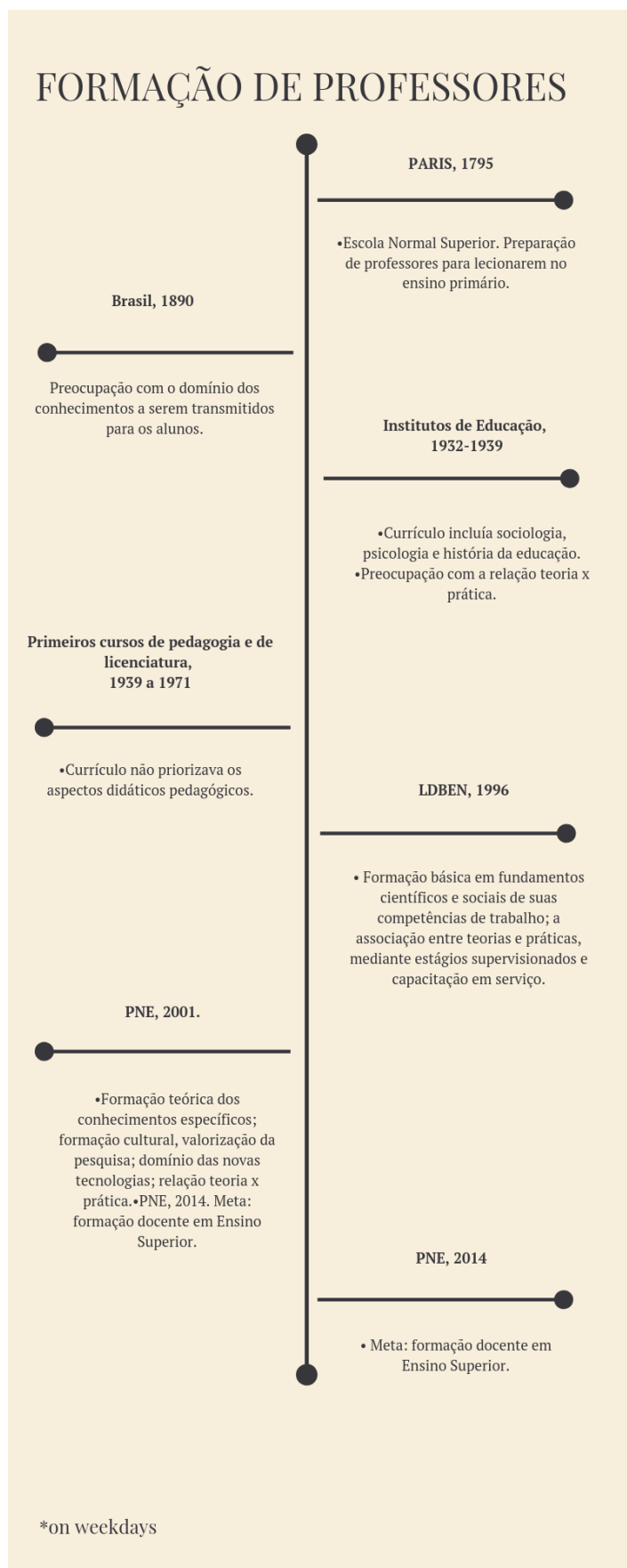
a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação. (BRASIL, 2001).

Seguindo a linha histórica, no ano de 2014, é sancionada pela Presidenta da República a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, esta rege o atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal. No plano são apresentadas vinte metas com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica e quatro destas tratam sobre a BNCC (BRASIL, 2014). Em seu texto é ressaltado a importância da formação docente, em nível superior, através da meta 15, a qual reforça o objetivo de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Em novembro do mesmo ano, ocorreu a segunda Conferência Nacional da Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). O documento PNE tem relevância ímpar quanto ao propósito de qualidade na educação brasileira a tal ponto que o tema apresentado para a discussão foi: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (CONAE, 2014).

Para auxiliar na compreensão do panorama histórico até aqui delineado, colaciona-se um infográfico. Este apresenta de modo sintético os principais marcos da formação de professores.

Imagem 1 – Linha do tempo a respeito da formação de Professores.

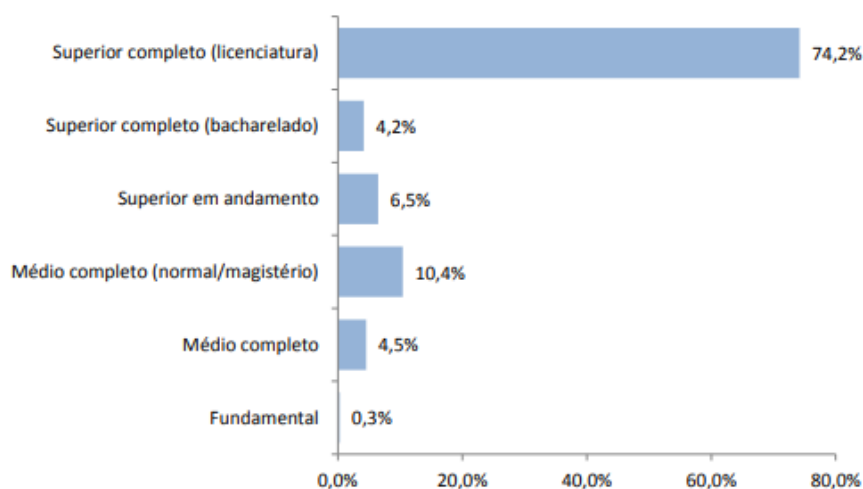


Fonte: Autores, 2019.

A imagem anterior foi elaborada para dar concretude ao processo histórico já descrito, demonstrando-o de forma ilustrativa. A partir deste, ainda, é possível notar que foi retratado lapso considerável de tempo, em que entre os marcos apontados é observável aspecto comum, sendo este uma grande preocupação com a formação técnica e cognitiva dos professores, e um demérito das questões emocionais desses profissionais.

No contexto educacional contemporâneo, referente ao nível de escolaridade dos professores que atuam na educação básica, os dados do INEP trazem importante contribuição, uma vez que, apresentam o seguinte: 78,4% dos professores possuem nível superior completo; desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura; dos docentes que atuam na educação básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Contudo, ainda temos um número considerável de docentes sem a formação mínima exigida, como demonstra o gráfico a seguir:

Imagem 2 - Gráfico de distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017.



Fonte: INEP, 2018.

Ao verificar as informações tabuladas, torna-se preocupante a quantidade de professores atuando nas escolas sem formação pedagógica. Assim, presume-se uma defasagem no aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como, sobre as concepções educacionais que norteiam sua prática. Inquestionavelmente, as aulas ficam prejudicadas, pois falta conhecimento específico a estes profissionais. Segundo Gatti (1999) dados desta natureza sinalizam a dimensão dos desafios para se melhorar a qualificação da educação no nível da educação básica no Brasil.

Entretanto, cabe ressaltar que além do nível de escolaridade do professor, sua trajetória docente precisa ser acompanhada e aprofundada para conectar-se com as mudanças sociais, buscando fortalecer os aspectos didáticos da formação inicial docente. Para tanto, avante da

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formação inicial, aborda-se ainda outras referências que tratam da educação continuada de professores.

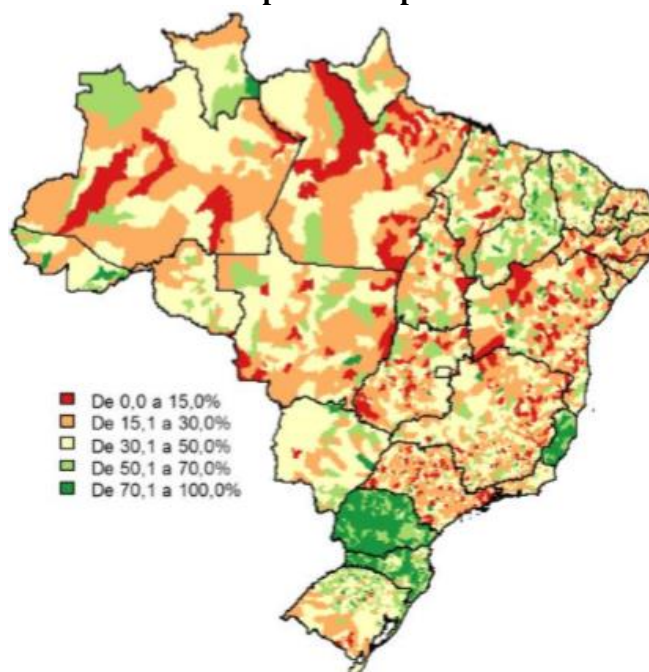
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A LDBEN, em seu Art. 62, discorre sobre a formação de docentes para lecionar na educação básica, no parágrafo 1º orienta: “a união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Neste contexto, ressalta-se, de modo exemplificativo, que no ano de 2017, o estado de Santa Catarina obteve o maior número de municípios cujos professores realizaram formações continuadas, percentual expressivo que distancia-se da realidade das demais unidades federativas, como retrato nos dados do INEP:

Com relação à formação continuada dos professores, os estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina se destacam com o maior número de municípios com elevado percentual de docentes que realizaram cursos de formação continuada. Em todos os municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada. Em Santa Catarina, o mesmo ocorre para 97,6% dos municípios. (INEP, 2018, p.15).

Para auxiliar na compreensão da diversidade enfrentada no Brasil quanto a formação continuada de professores, colaciona-se o mapa a seguir para dar concretude a estes dados.

Imagem 3 – Mapa representando o percentual de professores da educação básica com formação continuada por município em 2017.



Fonte: INEP, 2018.

Apesar dos três estados mencionados, que destacam-se em relação a essa temática, torna-se visível a discrepância que o território nacional apresenta sobre a valorização e promoção da formação continuada dos docentes, pois, ainda é grande a quantidade de municípios que contemplam, no máximo, 50% dos seus professores. Nesse sentido, cabe fomentar iniciativas e ações que promovam reflexões e discussões acerca das práticas e concepções pedagógicas.

A definição de formação continuada abrange muitas possibilidades, é possível encontrar cursos de extensão e cursos de formação. Quanto a formação continuada de professores, Gatti traz o seguinte conceito e formatos:

[...] o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Não é o objetivo deste estudo delegar toda a responsabilidade da qualidade educacional apenas para a formação inicial e continuada dos educadores, porque entende-se que a formação é parte de um conjunto de relações e processos que a escola, bem como o sistema de ensino integram. Sendo assim, Canário contribui:

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de “resistência” à mudança. Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»? (CANÁRIO, 1995, p. 05).

O questionamento realizado amplia as discussões abordadas, compreendendo o contexto escolar como espaço de “transformações de reflexões” (CANÁRIO, 1995, p. 06), no qual o professor muda, e, conseqüentemente, o ambiente também é alterado. Percebe-se o professor como pessoa, e a escola como organização social.

Para tanto, altera-se a ótica da formação, sendo esta voltada para as especificidades da escola em questão e do público pretendido. Elaborada através de planejamento e não como catálogo de ações, de modo que a formação individual complementa-se com a formação coletiva. Assim, o objetivo deixa de ser a mudança final pretendida pelo plano de formação e concentra-se nos procedimentos para alcançar esta mudança, através das experiências dos formandos:

É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência. Raciocinar em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de «necessidades» cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais. (CANÁRIO, 1995, p. 16).

Nesta perspectiva, o planejamento realizado pode oportunizar processos de auto formação docente. Pois, à medida que transforma a experiência em um saber utilizável, provoca o autoconhecimento, conectando a prática com a concepção pedagógica do sujeito. Com o intuito de complementar este estudo, foi realizada discussões sobre a aprendizagem autorregulada, e suas possíveis vinculações e potencialidades à formação de professores.

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O foco da formação dos professores, nos estudos e investigações em Educação, que outrora era voltado para o processo de ensinar, atualmente deu lugar para a busca pela compreensão sobre a ação de aprender. Neste sentido, as instituições de ensino encontraram apoio na Psicologia Educacional, a qual debate como os alunos aprendem. Uma percepção possível neste campo dá-se através da aprendizagem autorregulada. Nesta tangente, compreende-se que o termo citado, aprofunda a habilidade de aprender a aprender, pois, relaciona a aprendizagem autônoma do aluno, com as intervenções do ambiente. Ou seja, conecta as duas ações principais do cotidiano escolar: ensinar e aprender.

Em uma primeira plana, insta analisar que a autorregulação da aprendizagem é um constructo da Teoria Social Cognitiva, os estudos sobre o tema iniciaram-se no encontro anual da *American Educational Research Association* em 1986, com o intuito de integrar processos como: estratégias de aprendizagem, monitoramento metacognitivo, percepções de autoconceito, estratégias volicionais e autocontrole, sob uma única pesquisa (ZIMMERMAN, 2008; POLYDORO, AZZI, 2009). Nesse contexto, foi possível compreender que o conceito

que se apresentou, concebe os alunos como autores de seu projeto de aprender, através do controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento, norteados pelos objetivos estabelecidos pelos sujeitos (VEIGA SIMÃO, FRISON, MACHADO, 2015; BORUCHOVITCH, 2014).

Com o objetivo de esclarecer a temática deste estudo Moraes, Borges e Okuyama apresentam significativa contribuição:

Autorregular-se significa viver processos de aprendizagem regulados pelo próprio aprendiz. Tal regulação é em grande parte resultante da interação de conhecimentos, competências e motivações que são necessários ao planejamento, à organização, ao controle e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos numa determinada situação de ensino sistemático (2013, p. 67-68).

O conhecimento é construído no momento em que o sujeito se depara com situações problemáticas e necessita regular sua cognição, metacognição, motivação e comportamento para resolvê-las. Nesse intento, o ambiente externo deve promover espaços de reflexões e questionamentos, de modo que, auxiliem o sujeito na sistematização de sua aprendizagem.

A construção da aprendizagem se dá de forma personalizada, pois, cada ser humano possui especificidades próprias, as quais lhe darão suporte para elaborar e executar o seu projeto de aprendizagem. Salientando o papel fundamental do sujeito e do ambiente externo nesse processo, segue a seguinte afirmação: “O constructo da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio” (VEIGA SIMÃO e FRISON, 2013, p. 05).

Os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem tomaram caminhos diferentes, embora, tenha-se o consenso de que é composta pelo controle dos processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Nesse contexto, a presente produção aponta como aporte teórico a Autorregulação Cíclica (ZIMMERMAN, 2008).

A abordagem citada é composta por três fases: antecipação, execução e autorreflexão. Na primeira fase, ocorre a elaboração do planejamento, análise da tarefa, e escolha dos objetivos e procedimentos para a sua realização, com base nas motivações intrínsecas do sujeito. A fase de execução inclui os processos de autocontrole do desempenho e da motivação, além da auto-observação (POLYDORO, AZZI, 2009).

A autorreflexão caracteriza a terceira fase, que envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e a análise reflexiva (POLYDORO, AZZI, 2009; VEIGA SIMÃO, FRISON, CIGALES, 2017) sobre o que foi realizado, bem como, a forma que se deu o alcance integral

ou parcial dos objetivos e metas elencados, estratégias utilizadas e aprendizagens construídas. Essa concepção é cíclica, pois, compreende-se que a terceira fase promove um novo planejamento, ou, ressignificação do primeiro.

Entende-se que o projeto de aprender do indivíduo é construído com base em suas crenças e motivações, portanto, um componente importante para a realização desse processo é o apoio afetivo, como relata Boruchovitch:

Investigações realizadas nas últimas décadas demonstram que a intervenção em estratégias de aprendizagem, principalmente quando inclui um trabalho de apoio afetivo e motivacional, melhora de forma expressiva o desempenho escolar dos alunos, suprimindo deficiências no processamento da informação em diversas áreas - como matemática, leitura e escrita - e contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem (2014, p. 402).

Além do trabalho com informações, conceitos e técnicas, o apoio afetivo e motivacional também faz parte do papel do professor, que possui o intuito de que seus alunos construam conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. Dentre suas demandas contemporâneas, a investigação sobre como os educandos aprendem é igualmente fundamental. Então, cabe questionar: e o professor, como aprende?

São inquietações dessa natureza que impulsionaram o presente estudo, no desejo de encontrar caminhos para fomentar a aprendizagem inicial e continuada de professores. O percurso até aqui percorrido, serve também de procedimento para colocar em debate as especificidades da realidade da formação docente no Brasil, questões essenciais para iluminar as análises e discussões das páginas que seguem.

METODOLOGIA

O estudo elaborado caracteriza-se como exploratório e descritivo, visto que, tem por propósito trazer familiaridade com o problema de pesquisa e ampliar o conhecimento dos investigadores sobre os assuntos pesquisados (GIL, 2002). Além de, realizar a descrição dos fatos e fenômenos constatados, estabelecendo relações entre as variáveis (TRIVIÑOS, 1987).

No que concerne a abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa, que caracteriza-se pela determinação de um percurso que engloba a definição de um problema, coleta e análise das informações e por fim alcança esclarecimentos relevantes (TRIVIÑOS, 1987), adotando como procedimento técnico pesquisa bibliográfica e documental. Desta forma, o procedimento de coleta de dados orientou-se pela busca de referencial bibliográfico

atualizado, obtido através da consulta eletrônica em sites oficiais, bases de dados e bibliotecas digitais, somado a fontes físicas.

Com base nesses elementos desencadeou-se o procedimento de análise dos dados por meio de um julgamento qualitativo, relacionando as fontes alçadas ao problema. Através da leitura do referencial teórico acerca do constructo da autorregulação da aprendizagem, identificou-se sua potencialidade e pertinência para a formação inicial e continuada de docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES A CERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Aprender a aprender não é habilidade que deve ser desenvolvida somente nos alunos. O professor que tem a função historicamente reconhecida de ensinar, também necessitou aprender sua profissão. O “profissional do humano”, como Libâneo e Pimenta (1999) acrescentam nesta produção, tem seu trabalho voltado para a humanidade e suas transformações, retrocessos e avanços. Tais movimentos de construção e desconstrução de concepções e paradigmas influenciam diretamente na educação. Este processo modifica as instituições e os professores, e o inverso também é verdadeiro. Portanto, o que se espera da formação dos alunos, do mesmo modo, é esperado da formação dos próprios professores.

Ensinar e aprender exige planejamento, execução flexível adequada ao contexto e público direcionado, bem como, avaliação reflexiva. Essas fases são parte tanto da formação inicial dos professores como da continuidade desse processo. Assim, Libâneo e Pimenta (1999, p. 268), com bastante propriedade, arrazoam, a fim de elucidar a situação em comento, que: “em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. Com isso, institui-se uma concepção de formação centrada na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa”.

A formação de educadores tem dupla função, pois, precisa desenvolver as competências docentes enquanto quem aprende e quem ensina a aprender. “Para ensinar o aluno a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 06). Desse modo, Schunk e Ertmer (2000) destacam os seguintes processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem, que precisam ser considerados na formação docente:

[...] estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de auto eficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço (*apud* POLYDORO, AZZI, 2009, p. 79).

A partir desta listagem de ações percebe-se a complexibilidade e importância desta no constate processo de formação docente, pois se o professor não consegue estabelecer estes hábitos para suas próprias atividades, como pode instiga-los em seus alunos. É preciso dominar esses processos para ser possível compartilhá-los.

A aprendizagem autorregulada cíclica (ZIMMERMAM, 2008) corrobora ao valorizar as habilidades citadas, contribuindo para a formação inicial e continuada dos educadores, composta pelas fases já mencionadas: antecipação, execução e autorreflexão, sendo essas interligadas por *feedback*. Quando o “*feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um contínuo aprimoramento pró-ativo que inclui elevação de metas e desafios. Cada fase inclui processos e subprocessos” (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 82).

Para compor este estudo, faz-se necessário analisar as contribuições de Paris e Winograd (2003) sobre os princípios da aprendizagem autorregulada, organizados em quatro categorias:

a) autoavaliação (os professores podem analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliar a sua própria compreensão, e modelar a monitorização cognitiva); b) autogestão (os professores podem promover orientações de objetivo do conhecimento, tempo e gestão de recursos e o uso construtivo do fracasso); c) estratégias/métodos para ensinar a autorregulação tais como a instrução direta, a discussão metacognitiva, a modelagem, e autoavaliação do progresso; d) maneiras de como ajudar os estudantes e os professores a darem sentido aos seus históricos educacionais pessoais e darem forma à sua identidade como estudantes e ou como professores bem sucedidos que participam numa comunidade de aprendentes (*apud* VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013, p. 15).

À guisa do elucidado, é possível afirmar as contribuições de planejar a formação docente, de forma que promova a aprendizagem autorregulada, contando com o auxílio do planejamento estratégico, uma vez que, os métodos tradicionais podem limitar-se a situações informativas ou de treino, na busca por soluções imediatistas. Ademais, esse modelo já demonstrou-se inadequado e insuficiente no atual contexto social, em que as situações

enfrentadas nos ambientes escolares, são a cada dia mais complexas. Ainda nessa trilha, Canário acrescenta:

Dar um sentido estratégico à formação significa, fundamentalmente três coisas que implicam o abandono de uma perspectiva de curto prazo: a primeira consiste em passar da lógica do «programa de ações» para a lógica do «dispositivo permanente de formação» cuja chave é a diversidade e, portanto, a capacidade de superar o programa de formação, integrando-o. O funcionamento dos órgãos coletivos dos professores, ou a existência de um centro de recursos surgem como elementos fundamentais do dispositivo; a segunda corresponde a pensar a formação não em termos de conhecimentos a transmitir, mas sim por referência a problemas a resolver; a terceira materializa-se numa perspectiva de duração longa, traduzida por modalidades de planejamento plurianual (1995, p. 21).

Em vista disso, os gestores dessa formação são os interlocutores entre as aprendizagens docentes e as específicas para a atividade profissional. Para isso, é fundamental estabelecer um processo formativo que respeite a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, para que consigam desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas a cada situação. Esses são aspectos que constituem-se em preceitos da autorregulação, que servem para a formação de professores, e que, como exemplo, também podem fundamentar sua prática em sala de aula, replicando as experiências vivenciadas enquanto aprendentes para sua função docente.

Este não é um trabalho simples, posto que, lida-se com as crenças e os hábitos de todos os profissionais da escola, inclusive da equipe de formação. Neste percurso, imprevistos aparecerão de variadas ordens, que podem interferir nos recursos físicos e financeiros, na gestão do tempo, e, principalmente, quanto ao relacionamento entre os envolvidos, já que, espera-se desacomodar conceitos e verdades pré-estabelecidas, através de diálogo, argumentação, estudos científicos e análise das dificuldades e avanços dentro da realidade da escola.

Percebe-se nestas situações outros ângulos da autorregulação da aprendizagem, como o necessário cuidado com questões para além do cognitivo, mas também, emocionais e comportamentais (ZIMMERMAN, 2008), em que o ambiente externo intervém nesses processos. Assim, quem proporciona a formação de professores precisa otimizar os recursos disponíveis, buscar parceria com outras instituições de ensino, e até mesmo, de outras áreas do conhecimento que visem complementar o programa de formação e resolução de problemas, como: segurança, saúde, assistência social, psicologia clínica e educacional, associações sindicais, conselhos municipais, entre outras.

Indubitavelmente, a cultura presente no ambiente escolar e o contexto em que a mesma está inserida, influencia no processo de construção de aprendizagens. Uma vez que,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

quando as pessoas que compõem a instituição modificam práticas e concepções, a própria instituição se modifica. Portanto, a promoção de um contexto colaborativo e reflexivo propõe que as diferenças e competências dos professores complementem-se de forma autônoma e permanente.

É por esse viés que observa-se a pertinência da autorregulação cíclica (ZIMMERMAN, 2008) para a formação docente. Posto que, sua constituição por fases mantém-se em constante movimento de espiral, em um processo permanente, que desencadeia-se de acordo com as situações que são ofertadas pelo ambiente e a realidade do professor, que precisa se atualizar e reinventar na sua atividade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de escrita desse estudo, com base na leitura das publicações nacionais e internacionais que atualmente se debruçam sobre os temas referentes a formação de professores e a aprendizagem autorregulada, é possível crer que foram atingidos os objetivos propostos inicialmente. Entretanto, grande parte das pesquisas que envolvem o constructo da autorregulação, voltam-se para a habilidade de aprender a aprender que deve ser fomentada pelos professores no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, a teoria de aprendizagem citada, é pouco utilizada com foco na formação docente, o que justifica a presente escrita e a necessidade de estudos futuros neste caminho.

Doravante, faz-se imperativo frisar, que a lacuna encontrada abre possibilidade para ampliação deste estudo ou até mesmo para outras investigações, além de, refletir a respeito da utilização das tecnologias digitais pelos organizadores e gestores de formações para professores. Uma vez que, a aprendizagem autorregulada não ocorre isoladamente, recursos digitais podem oportunizar espaços colaborativos de interação entre docentes, de forma que suas aprendizagens se complementem.

Como corolário dessas premissas, reafirma-se a ideia de que a profissão docente tem papel fundamental na constituição de uma nação. Portanto, a formação destes profissionais é essencialmente importante. Não se restringe apenas as noções pedagógicas, mas precisa observar os aspectos emocionais, comportamentais e as condições de trabalho, como: recursos e ambientes bem equipados, políticas de valorização da categoria, plano de carreira e salário adequados, fatores que interferem diretamente na qualidade da atividade que esses professores desenvolvem. Por isso, procurar meios de potencializar esses processos e ampliar o acesso a eles é e deve ser uma prioridade para distintos seguimentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *et. al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409. Maringá, set./dez., 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Um novo modelo para a formação de professores. **Revista Textos do Brasil**. Ministério das Relações exteriores. Departamento Cultural, Brasília, n. 7, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas**. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239-277, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MORAES, Marcia Amaral Correa de; BORGES, Karen Selbach; OKUYAMA, Fabio. Autorregulação da aprendizagem em computação com apoio da metodologia Scrum. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 66-77, out. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/5066>. Acesso em: 28 jul. 2019.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurge. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, jul./dez. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; CIGALES, Juliana Ribeiro. Aprendizagens na docência: PIBID e a formação de professores. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n. 01, p. 25-44, jan./mar. 2017. Programa de Pós-Graduação educação: Currículo- PUC/ SP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652045>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, V. 45, n. 155, p. 30-55, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2873>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, [45] 2 – 20, maio/agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061>. Acesso em: 09 dez. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores**. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Outubro, 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ZIMMERMAN, B. J. **Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects**. American Educational Research Journal, 45, no. 1, 2008, p. 146-161. Disponível em: <https://doi-org.ez348.periodicos.capes.gov.br/10.3102/0002831207312909>. Acesso em: 13 dez. 2018.

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: A INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES BENEFICIADOS NA ESCOLA LEANDRO ALVES CORREIA NO MUNICÍPIO DE CEDRO/CE.

Maria Ionete Andrade Ferreira¹

Hélis Cristina Alves de Lima²

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a gestão do Programa Bolsa Família – PBF e sua intersectorialidade no Município de Cedro/Ce, visando compreender as ações de acompanhamento vinculadas as áreas de educação, saúde e assistência social, identificando assim o papel efetivo da escola no trabalho intersectorial a fim de buscar a efetivação do Programa Bolsa Família – PBF e seus beneficiados. Para a produção desse trabalho seguiu-se uma entrevista semiestruturada, com base na análise da trajetória familiar e as contribuições do PBF dentro dos núcleos familiares estudados. Esse trabalho foi inicialmente direcionado dentro de uma reunião onde agrupou-se 15 mães da EMEIF Leandro Alves Correia do Município de Cedro/Ce e esse processo é considerado dentro das pesquisas por Grupo focal. Os resultados apresentados identificam ainda uma longa jornada dentro do processo intersectorial para que todos os resultados esperados pelas secretárias envolvidas sejam totalmente positivos, e assim envolver as políticas públicas. Os mecanismos de gestão ainda devem de forma mais eficaz buscar definição, para que os entraves possam ser extinguidos e deixem que as metas possam eliminar a desigualdade e a pobreza dentro de uma visão integrada, trabalhando assim o processo de escolarização de inúmeras crianças beneficiadas com o Programa. Percebe-se o imenso desafio por parte de todos envolvidos nesse processo visando o alcance das metas e assim a efetivação de uma gestão democrática que visa desenvolver o cidadão nos diversos setores e necessidades dentro de um debate eficaz, eficiente e atual.

Palavras-chave: Educação, Desigualdade, Intersetorial, Bolsa Família, Escola.

INTRODUÇÃO

1 Mestranda do curso de Gestão pelo Instituto Politécnico de Tomar. Pós-graduada em metodologia do Ensino em Educação Básica pelo ISEC/PB. Pedagoga. Professora de escola pública Municipal. ioneteandradeferreira@hotmail.com

2 Licenciada em Letras Pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu FECLI/UECE. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Pela Universidade Gama Filho UGF. Servidora Pública do Município de Cedro; hcrystalima@hotmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9790-568X>

Desde a implantação do PBF – Programa Bolsa Família, iniciou-se inúmeros debates à cerca da sua potencialidade em reduzir a pobreza no Brasil e conseqüentemente a desigualdade social. A temática relacionada educação, pobreza e desigualdade social tornou-se alvo de inúmeras discussões e de intervenções sociais dentro do campo das políticas públicas no Brasil, onde tem como parâmetro norteador crianças e adolescentes e seus direitos a educação, saúde e assistência social. Torna-se necessário frisar que o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam estes direitos e estabelece que a educação é dever da família, sociedade e Estado, visando primar pelo desenvolvimento humano desse grupo.

O presente trabalho objetiva analisar as contribuições da escola pública Leandro Alves Correia do Município de Cedro/Ce, de forma a alcançar as metas distribuídas no plano anual visando alcançar os objetivos do PBF, e assim apresentando sua participação nas ações a fim de erradicar a pobreza e elevar os índices educacionais do município. O estudo concentrou a relação estabelecida entre o PBF - e a educação no sentido de compreender se o mesmo exerce efeitos na vida escolar de seus beneficiários, bem como seus possíveis efeitos na superação da situação de vulnerabilidade social de famílias beneficiárias.

É necessário identificar que o processo intersetorial presente nos debates das secretárias municipais buscam por primar o planejamento das metas de forma compartilhada e assim possibilitando diversas e diferentes abordagens das ações envolvidas, a fim que de forma integrada viabilizam as ações a buscar elevar os níveis de escolaridade dos beneficiários para interromper o índice de desigualdade, pobreza e analfabetismo. Visa entender as reflexões à cerca da participação das famílias dentro do programa e assim discutir e analisar as ações educacionais que buscam intercalar com as outras secretárias a fim de construir um aparato teórico.

METODOLOGIA

Mesmo que o Ministério do desenvolvimento Social (MDS) tenha instituído o modelo de gestão intersetorial para a implantação do programa Bolsa Família (PBF), essa prática de intersetorialidade no Município de Cedro/CE já era adotada um conjunto com outras políticas.

Para a produção desse trabalho seguiu-se uma entrevista semiestruturada, com base na análise da trajetória familiar e as contribuições do PBF dentro dos núcleos familiares estudados. Esse trabalho foi inicialmente direcionado dentro de uma reunião onde agrupou-se 15 mães e esse processo é considerado dentro das pesquisa por Grupo focal. Morgan (1997 apud TRAD 2009) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações a partir das interações entre os participantes selecionados

O presente trabalho foi direcionado aos pais da EMEIF Leandro Alves Correia, localizada no Distrito de São Miguel, zona Rural do Município de Cedro/CE. A escola trabalha com Educação Infantil. Ensino Fundamental I e II, totalizando 184 (cento e oitenta e quatro) alunos distribuídos nos turno manhã e tarde, no entanto as análises aqui apresentadas foram feitas com pais de alunos do Ensino Fundamental II, alguns que possuem filhos que são alunos da escolas atualmente e com ex-alunos em anos anteriores que na atualidade estudam no Instituto Federal e/ou Escola Profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação e a gestão das políticas públicas pode ser considerado como uma questão ainda pouco explorada do ponto de vista empírico, ou seja, há poucos estudos que privilegiam a análise das políticas públicas no momento de sua implementação (ARRETCHE, 2003).

Na literatura internacional a partir da década de 70, diversos autores, passaram a examinar a implementação de políticas públicas e incorporam outras variáveis à análise, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases da política pública, diferentes arenas decisórias, de modo a trazer o Estado de volta ao debate, por meio do estudo das instituições e das burocracias (MARQUES, 1997).

Observar a implementação das políticas públicas significa considerar a dinâmica e as diversas interações que ocorrem dentro desse processo. Isso significa que os diferentes atores da burocracia não agem como fieis executores de serviços e normas, pelo contrário, eles exercem suas funções e desenvolvem seus trabalhos conduzidos por uma base de experiências e valores, visão social de mundo e o contexto no qual estão inseridos. Essa perspectiva é reconhecida que os implementadores também “fazem a política” e, por isso, podem ser

considerados como *policy makers*, pois contam com certo grau de discricionariedade e de autonomia que permite a eles determinarem em grande parte a natureza e a qualidade do programa (ARRETCHE, 2001)

A categoria “setor” é utilizada para analisar a ação do Estado dentro da lógica social, ou seja, é circunscrita e dividida por atividades como saúde, educação, planejamento urbano entre outros. O setor deveria ser compreendido de acordo com Marques (2000, p. 47) é:

“um conjunto de papéis sociais estruturados em torno de uma lógica vertical e autônoma de reprodução. A estruturação dos setores segue frequentemente, portanto, uma lógica profissional (papéis sociais), agrupando os atores de um dado campo de atividades, suas ideias e suas práticas”

Entende-se que, embora o setor seja uma reunião de metas dentro de um domínio de ideias, não significa que exista a hegemonia consensual. Em diversos setores, existem em alguns casos um jogo de conflitos e discussão em torno das ideias e estratégias que integram a lógica setorial.

A intersetorialidade remete ao princípio da integração dos diversos setores e da sociedade civil, com vistas à solução de problemas sociais (CUNILL GRAU, 2005; JUNQUEIRA, 2004), como estratégia para a promoção sobre a relação entre os diferentes setores por meio das interações, saberes e poder dentro das metas e/ou objetivos comuns (COELHO, 2009).

É necessário lembrar que a intersetorialidade na implementação das políticas públicas na educação é um processo político, e assim, deve-se considerar as contradições, resistências e restrições dentro da articulação dos setores (CUNILL GRAU, 2005).

No entanto, Silva e Melo (2000), ressaltam que a implementação não se trata de um processo passivo:

“Estudos de situações concretas revelam um padrão muito distinto, onde prevalece à troca, a negociação e a barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos. Ao invés de controle, autoridade e legitimidade verifica-se ambiguidades de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados e informação escassa.” (SILVA e MELO, 2000, p. 09)

A partir dos anos 1980, os processos de globalização, a crise econômica e os programas de ajuste estrutural impulsionados pelas ideias neoliberais provocaram o agravamento da pobreza nessa região (DRAIBE, 2011). Nesse contexto de constrangimentos aos gastos públicos e às políticas sociais abrangentes, os Programas de Transferência de Renda Condicionada (PTRC) surgem na década de 1990 em vários países da AL como uma nova estratégia de política social no combate à pobreza (SIMÕES, 2012).

As políticas de combate à pobreza no Brasil dentro dos novos processos de gestão buscaram alterar de forma substancial desde a implantação da Constituição Federal de 1998; justificando-se por um conceito abordado de pobreza que vai muito além das privações que o dinheiro pode causar. Percebe-se que este novo conceito apresenta uma visão de fortalecimento da capacidade individual e do processo de inclusão social.

A compreensão e a participação dos usuários, profissionais e gestores envolvidos no processo de implementação de um programa interfere no alcance das metas estabelecidas por este (MANZMANIAN & SEBATIER, 1989).

As mudanças dentro do conceito reflete diretamente na forma como o Estado busca um enfrentamento da pobreza dentro das políticas públicas, e, nesse contexto, percebe-se as transformações em âmbito brasileiro no Programa Bolsa Família, onde procura apresentar dentro de uma gestão intersetorial o fortalecimento do combate à pobreza com objetivos partilhados e compartilhados com diferentes setores.

O Programa Bolsa família possui uma relação ambígua dentro do campo social, por ser visto como uma política de atendimento as reais necessidades básicas do ser humano e, baseado na oferta de serviços e no pagamento dos benefícios. Torna-se necessário lembrar que a bolsa e seu valor encontram-se condicionados a duas especificações dentro do campo educacional; primeiro o programa requer que as crianças de 06 a 15 anos estejam regularmente matriculados e frequentando as escolas, com um índice de 85% de frequência; já os adolescente de 16 e 17 anos tenham frequência de 75%. Dentro do campo social visa analisar e a partir daí aliviar a pobreza de forma a contribuir de forma intersetorial dentro de um conjunto de metas para também reduzir a desigualdade social.

Observa-se ainda que a diversidade das ações que comporta o programa pode traduzir-se em amis de um tipo dos arranjos intersetorial, implicando assim as diferentes relações conflitos e negociações.

Entretanto, torna-se necessário lembrar que o PBF tem como objetivo a redução da pobreza e está encontra-se intimamente ligada ao processo educacional do indivíduo, fazendo com que este esteja condicionado a diversas metas que devem ser assumidas pelos beneficiários do programa, quer seja na área da educação ou da saúde. O cumprimento das condicionalidades torna-se obrigatório para a continuação do recebimento dos rendimentos. Expectativa fundamentada na Constituição Federal – CF de 1988, art. 5º, pelo qual assegura que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, p. 8).

Contudo, acredita-se que a educação visa promover um mundo diferenciado, olhando de forma eficaz para o processo de ensino aprendizagem. Buscando uma conexão com coisas, lugares, indivíduos e seu desenvolvimento. Sendo assim, o direito a educação apresenta-se nos diversos documentos da política educacional, permitindo assim uma maior visibilidade dos programas sociais na busca pela universalização do ensino. No entanto, o processo de acesso e democratização da educação não veio acompanhado da permanência e sucesso do indivíduo na escola, surgiram outras realidades que passaram a mostrar a persistência da pobreza e a desigualdade na escola (SCHWARTZAMAN, 2006)

De acordo com o Arroyo (2015, p.08):

(...) se os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos.

O objetivo principal do PBF é enfrentar o grande problema da social que é combater a fome e a miséria e, assim a escola seria o vínculo para superar a pobreza. As propostas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

especificas relacionadas ao campo educacional que visa privilegiar o potencial para aumentar o capital humano das famílias, e assim trabalhar o desenvolvimento social das crianças, tentando reduzir a desigualdade social; e, assim destaca-se o vínculo do benefício ao desempenho escolar, lembrando que o desempenho não é apenas a frequência ao ambiente, e sim todo um processo dentro dessa presença.

Criado em 2003, sancionado pela Lei nº 10.836/04, de 09 de janeiro de 2004 e pelo decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004 o programa Bolsa Família se constituiu através da unificação dos Programas Sociais: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio gás; programas estes que eram auxílios financeiros oriundos do Governo Federal, onde tinha como propostas a abertura mais eficaz para os serviços de saúde, acesso cada vez mais abrangente para a educação e a assistência social. Nisso incluía o combate à fome e a promoção da segurança alimentar e/ou nutricional, estimulando assim à emancipação das famílias beneficiadas e assim passando a combater a pobreza e desigualdade social (BRASIL, 2004). Foi criado com o propósito de unificar o Cadastro Único e as ações e programas de transferência de renda do Governo Federal: Programa Nacional de Renda Mínima vinculado a Educação (Bolsa Escola), Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde (Bolsa Alimentação) e o Programa Auxílio Gás. Destina-se às famílias em situação de extrema pobreza e de pobreza – tendo como critério a renda mensal per capita. Inicialmente a situação de extrema pobreza era atribuída às famílias cuja renda per capita mensal era de até R\$ 50,00 (cinquenta reais) e que hoje é de até R\$ 60,00 (sessenta reais). As famílias identificadas como em situação de pobreza estavam inicialmente na faixa de renda mensal per capita entre R\$ 50,01 (cinquenta reais e um centavo) e R\$ 100,00 (cem reais), e que hoje se encontram na faixa entre R\$ 60,01 (sessenta reais e um centavo) a R\$ 120,00 (cento e vinte reais).

Na sua formulação original, a estrutura organizacional do PBF em nível ministerial é composta pelo Conselho Gestor do Programa Bolsa Família (CGPBF), de caráter deliberativo, vinculado e presidido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2004).

Os programas em separado encontram-se condicionados a um setor específico, fazendo com que cada programa não obtivesse ligação e relação direta entre si. Entende-se que inicialmente o programa de combate à pobreza não prever uma relação entre os setores.

A implementação setorial das políticas de combate à pobreza, não tinha predeterminado a relação entre os setores de atendimento dos beneficiários; pelo contrário era conferido aos setores a especialização profissional para cada área. E assim, percebe-se que com o efeito do atendimento as demandas, os setores desconsideravam o cidadão como um todo e proporcionando uma fragmentação dos serviços públicos (JUNQUEIRA, 2003).

A temática educacional chama atenção para a necessidade das políticas públicas que promovem a pobreza e a desigualdade dentro de inúmeras ações que conjugadas para o enfrentamento, e a escola atende as inúmeras formas de enfrentamento e subalternização dos indivíduos dentro da transmissão do conhecimento, respeitando a individualização, direitos e diversidade do indivíduo. A Lei nº 10.836 de 2004, no art. 4º, criou o Conselho Gestor Interministerial (CGI). O referido Conselho foi criado para assessorar o PBF buscando apoiar as instituições no campo das políticas públicas buscando promover a emancipação das famílias beneficiadas, sendo este Conselho responsável por supervisionar as condicionalidades do referido programa dentro do setor educacional. Dentro do campo educacional, o programa, exige a participação dos pais nas reuniões escolares, bem como o total envolvimento familiar em programas de desenvolvimento integral da infância, proporcionando assim a evolução educacional dos beneficiados e seu crescimento intelectual.

O PBF representa um mecanismo de redução e alívio da pobreza para inúmeras famílias pobres e extremamente pobres, utilizando-se dos recursos para comprar alimentos, entretanto, o critério da elegibilidade não considera a dimensão multidimensional da pobreza e assim estabelece uma renda *per capita* familiar baixa, não abrangendo algumas famílias que enfrentam dificuldades, observando assim o valor baixo do benefício recebido e em alguns casos torna-se insuficiente para produzir impactos positivos a fim de ultrapassar a linha da pobreza (YASBEK, 2012).

Dentro desse processo de distribuição do benefício existem os defensores do programa, que ressaltam as condicionalidades para o recebimento garantem o acesso aos direitos pelos quais o programa busca efetivar. Enquanto que, os opositores consideram que estas ferem o princípio da não condicionalidade peculiar ao direito de todo cidadão ter acesso a programas sociais necessários para a sua sobrevivência.

Os atuais modelos de gestão das políticas públicas sociais tem buscado esforços no sentido de atuar de forma integrada e inclusiva, ou seja, a intersetorialidade é calçada nas inúmeras possibilidades de criar modelos de gestão que visem romper com os fragmentos

sociais e de suas políticas, constituindo assim uma concepção que visa formar um novo modelo de planejamento, execução e controle dentro da prestação de serviços, a fim de garantir acesso igual para os considerados desiguais (PEREIRA, 2010, JUNQUEIRA, 2004).

Percebe-se que as políticas públicas tem se tornado cada dia mais complexa, buscando trabalhar temáticas que envolvem os setores e assim trabalham a multiplicidade de olhares sobre o mesmo ponto trabalhado (JUNQUEIRA, 2005; COELHO, 2009). A função de coordenação do Programa confunde-se muitas vezes com a de controle, de ter o domínio sobre o Programa. Porém o conceito de coordenar nos leva a pensar sobre garantir uma distribuição dos recursos financeiros, garantir também o acesso as informações do Programa e dos seus beneficiados, assim como promover espaço de discussão de ideias, experiências e interesses, mediar conflitos e buscar soluções.

O PBF suscitou, desde sua formulação, posicionamentos contrários e favoráveis no que concerne a sua relevância social e à existência das condicionalidades. Alguns estudiosos questionam que a exigência das condicionalidades às famílias pobres pode-se configurar como uma violação de direitos. Já outro grupo de estudiosos relaciona a existência das condicionalidades às questões morais e de juízo de valor, ou seja, ao argumento que ninguém poderia receber um benefício monetário do governo sem dar nada em troca (MEDEIROS; BRITTO; SOARES, 2007).

É necessário frisar que, além do PBF, ligado à educação, o setor conta com os programas: Brasil Carinhoso “voltado para a primeira infância, o Programa Brasil Carinhoso tem o seu desenvolvimento integrado em várias vertentes e uma delas é expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas”, que visa transferir automaticamente os recursos financeiros, sem a necessidade dos convênios para custear despesas com a educação infantil, onde passa a “contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil” (FNDE, 2016).

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007, a fim de fomentar a educação integral de crianças e adolescentes por meio de inúmeras atividades socioeducativas dentro do contra turno escolar. O PBF faz com que as famílias beneficiadas pelo programa busque matricular seus filhos na escola e manter frequência mínima; essa frequência é registrada, encaminhada à Secretaria Municipal de

Educação e repassadas ao Governo Federal para análise e aplicação de advertências ao serem encontradas irregularidades ou descumprimentos dos pontos bases do processo. De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos e contribuem para que as famílias consigam romper, via educação, o ciclo de pobreza entre gerações.

Com o intuito de apoiar financeiramente, potencializar e fomentar novas iniciativas na gestão descentralizada, assim como atuar como instrumento de aferição da qualidade da gestão do PBF, o governo federal criou o Índice de Gestão Descentralizada do Programa Bolsa Família - IGD, para utilização em âmbito estadual, distrital e municipal, cujos parâmetros foram regulamentados e incluídos na Lei nº 12.058, de 13 de outubro de 2009. Os parâmetros estão relacionados a:

- Medição dos resultados da gestão descentralizada, com base na atuação do gestor estadual, distrital ou municipal,
- Na execução dos procedimentos de cadastramento, na gestão de benefícios e de condicionalidades,
- Na articulação intersetorial,
- Na implementação das ações de desenvolvimento das famílias beneficiárias e,
- No acompanhamento e execução de procedimentos de controle.

Desta forma, a União transfere obrigatoriamente, aos entes federados que aderirem ao Programa Bolsa Família recursos para apoio financeiro às ações de gestão e execução descentralizada do Programa, desde que alcancem índices mínimos no IGD, ou seja, de 0,4. Os recursos do IGD serão repassados Fundo a Fundo (Assistência Social), tendo os Estados, Distrito Federal e Municípios que submeterem suas prestações de contas às respectivas instâncias de controle social.

O IGD-M tem adotado novas medidas para incentivar os municípios a melhorarem sua gestão por meio de gratificação financeira, como por exemplo o acréscimo de até 3% do valor apurado do IGD-M, proporcional ao acompanhamento de famílias beneficiárias em situação de descumprimento das condicionalidades que estejam em processo de acompanhamento familiar. Ou ainda, o acréscimo de 3% do valor apurado do IGD-M, quando o município

atender, nos prazos fixados pela Senarc, demandas referentes à apuração de eventuais irregularidades na execução local do PBF.

Buscou-se trabalhar com os pais que possuem essas duas realidades, para subsidiar a tese de que o PBF dentro do processo intersetorial modificou a realidade da comunidade e da família. A escola possui 124 (cento e vinte quatro) alunos matriculados de 6º a 9º ano, com um percentual de 98% de alunos beneficiados pelo PBF. O foram entrevistados um total de 15 mães com filhos estudando e também com filhos ex-alunos da escola. As mães possuem faixa etária entre 20 e 45 anos. Entre elas 08 (oito) mães possuem o Ensino Médio completo, 03 (três) estão cursando o EJA – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, (02) possuem ensino fundamental completo, 01 (uma) está cursando EJA – Educação de Jovens e Adultos referente ao Ensino Fundamental I e 01 (uma) concluiu apenas a 5ª série do Ensino Fundamental.

Eu tenho 04 filhos, todos passam ou passaram aqui na escola. E sempre eu recebi o benefício, nunca deixei eles faltar por besteira, sempre cuidei das vacinas, porque eu sei que isso ajuda eu com a saúde deles e ajuda o município. Hoje dois estão fora daqui. Um deles é aluno do Instituto Federal, terminou o ensino médio lá e passou na faculdade, e o outro estuda na Escola Profissional. Só tenho a agradecer a ajuda que eu recebo. Pois no meu tempo tinha isso não, era somente a força de vontade de ir aprender a assinar o nome. (Mãe J, filho no 7º ano e no 8º ano).

A comunidade escolar é muito presente no ambiente escolar. A direção escolar conversa com todos e conhece de forma particular cada família inserida no contexto escolar, suas dificuldades e anseios.

A direção sempre chama “nois” quando os menino precisam de apoio das tarefas, quando as faltas são maior durante o mês para explicar se isso repetir no “meis” seguinte (Mãe D, filho no 7º ano)

A escola sempre nos chamou para conversar caso as faltas ultrapassem os limites permitidos. Tenho dois filhos estudando aqui e um filho que saiu o ano passado para a Escola Profissional, ela sempre demonstrou cuidado e zelo pelas crianças e por todos nós (Mãe L, filhos no 6º e 8º ano)

As famílias entrevistadas possuem números de filhos diferenciados.

Nº Famílias	Número de filhos
03	01
04	03
03	04
05	02

Fonte: Dados colhidos no grupo focal (2019)

Os alunos possuem acesso à internet sempre que precisam realizar tarefas e atividades que os professores solicitam, sendo distribuída merenda diariamente, com cardápio elaborado pela nutricionista do Município que visa suprir as necessidades diárias dos alunos em termos de complemento alimentar.

Os meninos não reclamam da merenda, primeiro porque eu expliquei a eles que no meu tempo não tínhamos esses aparatos todos. As atividades que os professores passavam muitas vezes tínhamos que andar quilômetros para encontrar os livros na cidade, e hoje graças ao governo temos isso perto de nós; (Mãe G, filho no 9º ano)

Ao serem indagados sobre o PBF todos relataram que foi uma mudança de vida, ajudou na compra dos materiais e garante a permanência desse na escola. Das famílias entrevistadas, 04 (quatro) famílias possuem filhos que estudaram na escolas e hoje estão em outra instituição de ensino, médio ou superior.

O que eu recebo mensalmente serve para comprar as coisas para eles, não deixo faltar lápis, caneta, caderno, borracha e os material que o professor pede. No meu tempo se tivesse isso eu não tinha parado de estudar na 5ª série. Parei porque meu pai não tinha condição de comprar material para todos os filhos e assim ia vendo aquele que aprendia mais rápido, os outros eram deixados em casa para ajudar na luta. Hoje eles tem tudo: livro, transporte, merenda, professor bom, escola boa, tudo limpinho. Eu me orgulho de ver meus filhos estudando aqui (Mãe H, filhos no 6º e 9º ano)

Hoje eu só preciso cuidar para que eles venham a escola, levo para o PSF e tenho o dinheirinho na conta para comprar o que eles necessitam. (Mãe K, filho no 8º ano)

Percebeu-se que as famílias entrevistadas são bastante familiarizadas com a escola, que a mesma cobra o compromisso dos pais com os filhos e em sua maioria estes gostam de receber as comunicações dos pais. No entanto, é necessário frisar que a escola cumpre as metas estipuladas pelo PBF, porém, as políticas educacionais como um todo necessitam de atender aos desafios da intersetorialidade que em alguns casos transcende as vontades individuais e passam a ser necessidade coletivas. Essas políticas possuem a capacidade de atender aos desafios de contribuir para qualificação educacional de cada indivíduo inseridos nas salas de aula e fazer com que a transmissão de conhecimento possa mudar os índices de pobreza e desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou pontuar o PBF e a intersetorialidade dentro do processo de construção de ações e suas condicionalidades para a participação dos indivíduos. O perfil dos beneficiários do PBF confirma os achados na literatura, reafirmando que os objetivos do programa em atender às famílias em situação de maior vulnerabilidade se concretizam. As análises mostram a contribuição dentro inúmeros aspectos que passaram a oportunizar os avanços educacionais, quer sejam eles individuais ou coletivos, dentro do ambiente pesquisado.

O PBF tornou-se forte gerador de controvérsias, críticas e também como ponto de firmeza dentro de uma sociedade que busca a luta por igualdade e no entanto, ainda mantém um alto índice de desigualdade social. Os condicionamentos para participar do PBF fizeram com que fossem percebidas a melhoria do acesso a população pobre aos serviços sociais, aumento nas taxas de matrícula e a regularidade da frequência escolar desse meninos.

Percebeu-se ao longo do trabalho que o PBF veio para modificar a questão social, visando uma construção de conhecimento na busca de respostas imediatas ou não para as exigências de uma sociedade cada vez mais globalizada e que visa melhorias na qualidade de vida. E a escola é uma instituição marcante na vida de cada indivíduo, e percebe-se que o PBF

não melhorou apenas o cenário educativo, mas também o benefício de contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos. No entanto, a percepção dos gestores sobre o programa é de que ele cumpre seus objetivos principais, na medida em que estes percebem que ele possibilita melhora da renda e das condições de vida das famílias, no entanto, ainda é visto como um “auxílio” aos beneficiários, e não como um direito.

Para finalizar, torna-se necessário lembrar que a intersetorialidade como modelo de gestão das políticas públicas é um fenômeno ainda em construção, e assim acredita-se que o debate sobre o assunto ainda abordará muitos aspectos da funcionalidade do processo de intersetorialidade fomentando discussões e trabalhando o modelo de gestão.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/ced/desigualdadem0u1c1.html>>. Acesso em: 09 de julho de 2019.

ARRETCHE, Marta. “Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia”. São Paulo, Perspec, Jun 2004, vol.18, no.2, p.17-26.

_____. Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. Rev. bras. Ci. Soc. vol.18, nº51, São Paulo, Feb. 2003.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos políticas sociais menos ingênuas. In: BARREIRA, M.; CARVALHO, M. (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. 2001. São Paulo: IEE/PUC.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Disponível em: Acesso em: 25 JUN. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2014

_____. **Lei 10.836**, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 2004. Disponível em: Acesso em: 25 JUN. 2019.

_____. **Lei nº 9.394** e 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29 de JUN. 2019.

____. **Portaria Interministerial nº 3.789 de 2004.** Estabelece atribuições e normas para o cumprimento da condicionalidade da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família. Brasil, 2004.

____. **Decreto 5.209**, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.836, de 09 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: Acesso em: 30 JUN. 2019.

____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Bolsa Família.** 2016. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.> Acesso em: 30 JUN. 2019.

____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDS). **Primeiros resultados da análise de linha de base da pesquisa de impacto do programa Bolsa Família.** Brasília, 2016. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>.> Acesso em: 01 JUL. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação e políticas de combate à pobreza.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, set/out/nov/dez, 2003. p. 183-191.

COELHO AVAG, Ferreira MN, Magalhães R. **A intersetorialidade no Programa Bolsa Família: reflexões a partir de uma experiência local.** Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/publications/mds/25M.pdf> > Acesso em 30 JUN 2019

CUNILL GRAU, Nuria. **La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social.** X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 18-21 Oct 2005.

DRAIBE, S. M. Uma nova agenda social na América Latina? Pontos de partida para a análise comparada dos sistemas de proteção social e suas mudanças recentes. In: SOLA, L.; LOUREIRO, M. R. G. (Org.). **Democracia, mercado e Estado: o B de Brics.** Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 249-288.

JUNQUEIRA, L.A.P., **Descentralização e inter-setorialidade na gestão pública municipal,** São Paulo: FUNDAP, Textos Técnicos, outubro de 1997.

JUNQUEIRA, L.A.P. & INOJOSA, R. M. **Desenvolvimento social e intersetorialidade: a cidade solidária.** São Paulo, FUNDAP, 2004.

MANZMANIAN, D.A. & SABATIER, P.A., Implementation and Public Policy, University Press of America, chapter 2 pp 18-44, 1989.

MEDEIROS, M.; BRITTO, T.; SOARES, F. Transferência de renda no Brasil. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 5-21, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300001>. Acesso em: 19 agosto 2019.

MORGAN, D. L. Focus group as qualitative research. London: Sage, 1997. IN: **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da**

técnica em pesquisas de saúde. <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>
Acessado em 09/07/2019

PEREIRA, C. P. **A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro.** Ser. Social, Brasília, nº 18, p. 229-252, jan./jun. 2006.

SCHWARTZMAN, S. **Educação e Pobreza no Brasil.** n. 2, Cadernos Adenauer VII, p. 9-37, 2006

SIMÕES, A. A. **The contribution of Bolsa Família to the educational achievement of economically disadvantaged children in Brazil.** 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Sussex, Brighton, 2012. Disponível em: <http://sro.sussex.ac.uk/40673/1/Sim%C3%B5es%2C_Armando_Amorim.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

YAZBEK C. Maria, **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n 110, p. 288-322, Ed. Cortez, abr./jun. 2012.

O PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA BOLSA FAMÍLIA E SUAS CONDICIONALIDADES: UMA ANÁLISE NA ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA DA FRANCA¹

Amanda Raquel Medeiros Domingos²

Maria Letícia Ramos Batista³

Maria de Fátima Leite Gomes⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família (PBF) no Brasil, apontando os aspectos centrais para a sua emersão no país, destacando as condicionalidades propostas pelo programa no âmbito da educação e da saúde. Bem como, apontar os aspectos positivos e negativos do programa no cotidiano dos alunos (as) beneficiários que estudam na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, lócus da pesquisa. Em termos metodológicos, o tema proposto por este artigo foi objeto de estudo desenvolvido no mestrado em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sobretudo na disciplina de “Planejamento, Políticas Públicas e Gestão”, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e com abordagem predominantemente qualitativa de análise. Mediante o estudo, foi possível constatar que, embora focalizado, o Programa Bolsa Família (PBF) é fundamental para o desenvolvimento social e econômico da população do Bairro São José.

Palavras-chave: Transferência de Renda, Programa Bolsa Família (PBF), Condicionalidades.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, ligada ao mestrado em Serviço Social que ocorreu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo objetivo

¹ Esse trabalho é resultado de uma Pesquisa de Mestrado, *campus* I.

² Pós-graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba e colaboradora externa do projeto de extensão: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca” – UFPB, E-mail: ar160697@gmail.com;

³ Pós-graduanda em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba e colaboradora externa do projeto de extensão: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca” - UFPB, E-mail: leticia_itapb@hotmail.com;

⁴ Professora Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba e coordenadora do projeto de extensão: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca” – UFPB, E-mail: fatima.l.gomes2016@gmail.com

foi a análise do Programa de Transferência de Renda Bolsa Família (PBF) no Brasil, apontando, as condicionalidades propostas pelo programa no âmbito da educação e da saúde e seus desafios. Ao longo do artigo, também busca-se analisar a trajetória histórica do Programa Bolsa Família, apontando os aspectos centrais para a sua emergência no país, assim como os entraves encontrados pelo programa no combate à pobreza. Para isso, inicialmente buscaremos apresentar como as políticas sociais, com foco no Bolsa Família, se constituíram ao longo dos anos no território brasileiro, versando sobre a importância da promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seguida, apontaremos os aspectos negativos e positivos do programa no combate à pobreza e suas condicionalidades, realizando um paralelo com a realidade de infrequência escolar presente na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, locus da pesquisa. Vale ressaltar que, este artigo também é fruto da experiência e das atividades realizadas pelo Projeto de Extensão do Curso de Serviço Social, da UFPB, intitulado: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, aplicado na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, localizada na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Este mencionado Projeto tem como objetivo acompanhar os alunos(as) beneficiários(as) do Programa Bolsa Família do Governo Federal, que se encontram em situação de infrequência escolar, buscando através de um olhar crítico, analisar as razões da evasão e do abandono escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfico e qualitativo, baseada nas discussões realizadas durante o mestrado em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e nas experiências e atividades do Projeto de Extensão: “O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionalidades na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, na cidade de João Pessoa-Paraíba, que propiciou um subsídio a mais na elaboração deste artigo. Vale ressaltar que, no referido projeto, foram aplicadas rodas de conversas, dramatizações, oficinas pedagógicas, etc, em meio aos discentes e seus familiares. Tal projeto de Extensão é ligado ao Curso de Serviço Social, da Universidade

Federal da Paraíba, e tem como objetivo acompanhar, principalmente, o alunado que é beneficiário do Programa Bolsa Família do governo Federal.

DESENVOLVIMENTO

Na década de 1990, houve a instauração do modelo econômico neoliberal que impôs a redução do papel interventivo do Estado e conseqüentemente, estabeleceu o movimento de ajuste financeiro e fiscal, com o corte nos gastos públicos, que atingiu drasticamente principalmente, as políticas sociais, contribuindo para o processo de sucateamento e desestruturação dos serviços públicos. Diante disso, pode-se constatar que “a trajetória inicial do projeto neoliberal teve como conseqüências mais expressivas, o agravamento da miséria e o desmantelamento das Políticas Sociais Públicas em nome do ajuste fiscal” (GOMES e MELLO, 2015, p. 32).

Nos anos seguintes, houve a redefinição do papel do Estado brasileiro e a restrição das políticas sociais, que acabou provocando o aumento da miséria e a deterioração da área social. Contudo, no final da década de 90 e início dos anos 2000, após a promulgação da Constituição Federal (1988), ocorreu a construção de um novo modelo de proteção social e uma nova configuração das políticas sociais com a instauração e ampliação de diversos programas de transferência de renda, como o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (1995), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), entre outros.

Vale destacar que, embora estes programas fossem de suma importância no combate à pobreza, eles não eram universais e não cobriam toda a parcela da população do território nacional e por isso necessitavam de uma boa reforma gerencial (SOARES e SÁTYRO, 2010).

Em 2003, sob o governo de Lula da Silva (2003-2009) os quatro programas de transferência de renda criados em gestões anteriores, como: Bolsa Escola, o Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), Bolsa Alimentação e o Auxílio-Gás, foram unificados em torno do Programa Bolsa Família (PBF), numa tentativa de desvincular as políticas sociais da tradição assistencialista, facilitar o acesso das famílias na condição de extrema pobreza ao benefício (pois, elas precisariam efetuar apenas um único cadastro para serem beneficiadas pelo programa, o CadÚnico) e gerar a melhoria nos mecanismos de fiscalização e transparência, com a elaboração de um software para conceber o

cadastro único, elaborado pelo governo federal (COSTA e LOBO, 2014).

Assim, ao criar o Programa Bolsa Família (PBF), por meio da Lei 10.836/ 04, o governo passou a integrar as políticas de combate à fome com as políticas assistenciais de transferência de renda. Vale destacar, que nesse período, também houve a instauração do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), mediante a Lei 10.868/04, que o tornou responsável pelas políticas de segurança alimentar, de transferência de renda e pela política nacional de assistência e desenvolvimento social. Assim, com a criação do MDS, a rede de proteção social se torna mais eficiente e estruturada, oferecendo uma melhor assistência aquelas famílias em situação de vulnerabilidade social. Ademais, no mesmo ano, ocorreu a criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), que propunha no campo da política socioassistencial, a vigência de um novo sistema descentralizado e participativo, no intuito de promover o aprimoramento da gestão, garantindo uma maior efetividade de suas ações.

Nesse período, houve a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a partir da IV Conferência Nacional de Assistência Social, baseado em 3 eixos: a participação popular, a territorialização e a família como eixo estruturante. Assim, o SUAS por meio de suas ações, visou estabelecer uma forma de gestão descentralizada (através do financiamento da política pelas três esferas de governo: União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e participativa, (com a mobilização da sociedade civil) oferecendo atenção às famílias pobres ou extremamente pobres, por meio de programas, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o projeto Agente Jovem, geridos pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) vinculada a PNAS.

Criado com o intuito de combater a pobreza e suas consequências, através da garantia de uma renda mínima para famílias em estado de risco ou vulnerabilidade social, o PBF possui três grandes eixos: transferência de renda, condicionalidades e programas complementares, geridos pelo MDS. Nesse contexto,

reconhecida a prioridade a ser dada a uma distribuição de renda mais equitativa, inclusive para os objetivos de maior crescimento, recomendava-se não só o investimento em capital humano através da educação, como políticas “focalizadas” nos “pobres”. A “focalização”, que seguia o cânone estabelecido por instituições internacionais como o Banco Mundial, encontrava apoio no diagnóstico de que os gastos sociais feitos pelo Estado brasileiro eram significativos... A solução, pois, era a “focalização” nos “pobres” através de mecanismos

institucionais eficientes e eficazes, mesmo que tal orientação estivesse em oposição ao “universalismo” defendido pelo PT. O Bolsa Família viria a concretizar a focalização. (ERBER, 2011, p. 31-55).

Desse modo, “para governar e garantir que seu “pacto social” amplo acontecesse, Lula teve que fazer um “presidencialismo de coalizão” (ERBER, 2011, p. 36-37), atendendo os interesses do capital e em contrapartida, as exigências da classe trabalhadora, adotando programas sociais seletivos e focalizados nas famílias pobres, que pudessem proporcionar, mesmo que minimamente, uma redistribuição de renda mais igualitária. Partindo desse pressuposto, visando melhorar os índices da educação e saúde da população em vulnerabilidade social, o PBF surge atrelado a política de saúde e educação, por meio de suas condicionalidades, contribuindo para o processo de inclusão social de diversas famílias e o acesso destas à direitos básicos de cidadania.

Destaca-se que, o PBF surge em um contexto de bases ideológicas no neodesenvolvimentismo, que procura a partir de princípios do crescimento econômico e instauração de políticas compensatórias incluir famílias assistidas no processo de consumo.

Dessa forma, o Bolsa Família se configura como um mediador entre os interesse de classe, embora, tenha se destacado na melhoria da distribuição de renda e do acesso à políticas de saúde e educação, se tornando em pouco tempo em uma das iniciativas mais exitosas de redução da pobreza e de inclusão social” (MERCADANTE, 2010, p. 362). Vale ressaltar, que tal programa não se trata apenas de um programa de cunho assistencialista, pois

o programa Bolsa Família comporta três eixos de atuação: a transferência direta de renda para promover a melhoria imediata das condições de vida das famílias em situação de pobreza; o acesso efetivo das famílias aos serviços básicos de educação, saúde e assistência social; e a integração com outras ações e programas de governo e da sociedade civil voltado ao desenvolvimento de alternativas de ocupação, geração de renda e elevação do bem-estar das famílias pobres.(MERCADANTE, 2010, p. 363).

Realizando um recorte acerca do PBF, é importante salientar que em 2018, o programa contava como critérios para a concessão do benefício, que as famílias possuíssem renda inferior ou igual a R\$ 89,00 por pessoa. O valor recebido varia de acordo com o número de crianças e adolescentes com até 17 anos e a presença de gestantes

e nutrizes. Além disso, o benefício repassado é dividido, em: benefício básico e benefício variável. O benefício básico (R\$ 89,00) é direcionado aquelas famílias extremamente pobres que possuem renda mensal de até R\$ 89,00 per capita. Enquanto, o benefício variável (R\$ 41,00), irá se diferenciar de acordo com o beneficiário, como é possível ver a partir da tabela abaixo:

Tabela 2: Benefícios Variáveis (até cinco por família)

<p>Benefício Variável Vinculado à Criança ou ao Adolescente de 0 a 15 anos.</p> <p>R\$ 41,00</p>	<p>Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 178,00 por pessoa e que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 15 anos de idade em sua composição.</p> <p>É exigida frequência escolar das crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos de idade (Saiba mais sobre esse compromisso aqui).</p>
<p>Benefício Variável Vinculado à Gestante</p> <p>R\$ 41,00</p>	<p>Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 178,00 por pessoa e que tenham grávidas em sua composição.</p> <p>São repassadas nove parcelas mensais.</p> <p>O benefício só é concedido se a gravidez for identificada pela área de saúde para que a informação seja inserida no Sistema Bolsa Família na Saúde.</p>
<p>Benefício Variável Vinculado à Nutriz.</p> <p>R\$ 41,00</p>	<p>Pago às famílias com renda mensal de até R\$ 178,00 por pessoa e que tenham crianças com idade entre 0 e 6 meses em sua composição, para reforçar a alimentação do bebê, mesmo nos casos em que o bebê não more com a mãe.</p> <p>São seis parcelas mensais.</p> <p>Para que o benefício seja concedido, a criança precisa ter seus dados incluídos no Cadastro Único até o sexto mês de vida.</p>

Fonte: Adaptado pelas autoras. Caixa Econômica Federal (2018).

Além disso, para recebimento do benefício estipulado pelo PBF é necessário cumprir com as condicionalidades propostas pelo programa, especialmente, na área da saúde e educação, que devem ser cumpridas para que o benefício não seja cancelado, bloqueado ou suspenso.

As condicionalidades na área da educação, possuem como propósito evitar a reprodução da pobreza, rompendo seu ciclo intergeracional e está atrelada a frequência escolar mínima para crianças e jovens das famílias atendidas pelo programa. É exigida a frequência mínima de 85% para crianças de 6 a 15 anos e de 75% para jovens entre 16 e

17 anos, sendo necessário, nos casos de impossibilidade de comparecimento da criança ou jovem à instituição de ensino, que as famílias informem quais as causas.

Ademais, é obrigatório informar ao gestor do PBF qualquer mudança de escola, para que ocorra a alteração no registro e haja o acompanhamento efetivo da frequência escolar. Diante disso, entende-se que essa condicionalidade ligada a frequência escolar, visa promover melhores condições para que esses indivíduos, quando adultos, ingressem no mercado de trabalho, e assim, possam aumentar sua renda e saírem da condição de pobreza e vulnerabilidade social ou até da situação de trabalho infantil. Nessa conjuntura,

dadas as carências socioeconômicas de grande parte da população, as crianças são estimuladas a trabalhar em idade precoce para contribuir com a renda familiar. Tal fato, criaria um círculo vicioso já que elas, ao entrarem cedo no mercado de trabalho, diminuiriam sua escolaridade e reduziriam drasticamente suas chances de sair a pobreza quando adultas. Como forma de romper este ciclo de transmissão intergeracional, o Estado deveria garantir uma renda familiar compatível com acréscimo gerado pelo trabalho infantil, de maneira a possibilitar o incremento da escolaridade das crianças e aumentar suas chances de saírem da pobreza quando adultas (PIRES, 2013, p. 576).

Na área da saúde, a condicionalidade proposta pelo PBF, conforme o estabelecido pelo Ministério da Saúde, é que as famílias devem levar as crianças (menores de 7 anos) às unidades de Saúde (para medição do peso e da altura) ou aos locais de vacinação e mantendo atualizado o cartão de saúde da criança, para que haja o acompanhamento do estado nutricional e do desenvolvimento. Além disso, as gestantes e nutrizes devem realizar o pré-natal e frequentar regularmente as consultas nas unidades de saúde próximas à sua residência e participarem de palestras educativas ofertadas pelas equipes de saúde acerca de aleitamento materno e alimentação saudável.

Salienta-se, que a gestão dessas condicionalidades é de responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) juntamente com o Ministérios de Educação e Saúde. E o controle e acompanhamento nos municípios é realizado de forma conjunta pelas secretárias de assistência social, saúde e educação, que registram todas informações acerca da educação e saúde dos componentes da família e a partir daí, realizam o acompanhamento das famílias.

Destarte, segundo o MDS (Portaria nº 321, art. 15. 2008) compete aos coordenadores estaduais do PBF:

I - realizar articulações com os gestores das políticas setoriais específicas para que seja realizada a coleta e o registro das condicionalidades previstas no Programa, quando o acesso ao serviço se realizar em estabelecimento estadual; II - atuar em cooperação com os municípios para garantir o registro das informações relativas às condicionalidades; III - apoiar os municípios localizados em seu território na realização da gestão de condicionalidades do Programa; e V - elaborar planejamento anual intersetorial do estado, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e educação, para o desenvolvimento e apoio das ações de gestão de condicionalidades do PBF e acompanhamento familiar.

Diante dessa lógica, ao gestor municipal é atribuído conforme os termos de adesão específicos assinados pelos municípios:

I - atuar em cooperação com os responsáveis pelo registro do acompanhamento das condicionalidades nas áreas de saúde, educação e assistência social, para garantir a coleta das informações de acordo com os calendários definidos; II - realizar as ações de gestão de benefícios, em decorrência do provimento do recurso administrativo de que trata art. 11 desta Portaria; III - notificar formalmente o responsável pela Unidade Familiar, quando necessário, nos casos de descumprimento de condicionalidades, sem prejuízo de outras formas de notificação; IV - analisar as informações sobre não cumprimento de condicionalidades e encaminhar as famílias beneficiárias do PBF, em situação de descumprimento, às áreas responsáveis pelo acompanhamento familiar e oferta dos serviços sócioassistenciais; V - elaborar planejamento anual inter-setorial do município, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e educação, para o desenvolvimento das ações de gestão de condicionalidades do PBF e de acompanhamento familiar. (MDS, Portaria nº 321, art. 16.)

Além dessas atribuições impostas aos Estados e Municípios pela Portaria nº 321, art. 20, esta também impõe algumas proibições vinculadas às condicionalidades, as quais pode-se citar:

I - instituir outros efeitos relacionados às condicionalidades sobre os benefícios financeiros pagos às famílias além dos previstos nesta Portaria; II - instituir outras condicionalidades à família; e III - utilizar formas de comunicação humilhantes ou constrangedoras a respeito do descumprimento das condicionalidades (MDS, Portaria nº 321, art. 20).

Nesse contexto, regularmente o MDS gera uma base de dados com todas as informações das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos para acompanhamento da

frequência escolar, como também, das crianças de 0 a 6 anos, para o controle do calendário vacinal e para constar se o peso e a altura estão sendo de fato medidos. Ademais, também são coletados os dados das mulheres em idade fértil para que seja possível identificar as gestantes e assim, ocorrer o acompanhamento do pré-natal.

Além dessas funções postas acima, o MDS também é responsável por sistematizar, por meio do Sistema de Condicionalidades (Sicon), os resultados do acompanhamento das condicionalidades e por averiguar e identificar as famílias que se encontram em situação de descumprimento de condicionalidades na saúde ou educação, tomando as medidas cabíveis referentes a advertência, cancelamento, suspensão ou bloqueio dos benefícios, a depender do motivo do descumprimento.

À vista disso, o programa Bolsa Família ao ser criado, buscou priorizar aspectos relacionados à melhoria das condições das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, transpassando o benefício do “indivíduo” para a “família”, tornando-a “tanto como “origem” quanto como instância de resolução de problemas sociais e econômicos de países pobres e em desenvolvimento” (COSTA e LOBO, 2014, p. 6).

Com efeito, esse fenômeno de protagonismo da família aconteceu com, ao menos, três movimentos sociais distintos: a urbanização, a instauração e o fortalecimento do sistema capitalista de produção e a formação e consolidação dos Estados Nacionais que perpassaram a Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX. Tais movimentos sociais contribuíram para que a família fosse colocada no centro das “políticas de gestão da vida” nas sociedades ocidentais modernas que hoje habitamos (COSTA e LOBO, 2014, p. 6).

Diante desse cenário, o PBF ao colocar a família no centro de suas ações, objetivou que as mesmas tivessem condições de aquisição de produtos essenciais e visou estimular a permanência de crianças e adolescentes em estabelecimentos de ensino, ao vincular o recebimento do benefício financeiro à uma de suas condicionalidades (frequência escolar), numa tentativa de evitar a evasão escolar e o trabalho infantil.

Ademais, o PBF contribuiu para a melhoria do rendimento escolar de muitos discentes, ao possibilitar elevação do índice de frequência escolar no ensino fundamental. Logo, a política neodesenvolvimentista imposta no governo Lula, ao “aplicar princípios do capitalismo, na perspectiva de um Estado de Bem-Estar Social, mas ao mesmo tempo fomenta políticas de desenvolvimento social” (ORTIZ E CAMARGO, 2016, p. 8), contribuiu para a diminuição do nível de pobreza, existente na realidade brasileira.

Porém, vale destacar que, essa diminuição do índice de frequência escolar não foi uniforme e semelhante em todas as escolas brasileiras, pois pôde se perceber, através da pesquisa, que na particularidade da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, localizada no Bairro de Manaíra –PB, há um elevado grau de descumprimento da frequência escolar, causado, dentre outros fatores, pelas condições de vulnerabilidade e risco social que os discentes, da referida instituição, enfrentam. Além da ausência de infraestrutura e a dificuldade no acesso aos serviços públicos (de educação, assistência e saúde), num contexto de graves problemas sociais, tais como: violência urbana e familiar, abandono familiar, tráfico de drogas, trabalho infantil, exploração sexual, entre outros.

Conforme, os dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS, 2017), esse descumprimento chega a tanto, que em 2017, no mês de julho, 15.000 (quinze mil) famílias tiveram seus benefícios cancelados, devido à infrequência dos filhos à escola. O MDS (2017), nesse mesmo ano, cancelou o benefício de adolescentes de 16 e 17 anos, outros 5,3 mil benefícios, ou seja, as parcelas destinadas a esse público foram cortadas.

Nesse contexto, o MDS (2017), destaca que o Sistema de Acompanhamento do PBF, oferece opções de motivos para que seja informada acerca das causas da ausência de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) à escola, e conseqüentemente, avalia as respostas das famílias, que podem ser classificadas como motivos “justificáveis” ou “injustificáveis”, as opções “Negligência dos pais” e “Sem motivo identificado” são as mais utilizadas pelas escolas para justificar a ausência dos alunos beneficiários do PBF.

E por isso, torna-se necessário o acompanhamento dessas famílias mais de perto e individualmente, através de políticas públicas com o propósito de reverter a circunstância e que a escola ofereça um auxílio a estas e registrem, no Sistema de Acompanhamento, o motivo exato da ausência dos alunos. Tendo em vista, que segundo os dados do MDS (2017), foi possível perceber que os gestores, na ausência de conhecimento acerca da realidade do alunado, acabam optando por marcar um motivo genérico (“Negligência dos pais”) ou simplesmente se abstêm de informar o motivo, marcando a opção “Sem motivo identificado”.

Outro problema a ser analisado, na escola, é a evasão escolar que se apresenta expressivamente e é ocasionada por diversos motivos, dentre eles: a incapacidade das famílias de suprir todas as necessidades básicas de seus dependentes, o que acaba levando muitas crianças e jovens a estarem em situação de Trabalho Infantil, o acesso limitado à instituição de ensino, pois existe um número determinado de vagas que não deve ser

ultrapassadas, o que leva muitas crianças e adolescentes a não terem acesso à escola.

Além disso, a gravidez na adolescência acaba limitando o tempo disponível para os estudos e assim, muitas jovens abandonam a escola, o uso de drogas e o envolvimento de crianças e adolescentes em outras atividades ilegais, como o narcotráfico, acaba gerando a infrequência às aulas. Assim como, desentendimentos com os professores ou colegas (dentro de uma pirâmide hierárquica vertical), o baixo desempenho acadêmico, problemas pessoais (com a família ou amigos), a violência física ou psicológica (bullying e assédio, por exemplo), que podem ocasionar até a depressão, podem gerar desinteresse do jovem na escola.

Destaca-se que, além dos motivos citados acima, outro fator que dificulta o acesso à Escola Nazinha e por isso causa a infrequência escolar, são as cheias do Rio Jaguaribe, que impedem que crianças e adolescentes cheguem à instituição, pois às pontes que dão acesso à escola ficam inundadas. Desse modo, a precária infraestrutura urbana do bairro, acaba dificultando ainda mais, o acesso dos indivíduos a serviços existentes tanto, na política de educação, como na saúde.

Diante desse cenário, o rendimento escolar do aluno é bastante afetado, podendo fazer com que este chegue a repetir alguma série. Na particularidade da Escola Nazinha Barbosa da Franca, segundo o Censo Escolar (2017), no site do Ministério da Educação (MEC) em 2018, no Ensino Fundamental I e II, o índice de aprovação foi de 70,7%, a reprovação obteve uma porcentagem de 19%. A referida escola, possuía segundo os dados coletados pelo Projeto de Extensão, em 2015, 752 alunos matriculados, no Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

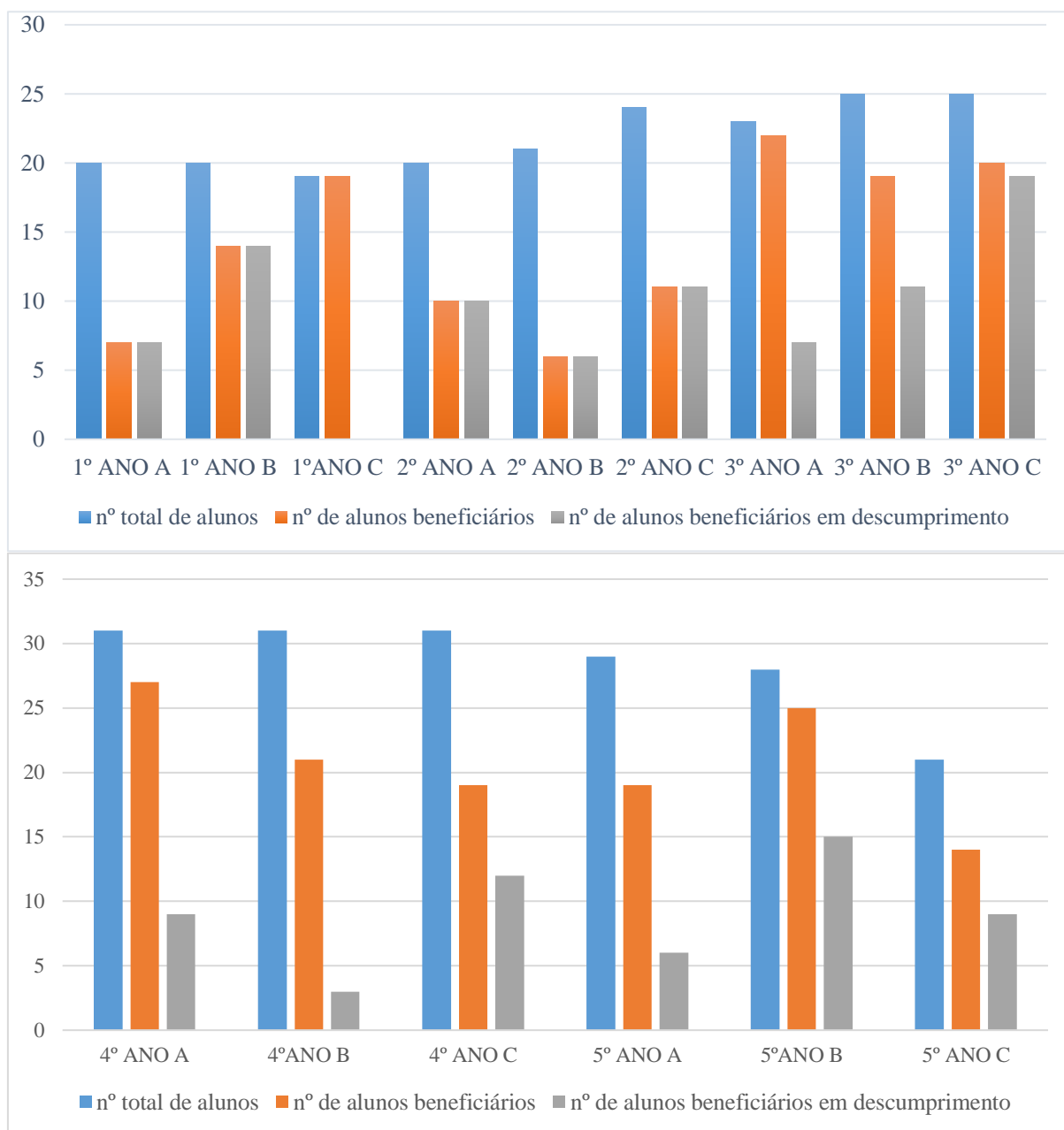
No referido ano, o Ensino Fundamental I era formado por um contingente de 386 discentes e dentre eles, 303 alunos eram beneficiários do PBF e se encontram em situação de descumprimento das condicionalidades, o que nos revela um elevado índice quantitativo. Diante do exposto, podemos entender que além do PBF, é necessário a criação de um conjunto de ações de cunho afirmativo, no âmbito da família e da escola, que estimulem a participação e a continuidade dos alunos (as) em sala de aula, visando garantir a participação escolar e a inclusão social.

Conforme os dados acima, pode-se também constatar que, “há muita desinformação sobre as condicionalidades do PBF entre a população em geral e mesmo entre alguns estudiosos das políticas sociais e dos programas de transferência de renda” (CURRALERO et.al, 2010, p.152). Assim, muitas famílias beneficiárias que possuem

seus filhos matriculados na escola citada, não possuem conhecimento acerca das condicionalidades que o PBF exige como critério para recebimento do benefício.

Portanto, um grande número de sujeitos beneficiários desconhecem seus direitos e deveres, assim como, os critérios, objetivos e as condicionalidades propostas pelo referido programa. Analisando, tal realidade, o gráfico 1 abaixo descreve o índice do descumprimento na escola em foco:

Gráfico 1 - Total de alunos em descumprimento – Fundamental I

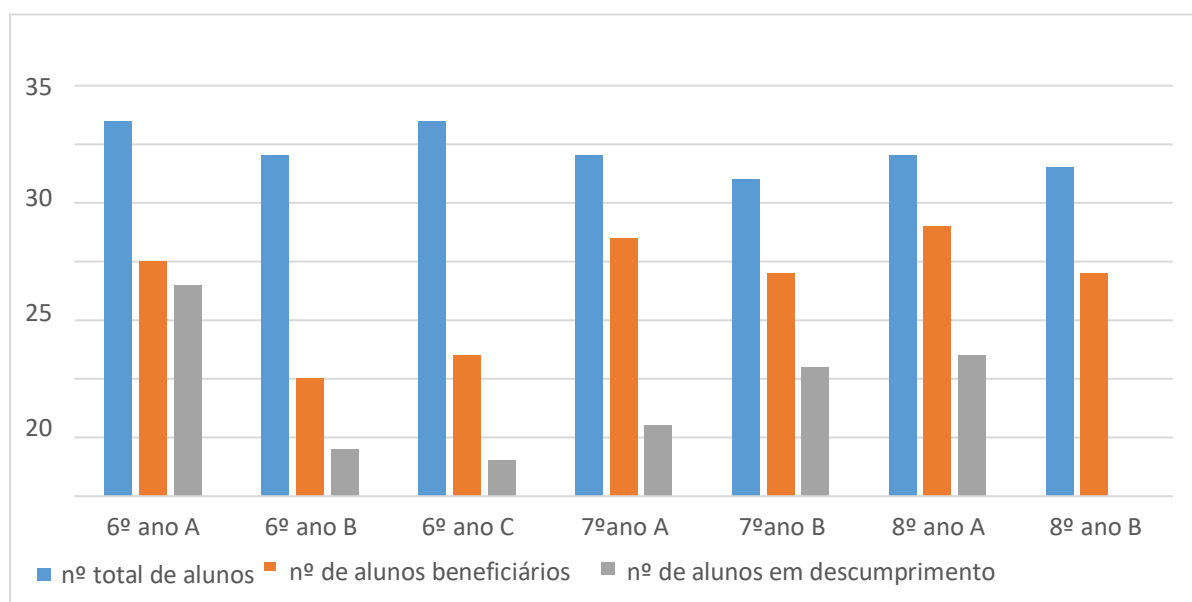


Fonte: Projeto de Extensão, 2018.

Quanto ao gráfico 1, constata-se que dentre as 15 turmas acompanhadas no Ensino

Fundamental I, observar-se, que o 1º ano apresentou um total de 59 alunos, dentre estes 40 alunos são beneficiários e 21 apresentaram descumprimento. O 2º ano apresentou um total de 65 alunos, 27 alunos beneficiários e em descumprimento, o que equivale a 100% de infrequência. O 3º ano apresentou um total de 73 alunos, 52 alunos beneficiários e destes, 47 estavam em descumprimento, enquanto, o 4º ano apresentou um total de 93 alunos, 67 alunos beneficiários e destes, 34 estavam em descumprimento. Por fim, o 5º ano, apresentou um total de 78 alunos, 58 alunos beneficiários e destes, 30 estavam em descumprimento. Quanto ao Fundamental II, o Gráfico 2 apresenta a seguinte realidade:

GRÁFICO 2: Total de Alunos em descumprimento - Fundamental II (6º ao 8º ano)



Fonte: Projeto de Pesquisa, 2018.

Com base no levantamento, verificou-se que no Ensino Fundamental II, dentre 07 turmas estudadas, na maioria das turmas, houve uma significativa infrequência escolar em relação, as turmas do Ensino Fundamental I, a saber: o 6º ano A apresentou o maior índice de infrequência (56, 25%), enquanto, o 6º ano C apresentou o menor índice de infrequência (6, 25%).

Ademais, foi possível identificar que o 6º ano possuía 93 alunos, dentre estes, 42 beneficiários do PBF e 24 alunos em descumprimento; enquanto, o 7º ano apresentava 56 alunos, dentre estes, 41 beneficiários do PBF e 17 alunos em descumprimento. Por fim, o 8º ano apresentou 57 alunos, em que 42 eram beneficiários do PBF e 25 alunos se encontravam em descumprimento.

Considerando os alunos matriculados no Fundamental I e II, constatou-se que as turmas do 1º ao 5º ano possuíam um total de 368 alunos nas 15 turmas, enquanto que, do 6º ao 8º ano tinham um total de 206 discentes em 7 turmas. Assim, a Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, em 2018, apresentou um total de aproximadamente 600 alunos, dos quais 400 eram inseridos no PBF.

Vale ressaltar que, dadas as condições adversas da vida social e o agravamento da questão social, outro fator que pôde ser reconhecido, foi o aumento do número de alunos (as) que passaram a incorporar o mercado de trabalho (subemprego) para adquirir uma renda, principalmente no seio das famílias pobres ou em condições de extrema pobreza, após 2016. Daí porque ser uma das explicações quanto a elevação do índice de infrequência escolar, principalmente, no fundamental II, em 2018, como já foi mostrado nos gráficos.

Diante desse cenário, foi possível observar que, embora, haja o Programa Bolsa Família (PBF) que preconiza em uma de suas condicionalidades, a frequência escolar e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), que tenta reduzir o número de menores que se encontram em situação de trabalho infantil, (por meio de ações da transferência de renda e oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes, estimulando a permanência destas nas salas de aula), faz-se necessário a criação de políticas públicas destinadas exclusivamente ao combate à evasão e abandono escolar.

Ademais, é necessário que haja um estudo da realidade de cada família, para que ocorra uma compreensão de todas as circunstâncias que as impedem de cumprir as condicionalidades do programa e assim, a rede socioassistencial possa atuar de forma articulada, através da ação do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), da Unidade de Saúde da Família (USF), da Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, do serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

Assim, faz-se fundamental que haja uma melhor articulação da mencionada escolar com a rede socioassistencial, já que existe um hiato entre rede/escola/família, com foco de criar estratégias que suscitem o retorno do discente à sala de aula, principalmente daqueles que são beneficiários do PBF e estão em descumprimento. Tendo em vista, que as ações realizadas pela escola até então, não foram capazes de atender de forma eficiente ao cumprimento da condicionalidade do PBF quanto à frequência escolar. Logo, é imprescindível que a rede atue “extrapolando as particularidades que se apresentam no cotidiano profissional, através das mediações necessárias que permitam compreender os processos em que ocorrem os fenômenos” (FRONZA, 2013, p.5).

Além disso, a partir do estudo, percebeu-se, a necessidade da instauração de ações e programas diversos que promovam e estimulem o engajamento dos jovens nas atividades escolares, como cursos profissionalizantes e a instauração de práticas esportivas e artísticas que estimulem o alunado a estarem na escola, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões acerca do Programa Bolsa Família (PBF), constata-se que embora focalizado, ele apresentou uma “redemocratização, e a assunção de elites políticas reformistas e de partidos ou coalizões políticas com programas marcados pela concepção do Welfare State” (PASE e MELO, 2017, p. 326).

Nesse contexto, através das análises realizadas com base na pesquisa, concluiu-se que o Programa Bolsa Família (PBF) é fundamental para o desenvolvimento social e econômico da população do Bairro São José, contribuindo positivamente através do acesso à renda para que os indivíduos beneficiários consigam uma melhoria das condições de vida, e assim, possuam maior poder de compra e consumo. Ademais, identificou-se através deste estudo, que se a população não tivesse acesso ao programa, isso impactaria negativamente ao desenvolvimento local, pois as famílias estariam em piores condições de vulnerabilidade social e em situação de risco.

Outro ponto que merece destaque são os rebatimentos positivos que o programa teve sobre o trabalho infantil, sendo responsável pela diminuição dos casos na referida escola (mesmo que minimamente), pois ao instituir a condicionalidade na educação atrelada a frequência escolar, as famílias beneficiárias passaram a levar seus filhos ao ambiente escolar, e assim, ocorreu a diminuição de casos de crianças e adolescentes nessa situação. Embora, ainda seja fundamental a implementação de políticas públicas específicas para este tipo de ocupação, visando a total erradicação deste tipo de atividade.

Nesse cenário, pode-se observar que, na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, lócus da pesquisa, o programa conseguiu retirar os/as alunos (as) beneficiários da extrema pobreza, permitindo o acesso aos serviços básicos de educação e saúde. Embora, o PBF não atue na raiz da pobreza.

No campo da segurança alimentar e nutricional, constatou-se, a partir de análises, observações e conversas junto a equipe multidisciplinar da instituição, que o Programa Bolsa Família tem contribuído para que as crianças e adolescentes matriculados consigam

se alimentar melhor. Além disso, outro aspecto positivo que pode-se observar, a partir da coleta de dados, foi a diminuição da evasão, da infrequência e do número de repetência na escola, dos alunos (as) beneficiários, contribuindo para que estes permaneçam no ambiente escolar.

Nesse contexto, reconhece-se que a descentralização da implementação do Programa Bolsa Família na área da assistência social nos municípios foi extremamente importante para o fortalecimento da política, pois proporcionou que um número maior da população fosse beneficiada e contribuiu para a minimização das diversas expressões da “questão social”, dentre elas: redução da fome, pobreza, no acesso à educação, saúde, alimentação entre outras. Embora, segundo Lima (2014), ainda sejam necessárias diversas medidas, como o maior investimento na emancipação dos beneficiários para que estes possam participar efetivamente das decisões políticas, priorizando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e socialmente inclusiva. Levando em conta que, o investimento em políticas sociais de transferência de renda é fundamental para o desenvolvimento social e econômico dos sujeitos em situação de miséria.

Frisa-se também que, sem um olhar de totalidade para a pobreza enquanto uma expressão da questão social, que é constitutiva do modo de produção capitalista, é impossível alcançar avanços efetivos na melhoria das desigualdades sociais e a real redução da pobreza. Isto posto, é necessário a efetiva emancipação dos sujeitos para a superação das condições de vulnerabilidade social e que o governo brasileiro crie alternativas que visem melhorar a distribuição de renda no Brasil e o real enfrentamento da pobreza, porém até chegarmos nessa solução, segundo Silva e Silva (2003), a manutenção de programas de transferência direta de renda para as camadas mais vulneráveis da sociedade parece se configurar como paliativo.

Assim, faz-se necessário “construir um novo senso comum, pois o preexistente na sociedade capitalista é incapaz de criar livremente uma consciência individual e coletiva, coerente, crítica e orgânica” (ACANDA, 2006, p. 207). Considerando que, sem tal mudança, o PBF continuará atuando em prol da manutenção de um segmento de pobres e extremamente pobres, auxiliando apenas na redução da pobreza atrelado ao consumo marginal.

Diante desse cenário, conclui-se que, o PBF ainda precisa de aprimoramento, especialmente, em suas condicionalidades, “uma vez que a carga maior está sobre os beneficiários ficando o Estado apenas com a parte de oferecer serviços básicos que muitas vezes não atendem de maneira plena seus usuários” (SOUZA, 2017, p. 12-13).

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luiz. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. Bolsa Família, 2018. Disponível em:
<<https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/paginas/default.aspx>>.
Acesso em: 09 ago 2019.

COSTA, Marli. LOBO, Tatiani. O Programa Bolsa Família: origem deste modelo, formas de implementação e desafios contemporâneos. In: **XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade contemporânea. VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:
<https://www.academia.edu/28097207/O_Programa_Bolsa_Fam%C3%ADlia_origem_deste_modelo_formas_de_implementa%C3%A7%C3%A3o_edesafios_contempor%C3%A2neos>. Acesso em: 9 ago 2019.

CURRALERO, C. B., et al. As condicionalidades do programa bolsa família. In: **Bolsa família 2003- 2010: avanços e desafios /org: Jorge Abrahão de Castro, Lúcia Modesto**. Brasília: Ipea, v.1, Sec.I. Cap.5. p.151-178, 2010.

ERBER, Fabio. **As convenções de desenvolvimento no governo Lula: um ensaio de economia política**. Revista de Economia Política, São Paulo, v.31, n.01, mar. 2011, p.31-55.

FRONZA, Cláudia. O Serviço Social e uma perspectiva crítica de atuação na erradicação do Trabalho Infantil. In: **Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, Florianópolis, Santa Catarina, 2013**. Disponível em: <<http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/O-servi%C3%A7o-social-e-uma-perspectiva-critica-de-atua%C3%A7%C3%A3o-na-erradica%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-infantil.pdf>>.
Acesso em: 25 julho 2019.

GOMES, Maria de Fátima Leite. MELO, Helenória. **A transferência de renda, o combate à pobreza e o programa Bolsa Família: uma equação possível?** Conceitos - N. 22, Vol. 1 (Jan. 2015). ADUFPB - Seção Sindical do ANDES-SN. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/REVISTA-CONCEITOS-ED-22_WEB_MAR-2016.pdf> Acesso em: 9 ago 2019.

LIMA, F. S., Barreto, F. A., & Marinho, E. Impacto do crescimento econômico e da concentração de renda sobre o nível de pobreza dos estados brasileiros. In **Anais do Encontro Regional de Economia**, Fortaleza, ANPEC, 2014.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Ministério da Cidadania, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social**. 2017. Disponível em: <<http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/bolsa-familia/beneficios/beneficiario>>. Acesso em: 25 julho 2019.

_____. **Portaria nº 321/2008**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/_doc/portarias/2008/Portaria_G M_MDS_321_20-09-08-1.pdf>. Acesso em: 25 julho 2019.

MERCADANTE, Aloízio. **As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)**. In: Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ORTIZ, Lúcio; CAMARGO, Regina. Breve histórico e dados para análise do Programa Bolsa Família. In: **II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. UNESP/Franca, 2016. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisppedes2016/artigo-sippedes-bolsa-familia.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2019.

PASE. Hemerson Luiz. MELO, Claudio Corbo. **Políticas públicas de transferência de renda na América Latina**. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, mar. - abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v51n2/0034-7612-rap-51-02-00312.pdf>>. Acesso em: 15 de jan de 2019.

PIRES, André. **Afinal para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 21, n.80, p. 513-532. 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEF ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA DA FRANCA. **Prefeitura Municipal da cidade de João Pessoa**, 2014.

_____. **Prefeitura Municipal da cidade de João Pessoa**, biênio 2013/2015.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O Programa Bolsa Família: desenho institucional, impactos e possibilidades futuras**. Governo Federal Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Texto para discussão nº 1424, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1424.pdf>. Acesso em: 23 ago 2019.

SOUZA, Nadja. **Os impactos do benefício Bolsa Família na vida escolar das crianças do bairro aeroporto: a interferência da condicionalidade frequência escolar na vida das crianças do programa bolsa família.** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Curso de Especialização, Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2017. Disponível em:
<<http://epds.ufms.br/wpcontent/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/00996020160.pdf>>
Acesso em 26 julho 2019.

O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA DA INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA SAÚDE E EDUCAÇÃO.

Daniglayse Santos Vieira¹
Marília Vieira Cavalcante²
Lilian Christianne Rodrigues Barbosa³
Cinthia Rafaela Amaro Gonçalves Andrade⁴

RESUMO

Historicamente, as escolas representam espaços importantes utilizados para vivências e práticas de promoção à saúde. Dentre as principais políticas públicas vem ganhando destaque o Programa Saúde na Escola instituído através do Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. O interesse acerca da temática surgiu após anos de experiências de uma das autoras tanto frente a coordenação deste programa e como componente de uma equipe Estratégia de Saúde da Família, onde partiu de um momento de reflexão acerca das competências, habilidades, atitudes e a importância que este programa exercia fortalecendo a articulação e interação entre a saúde, escola, professor, profissionais da saúde e comunidade. Desse modo, o objetivo desse estudo foi descrever a experiência da integração e do processo de articulação entre os profissionais de uma equipe de Estratégia de Saúde da Família e dos profissionais da educação de uma escola municipal na execução das ações de educação em saúde no Programa Saúde na Escola. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo do tipo relato de experiência sobre a articulação e integração durante as ações de educação em saúde no Programa Saúde na Escola. As ações foram realizadas através da equipe de saúde que compõe a Estratégia de Saúde da Família (ESF), em Igreja Nova- AL e corpo docente da Escola Municipal José Ladislau. Portanto, a interação e articulação entre a saúde a escola nas ações de promoção, prevenção e educação em saúde realizadas pelo PSE podem mudar favoravelmente a realidade dos escolares, de suas famílias e da comunidade na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Promoção da Saúde, Serviços de Saúde Escolar, Educação.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente de suma importância para o campo da saúde tendo em vista que é nesse espaço que os alunos vão desenvolvendo suas habilidades e senso crítico, conquistando a consciência de hábitos saudáveis num âmbito não apenas individual, mas coletivo (BARBIERI E NOMA, 2013).

Nesse contexto, a escola como um espaço de relações se configura em um ambiente privilegiado para o desenvolvimento não apenas crítico, mas político, contribuindo na

¹ Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, daniglaye.sv@hotmail.com;

² Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, mariliavcavalcante@outlook.com;

³ Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, lilian_cbarbosa@hotmail.com;

⁴ Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, cinthiagoncalves05@gmail.com ;

construção de valores pessoais, crenças, conceitos e formas de conhecer o mundo, o que interfere diretamente na produção social e na saúde (BRASIL, 2009).

Assim, diversas articulações entre saúde e educação foram potencializadas por meio da criação de aparatos institucionais com o objetivo de elaborar ações em saúde no espaço escolar. Nos anos de 1990 o Brasil iniciou um esforço nacional para a execução do conceito de escolas promotoras de saúde. Assim, em 2004 aconteceu a implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), e a seguir a Política Nacional de Promoção de Saúde, aprovada em 2006. Ademais, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado pelo Ministério da Educação (ME) na década de 1990, mesmo não sendo obrigatório, influenciou o tema saúde no cotidiano da sala de aula (MONTEIRO e BIZZO, 2015; BARBIERI E NOMA, 2013).

Sendo assim, ressalta-se o Programa Saúde na Escola (PSE), como uma política intersetorial da Saúde e da Educação assim como das demais redes de socialização do indivíduo, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286/2007 a fim de promover saúde e educação de forma integrada a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

São objetivos do PSE (BRASIL, 2013):

- I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
- II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e a suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
- III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
- IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
- V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;
- VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes;
- e VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo.

Ao longo de doze anos, o Programa vem se expandindo e cobrindo a maior parte dos municípios brasileiros com representatividade de escolares superior a 50% do total de educandos matriculados na rede pública de ensino. Vale salientar que uma nova portaria foi elaborada a nº 1.055, de 25 de abril de 2017 que redefiniu as ações que deveriam ser realizadas no PSE bem como, as mudanças no processo de adesão e alcance de metas como mostra o Quadro 1 (BRASIL, 2018).

Quadro 1- Diferenças entre a portaria a Portaria nº 204/GM/MS de 2007 e a Portaria nº 1.055/2017.

PORTARIA ANTERIOR - nº 204/2007	NOVA PORTARIA - nº 1.055/2017.
Incentivo federal de R\$ 3.000,00 para envolver até 600 estudantes	Incentivo federal de R\$ 5.676,00 para envolver até 600 estudantes
Sem recurso adicional para inclusão de mais estudantes	Incentivo de R\$ 1.000,00 a cada inclusão de 800 estudantes
Repasse era feito em duas parcelas: 20% na adesão e 80 % ao final	Repasse único do recurso
Ciclo de adesão com duração de um ano	Adesão com duração de dois anos, com monitoramento das ações
Ações por nível de ensino (Fundamental I, ensino médio) sem envolver todos os alunos da escola	Escola deve envolver nas ações de saúde todos os níveis de ensino
Ações divididas por blocos (promoção e saúde) com pouca flexibilidade para planejamento local	Conjunto de doze ações que poderão ser desenvolvidas conforme o planejamento e realidade local
Dois sistemas para registro das ações: SISAB (MS) e Sistema De Informação do SIMEC (MEC)	Registro unificado no SISAB

Fonte: BRASIL, 2018.

A prática da educação em saúde é uma das atividades que requer grande atenção dos profissionais de saúde, ela é entendida como prática para a transformação dos modos de vida dos indivíduos e da coletividade e, conseqüentemente, promover qualidade de vida e saúde (MALLMANN et al, 2015).

A proposta do PSE é centrada na gestão compartilhada, numa construção em que tanto o planejamento quanto a execução, o monitoramento e a avaliação das ações são realizados coletivamente, de forma a atender às necessidades e demandas locais. Nesse cenário, os profissionais de saúde vem ocupar uma função muito importante, junto aos profissionais da educação que farão parte de todo esse processo da educação em saúde (BRASIL, 2013).

Nesse âmbito, o Ministério da Saúde preconiza que as atividades em saúde desenvolvidas pelo PSE devem estar em consonância com o planejamento político pedagógico escolar e com a Política Nacional de Atenção Básica, bem como serem discutidas com os educadores para que todos se contextualizem de forma que a atividade estimule os participantes (BRASIL, 2011a).

São diretrizes para a implementação do PSE (BRASIL,2013):

- I. descentralização e respeito à autonomia federativa;
- II. integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde;
- III. territorialidade;
- IV. interdisciplinaridade e intersetorialidade;
- V. integralidade;
- VI. cuidado ao longo do tempo;
- VII. controle social e
- VIII. monitoramento e avaliação permanentes.

Logo, percebe-se que a interdisciplinaridade deve estar presente no PSE, pois essencialmente demanda a atuação de diversos profissionais para o enfrentamento das vulnerabilidades que podem comprometer o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes dentro do âmbito escolar.

O interesse acerca da temática surgiu após anos de experiências de uma das autoras tanto frente a coordenação deste programa como componente da equipe Estratégia de Saúde da Família, onde partiu de um momento de reflexão acerca das competências, habilidades e atitudes dentro do PSE e a importância que este programa exerce fortalecendo a articulação e interação entre a saúde, escola, professor, profissionais da saúde e comunidade, ao passo que os vínculos entre estes se tornam mais estreitos.

Desse modo, o objetivo desse estudo foi descrever a experiência da integração e do processo de articulação entre os profissionais de uma equipe de Estratégia de Saúde da Família e dos profissionais da educação de uma escola municipal na execução das ações de educação em saúde no Programa Saúde na Escola.

Dessa maneira, pode-se vislumbrar o importante papel conjunto de profissionais da saúde e dos profissionais da educação dentro do Programa Saúde na Escola ao desenvolver conhecimentos e habilidades que contribuam para hábitos de estilos de vida mais saudáveis nos escolares.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo do tipo relato de experiência sobre a articulação e integração durante as ações de educação em saúde no Programa Saúde na Escola. As ações foram realizadas através da equipe de saúde que compõe a Estratégia de Saúde da Família (ESF), em Igreja Nova- AL e corpo docente da Escola Municipal José Ladislau localizada em frente ao posto de saúde.

A ESF VII está localizada no povoado Jenipapo na zona Rural do município de Igreja Nova- Alagoas, funciona oito horas diárias, durante cinco dias semanal, sendo constituída por uma equipe de 01 enfermeiro, 01 técnico de enfermagem, 01 médico, 01 dentista, 01 auxiliar de saúde bucal e 05 agentes comunitário de saúde e tem como objetivo promover a qualidade de vida da população e intervir nos fatores que colocam a saúde em risco.

A Escola Municipal de Educação Básica José Ladislau da Silva está localizada no povoado Jenipapo na zona Rural do município de Igreja Nova- Alagoas. A instalação da

escola possui quatro salas, 19 funcionários deste 9 são professores, possui alunos de 4 à 12 anos de idade e funciona nos períodos matutino e vespertino.

Assim, foi a partir de 2012 que as atividades do PSE começaram a ganhar visibilidade e importância por parte da equipe da escola como da equipe da saúde, ao serem iniciadas as ações do PSE.

As visitas para elaborar as estratégias de ações nas escolas aconteciam mensalmente ou semestralmente, variando de acordo com a possibilidade, necessidade e disponibilidade das entidades envolvidas, ou seja, da ESF e da Instituição escolar. Eram abordados temas selecionados pela comunidade escolar de acordo com a necessidade e vulnerabilidade dos mesmos bem como, introduzindo as ações que faziam parte do PSE.

As atividades foram divididas de acordo com a competência de cada profissional envolvido na ação, e são sempre desenvolvidas de acordo com a faixa etária das crianças e em cada ação desenvolvida é escolhido uma temática e apresentada em forma de palestras com métodos lúdicos. Para fins de discussão serão apresentadas sete experiências das ações de educação em saúde durante essa trajetória desde o ano de 2012 até o mês de junho de 2019.

Para embasamento teórico do estudo foram utilizadas buscas de artigos na Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scielo), utilizando os seguintes descritores: Promoção da Saúde, Serviços de Saúde, Escolar, Educação e Educação em saúde. Não foi determinado tempo de publicação dos artigos, sendo utilizado como critério de inclusão os artigos que teriam relevância na temática proposta pelo estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município formaliza a adesão ao PSE através do preenchimento do Termo de Compromisso e esse ciclo de adesão tem duração de vinte e quatro meses, mediante o qual se compromete a realizar as ações do PSE, através da articulação entre as unidades de saúde e as escolas da rede pública.

Cada município deve formar um Grupo de Trabalho Intersetorial Municipal (GTIM) do PSE este deve ser composto, por, pelo menos: um representante da Secretaria Municipal de Saúde, um da Secretaria Municipal de Educação e um da Coordenadoria Regional de Educação. Tendo como uma de suas funções apoiar a implementação dos princípios e diretrizes do PSE no planejamento, monitoramento, execução, avaliação e gestão dos recursos financeiros.

Assim, após a adesão pelo município GTIM marcou uma reunião para divulgar aos profissionais da saúde sobre o programa informando sobre as escolas pactuadas e número de escolares bem como, as ações que deviam ser desenvolvidas através do PSE.

Após esse primeiro momento do repasse das informações foram marcadas as reuniões para possibilitar a integração entre a Equipe da Escola Municipal José Ladislau e a Equipe de Estratégia de Saúde da Família VII ambas localizadas no povoado Jenipapo, com o objetivo de realizar, em conjunto, o planejamento da realização das ações na escola pactuadas, de acordo com o indicadores e necessidades de saúde em cada escola, por faixa etária dos alunos. Logo, alguns questionamentos surgiram como: qual será a melhor estratégia para executar essas ações? Como alcançaria a execução de todas as ações visto as outras demandas que o trabalho exige que sejam cumpridas?

Após discussão entre as equipes, ficou determinado que algumas ações fossem realizadas pelo professor como por exemplo, a promoção da cultura de paz, prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas e as ações mais específicas do âmbito da saúde pelos profissionais da saúde como promoção da saúde ocular, promoção e avaliação de saúde bucal, verificação e atualização da situação vacinal e outras em parceria saúde e educação como alimentação saudável, promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas, ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti* entre outras.

Sendo pactuado então, que escola deveria informar a equipe de saúde sobre as ações realizadas pelos profissionais da educação, para que o registro pudesse ser feito, bem como, fazer parte do processo durante a execução das ações. Essas ações devem ser registradas na Ficha de Atividades Coletivas no e-SUS que é uma estratégia para reestruturar as informações da saúde na Atenção Básica em nível nacional, e deve conter o registro do INEP da escola.

As ações preconizadas pelo PSE, cuja realização deve ser planejada em conjunto pelas equipes da unidade de saúde e da escola, são (BRASIL, 2018):

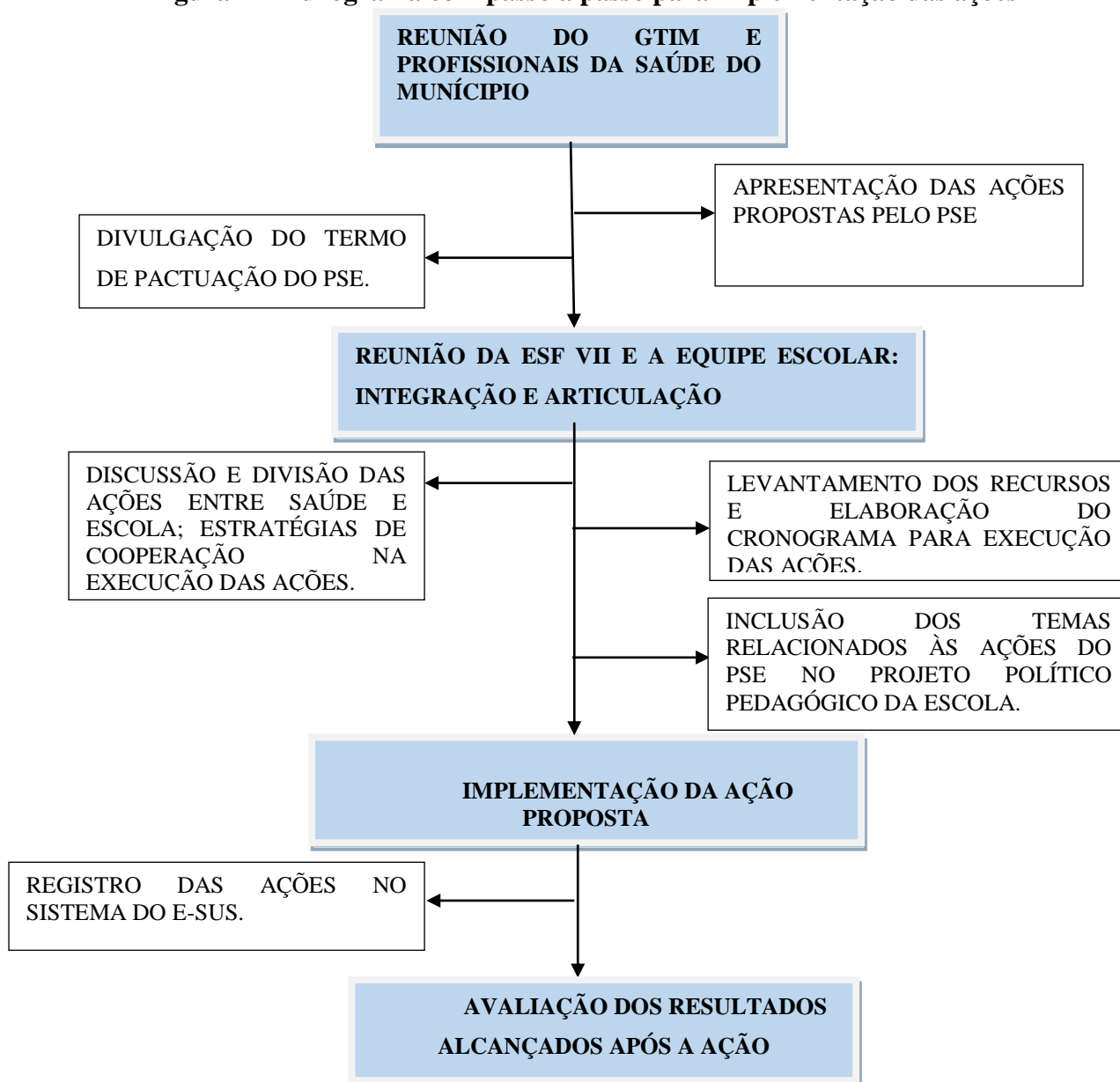
- Ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti*;
- Promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas;
- Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas;
- Promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos;
- Prevenção das violências e dos acidentes;
- Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação;
- Promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor;
- Verificação e atualização da situação vacinal;
- Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil;

- Promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração;
- Direito sexual e reprodutivo e prevenção de IST/AIDS;
- Promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração.

A única ação, dentre estas mencionadas, considera de caráter obrigatório em todas as escolas e com todos os educandos são as ações de combate ao mosquito *Aedes Aegypti*.

Para a realização de cada ação e sua implementação com alcance de resultados fez-se necessário seguir as seguintes etapas demonstradas na figura 1:

Figura 1 - Fluxograma com passo a passo para implementação das ações



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

Dentre as ações já realizadas na escola várias marcaram essa trajetória entre os anos 2012 até junho de 2019, para compor este estudo e relatar as experiências vivenciadas em conjunto com os professores e alunos que participaram do PSE, foram selecionadas sete ações que serão descritas a seguir.

Quadro 2 – Síntese de algumas ações desenvolvidas através do PSE entre 2012 a 2019.

TÍTULO DA AÇÃO	ANO	OBJETIVO	ESTRATÉGIA UTILIZADA
IMUNIZAÇÃO E CALENDÁRIO VACINAL	2012	Atualização do esquema vacinal de estudantes e professores	Personagem “Maria Vacina”
IMPORTÂNCIA DA ÁGUA E SEU CONSUMO	2013	Conscientizar sobre o uso da água, sua importância e o devido uso do hipoclorito de sódio	Construção de jogo educativo e Personagem “Dona Cloro”
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	2014	Adesão de hábitos alimentares saudáveis	Aulas de culinária, destacando a importância do uso de alimentos saudáveis, lanche coletivo, quarta-feira do lanche saudável.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2015	Desenvolver nos alunos a consciência ambiental	Parceria com o Instituto do Meio Ambiente – IMA, aula de campo – manejo de plantas e plantio
TODOS CONTRA A DENGUE	2016	Estimular a adesão de atividades em prol do combate ao mosquito da dengue, com o intuito de prevenir essa doença	Personagem “Dengosinha”
CONHECENDO A HANSENÍASE E VERMINOSE	2017	Exemplificar dados sobre a hanseníase e as verminoses mais comuns, possibilitando aos alunos o conhecimento sobre a temática	Personagem “Xô verme”; Exame físico e administração de medicação.
CAMINHOS DA SAÚDE NA ESCOLA	2018/2019	Executar ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde	Avaliação de peso, altura, pressão arterial, cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), solicitação de exames laboratoriais, ausculta cardíaca e pulmonar e avaliação da saúde bucal

Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

- **AÇÃO 1: IMUNIZAÇÃO E CALENDÁRIO VACINAL**

A primeira ação ocorreu no mês março de 2012, em conjunto com a equipe de enfermagem da ESF e agentes de saúde na escola, sobre a importância da imunização enfatizando o calendário da criança e do adolescente. Essa ação também foi estendida para os profissionais da escola investigando assim seus esquemas vacinais através do cartão de vacina.

Para tornar a ação lúdica foi criada uma personagem chamada de Maria Vacina tendo como protagonista a enfermeira da equipe.

Para os escolares foram solicitados que levassem seus cartões de vacina para fins de avaliação e atualização do esquema vacinal e comparar aos dados com os cartões sombra de vacina que ficam arquivados no posto de saúde durante um período de dez anos. A análise permitiu observar que os professores e a maioria dos escolares necessitavam de atualização do seu esquema vacinal, ocorrendo assim posteriormente a prática com a aplicação das vacinas.

- **AÇÃO 2: A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA E SEU CONSUMO**

A segunda ação aconteceu no mês de Abril de 2013, essa teve como temática a importância da água e seu consumo, bem como o uso do hipoclorito de sódio e sua importância no uso diário. Essa temática surgiu após uma conversa informal entre a enfermeira, o agente de saúde e a professora, onde a professora relatou que ouviu de uma mãe que usava o hipoclorito para lavar sua roupa e a casa e não utilizava de forma adequada como os profissionais da saúde orientavam. No âmbito da ESF o hipoclorito de sódio serve para higienização de frutas, verduras e hortaliças, sendo amplamente utilizado como purificador da água para consumo humano, reduzindo as chances de contaminação por vírus, parasitas e bactérias causadores de diarreia, hepatite A, cólera ou rotavírus.

Para executar essa ação foi elaborado um jogo educativo sobre a importância do consumo adequado da água, os professores contribuíram com a confecção do jogo. Foram realizadas palestras educativas para os alunos, com o objetivo de que eles fossem multiplicadores em suas casas sobre o uso correto do hipoclorito de sódio, para tanto foi criada uma personagem que foi interpretada pela enfermeira da equipe, recebendo o nome de Dona Cloro. Participaram da ação com os alunos a enfermeira, médico, agentes de saúde e professores.

Figura 2- Dona Cloro em Ação.



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2013.

- **AÇÃO 3: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL**

No ano de 2014 a alimentação saudável ganhou destaque na rotina dos escolares, a ação foi elaborada em conjunto com os professores. Sabe-se que a escola tem extrema importância na formação dos hábitos alimentares de seus alunos, assim foi combinado que em sala de aula a partir de aulas de culinária, o professor e a enfermeira apresentariam diversos alimentos saudáveis às crianças.

Após as aulas teóricas foi proposto um lanche coletivo aos escolares e cada um deveria trazer uma opção de lanche de acordo com o que tinha sido previamente estudado e discutido. A partir desta iniciativa foi instituído durante este ano letivo as quartas-feiras do lanche saudável. Dessa forma, além de despertar o trabalho em equipe nas crianças, ainda desperta sua curiosidade para provar alimentos novos e a adoção de hábitos alimentares saudáveis.

- **AÇÃO 4: EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Em novembro de 2015, a educação ambiental apresentou-se como temática de extrema importância durante o desenvolvimento das ações, onde ocorreu uma parceria entre os profissionais da saúde, os professores e o Instituto do Meio Ambiente- IMA. A educação ambiental tem como objetivo desenvolver nas pessoas a consciência dos problemas ambientais e estimulá-las a tentar buscar soluções para estes problemas.

Foi realizada uma aula de campo em uma área de reserva próxima a escola com o objetivo conscientizar os escolares sobre a necessidade de ampliar as áreas verdes e promover a responsabilização do cuidado com o meio ambiente. Durante as atividades os alunos, professores e profissionais da saúde (agentes de saúde, equipe de enfermagem) puderam

aprender técnicas de manejo de plantas, como tratar o solo, como plantar e regar as mudas. Ao final todos realizaram o plantio onde receberam uma muda de planta de árvores frutíferas como caju, acerola além de plantas utilizadas com fins medicinais como manjeriçã, hortelã entre outras.

- **AÇÃO 5: TODOS CONTRA A DENGUE**

A atividade desenvolvida no mês de agosto de 2016 foi sobre o combate adengue, neste momento foi utilizada uma atividade lúdica, onde participaram da ação os professores, os agentes comunitários de saúde e enfermeiro da ESF. A enfermeira fantasiou-se de mosquito da dengue, e interpretou uma personagem que ganhou o nome de “dengosinha”, com o objetivo de enfatizar as medidas preventivas desta doença, como também sobre seus sinais e sintomas visto que, existem casos notificados de dengue na comunidade.

O uso da fantasia (Figura 3) proporcionou o reconhecimento das características específicas do mosquito da dengue pelos escolares, demonstrando suas peculiaridades e diferenças de outros mosquitos. Assim, esperou-se reduzir a proliferação deste mosquito na próprias residências e conseqüentemente nas moradias circunvizinhas.

Figura 3- Dengosinha



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2016.

- **AÇÃO 6: CONHECENDO A HANSENÍASE E AS VERMINOSES**

Além disso, outra ação relevante que ocorreu no mês de fevereiro de 2017 foi em relação a hanseníase e verminoses, na qual foram realizadas palestras sobre as temáticas, exame físico nas crianças que apresentavam algum tipo de mancha na pele e administração de medicação para prevenção das verminoses muito comum na comunidade escolar.

A ação foi elaborada pelos profissionais da saúde em conjunto com o apoio e participação dos professores durante a execução. E mais uma vez contou com a participação de uma personagem a soldada “Xô Verme” criada pela enfermeira para interagir ludicamente com os escolares como mostra a figura 4.

Figura 4- Xô Verme



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2017.

- **AÇÃO 7: CAMINHOS DA SAÚDE NA ESCOLA**

Para os anos de 2018 e 2019 será mencionado como ação o que foi denominado como “Caminhos da Saúde na escola”. Uma ação exclusiva que envolve toda equipe da ESF que consiste em avaliar: peso, altura, pressão arterial, cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), solicitação de exames laboratoriais, ausculta cardíaca e pulmonar e avaliação da saúde bucal.

Tendo como objetivo a execução de ações primárias que visam os cuidados com a saúde das crianças e adolescentes, possibilitando o acesso a serviços básicos de saúde e assim promovendo ações para a promoção, prevenção e recuperação da saúde.

Figura 5 - Verificação do peso



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

Figura 6- Verificação peso e altura



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

Figura 7-Verificação da Pressão Arterial



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

Figura 8 - Ausculta cardíaca e pulmonar



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

Figura 9- Avaliação bucal



Fonte: Dados da própria pesquisa, 2019.

As atividades de promoção a saúde desenvolvidas no ambiente escolar tem o potencial de promover melhoria nos aspectos relacionados à saúde dos escolares, bem como de seus familiares, trazendo benefícios para a comunidade e gerações futuras, enfatizando a importância da articulação dos pilares saúde e educação para a construção de uma sociedade que apresenta melhorias em seus indicadores de saúde (HORTA et al., 2017).

O ambiente escolar se contextualiza como local promovedor de discussões sobre o processo saúde-doença da população, levantando problematizações e análises sobre as temáticas. Ao se propor ações de promoção à saúde dentro do com texto escolar, objetiva-se promover a autonomia do sujeito, fortalecendo o pensamento crítico do ser, contribuindo para mudanças na comunidade e assim despertando a busca pela implementação e efetivação de políticas públicas (COUTO et al., 2016).

Para implementar essas ações de maneira efetiva não basta apenas que especialistas em saúde possuam o domínio para aplicar isoladamente estes saberes, se faz necessário somar os conhecimentos de diversas áreas profissionais pois, através da atuação e união da equipe multidisciplinar para planejamento e execução de ações em educação à saúde é possível obter níveis consideráveis de sucesso (VASCONCELOS; GILLO; SOARES, 2009).

As ações de saúde desenvolvidas no ambiente escolar são consideradas práticas pedagógicas, estas devem ser planejadas e desenvolvidas com o objetivo de atingir o público alvo de maneira eficaz, considerando a faixa etária e estratégias que proporcionem o máximo de aprendizagem (CARVALHO, 2015).

As ações de saúde desenvolvidas durante a realização do PSE eram iniciadas através do acolhimento da turma pela equipe de saúde, em seguida eram realizadas as palestras, jogos educativos e aulas de campo, que contavam com a participação de personagens protagonizadas pela enfermeira da equipe de saúde da família como: “Dona Cloro”, “Maria Vacina”, “Dengosinha” e “Soldada Xô Verme”.

A criação e execução desses personagens possibilitaram conduzir e estabelecer durante toda a atividade um diálogo mais interativo com as crianças, logo, elas participavam e interagiram através de perguntas ou relatando algum episódio do seu dia-a-dia e assim relacionado com as temáticas trabalhadas, de maneira a associar a teoria com sua prática cotidiana. Ao final de cada palestra os alunos falavam sobre o contentamento de aprender através das brincadeiras. Kishimoto (2005) acredita que afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas no brincar.

Em um estudo desenvolvido por Bonfim et al. (2015) com alunos de duas escolas da rede público do município de Maceió –AL, onde foi utilizado uma caixa lúdica para realizar aulas educativas sobre primeiros socorros, evidenciou-se que o uso de estratégias lúdicas aproximam o aluno da prática, permitem a interação e aplicabilidade do conhecimento adquirido em seu cotidiano, além de expor seu conhecimento popular sobre a temática proporcionando o aperfeiçoamento deste. Ao final da discussão os alunos encenavam situações onde necessitariam colocar em prática os procedimentos de primeiros socorros os quais aprenderam e discutiram durante os momentos de aprendizado, possibilitando a avaliação do conhecimento trabalhado quanto uma reflexão sobre a atuação em situações de urgência.

Ao observar os resultados obtidos no estudo realizado por Bonfim et al. (2015) pode-se dizer que eles corroboram com o que foi observado durante as atividades desenvolvidas

através do PSE, o uso de estratégias lúdicas voltadas para o público infanto-juvenil possibilitam uma maior compreensão do tema proposto, além de promoverem a conscientização e a responsabilização destes para com os cuidados com sua saúde e da comunidade, tornando-os protagonistas em seu processo de cuidado e os principais transformadores de paradigmas socioeducacionais e de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Saúde na Escola se configura como uma ferramenta que surgiu e permanece até os dias atuais como instrumento promotor da saúde, além contribuir para efetivação das relações entre profissionais da saúde e educação. Através desse estudo é perceptível a possibilidade da integração e articulação da ESFe a equipe escolar construída ao longo dessa trajetória que cresceu e cresce progressivamente como um conjunto harmonioso e verdadeiramente interessado, na execução das ações educativas, da união entre as diversas áreas do conhecimento e o trabalhando em equipe.

Percebe-se também que as estratégias lúdico-pedagógicas utilizadas durante as ações de educação em saúde, contribuíram para o sucesso da proposta ao permitir o envolvimento e interação do escolar, visto as estratégias e linguagem utilizadas que foram pensadas para se adequar a faixa etária e assim promover a absorção do conhecimento.

Ademais, as ações de promoção, prevenção e educação em saúde realizadas pelo PSE podem mudar favoravelmente a realidade dos escolares, de suas famílias e da comunidade na qual estão inseridos, pois estes se configuram como agentes transformadores da sociedade e disseminadores de conhecimento, bem como dos profissionais que se envolvem neste âmbito do cuidar.

REFERÊNCIAS

BARBIERI A, NOMA AK. **Políticas públicas de educação e saúde na escola: apontamentos iniciais sobre o Programa Saúde na Escola (PSE)**. In: Anais do Seminário de Pesquisa do Projeto Pós-Graduação em Educação, Maringá, Paraná, 2013.

BONFIM, A.M.A. et al. Recurso lúdico no processo de educação em saúde em crianças de escolas públicas de Alagoas: relato de experiência. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 3, n. 1, p. 117-121, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Decreto Nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Distrito Federal, 6 dez. 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 18 Julho 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. Cadernos de Atenção Básica. Brasília: MS; 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica, Ministério da Educação.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2011a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Manual Instrutivo. Programa Saúde na Escola 2013**. Brasília, DF, Ministério da Saúde e Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/manual_instrutivo_pse.pdf>. Acesso em: 14 Julho 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Atenção à Saúde. Ministério da Educação Secretaria de Atenção Básica. **Manual técnico de adesão e desenvolvimento das ações do programa saúde na escola**, Brasília, 2018. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/manual_PSE_MS_MEC.pdf. Acesso em: 05 Agosto 2019.

CARVALHO, F.F.B A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. v.25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

COUTO, A.N et al. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. **Cinergis**. v. 17, n. 4, p. 378-383, 2016.

HORTA, R.L. Promoção da saúde no ambiente escolar no Brasil. **Rev Saúde Pública**. v. 51, n. 27, p. 1 – 12, 2017.

KISHIMOTO TM. **O jogo e a educação infantil**. In: Kishimoto TM, organizer. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo, p. 105-128. Cortez; 2005.

MALLMANN,D.G et al.Educação em saúde como principal alternativa para promover a saúde do idoso.**Ciência& Saúde Coletiva**, 20(6):1763-1772, 2015.

MONTEIRO PHN, BIZZO N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **HistCiênc Saúde Manguinhos**;22(2):411-27,2015.

VASCONCELOS, M.; GILLO, C.; SOARES, M.**Práticas Pedagógicas em Atenção Básica à Saúde. Tecnologias para abordagem do indivíduo, família e comunidade. Brasil: Universidade de Minas Gerais,2009.**

O PROJETO DE TRABALHO NO AMBIENTE ESCOLAR BASEADO NA AUTONOMIA DO ALUNO: LIMITES E POTENCIALIDADES A PARTIR DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA.

Giselly da Silva Patrício ¹

Mário César Amorim de Oliveira ²

RESUMO

A educação passa constantemente por mudanças, fruto também de inovações inseridas em ambiente escolar como resposta às inquietações de profissionais que visam uma aprendizagem efetiva e globalizada. Essa investigação consistiu em verificar a utilização dos pressupostos da aprendizagem significativa e sua efetivação nos projetos de trabalho de professores. Foi realizado um levantamento bibliográfico nos sites da Scielo, Google Acadêmico e Index Psi. Em uma primeira etapa, foram identificados 23 artigos de interesse para essa investigação, dos quais somente 04 estavam de acordo com o objetivo do estudo. A partir da revisão integrativa realizada, pode-se afirmar que nos Projetos de Trabalho, tanto a aprendizagem significativa quanto a pesquisa autônoma, foram os principais precursores de mudança de atitude nos discentes, mesmo nos menos interessados, culminando em aprendizagem de conceitos novos e sua apropriação de forma concisa. Desse modo, a utilização de Projetos de Trabalho na condução do ensino-aprendizagem possibilita alcançar bons resultados em relação aos objetivos pedagógicos, agregando ao tema uma significativa relevância no contexto da organização do trabalho docente.

Palavras-chave: Planejamento Escolar, Trabalho Docente, Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, procuramos analisar experiências de docentes em sala de aula quanto a abordagem da aprendizagem significativa (PELIZZARI et al., 2002; MOREIRA, 2011; SILVA; SCHIRLO, 2014) na metodologia de projetos e como essa metodologia tem sido utilizada pelos docentes com alunos/as da educação básica. Desse modo, realizamos uma revisão integrativa a partir do levantamento bibliográfico de artigos em portais de periódicos científicos com o objetivo de investigar o uso da aprendizagem significativa e sua efetivação nos projetos de trabalho de professores.

¹ Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado – FACPED. Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará (FACEDI-UECE), gspfacedi@gmail.com;

² Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará (FACEDI-UECE), Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), mario.amorim@uece.br.

Em ambiente de sala de aula os docentes constantemente se questionam qual a melhor forma de ensinar, quais métodos utilizar, como avaliar o que o estudante aprendeu, contudo nos cabe ainda outro tipo de questionamento, como tornar o conteúdo significativo para o estudante. O ensino deve ser atrativo, como também, significativo para a vida daquele discente, que pode vincular o que aprendeu com o que já sabe, a aprendizagem significativa de Ausubel neste cenário vem discutir um pouco sobre a forma como o aluno adquire um conhecimento.

A teoria de Ausubel foi formulada na década de 60, e fala sobre como ocorre a aprendizagem de novos conhecimentos, a assimilação de significados (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980 *apud* NETO, 2006). Entendemos por aprendizagem significativa o processo de aquisição de um novo conhecimento de forma “não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 2011). Nesta teoria, o objeto de estudo passa a ter significado psicológico para o sujeito quando ocorre interação entre conhecimentos prévios e os novos (não arbitrária) (PELIZZARI et al., 2002). Com relação a substancialidade, Moreira (2011) enfatiza o conhecimento adquirido tem substância, não necessariamente seguindo com precisão o conceito³ do conteúdo ensinado. Nesta teoria os principais fatores para sua efetivação é que ocorra disposição do estudante para aprender e segundo que o conteúdo seja “potencialmente significativo” (PELIZZARI et al., 2002, p.38).

As constantes informações que são vinculadas através da mídia, jornais, revistas, e internet, são de diversas naturezas de conhecimento, que apresentam diversificados termos e fontes. Isso vem trazendo a escola o desafio e o importante papel de orientar seus estudantes sobre como classificá-las, organizá-las e compreendê-las, além de acompanhar os avanços científicos contínuos.

O profissional da educação passa a ter um papel de orientador/a nos caminhos em que seu alunado está seguindo quanto a informação que está sendo obtida. Silva e Schirlo (2014) falam que cabe a educação a orientação para o desenvolvimento na humanidade de um saber autônomo que a permita seu próprio crescimento. O papel da aprendizagem significativa é relevante nesse processo de ensino, por propor uma nova abordagem na formação cognitiva desses conteúdos na construção da aprendizagem.

É através da identificação com a causa da pesquisa que os estudantes tem seu interesse despertado e incentivado, tornando-os sujeitos ativos no aprofundamento do conhecimento através da investigação autônoma, contribuindo assim para uma efetiva assimilação de

³ É importante frisar que para Moreira (2011), o conceito diz respeito a concepção do conhecimento científico.

informações que se tornará mais cheia de significados e contextualizado com o que está se passando na sociedade, tornando o discente consciente.

Como docente o interesse em pesquisar projetos surgiu das experiências ensinando estudantes do ensino fundamental quando em determinados períodos ocorreram aplicações de projetos sem o envolvimento dos demais profissionais na explanação dos objetivos do mesmo, assim como sua elaboração, nisto foi perceptível que a organização e aplicação dos mesmos não envolvem efetivamente todos os profissionais atuantes na escola, como também os discentes. Os mesmos podendo se deparar com temas não abordados nas disciplinas tradicionais, como também descontextualizado do seu convívio. Por isso, a aplicação de determinados temas serem pouco apreciados pelos estudantes, que não conseguem se ver como autores das situações expostas pelo docente.

O tema se torna de relevância para os profissionais da educação pois existe uma crescente elaboração e aplicação de projetos, contudo, sem o conhecimento da existência de distintas formas do mesmo, que conseqüentemente possuem diferentes objetivos, como diferentes tempos de duração e envolvimento tanto de professores/as como estudantes. Assim, os resultados obtidos passam a ter também diferenças.

O estudo sobre a aprendizagem significativa proporciona o contato com uma série de autores e pensadores que discutem seu conceito e os debates quanto aos projetos de trabalho no ensino. Destaca-se nesse processo os aportes de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), que explanam sobre projetos de trabalho. Existem dois tipos de projeto que estão em vigente ação no cenário da educação nacional os quais debateremos a seguir.

ESCOLA NOVA: UM PERCURSO NO ENSINO APRENDIZAGEM

A educação brasileira passou por diversas fases que tiveram por meta melhor preparar seus estudantes para exercerem determinadas atividades em um ambiente cada vez mais competitivo. Assim, metodologias de aprendizagem, como teorias foram desenvolvidas e empregadas em sala de aula para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, como o construtivismo, defendido por Piaget e Vygotsky, e a aprendizagem significativa de Ausubel⁴.

⁴ O construtivismo é um movimento filosófico que fala que a pessoa aprende através da interação entre sujeitos e o meio físico, ambos sendo necessários para a efetiva construção do saber. Já a teoria de Ausubel, o novo conhecimento para ser construído atravessa um processo em que conhecimentos prévios e novos se complementam.

Neste processo destaca-se a iniciativa conhecida como “escola nova”⁵ que ocorreu no período de industrialização, tendo em sua premissa a utilização do interesse do discente como precursora do seu ensino, o docente agindo como um mediador na consolidação do conhecimento. Kulesza (2003) em seu estudo sobre a história do movimento do escolanovismo (Escola Nova) no Brasil, que teve seu auge na década de 1920, apresenta-o como um movimento que ocorreu de forma diferente no Brasil, majoritariamente na rede pública de ensino, que nos demais países em que a iniciativa partia das escolas privadas.

Na reforma educacional que estava ocorrendo na data referida precisou de mudanças na percepção da aprendizagem, como também na esfera social (KULESZA, 2003). É também destacado que o caminho percorrido pela educação no país foi um acompanhar das mudanças que estavam sendo implantadas em outros países, neste interim, é quando surge a implementação de novas maneiras de gerir que são colocadas como necessárias ao progresso (KULESZA, 2003). É por volta dessa época que

A ciência desembarcava na área educacional, mas não somente através da psicologia. A antropologia, a sociologia, o próprio direito, a medicina através da higiene e da educação física, a arquitetura, procuravam conformar a “nova escola”, adequando-a aos tempos modernos. (KULESZA, 2003, p.5)

Estudando os fatores envolvidos na efetivação do movimento do escolanovismo, Kulesza (2003) afirma que as iniciativas partiam da esfera pública de 1870 a meados da década de 1930, nas escolas normais, campo este em que ocorriam propostas e experiências na área educacional. A iniciativa da reforma educacional partia de escolas normais de São Paulo, através de professores/as que saíam de seu ambiente de trabalho, como outras autoridades (KULESZA, 2003), com visitas as demais instituições de ensino.

Kulesza (2003) menciona que os pioneiros do escolanovismo no Brasil foram profissionais que tiveram sua formação em escolas normais, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, conseqüentemente tendo um papel importante na história da implementação da nova escola.

Com as mudanças de visão sobre a educação ocorridas na década de 30⁶, houve repercussão na esfera educacional do país. A nova escola surge propondo um olhar sobre a educação tendo como princípio o aluno, com o intuito de promover uma aprendizagem atrelada a vida. Nessa nova forma de se conduzir a educação segundo Monarcha (2000) em

⁵ Monarcha (2000) descreve que o nome do movimento surgiu como resposta a um questionário e em uma conferência no Rio de Janeiro que possuía o mesmo nome, em que Lourenço Filho estava presente.

⁶ Segundo Monarcha (2000) no “pós-30” houve a união de intelectuais de áreas diversas que procuravam respostas para diversos problemas que o país passava, caracterizando a construção de um “Brasil novo”. (Destakes do autor)

sua resenha sobre a escola nova de Lourenço Filho, o discente é quem vai determinar o programa de estudo de acordo com a evolução dos seus interesses, com mais flexibilidade do que empregado na escola tradicional.

O estudante passa a ser aquele que determinará os conteúdos que serão estudados, a complexidade do conhecimento a ser desenvolvido do mesmo. Como aponta o autor, o/a aluno/a nesta modalidade tem a oportunidade de colocar seus interesses no currículo de ensino, agora cabendo ao/a professor/a organizar os estudos, tendo como caminho para a aprendizagem, a curiosidade e interesse do discente.

Projeto de Aprendizagem

Ao se descrever sobre as diferentes concepções sobre projeto presentes na escola é relevante citar que a existência destas ocorreram em função da necessidade de mudança nas metodologias até então em vigor em ambiente escolar. A presente metodologia que será apresentada baseia-se no construtivismo de Piaget (MODEL, 2010).

Se tornou algo comum nas escolas da educação básica o ensino-aprendizagem das crianças e jovens estar sendo desenvolvida com o auxílio de projetos de ensino que trabalharam temáticas de interesse para a escola, aluno e comunidade. No desenvolvimento de um projeto o estudante torna-se protagonista na sua aprendizagem (BRASIL, 1997; MODEL, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) indicam que os/as alunos/as chegam na escola com informações sobre determinados fenômenos naturais que os mesmos obtêm através de conversas informais sem um fundamental propriamente científico, e com isso, mostram-se satisfeitos. O papel do/a professor/a enquanto educador é desestabilizar esses “conhecimentos prévios” (BRASIL, 1997, p.77) e colocá-lo em determinadas situações que faça com que esse estudante se questione e pense, testando assim os limites de sua outrora base de informações que não está se mostrando tão assertiva quanto o mesmo pensava.

Dessa forma, o profissional da educação ao elaborar um tema de trabalho deve avaliar se determinados saberes de seus estudantes são suficientes para o prosseguimento dos seus estudos e quais deve problematizar, atuando como “orientador” na aprendizagem de seus discentes (MODEL, 2010, p.17). Nos PCN podemos encontrar que

Definido um tema de trabalho é importante o professor distinguir quais questões são problemas para si próprio, que têm sentido em seu processo de aprendizagem das Ciências, e quais terão sentido para os alunos, estando, portanto, adequadas às suas possibilidades cognitivas. Também deve-se distinguir entre as questões que de fato mobilizam para a aprendizagem — problemas — e outras que não suscitam nenhuma mobilização. (BRASIL, 1997, p.77)

Nobel (2010) afirma que o currículo nesta forma de ensino é elaborado pensando no estudante individualmente. Para a resolução do problema percebido o estudante é ensinado a dispor de diversificados tipos de fontes de consulta como: *observação* (orientada pelo/a professor/a); *experimentação* (condizente com a etapa de estudo que o estudante se encontra); *leitura* (fontes diversas); *entrevista, excursão* (orientada e supervisionada) ou *estudo do meio* (BRASIL, 1997). Mesmo ocorrendo pesquisa, os discentes podem não ter seus conhecimentos modificados, prevalecendo os prévios, todavia “pode haver aprendizagem significativa dos conceitos científicos.” (BRASIL, 1997, p.78)

Para organização dos dados obtidos é recomendado fazer uma sistematização dos conhecimentos e uma síntese final com o que os estudantes conseguiram averiguar com a pesquisa. Como produto se tem um conhecimento novo e a assimilação de novas formas de pesquisar. Por fim, a avaliação do projeto pode ocorrer das seguintes formas: acompanhamento do grupo, autoavaliação, dos projetos, do processo e do produto.

A pesquisa é uma das melhores formas de se obter novos conhecimentos e se redefinir outros, dessa forma, a utilização do mesmo em ambiente escolar tem potencialidades na concretude da aprendizagem, contudo para se realizar a aquisição de novos saberes tem que se ter o interesse do envolvido no processo, no caso o estudante.

Projeto de Trabalho: A construção autônoma do conhecimento

O conceito de projeto de ensino passou por diferentes mudanças ao longo de seu percurso (FONSECA et al, 2004) modificando, por conseguinte, sua forma de abordagem no ensino-aprendizagem. Model (2010), ao citar as modificações ocorridas, descreve o papel do contexto social e as bases como pressupostos importantes nestas mudanças.

As mudanças ocorrem mais provavelmente através de uma necessidade de inovação para alcançar um determinado propósito. Assim, a mudança que se concretiza é possível graças a sua própria singularidade, como através de “modelos de atuação empregados, o marco da reflexão psicopedagógico utilizado ou a atitude profissional desenvolvida numa escola, numa sala de aula ou numa sessão de trabalho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.17).

Essa singularidade foi o que possibilitou a inserção de novos olhares para que a construção da aprendizagem pudesse ser estudada e trabalhada. A mesma ocorreu através de docentes do Ensino Fundamental, de 5ª e 6ª série, na Escola Pompeu Fabra em Barcelona que se mostravam insatisfeitos com o seu trabalho, com centros de interesse, além do desejo do ensino estar adequado a realidade social e cultural. Nessa forma de organização das

disciplinas a abordagem é o “trabalho por temas” que parte do interesse do aluno, abordado principalmente em Ciências Naturais e Sociais (MODEL, 2010, p.14). Os estudos dos docentes se basearam nas seguintes teorias: Desestabilização dos conhecimentos de Kurt Lewin; Aprendizagem significativa de Ausubel; Estágios da aprendizagem de Piaget; Noção de maturação restritiva e generalização na aprendizagem do aluno. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

O conhecimento e discussão em grupo da organização e os processos de construção do conhecimento, e sua assimilação pelo discente, tem reflexo na postura e condução da aula pelo/a professor/a, pois se tem olhares diferentes sobre um determinado assunto, culminando em reflexões que geram mudanças. O estudo sobre a construção e assimilação de saberes constitui a melhor forma de se obter novas metodologias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes.

A busca empregada pelos docentes na globalização dos conhecimentos⁷ na condução de suas atividades docentes, com o apoio da direção da escola, os levou a buscar a ajuda de um assessor, com o intuito de aproximar a teoria da prática, levando a inquietação sobre “como ensinar”. A base da pesquisa partiu da própria experiência dos docentes e a mudança empregada foi a construção do currículo por espiral de Bruner.

Nesta forma de organização do currículo, o conhecimento não se apresenta de forma cumulativa, mas conectada através de “estruturas de conhecimento” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.38). O conhecimento é organizado em torno de um conhecimento geral, ser vivo por exemplo, para após introduzir as complexidades referentes ao assunto. Segundo os autores esse tipo de abordagem desperta o interesse e reduz o esquecimento.

A partir do que foi abordado, na construção de um projeto de trabalho o docente deve selecionar referências que conduzam a um problema e que faça com que o discente possa fazer a ligação entre os conhecimentos, articulando seu trabalho para que desta forma o estudante aprenda a “aprender” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 66). A articulação dos conhecimentos é uma das dificuldades enfrentadas pelo docente em sala de aula, necessitando muitas vezes conduzir os estudantes a perceberem a ligação existente entre saberes de diferentes disciplinas, com a utilização de uma metodologia que conduza a facilitação desse processo o estudante tende a fazer esse processo por si mesmo.

⁷ Para Hernández e Ventura (1998) a globalização do conhecimento é a conexão que o estudante realiza com os conhecimentos de diversas disciplinas. Nesta perspectiva o professor tem como papel ensinar a seus discentes quais aspectos devem reparar para fazer a ligação necessária.

Na organização de um projeto de trabalho a escolha do tema é o início de sua elaboração, ele pode partir do professor/a; do interesse do aluno; um tema atual; das experiências dos/das alunos/as ou projetos de outras classes. O importante na elaboração é que não parta do nada (HERNÁNDEZ, 2004) como também seguir uma visão multiculturalista⁸. Desta forma, a elaboração leva em consideração o interesse do estudante, que condicione a conexão entre saberes e organização de hipóteses que regeram o projeto. É importante frisar que os conteúdos abordados seguem o conceito de globalização descrito anteriormente neste tópico (NOBEL, 2010; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Hernández (2004, p.03) indica que a “conversação cultural” é levada em consideração na aprendizagem, na qual os estudantes desenvolvem uma conexão entre a pergunta problema, eles mesmos e o mundo. E relata que, desta forma, o aprender é também emocional.

A avaliação seguiu em direção às inovações propostas por essa nova forma de organizar as disciplinas. Hernández e Ventura (1998, p.88) afirmam que “(...) com a avaliação, o professorado se propõe a dar respostas à conexão entre o sentido da aprendizagem dos alunos e as intenções e propostas de ensino apresentadas por aquele na sala de aula. (...)”. Nessa perspectiva, primeiro é inferido o que estudante sabe sobre o tema a ser trabalho, em seguida o desenvolvimento daquele assunto com o que o profissional da educação pretendeu no Projeto de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Na perspectiva de Hernández e Ventura (2010), os projetos de trabalho, ao contrário dos centros de interesse, dão a possibilidade para que o discente atue mais como autor do projeto, pois é ele que procura as fontes de informação, e nessa busca aprendem que o conhecimento não está somente na escola, mas que é possível obtê-lo através de outras fontes. Propiciando que o estudante aprenda a aprender e construa uma autonomia cognitiva. Nesse caminho percorrido o docente atua como mediador que faz com que o conhecimento apresentado tenha sentido no projeto.

Nobel (2010) em seu estudo organizou um quadro comparativo entre os dois tipos de projetos discutidos, apresentado com tópicos classificatórios, a autora destaca a similaridade na concepção de tema e aluno, contudo nos projetos de trabalho, em se tratando da flexibilidade, não considera o estudante como autônomo na sua aprendizagem, por não oportunizar que o interesse do discente seja trabalhado. O profissional da educação nesta

⁸ O multiculturalismo segundo Hernández (2004) é utilizado para que o estudante tenha conhecimento das múltiplas perspectivas que um assunto tem, utilizado na problematização em sala quanto ao porque de determinados conhecimentos serem abordados, reconhecer a diversidade de sujeitos presentes na sociedade que não estão contemplados nos estudos, conhecer a diversidade de valores culturais praticados em outros países que determina ações consideradas inaceitáveis a nossa sociedade, como também a variação existente na forma como se aprende.

modalidade é colocado como o sujeito que determinará cronograma e atividade a ser desenvolvida.

Hernández (2004) destaca que um projeto de trabalho possui um formato aberto, que leva em consideração não somente o interesse dos discentes, mas de todos os afetados por os problemas trabalhados. É importante aqui ressaltar que os estudos não se basearam somente no construtivismo, mas leva-se em consideração outras concepções do aprender como a “aprendizagem para a compreensão, a cognição localizada” (HERNÁNDEZ, 2004, p.03). O autor refuta a ideia de projeto de trabalho como uma receita, um protocolo, a ser seguido, enfatizando-o como uma alternativa na forma como é gerida as disciplinas nas escolas.

Com esse enfoque, em nossa investigação foi realizado um levantamento bibliográfico para coleta de dados na perspectiva da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A metodologia da investigação será apresentada na seção a seguir; entretanto, adiantamos que se destacou a utilização da iniciativa e interesse dos alunos como a culminância de uma aprendizagem significativa dos estudantes. A abordagem de metodologias que utilizam o Projeto de Trabalho ainda são poucas; contudo, os resultados apresentados demonstram a relevância de discussões em ambiente escolar sobre o uso de metodologias diferenciadas em sala de aula.

METODOLOGIA

A investigação apresentada nesse texto é de natureza qualitativa, dentre outros fatores, por trabalhar com o aspecto da subjetividade (MOREIRA; CALEFFE, 2006) referente a aprendizagem significativa, temática que tem como meta averiguar o grau de assimilação psicopedagógico de um discente. Haguette (1995) delimita bem este conceito quando fala que existem ângulos que os pesquisadores, ao utilizarem métodos quantitativos na subjetividade, não conseguem responder, na “compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face á configuração das estruturas sociais” (HAGUETTE, 1995, p. 63).

Nesse cenário de inovação dos projetos de trabalho, a pesquisa classifica-se como exploratória por tentar dar uma “visão geral” sobre um determinado foco de pesquisa (GIL, 1987, p. 45). O material pesquisado na metodologia advém de estudos publicados sobre o assunto, como artigos científicos, revistas, livros bem como aqueles disponibilizados online (GIL, 1987; LUDWIG, 2012). Esta metodologia busca apresentar um conceito que seja de mais fácil compreensão. Assim, o produto resultante da pesquisa pode servir de subsídio para futuras pesquisas sobre o tema.

A investigação utilizou o levantamento bibliográfico, que possui como característica a delimitação sobre o que se conhece sobre o assunto estudado (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-TERRIEN, 2011), na metodologia em questão o investigador pode fazer a identificação de palavras-chaves sobre a investigação, além de propiciar uma visão geral sobre o campo pesquisado. O levantamento bibliográfico foi realizado através dos portais de indexação Scielo, Google Acadêmico e Index Psi do Conselho Federal de Psicologia/PUC-Campinas. Para se ter uma visão sobre o estudo publicado no Brasil, a investigação se limitou na Scielo ao idioma português, entre os periódicos: *Educação & Realidade*; *Trabalho, Educação e Saúde*; *Psicologia Escolar e Educacional* e *Revista Brasileira de Educação*. No Google Acadêmico foi realizado um levantamento parcial. Foram encontrados ao todo 23 trabalhos que contemplavam de alguma forma projetos de trabalho em sala de aula; contudo, condizente com o objetivo da pesquisa foram selecionados 04 artigos que relatavam sobre experiências em sala de aula com a temática. Os critérios utilizados na pesquisa foram palavras chave (descritores): projeto de aprendizagem; projeto de trabalho e aprendizagem significativa, com foco metodológico nos ‘relatos de experiência’.

A revisão integrativa é uma metodologia de pesquisa consolidada na área da saúde, fundamentando a denominada Prática Baseada em Evidências (PBE), sendo as etapas metodológicas: a definição do problema, a pesquisa com posterior avaliação crítica dos resultados, aplicação e, por fim, a avaliação deste (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). A utilização de dados recentes é uma prática que beneficia os pacientes na busca de uma melhor forma de alcançar bons resultados, como possíveis brechas no conhecimento. Souza et al (2010, p.103) a descrevem como a que possui uma abordagem metodológica mais abrangente nas revisões por incluir na coleta de dados tanto “estudos experimentais e não-experimentais”, teórico e empírico, definição de conceitos, além das revisões que inclui teorias. A revisão integrativa utiliza os artigos considerados de relevância na área de pesquisa, isso facilitando a coleta de dados para profissionais da saúde que não possui tempo para uma demanda grande de leitura sobre o assunto (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Nesta metodologia são seguidos alguns passos a saber: Determinação do objetivo específico, criação de questionamentos ou hipóteses, identificação e coleta de pesquisas primárias segundo critérios estabelecidos de exclusão e inclusão. No momento da coleta de dados o número de estudos coletados é o máximo que se consegue sobre o assunto. Com a prática do método de exclusão, consegue-se selecionar uma quantidade menor de textos a serem analisados e interpretados sistematicamente ao final do trabalho (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

No presente estudo que se utiliza de dados a partir de experiências em sala de aula, esta metodologia foi definida como a mais adequada, pois o mesmo, tem por finalidade encontrar a forma mais eficaz de se obter dado objetivo partindo do conhecimento científico e da análise crítica de estudos recentes. Os trabalhos encontrados na pesquisa são apresentados na tabela abaixo.

Quadro 1. Artigos levantados nas bases de dados do Google Acadêmico

AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	RESUMO
Nelita Alves da Fonseca; Dácio Guimarães de Moura; Paulo Cezar Santos Ventura.	2004	Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência.	Os projetos de ensino e trabalho são explicitados, o último sendo correlato com a aprendizagem significativa em uma atividade desenvolvida com 27 alunos em sala de aula.
Manuel Rangel e Cláudia Gonçalves	2011	A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica	O presente artigo retrata a utilização do projeto de trabalho com uma turma com alunos de 5 anos com o tema Romanos, relatando aspectos positivos e suas limitações.
Marilyn A. Errobidarte de Matos	2009	A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola	A autora relata sobre o desenvolvimento de um projeto com o tema Meio Ambiente com alunos do 7º e 8º discorrendo sobre o papel da pesquisa na aquisição de conhecimentos significativos, utilizando-se da aprendizagem significativa.
Débora Scheffer Model	2010	Projetos de Aprendizagem: Uma nova concepção do conceito de projeto	Experiência através de estágio supervisionado sobre a utilização de projetos de aprendizagem.

Fonte: Da autora principal, 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro artigo analisado, ‘**Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência**’, de Fonseca et al (2004), discorre sobre o processo de implementação dos projetos de trabalho em sala do 2º ciclo de Formação Humana da Escola Municipal Barão do Rio Branco em Minas Gerais, levando-se em consideração os interesses e conhecimentos dos discentes em todo o processo de

desenvolvimento, quanto a determinação do que será pesquisado, cronograma, exposição e posterior avaliação.

Ao longo do processo pelo qual ocorreu a definição dos assuntos que tiveram como base os temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, sexualidade e saúde) e posterior definição de materiais que seriam utilizados e componentes do grupo que passariam a compor a equipe da pesquisa, ocorreram dificuldades sejam elas na organização de quem comporia cada equipe (resistência em participar de grupos de pouco interesse ou desconhecidos), definição dos benefícios de coleta de dados de campo, eventuais desentendimentos entre membros de equipe, como pesquisar os temas que não conheciam, além da falta de interesse dos estudantes que tinham um histórico de faltas recorrentes.

Na maioria dos casos, é notório o papel desenvolvido pelos envolvidos no projeto para a mediação de conflitos ocorridos, Fonseca *et al* (2004, p.16) fala que na situação de determinar os componentes do grupo “(...) demandou ampla negociação e uma garantia de que todos os temas estudados resultariam numa socialização na sala de aula.” O que ressalta o papel desenvolvido pelo/a professor/a como mediador no projeto de trabalho. Assim, como o envolvimento dos colegas nas negociações.

Neste ambiente de busca da informação de forma a abordar o interesse dos estudantes é desenvolvida como citado anteriormente o sentimento de autoria, em que mais do que uma mera atividade a ser desenvolvida para se obter uma nota, a atividade de pesquisar e descobrir informações, além de debatê-las com colegas culmina na apropriação da informação, podendo substituir as informações prévias trazidas para a sala de aula. Fonseca et al (2004, p.19) discorrem que entre os aspectos positivos decorridos e discutidos na avaliação com os/as alunos/as estavam

- a) houve aprendizagem significativa, demonstrada no seminário e nas explicações dadas aos visitantes durante a Feira da Cultura;
- b) aconteceram descobertas interessantes e os alunos mostraram, com orgulho, o que conseguiram para a comunidade;
- c) ocorreu trabalho de investigação, pesquisa e partilhas entre os alunos. Muitas vezes, estes saberes podem não ser cientificamente comprovados, mas para o aluno, são verdades” porque permitem que ele compreenda a realidade, construindo o conhecimento;
- d) o trabalho relatado não esgotou nem abrangeu todas as questões que poderiam ser exploradas nos temas transversais, apenas uma investigação para verificar as possibilidades dos projetos de trabalho em escolas públicas de comunidades pobres e em turmas de pouca idade, locais e idades em que os riscos são maiores.

Segundo Hernández e Ventura (2010), no momento da pesquisa o estudante aprende que as informações não se restringem ao que foi aprendido em sala de aula, desconstruindo conceitos e aprendendo o caminho da autonomia na busca de conhecimentos. Como apontado por Fonseca et al (2004), as falas de seus estudantes na Feira da Cultura demonstram que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

houve um significativo desenvolvimento dos mesmos em suas falas, compreensão e discussão do assunto pesquisado, atitudes que expressam a consolidação de um saber fazer, além da própria dúvida que deve estar presente ao começar uma investigação em grupo presente em diálogos coletivos.

Já para Rangel e Gonçalves (2011), autor de **‘A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica’**, que relata a experiência de uma professora com alunos de 5 anos do 1 ciclo no projeto romanos, discorre que a mesma, o projeto de trabalho, representa do ponto de vista da aprendizagem, muitas contribuições nas áreas acadêmicas a sociais e culturais. “(...) Há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia.” (RANGEL; GONÇALVES, 2011, p.26)

Nesta abordagem os autores colocam que por mais que o projeto de trabalho possibilite as referidas contribuições, existem o desenvolvimento de atividades diversas em ambiente escolar consequentemente uma variedade de objetos que podem não ser alcançados, por isso, a utilização de outras formas de metodologias que possibilitem tal feito. Decorrendo do explanado a não utilização da metodologia em períodos prolongados nas diferentes etapas do ensino.

Todavia, dependendo do que se está trabalhando, pode haver exceções como:

(...) No entanto, em circunstâncias particulares, poderá haver exceções, quer num sentido, quer noutro. Por exemplo, um projeto, muito particular e específico – porque surge de uma questão ou acontecimento muito forte nesse momento para o grupo e que exige uma resposta rápida e aprofundada (...). (RANGEL; GONÇALVES, 2011, p.28)

No estudo de Fonseca et al (2004) existe a citação da utilização de mais de um tipo de assunto a ser abordado, como por exemplo a ética e a sexualidade, o que coloca que a metodologia de projeto de trabalho pode englobar mais do que um assunto. O que se pode refletir sobre a utilização de outras metodologias é que de fato podem alcançar os resultados pretendidos pelo professor, mas os resultados alcançados por Fonseca et al (2004) e também presentes no estudo de Matos (2009), falam sobre o impacto positivo a mudança de atitude dos estudantes, presentes na autonomia e de pensamento crítico dos mesmos, decorrendo do fato de serem eles que fazem o confronto de informações a partir de suas pesquisas individuais com posterior discussão.

Enquanto isso, Matos (2009) autora de **‘A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola’** ao relatar sobre um projeto desenvolvido com 52 estudantes do 7º ano e 25 do 8º sobre meio ambiente, discorre sobre a importância do

discente pesquisar por si mesmo e sanar suas curiosidades e o papel do docente enquanto mediador do conhecimento. Neste processo de busca de informações em incumbência dos alunos “(...) ficou evidente que a maioria tinha uma visão antropocêntrica de meio ambiente” (MATOS, 2009, p.25), os quais puderam ser esclarecidas com a ajuda do professor.

Além deste aspecto, as curiosidades e questionamentos expostos na elaboração da etapa de problematização puderam ser esclarecidas e questionadas por eles mesmos, os fazendo cientes das diferenças de concepções que cada um possuía, além de questionarem-se sobre a sua própria atuação enquanto cidadãos. A pesquisa conseguinte torna-os mais ativos em sua própria aprendizagem.

Com a culminância do projeto no dia mundial do meio ambiente, os discentes produziram maquetes, fantoches, jogos de perguntas e respostas, jogo de tabuleiro tipo trilha e cartazes e em suas falas foi perceptível a aprendizagem significativa ao mostrarem domínio de termos novos e divulgação de informações com suas próprias palavras.

Para Matos (2009, p.29), após a aplicação de teste com perguntas as turmas participantes foi averiguado que houve de fato uma acomodação de novos conhecimentos nos discentes, “(...) ele mesmo reconstrói seus conceitos a cada etapa, relacionando o novo com ideias preexistentes na sua estrutura cognitiva e transformando os conceitos em proposições.”

Por fim, Model (2010), em sua monografia intitulada **‘Projetos de Aprendizagem: Uma nova concepção do conceito de projeto’**, os projetos de aprendizagem como denomina o projeto de trabalho descrito por Fernando Hernández e Ventura, como descrito anteriormente em tópicos de discussão anteriores, é algo inovador em sua própria concepção como professora, pois o profissional da educação ou a escola não mais atuam como diretamente envolvidos em qual o tema a ser trabalho, mas leva-se em consideração o interesse na construção do problema a ser pesquisado e refletido.

Seu trabalho consiste em relatar sua experiência ao executar o projeto de trabalho com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em seu estágio supervisionado. Ao contrário dos autores até então expostos a execução do projeto não teve um tema para todos os discentes, mas cada aluno realizou sua própria pesquisa, que foi acompanhada e refletida pela professora e a autora. A mudança de atitude no desenvolvimento do projeto ocorreu tanto no docente como no estudante, seja a como se realiza uma pergunta, como os desafios a serem transpostos advindos da pesquisa. Em uma dessas mudanças de atitude cita a seguinte situação:

Hoje, quando estive na casa da professora com três alunos que pesquisam sobre futebol, um deles começou a me interrogar da mesma forma que fiz com eles. Perguntou-me por que a área da quadra de futsal é redonda e o campo é menor,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

porque não tem glandula, entre outras. Tentei me expressar, mas nem tudo sabia, e ele sorrindo me disse: “Vai ter que pesquisar professora, porque a gente já descobriu! Não era tu que perguntou tudo pra gente, mas tu não sabia?” (MODEL, 2010, p. 39)

A distância presenciada entre muitos docentes entre teoria e prática é superada nos *Projetos de Aprendizagem*, e o profissional da educação passa a fazer reflexões sobre a sua prática e desafiar seus estudantes, ambos aprendendo a ser pesquisadores e questionadores. A proposta do projeto superando o que normalmente se percebe nas escolas quanto a repetição exaustiva de conteúdos que fogem do interesse dos discentes.

O que se nota de comum entre os estudos de Fonseca et al (2004), Rangel e Gonçalves (2011), Matos (2009) e Model (2010) é a visível mudança nos estudantes que passaram a terem um maior interesse sobre um assunto à medida que pesquisavam. Rangel e Gonçalves (2011) podem ter considerado a metodologia como não abrangente; contudo, não deixou de citar o papel que desempenho na aprendizagem de seus alunos. A partir disto se coloca o papel que pesquisa científica na escola desempenha como estimuladora do pensamento crítico, todavia que é pouco utilizado porque como exposto por Rangel e Gonçalves (2011) abrange um tempo que poderia ser utilizado com outros assuntos.

Entretanto, como demonstrado por Fonseca et al (2004) a pesquisa pode abranger diversos assuntos, cabendo neste caso ao docente saber como tirar o maior proveito possível da mesma na ocasião da exposição do conteúdo. Não existe somente uma única forma de ensinar, por isso mesmo não se deve deixar de lado uma metodologia de projeto de trabalho somente porque demanda tempo, mas se deve adequar o currículo para a melhor forma de se obter resultados positivos no ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão desse texto, é importante destacar o perceptível desejo de mudanças na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, a partir das propostas de projetos de trabalho, presente no material bibliográfico analisado. Ausubel com sua proposta teórico-metodológica da Aprendizagem Significativa, assim como a teoria da aprendizagem piagetiana, possibilitam compreender à partir da perspectiva discente, de que uma aprendizagem efetiva pressupõe partir dos conhecimentos prévios do sujeito que aprende, algo consolidadamente investigado pelo campo da educação cognitivista.

Nos trabalhos analisados, a aprendizagem significativa tem um forte papel nas mudanças descritas nas atitudes dos estudantes, assim como a mudança no protagonismo da realização de atividades tem um papel significativo. Já não cabe mais falar em manter os

mesmos padrões de condução de atividades empregados, mas empregar meios de dar-se a conhecer metodologias que trabalhem de forma diferenciada.

A principal via de mudança ainda recai sobre os primeiros passos, e isso para acontecer deve participar de diversos sujeitos e não somente do profissional da educação que está em sala de aula, todavia também de quem esta coordenando o processo pedagógico na instituição escolar. O pequeno número de artigos selecionados em nossa investigação podem indicar uma baixa produção sobre o tema na área; entretanto, os critérios de exclusão utilizados e a não utilização de uma metodologia de revisão sistemática nos impede fazer tal afirmação. Entretanto, a vivência dos autores no ambiente escolar e acadêmico provocam a reflexão sobre a ausência de discussões mais aprofundadas sobre teorias da aprendizagem e projetos de trabalho entre professores/as e gestores/as escolares.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL apud NETO, J. A. S. P. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos**, n. 21, jan./jun., 2006. Disponível em:

www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/296/149

Acesso em: 29 Set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 23 Jun. 2018.

FONSECA, N. A.; MOURA, D. G.; VENTURA, P. C. S. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.13-20, jan./jun. 2004. Disponível em:

<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/57/52>. Acesso em: 19 Mai.2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social-1989.pdf> Acesso em: 08 Ago.2018.

HAGUETTE, M. T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias_Qualitativas.pdf Acesso em: 07 Ago. 2018.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Projeto Revista de Educação**, Porto Alegre, n.4, p.02-07, 2 ed., 2004.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, MONTSERRAT. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n.2, p. 83-92, 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 12 Jun. 2018.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MATOS, M. A. E. A Metodologia de Projetos, a Aprendizagem Significativa e a Educação Ambiental na Escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.2 n.1, p 22-29 abril 2009. Disponível em: <http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/39>. Acesso em: 19 Mai. 2018.

MENDES, E. T. B.; FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. **Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental**. p.29-32. In: NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v.17, n.4, 2008. p.758-764. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf> Acesso em: 29 Set. 2019.

MODEL, D. S. **Projetos de aprendizagem:** Uma nova concepção do conceito de projeto. 2010. 72f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37818> Acesso em: 24 Jun. 2018.

MONARCHA, C. Resenha de "Introdução ao estudo da Escola Nova" de Filho M.B. Lourenço. **Revista Brasileira de Educação**, s.v, n.14, p. 170-176, mai./ago., 2000. Disponível em: <http://248.redalyc.org/articulo.oa?id=27501414> Acesso em: 18 Jun. 2018.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/**Meaningful Learning Review. v.1, n.3, p.25-46, 2011. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 09 Jun. 2018.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> Acesso em: 10 Jun. 2018.

RANGEL, M.; GONÇALVES, C. A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v.1, n. 3. p.21-43, 2011. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68> Acesso em: 13 Ago. 2018.

SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de Física ante a nova realidade social. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/22694/PDF>. Acesso em: 15 Ago. 2018.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102 - 106, Mar, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/1679-4508-eins-8-1-0102.pdf> Acesso em: 22 Ago. 2018.

O REUNI NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA¹

Remi Castioni²
Sidelmar Alves da Silva Kunz³
Norivan Lustosa Lisboa Dutra⁴

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi relacionar o processo de expansão universitária, a partir do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), com a política de formação docente na universidade de Brasília. Trata-se de desdobramento de pesquisa realizada junto ao Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe), no período de 12 meses (2017/2018), cujo foco principal consistia na elaboração de proposta de acesso diferenciado para cursos de licenciaturas em atendimento à Lei nº 13.478/2017 que alterou a LDB em seu artigo 62-B. O cotejamento entre informações estatísticas, documentos oficiais e literatura da área teve como substrato de análise a reflexão sobre a Lei nº 13.478/2017 considerando a discussão sobre a expansão de cursos, vagas e matricular na Universidade de Brasília após a implantação do Reuni, em especial, nos cursos de licenciatura. Tais cursos são apontados nessa investigação como uma grande possibilidade de enfrentar os desafios das políticas educacionais, para tanto, a pesquisa aponta a urgência em se construir estratégias de enfrentamento nessa direção e sedimentar caminhos para dar uma solução que repercuta financeiramente e impacte positivamente no cumprimento da missão das instituições.

Palavras-chave: Formação de Professores, Universidade de Brasília, Lei nº 13.478/2017, Reuni.

INTRODUÇÃO

Entendemos que o/a professor/a é peça fundamental para o desenvolvimento do país e, por isso, precisa ser valorizado e reconhecido profissionalmente. Para que assim, não perca a motivação, permaneça na profissão e atraia estudantes interessados na área do magistério. Em face dessa preocupação, posicionamos nosso objetivo sobre a profissão docente em meio ao processo de expansão do Sistema Federal de Ensino (Universidades e Institutos Federais), que se deu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto 6.094/2007, que

¹ Este trabalho foi financiado por Edital específico de fomento promovido pelo Cebbraspe/UnB. Trata-se de uma versão ampliada de proposta submetida ao GT 01 - Formação de Professores do Conedu 2019, na modalidade Comunicação Oral.

² Doutor em Educação pela Unicamp – SP, Professor Doutor da UnB, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT) kotipora@gmail.com

³ Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - DF, Pesquisador do Inep, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT), sidel.gea@gmail.com

⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - DF, Professora do IFB, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT), nori.dutra@gmail.com

por sua vez originou o Plano de expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e da reorganização da Rede de Escolas Técnicas Federais, respectivamente, Decreto nº 6.096/2007 e o Decreto nº 6.095/2007, respectivamente.

Estas iniciativas elevaram a capacidade do sistema federal na oferta da formação de professores. Uma vez que assinalamos a importância de resgatar que o PDE proporcionou a ampliação da capacidade da oferta de formação de professores, com aumento expressivo das licenciaturas. Pontuamos a respeito que no caso da expansão da Rede Federal a formação dos professores está explicitada, na legislação, em que 20% das vagas dos Institutos Federais devem ser voltadas para formação de professores e, assim, registra-se a ampliação de suas vagas, cursos e matrículas. No entanto, nesse cenário, concentramos esforços nesse artigo na análise com o foco na Universidade de Brasília.

As reflexões aqui desenvolvidas são resultantes de aprofundamento nos estudos que realizamos no período de um ano (2017 a 2018) tendo em vista construir subsídios para que as universidades possam desenvolver estratégias que consigam dar uma resposta mais contundente à formação docente, bem como consolidar mecanismos que viabilizem a efetivação dos dispositivos instaurados posteriormente, como a Lei nº 13.478/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Lei nº 9.394/1996), especialmente o art. 62-B.

Essa discussão é concentrada na Universidade de Brasília (UnB), em razão da sua singularidade educativa no centro político administrativo do país. Haja vista que a sua autorização para a construção da UnB se deu por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a qual instituiu a Fundação Universidade de Brasília como mantenedora (BRASIL, 1961). No segundo aniversário da nova Capital, em 21 de abril de 1962, o sonho de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira se materializou com a inauguração do Campus na Asa Norte de Brasília.

Nesta época a UnB ganha destaque no Planalto Central como a única instituição pública ofertante de cursos de graduação, mestrado e doutorado. Já no Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962) está explicitada a missão da UnB, uma universidade planejada com base nas experiências nacionais e internacionais, que é indicada como “[...] órgão complementar indispensável para dar sentido espiritual e assegurar autonomia cultural ao conjunto de instituições que compõem a cidade-capital” (PLANO ORIENTADOR DA UNB, 1962, p. 5).

Na hodiernidade, a UnB em função da sua destacada empregabilidade (número de ex-alunos ocupando cargos de gerência) se destaca como a 11ª melhor instituição de ensino

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

superior do Brasil, de acordo com o *Center for World University Rankings (CWUR)*⁵. E, segundo a organização britânica *Times Higher Education (THE)*⁶, em 2019, se destacaram as áreas de Ciências Sociais, Educação e Administração e Economia. Ademais, no Ranking Universitário Folha de 2018⁷, a UnB é a 6ª melhor universidade no que se refere ao ensino. Esse quadro reflete a relação dessa universidade com o plano de Anísio Teixeira para essa instituição, considerando a instauração da nova capital. A UnB, em síntese, tem a conotação, desde a sua origem, de ser um laboratório para as universidades no Brasil.

Esse comportamento em avaliações reflete a qualidade de suas graduações, pós-graduações e a excelência em pesquisa científica. É notória a presença de seus egressos nos mais distintos órgãos da capital federal, assim como em uma plêiade de instituições em todos os entes federados. Sem dúvida, se trata de uma instituição com forte vocação para a formação dos altos cargos da administração pública brasileira, sem negar a sua participação significativa na formação de profissionais para a iniciativa privada.

Essas conquistas vêm se consolidando ao longo desse mais de meio século, mesmo enfrentando falta de recursos financeiros e em embates com os poderes da república, que insistem em afrontar a autonomia da universidade. O empenho em dar conta de sua missão é concretizado por intermédio dos seguintes fatores: a) quadro docente da mais alta qualificação; b) estrutura física que contribui para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos; c) condições administrativas que acumulam um repertório que possibilita a inovação e a criatividade; d) experiências pedagógicas que ampliam o aprendizado e as possibilidades de intervenção na vida prática; e) processo de internacionalização que viabiliza a troca de experiências e elaboração de soluções com base em outras realidades.

Sendo assim, faz-se necessário conhecer como o trabalho dessa instituição está refletindo na formação docente e quais seus desafios diante de um dos grandes problemas da educação brasileira, formação de professores.

EXPANSÃO DA UNB E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente a UnB oferece diferentes modalidades de acesso ao ensino superior, que são distribuídas em: formas de ingresso primário e secundário, por convênio e para acesso de estrangeiros. A forma de ingresso secundário abrange a modalidade de acesso aos cursos de

⁵<http://noticias.unb.br/76-institucional/2312-unb-sobe-mais-de-200-posicoes-em-ranking-mundial>

⁶<https://noticias.unb.br/67-ensino/2570-unb-esta-entre-as-melhores-do-mundo-em-rankings-por-areas-de-conhecimento>

⁷<https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>

graduação em: **transferência obrigatória, transferência facultativa e para portador de diploma do curso superior.**

A primeira é destinada a servidores públicos federais, civis e militares, ou a seus dependentes legais e econômicos, removidos ex-offício para o Distrito Federal. Esse acesso independe da existência de vagas, respeitando a decisão colegiada da UnB, que segue três etapas: 1) análise técnica de documentação pela secretaria de administração acadêmica (SAA); 2) análise do colegiado do curso; 3) homologação pela câmara de ensino de graduação (CEG).

A segunda modalidade de acesso secundário é destinada aos estudantes regularmente matriculados em outras instituições de ensino superior (IES), públicas ou particulares, nacionais ou estrangeiras, para prosseguimento de estudos no mesmo curso ou em curso equivalente, visando ao preenchimento de vagas de graduação ociosas da universidade.

A terceira modalidade é destinada aos candidatos que já concluíram a graduação, mas desejam fazer um segundo curso. Exige-se que o interessado tenha feito pelo menos um dos três exames do Enem anteriores à publicação do edital.

Além das formas de acesso apresentadas, a UnB dispõe de outras modalidades de ingresso ao ensino superior, que pode ser via convênio com órgão nas esferas local ou nacional, como é o caso do governo do Distrito Federal (GDF) para formação de professores, e da Andifes, que possibilita ao estudante regularmente matriculado em outras IFES conveniadas cursar disciplinas de curso de graduação em outra instituição (intercâmbio nacional).

As formas de ingresso para estrangeiros incluem três modalidades. A primeira é por um acordo cultural que se chama programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G). Esta modalidade de acesso é direcionada a cidadãos na idade de 18 a 23 anos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. São exigidos dos candidatos a conclusão do ensino médio e a proficiência em língua portuguesa.

A segunda modalidade de acesso se dá por meio de convênio interinstitucional internacional, que é a forma de ingresso de aluno amparada por convênio de intercâmbio cultural firmado entre a Universidade de Brasília e universidades estrangeiras. O aluno-intercâmbio é selecionado pela instituição de origem e, na sequência, é apresentado à UnB. O estudante permanecerá na UnB pelo prazo máximo de 2 (dois) períodos e o registro na UnB dependerá de parecer das unidades acadêmicas envolvidas. A terceira modalidade de acesso é a matrícula-cortesia que é concedida aos estudantes de países que assegurem o regime de reciprocidade e que sejam portadores de visto diplomático ou oficial. Os ingressantes não

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

dependem da existência de vagas e nem dos exames de vestibulares. Exige-se, no entanto, a certificação do ensino médio, cópia do passaporte ou identidade diplomática e o comprovante de recolhimento da taxa de registro.

Os participantes desta modalidade de acesso devem ser enquadrados como funcionário estrangeiro de missão diplomática, funcionário ou técnico estrangeiro de organismos internacionais e técnico estrangeiro que preste serviço em território nacional no âmbito de acordo de cooperação técnica ou cultural firmado entre o Brasil e seu país de origem, assim como seus dependentes legais. Além dessas possibilidades de acesso ao ensino superior, a UnB criou outra modalidade no ano de 2016, denominado SISUnB que tem o objetivo de permitir ao candidato usar a nota atingida no PAS ou no vestibular para mudar a pré-opção do curso.

Considerando as particularidades da UnB, bem como sua representatividade no cenário nacional e internacional, buscou-se, nessa discussão, conhecer mais seus dados, mediante a análise das informações disponibilizadas nos Anuários Estatísticos da UnB. Nesse processo identificamos que ao longo do período de 1966 a 2016 a instituição teve evolução do número de alunos formados na graduação, que resultou no quantitativo total de 99.730 formados nos cursos da universidade.

Destacamos o período correspondente aos anos de 2003 a 2016, pois esses anos foram os responsáveis pelo maior montante de formados na história dessa instituição, fato que totalizou 49.842 formados e que está ligado, também, ao processo de adesão e implantação do Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), onde a UnB dobrou sua capacidade de atendimento (UNB, 2017), incluindo ainda a políticas de cotas (Lei nº 12.711/2012) pela utilização do Programa de Avaliação Seriada (PAS), que já tem 23 anos, e da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como mecanismos de acesso via Sistema de Seleção Unificada (SISu), a partir de 2014.

O Reuni teve como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Foi criado pelo decreto 6.096/2007 e a adesão ao programa era de caráter voluntário. Cada instituição interessada deveria apresentar um plano de estruturação ao Ministério da Educação para validação e, sendo aprovada, a instituição passaria a receber recursos destinados à execução do referido plano.

Diante da oportunidade de ampliação da oferta e aumento dos recursos para a estruturação da instituição, via Reuni, a UnB viabilizou a criação de novos cursos, expansão

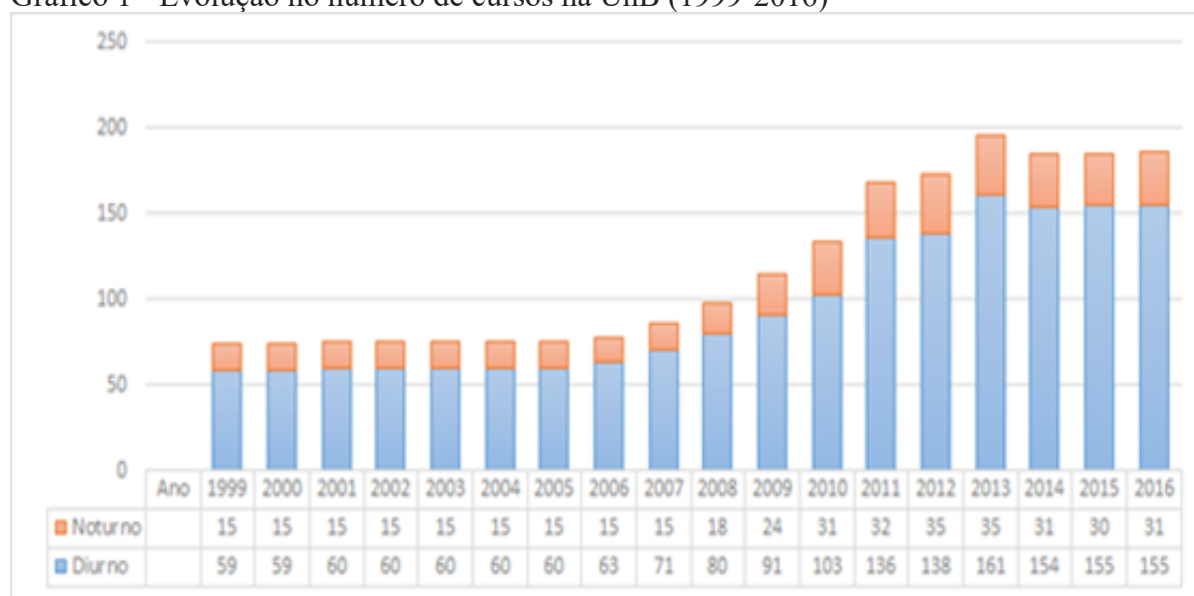
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

das instalações, melhoria dos laboratórios, contratação de novos professores e técnicos administrativos e, com efeito, ampliação do número de vagas e matrículas e, conseqüentemente, no número de formados. Esse efeito do Reuni pode ser verificado no Gráfico 1 com a ampliação do número de cursos, a partir de 2008.

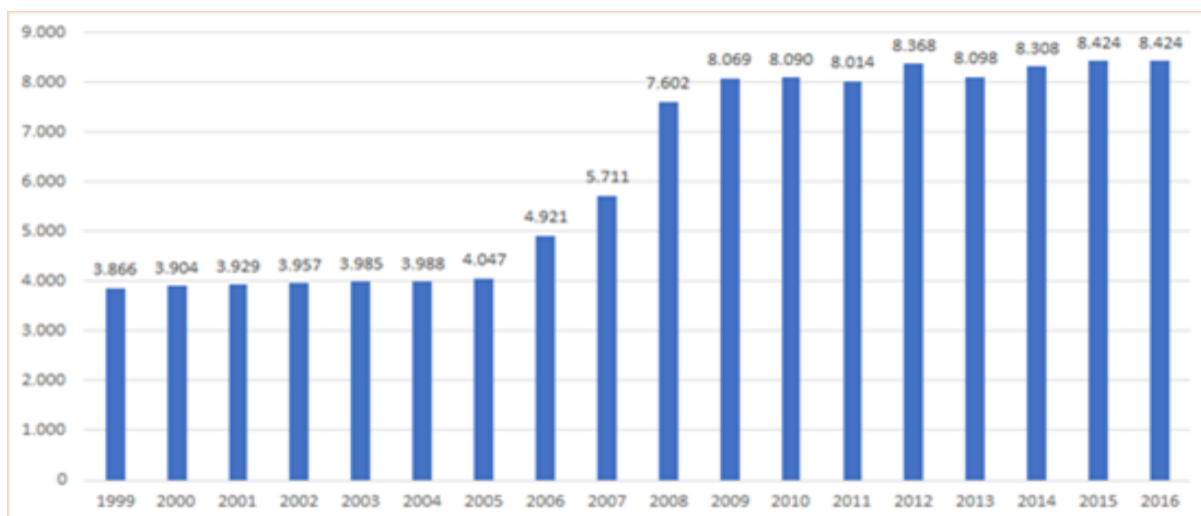
Gráfico 1 - Evolução no número de cursos na UnB (1999-2016)



Fonte: Dados extraídos dos anuários estatísticos da UnB.
Elaboração própria.

A partir da interpretação desses dados, nota-se que na transição do ano de 2006 para 2007 em efeitos a ações do governo federal o número de matrículas e de cursos foram impulsionados com ofertas nos turnos diurno e noturno.

Gráfico 2 - Evolução do número de vagas disponibilizadas pela UnB (1999-2016)



Fonte: Dados extraídos dos anuários estatísticos da UnB.

Elaboração própria.

O Gráfico 2 mostra que a oferta torna-se mais intensa após o ano de 2008. Este momento coincide com a implantação do Plano de Expansão no âmbito do Reuni. Foi também nesse período que a UnB registrou elevação no número de docentes, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1- Corpo docente ativo na UnB (2006 a 2016)

Qualificação docente	2006	2010	2012	2016
Graduação	29	21	20	12
Especialização	11	5	6	8
Mestrado	276	321	317	200
Doutorado	1.129	1.727	2.040	2.272
TOTAL	1.445	2.074	2.383	2.492

Fonte: Anuário Estatístico da UnB (2006, 2010, 2012).

Elaboração: Os autores.

No período de 2007 a 2017, período de adesão e concretização do Reuni, a UnB passou de 1.469 professores para 2.558, um crescimento de 74%. Somente nas unidades que atuam com licenciaturas o número de professores passou de 425 para 749, um crescimento de 76%, portanto um crescimento proporcional ao quantitativo geral de contratados. Na Tabela 2 e Tabela 5 são apresentadas as informações acerca do número de professores de universidade

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

e de modo mais específico o quantitativo com dedicação para as licenciaturas, considerando esse período analisado.

Tabela 2 - Número de professores na UnB no período selecionado

Gênero/Anos	2007	2017
Feminino	598	1.158
Masculino	871	1.400
Total Geral	1.469	2.558

Fonte: Levantamento junto à Universidade de Brasília
Elaboração própria.

Nota: Total de vínculos ativos em 31/12 de cada período

Tabela 3-Número de Unidades com licenciaturas que estão impactadas

Unidades/Anos	2007	2017	Diferença
FE	67	80	13
Fem	49	59	10
Mas	18	21	3
FEF	27	42	15
Fem	9	11	2
Mas	18	31	13
FS	2	5	3
Fem	2	4	2
Mas	0	1	1
FUP	14	110	96
Fem	4	50	46
Mas	10	60	50
IB	16	25	9
Fem	9	12	3
Mas	8	13	5
ICS	8	13	5
Fem	4	6	2
Mas	4	7	3
Ida	81	124	43
Fem	42	67	25
Mas	39	57	18
IE	21	32	11
Fem	5	9	4
Mas	16	23	7
IF	27	35	8
Fem	6	7	1
Mas	21	28	8
IH	50	95	45
Fem	25	31	6
Mas	25	64	39
IL	92	160	68
Fem	60	100	40
Mas	32	60	28
IP	8	11	3

Fem	5	8	3
Mas	3	3	0
IQ	11	18	7
Fem	4	7	2
Mas	7	12	5
Total Geral	425	749	324

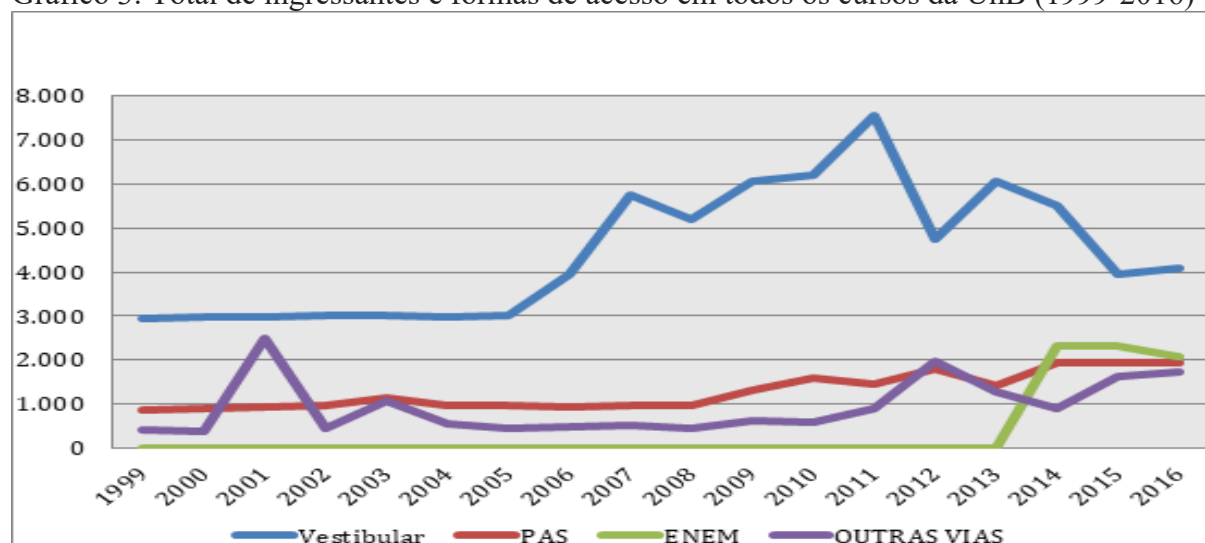
Fonte: Levantamento junto à Universidade de Brasília
Elaboração própria.

Nota: Aplicou-se um percentual nos vínculos nas Unidades que atuam com Bacharelado/Licenciatura

Nota-se, na Tabela 3, uma diferença de 324 novos professores, os quais foram contratados para atender a demanda da instituição. Demanda essa que cresceu significativamente a partir das políticas de expansão implantadas no período em tela. No que se refere ao processo de formação de professores, há de referenciar ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) instituído pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013 e mais recentemente o Programa de Residência Pedagógica, uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores que tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso.

Essas configurações de diversidade de ingresso e inserção da prática docente são positivas, pois comunicam a disponibilidade da instituição para discutir novos formatos para lidar com a ampliação de suas vagas nos anos supracitados. Essa movimentação pode ser melhor visualizada no Gráfico 3.

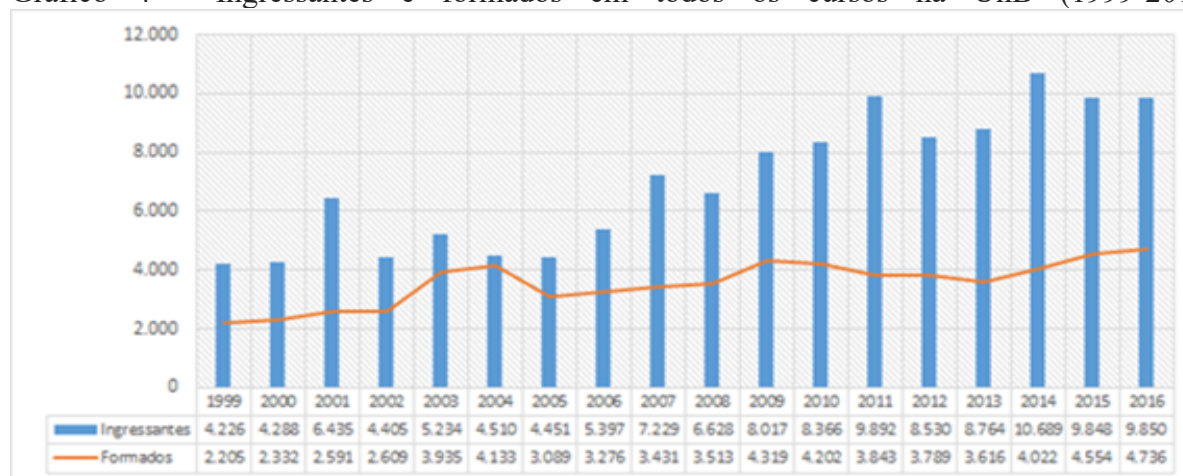
Gráfico 3: Total de ingressantes e formas de acesso em todos os cursos da UnB (1999-2016)



Fonte: Anuários estatísticos da UnB.
Elaboração própria.

Posto isto, assevera-se que no processo expansionista a UnB se utilizou de diferentes modalidades de acesso, Vestibular tradicional, PAS, Enem e outras vias. Esta última se apresenta como incluem: Acordo Cultural, Matrícula cortesia, Mudança de Cursos, Duplo curso e Dupla habilitação, mandado judicial e convênios firmados entre a universidade e outras entidades governamentais, tais como a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Se por um lado a UnB ampliou o número de vagas e cursos e diversificou as modalidades de acesso ao ensino superior, por outro lado enfrenta os desafios da evasão acadêmica e suas implicações sociais e econômicas para a sociedade, especialmente nos cursos de licenciaturas. De modo mais preciso, apresentamos (vide Gráfico 4) os dados de ingressantes e formados na UnB de 1999 a 2016 para que se possa visualizar de modo mais explícito o grau de evasão dos cursos da universidade.

Gráfico 4 - Ingressantes e formados em todos os cursos na UnB (1999-2016)



Fonte: Anuários estatísticos da UnB.
Elaboração própria.

Com base nos dados fica evidenciado que o volume do desafio, pois o número de ingressantes é superior ao número de formados. A apreciação crítica desses números aponta no sentido de que, ao longo desses anos, aproximadamente metade dos ingressantes não conseguem concluir a graduação. Salienta-se que, apesar do crescimento no número de ingressantes verifica-se uma estagnação ou pequenas variações do número de formados. A Tabela 4 aborda essa situação com base nos dados da graduação da UnB.

Chama-se a atenção para o período pós implantação do Reuni (a partir de 2008) quando a UnB contabilizou uma considerável expansão da instituição, cursos e vagas no ensino superior. Saindo de 5.397 em 2007 e chegando em 2014 ao patamar, aproximado de 10.689 matrículas.

Tabela 6 - Evolução das taxas de evasão e de sucesso (graduação)

Ingresso	Evadidos	Formados	Total	Evasão %	Sucesso %
2003	1.873	2.721	4.594	40,77	59,23
2006	2.245	3.166	5.411	41,49	58,51
2007	2.940	4.333	7.273	40,42	59,58
2008	2.849	3.873	6.722	42,38	57,62
2009	3.778	4.394	8.172	46,23	53,77
2010	3.576	4.604	8.180	43,72	56,28
2011	4.533	4.282	8.815	51,42	48,58
2012	3.652	3.058	6.710	54,43	45,57

Fonte: UnB - Relatório parcial de Autoavaliação Institucional – Ano Base 2017 (CIG/DAI/DPO, 2018).

Importa salientar que a evasão de estudantes universitários é um problema complexo e que se constitui como objeto de investigação em distintos países. As pesquisas emitem uma posição em direção a uma relativa homogeneidade do comportamento desse fenômeno “em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país” (GEMAQUE; SOUZA, 2016, p. 86).

Sob esse ponto de vista, cabe às instituições entender melhor esses processos e desenhar estratégias para enfrentar esse problema. Não temos dúvida que esta investigação se insere nesse circuito e colabora para a universidade repensar as suas práticas e consolidar novas ações.

A modificação na quantidade de estudantes e na definição das políticas de vagas é perceptível no gráfico 2 que revela o caso da UnB e possibilita a identificação do aumento substancial de vagas a partir do ano de 2006. Esse fato se faz presente em outras instituições de ensino superior do país que também convivem com taxas altas de evasão.

Sobre essas questões, Guimarães e Monsueto (2017, p. 4) advertem que as “políticas que miram na democratização do ensino superior, como o sistema de cotas e a criação de novas universidades, podem não se mostrar eficientes frente aos altos índices de evasão do país”. Ao que parece essa afirmação encontra respaldo nos dados obtidos nesse estudo relativo ao caso da UnB, haja vista que ao examinar a Tabela 4 se apura uma elevação da taxa de evasão a partir de 2006. Momento que se apresenta à crescente do número de vagas na UnB.

A evasão dos estudantes implica na quantidade de repasses de recursos destinados à instituição e isso repercute no desenvolvimento regional e, também, nacional. Para além do

debate acerca dos recursos financeiros, Gemaque e Souza (2016, p. 84) alertam para o “impacto na própria gestão universitária, pois esta disponibiliza insumos como professores, salas de aula, materiais, dentre outras despesas financeiras, sem resultados positivos, uma vez que o aluno não conclui o curso”.

Ao consultarmos os dados apresentados no primeiro ano de adesão do REUNI e os últimos dados disponíveis em 2017, a relação entre o número de professores nas unidades impactadas com cursos de licenciaturas e o número de ingressantes e de concluintes (CIG/DAI/DPO, 2018), observa-se que a relação entre professores e alunos é quase de 1 (um) para 1 (um) em várias unidades universitárias. Isso demonstra o efeito da evasão sobre o fluxo no curso. Estes dados somente reforçam a ideia de que uma ampliação no número de estudantes no fluxo destes cursos não impacta na ampliação da carga horária e nem na contratação de novos professores.

A baixa conexão ou o fraco relacionamento entre a instituição e o discente por meio do engajamento em atividades de pesquisa e extensão, e uma estrutura curricular desvinculada das atividades práticas relativas ao curso ou a ineficiência das ações de monitoria e da precariedade da assistência estudantil para os acadêmicos de baixa renda são aspectos que dificultam o relacionamento e ampliam a evasão. Nesse sentido, Gatti (2019) adverte que cerca de 50% dos estudantes dos cursos de licenciatura evadem ao longo do processo de formação, fato que implica em desperdício dos recursos materiais e humanos nesses investidos.

Vale ressaltar que os altos índices de evasão são fortes contribuições para essa perda e que, não raro, escondem “formas abertas ou veladas de retenção que podem ser explicadas por meio das variáveis de contexto, mas que também são em parte devidas às dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento. Nas disciplinas da área de ciências e matemática a evasão supera a casa dos 50%” (GATTI, 2019, p. 130).

Diante de tais informações pode-se entender que apesar do crescimento no número de vagas, cursos e matrículas, ainda há muito a se fazer no que se refere à retenção dos estudantes nos cursos e, portanto, a expansão apesar de anunciada ainda não está surtindo efeitos para suprir a falta e a melhoria de professores no sistema educacional. Com a descontinuidade de vários cursos privados voltados à oferta de licenciaturas, vislumbra-se que a UnB pode ser a única instituição a oferecer licenciaturas no médio prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade de Brasília recebeu desde a sua criação a responsabilidade de formar os quadros técnicos da Alta Administração Pública, bem como disponibilizar a inteligência de seus acadêmicos em prol do desenvolvimento nacional. Em face disso, foi discutido nesse trabalho a formação docente vista como elemento-chave para o protagonismo da UnB, sobretudo em razão da realidade do ensino ofertado pelas instituições de educação básica. E, também, oportunidade para avançarmos em termos de valorização profissional com uma formação sólida. Pensando a formação docente, a UnB teve uma expressiva ampliação no quantitativo de formados que repercutiu o número de novas vagas oriundas de políticas como as cotas, o PAS, o SISu, o Reuni, Enem, dentre outras.

A investigação aponta que a UnB passou por uma ampliação da força de trabalho de 2006 a 2016 da ordem de três centenas de novos professores. Essa renovação sugere uma oportunidade para se discutir novos formatos com maior capacidade de acolhimento e desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse tocante, a UnB teve avanços, pois nos últimos anos foram diversificadas as formas de acesso ao ensino superior. Todavia, tem enfrentado muitas dificuldades com a volumosa evasão com todas as suas implicações, com especial atenção para os cursos de licenciatura.

Os dados revelam que cerca de metade dos estudantes não conseguem concluir suas graduações e com isso mesmo com o aumento do número de vagas se nota uma estagnação no número de formados. Posto isso, sinaliza-se a urgência em se construir estratégias de enfrentamento desse problema que repercute financeiramente e impacta no cumprimento da missão da instituição.

Destarte, indica-se, com base nos achados da pesquisa, que a UnB consolide meios para aproveitar melhor a sua ampliação da força de trabalho e com isso viabilizar, junto com outras medidas, o alargamento dos relacionamentos entre estudantes de professores, criar novas estratégias para densificar o engajamento nas atividades de pesquisa e extensão, melhorar a estrutura curricular de modo a torná-la mais prática e eficiente, fortalecer a assistência estudantil para acadêmicos de baixa renda, edificação de iniciativas que comportam a existência de creches e pré-escolas para os filhos dos discentes e incentivar a ocorrência de voluntariado, estágios e monitorias sob o acompanhamento dos professores.

Assim sendo, pondera-se que no caso do Distrito Federal precisa ser foco de ações da universidade colaborar para que se supere o contingente considerável de professores que estão "desviados" dos componentes curriculares para os quais foram habilitados durante a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

graduação e que prestaram concurso para ministrar. Essa situação acontece mesmo nessa Unidade da Federação que é a única em que a jornada de trabalho é considerada como ampliada, com expectativa de se cumprir 40h na mesma escola.

E isso apenas expressa o tamanho dos dilemas educacionais em nosso país. Para complexificar ainda mais esse cenário temos a situação da reforma da previdência, em curso, que inevitavelmente vai acelerar a aposentadoria dos professores, que já se encontram na condição. Isso tendo como pano de fundo a evasão crescente das licenciaturas e a baixa atratividade do salário que expõem a envergadura dos desafios para se garantir qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de jul. 2017.

_____. Reuni - **Decreto nº 6.096, 24 abr. 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25. abr. 2007b.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, Roberto Ribeiro da. **Evasão do curso de química da Universidade de Brasília.** Química Nova, São Paulo, v. 24, n. 2, mar./abr. 2001. Disponível em: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341250639_1795.pdf Acesso em: 02 mar. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais.** São Paulo: FVC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf> Acesso em: 11 dez. 2017.

GEMAQUE, Lícia Santos Buhaten; SOUZA, Lúcio Gemaque. Diplomação, retenção e evasão: estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010. **Ensino e Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 2, n. 1, p. 84-105, jan./ jun., 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/4872> Acesso em: 01 mar. 2018.

GUIMARÃES, Adriana Moura; MONSUETO, Sandro Eduardo. **Determinantes da Evasão nos Cursos de Graduação da FACE-UFG** [manuscrito], 2017. (Série de Textos para Discussão do Curso de Ciências Econômicas, n. 061).

UNB. **Plano Orientador da UNB.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=95:1979&Itemid=675 Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. **Anuário estatístico na UnB.2018.** Disponível em: http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56&Itemid=742 Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Relatório parcial de Autoavaliação Institucional – Ano Base 2017 (Triênio 2017-2019).** Brasília, março de 2018. Disponível em: <http://www.cpa.unb.br/images/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional---2017---FINAL.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

O USO DAS LÍNGUAS INDÍGENA E PORTUGUESA NO *CAMPUS* AMAJARI: UM REFLEXO DE CULTURA/ INTERCULTURALIDADE¹.

Jacinta Ferreira dos Santos Rodrigues²
Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas³

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo identificar a relação entre as experiências em contexto intercultural e os usos das línguas portuguesa e indígena. Tendo como suporte os estudos sob a luz da Sociolinguística, na perspectiva de um cenário bilíngue (O *Campus* Amajari). Esse ensaio é um estudo de caso intepretativista de cunho etnográfico e está voltado para a área da Linguística Aplicada. Os registros foram coletas a partir da observação participante, da entrevista semiestruturada e do grupo focal. Depreendi que existe uma estreita relação entre língua e cultura. Palavras essas que se confundem e ao mesmo tempo aparecem quase como sinônimos na perspectiva de alguns sujeitos de pesquisa, uma está ligada a outra, uma está condicionada a outra, em alguns casos, se não uma não “existe”, a outra não é percebida. Aqui, expressões como “preservar a cultura” e “perda de cultura” aparecem constantemente relacionadas ao uso ou não das línguas, expressões essas voltadas para as conceptualizações dos sujeitos de pesquisa.

Palavras-chave: Sociolinguística, Uso das línguas, Bilíngue.

INTRODUÇÃO

Com a chegada da pós-modernidade surgem diversos conceitos sobre língua e cultura, agregado a esses conceitos também surgem visões ora inovadoras, ora essencialistas, visões essas que ganham representação a partir do contato com a alteridade, do multiculturalismo e da interculturalidade.

Assim a cultura é uma palavra que sugere todo o complexo de práticas pessoais, sociais, étnicas, históricas e às vezes até biológicas de uma pessoa, grupo, comunidade e/ou humanidade.

Dessa maneira é indubitável que todos nós passamos por processos de interação cultural, processos esses que fortalecem nossas práticas pessoais, nosso convívio com o outro, com o diferente, facilitando dessa maneira, as trocas culturais, trocas essas que acabam por influenciar em nossas identidades, tornado o ser humano, um ser híbrido, fragmentado,

¹ Trabalho resultado de Dissertação de Mestrado.

² Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima- UFRR, jacinta.rodriguesjh@gmail.com;

³ Professor orientador: Doutora em Linguística Aplicada, Professora da Universidade Federal de Roraima - UFRR, drahfreytas@yahoo.com.br.

inacabado, “um ser de cultura” (CUCHE, 1999, p. 9).

Sob a luz desses conceitos, que cercam o termo cultura, torna-se plausível a relação de duas outras concepções advindas com os estudos culturais, são elas: o multiculturalismo e a interculturalidade, ambas apresentam temáticas semelhantes, no entanto também envolvem particularidades que podem ser tratadas de maneira cindida.

Portanto exponho um pouco do contexto do *Campus Amajari*, para que assim possamos compreender os processos de interculturalidade presentes nesse ambiente, que é o palco da minha coleta e geração de registros.

O *Campus Amajari* ocupa uma área de 256,9 hectares, distribuídos em áreas construídas e destinadas ao desenvolvimento de projetos agropecuários, a partir da oferta prioritária de ações educacionais relacionadas ao eixo tecnológico de recursos naturais, compreendendo, em especial, as tecnologias pertinentes à produção vegetal e animal. Visando alinhar a proposta de atuação do *Campus Amajari* às demandas e realidades locais, foram realizadas três audiências públicas em localizações estratégicas do município, reunindo lideranças locais e estaduais, docentes, discentes e comunidade em geral, sendo as sugestões e contribuições cuidadosamente organizadas e analisadas⁴.

Dessa maneira, após essas audiências, que tinham como objetivo visualizar a demanda de necessidades dos possíveis cursos por parte dessas comunidades, o *Campus Amajari* inicia suas atividades no ano de 2010. Os cursos ofertados pela instituição tomaram como base essas necessidades, bem como a enorme diversidade no que tange as áreas da pecuária, agricultura, assim como étnico cultural (no que diz respeito às diversas etnias e culturas dos diferentes povos que habitam a região supracitada), diversidade essa observada após as audiências. Assim, podemos perceber a oferta dos cursos através da tabela abaixo.

Tabela 1 - Dados gerais dos alunos matriculados no IFRR – *CAMPUS AMAJARI*

AGROPECUÁRIA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio Regular	176
Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	46
Integrado ao Ensino Médio – EJA	6
Subsequente	14
Concomitante ao Ensino Médio	10
TOTAL	252
AQUICULTURA	QUANTIDADE

⁴ Informações obtidas no Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio 2015.

	DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio Regular	65
Subsequente	11
Superior	49
TOTAL	125
AGRICULTURA	
	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	4
Integrado ao Ensino Médio – EJA	5
TOTAL	9
EAD	
	QUANTIDADE DE ALUNOS
Curso Técnico em Cooperativismo	83
Curso Técnico em Informática	141
TOTAL	224
TOTAL GERAL DE ALUNOS	
	610

Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos- CORES, 2017.

A partir da tabela 1 verificamos que o *Campus Amajari* oferta cursos presenciais e também a distância (EAD), esses cursos estão voltados para as áreas da agricultura, pecuária, piscicultura, cooperativismo e informática, sendo estes ofertados nas modalidades regular, alternância e EAD.

No que tange a diversidade étnica cultural e ao quantitativo dos alunos, a Coordenação de Registros Estudantis- CORES informou que a maior parte dos alunos matriculados na instituição são indígenas, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2 – Quantitativo dos alunos por cor/raça matriculados no IFRR – *CAMPUS AMAJARI*.

COR/RAÇA		
	QUANTIDADE	PERCENTUAL
BRANCA	21	3,6%
INDÍGENA	345	59,4%
NÃO DECLARADA	42	7,2%
PARDA	166	28,6%
PRETA	07	1,2%
TOTAL GERAL	581	100%

Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos- CORES, 2017.

Observando a tabela 2 é possível perceber a diversidade étnica cultural no *Campus* Amajari, onde 59,4 % dos alunos matriculados são indígenas, estes, pertencentes a etnias diferentes. A Coordenação de registros acadêmicos também informou que a instituição tem seis alunos venezuelanos, destes, dois apresentam dupla nacionalidade. Esse mix de etnia, cor, raça proporciona ao *Campus* Amajari uma singularidade concentrada no atendimento aos povos indígenas, bem como aos demais estudantes, atendimento esse que está pautado nas diferenças culturais (LOPES, 2015).

Dessa maneira, foi a partir da minha vivência em sala de aula, como Professora do *Campus* Amajari, no qual atuo desde agosto de 2014, com a disciplina de Língua Portuguesa nos cursos técnico em Agropecuária e Técnico em Aquicultura que pude ter o contato com os meus alunos, alguns destes, indígenas. O fato destes conviverem com a língua indígena, seja ela de sua etnia, dos colegas e/ou familiares, atrelado ao uso que eles fazem da língua portuguesa, fez surgir a problematização que instigou este artigo, no qual tento refletir sobre: **Qual a relação entre as experiências em contexto intercultural e os usos das línguas portuguesa e indígena?**

Dessa forma o presente artigo tem como principal objetivo identificar a relação entre as experiências em contexto intercultural e os usos das línguas portuguesa e indígena, a partir do sujeito bilíngue.

Almejo com este estudo o desenvolvimento de ações educativas no *Campus* Amajari voltadas para a conscientização e valorização das línguas e culturas na instituição, não apenas dos indígenas que aqui estudam, mas também das comunidades e da sociedade amajariense, onde espero obter resultados relevantes sobre a influência do uso das línguas portuguesa e indígena para a construção identitária do aluno indígena do *Campus* Amajari, oportunizando o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, bem como contribuir para os estudos desenvolvidos pela Universidade Federal de Roraima-UFRR.

Assim, este estudo está embasado na área da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfica, nesse sentido o estudo aqui exposto é uma pesquisa qualitativa, através do estudo de caso. A coleta de registros deste ensaio partiu da observação participante, usei como ferramentas os diários de pesquisa e de campo; também realizei a entrevista semiestruturada, bem como o grupo focal, para fazer as análises utilizei a triangulação dos dados. Após mostrar o percurso investigativo desta pesquisa trago as análises dos dados sob a luz de alguns teóricos, a saber: Lopes (2015); Duranti (2000); Alkmim

(2001); Mello (1999); Grojean (2008); Calvet (2002); Eagleton (1943); Cuche (1999); dentre outros.

METODOLOGIA

Esse ensaio está embasado na área da Linguística Aplicada, doravante LA, que além de se basear em suas próprias teorias, busca parte de seus subsídios teóricos na Linguística e parte em outras áreas de investigação tais como a Psicologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a Educação, a Filosofia, a Etnografia da Fala.

Assim, a pesquisa em LA, de acordo com Moita Lopes (1996), é de natureza aplicada em ciências sociais, dando enfoque à linguagem a partir do ponto de vista processual, de natureza interdisciplinar e mediadora, envolve formulação teórica e baseia-se em métodos de investigação de base positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996). Ainda sob o ponto de vista deste autor, os métodos de investigação tem como produto central o usuário, ou seja, a análise resultante da compreensão e produção oral e escrita, tendo, portanto, como foco o processo de uso da linguagem. (MOITA LOPES, 1996).

Nessa perspectiva essa pesquisa procura utilizar métodos etnográficos. De acordo com Duranti (2000)

En una primera aproximación, podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos (DURANTI, 2000, p. 126)

Assim sendo, os estudos etnográficos procuram fazer uma descrição da vida social, pessoal e cultural de um indivíduo ou grupo de pessoas a partir das interpretações feitas com base nas observações e anotações. Dessa maneira, a pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, segundo Moita Lopes (1996 p. 22), “é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos” (MOITA LOPES, 1996 p. 22) e tem base antropológica traduzindo a prática da observação, ou seja, o pesquisador vai para a comunidade, fazendo suas anotações,

acompanhando o sujeito. Assim, o investigador acaba tornando-se parte do contexto social do sujeito de pesquisa.

Nesse sentido, o estudo aqui exposto direciona-se para uma pesquisa qualitativa, que pode se referir à pesquisa de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos, movimentos sociais, fenômenos culturais, como também interação entre nações (STRAUSS; CORBIN 2008), caracterizando-se, assim como um estudo de caso, de acordo com Triviños (2010, p. 133 e 134) o estudo de caso, “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Essa definição determina suas características que são dadas por suas circunstâncias, principalmente. Esta pode ser um sujeito” (TRIVIÑOS, 2010, p. 133 e 134). É importante destacar que no estudo realizado a partir de um sujeito, devemos procurar dar voz a esse usuário, interpretando suas ações de maneira intensa e com seriedade. Nessa perspectiva, o método qualitativo aqui exposto observa a dinâmica entre o mundo real e o sujeito, buscando fazer a interpretação desse sujeito no contexto sócio histórico no qual ele está inserido.

A coleta de registro deste artigo partiu da observação participante, onde utilizei como ferramenta o diário de pesquisa, também fiz uso da gravação de áudio e entrevista semiestruturada, assim como também realizei o grupo focal para chegar a análise dos dados e com base nos registros coletados pude iniciar a triangulação dos dados, tentando retirar as falas que seriam pertinentes para responder a pergunta deste estudo.

O local da pesquisa é o Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari, tendo como sujeitos de pesquisa dez alunos indígenas, que pertencem a etnias, idades e séries distintas como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1: Sujeitos de Pesquisa

NOME	ETNIA	IDADE	SÉRIE	COMUNIDADE
Regina	Wapichana	17 anos	3º ANO	Barata
Juliana	Wapichana	18 anos	3º ANO	Anta
Thays	Makuxi	14 anos	1º ANO	Alto alegre
Luciana	Makuxi	18 anos	3º ANO	Barata
Marta	Makuxi	19 anos	3º ANO	Barata
Marcos	Ingarikó	20 anos	3º ANO	Manalai
Eduardo	Taurepang	17 anos	2º ANO	Araçá

Luana	Wapichana	17 anos	1º ANO	Guariba
Renata	Makuxi	18 anos	2º ANO	Pium
Frankle	Taurepang	17 ANOS	1º ANO	Boca da Mata

Os nomes empregados para os sujeitos desta pesquisa são nomes fictícios. Antes de participarem das entrevistas fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), da Autorização de uso de imagem e voz e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)- para os menos de 18 anos, onde todos concordaram em colaborar com a investigação, após a leitura dos termos, mediante assinatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vivemos em uma sociedade onde o homem está cercado por mudanças históricas, sócias e linguísticas, assim não tem como falar de sociedade sem falar de linguagem, pois Alkmim (2001, p. 21): “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano” (ALKMIM, 2001, p. 21). Nesse sentido a sociolinguística busca a partir dessa relação entender os fatores que nos cercam sejam eles sociais, culturais e/ou linguísticos. De acordo com Mello (1999, p. 23)

Uma língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidade significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que os povos sejam diferentes ou semelhantes, porém singulares. (MELLO, 1999, p. 23)

Nesse aspecto o conceito de língua vai além do que pensamos, se tomarmos como base apenas o conceito supracitado, percebemos que ele vai transcender um simples meio de comunicação, estando entrelaçado com as questões socioculturais de um povo. Povo este que ao entrar em contato com outros, também se depara com outras culturas, crenças e modos de ser. É nesse cenário que se encontram os alunos indígenas do *Campus* Amajari, uma vez que os mesmos ao adentrarem na instituição encontram um ambiente multicultural, onde etnias,

culturas e línguas se misturam proporcionando o contato através do sujeito bilíngue, assim Grojean (2008, p. 163) diz que “a maioria adquire suas línguas em diferentes momentos da vida” (GROJEAN, 2008, p. 163).

Nesse sentido percebemos que todos os alunos do *Campus* Amajari vivem em um mundo plurilíngue, pois Calvet (2002, p. 35) diz que: “o plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato. O lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilíngue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade)” (CALVET, 2002, p. 35). Assim o contato linguístico pode acontecer não apenas com o indivíduo bilíngue, mas também com a sua comunidade, meio social e/ou cultural.

Dessa maneira, sob a luz da diversidade cultural presente no *Campus* Amajari, este ensaio segue sob os pressupostos teóricos que abordam o tema cultura, multiculturalismo e interculturalidade.

Diversos são os conceitos que giram em torno do tema cultura e Eagleton (1943, p. 9) “etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza” (EAGLETON, 1943, p. 9), é uma palavra que sugere todo o complexo de práticas pessoais, sociais, étnicas, históricas e às vezes até biológicas de uma pessoa, grupo, comunidade e/ ou humanidade. Mauricio Beuchot em seu texto *Interculturalidad y Derechos Humanos* diz que a cultura ajuda a *nos* colocarmos não apenas nesse plano natural, mas também no social. Beuchot (1950, p. 9) argumenta que: “En efecto, no hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir con propios o extraños (extranjeros o gente que pertenece a otra cultura). Por eso, aquí se conectan la idea de cultura, la idea de identidad cultural y la de interacción cultural” (BEUCHOT, 1950, p. 9). Olhando sob a perspectiva do autor é indubitável que todos nós passamos por esses processos de interação cultural, processos esses que fortalecem nossas práticas pessoais, nosso convívio com o outro, com o diferente, com os estrangeiros, facilitando dessa maneira, as trocas culturais, trocas essas que acabam por influenciar em nossas identidades, tornado o ser humano, um ser híbrido, fragmentado, inacabado.

Sob a luz desses conceitos, que cercam o termo cultura, torna-se plausível a relação de duas outras concepções advindas com os estudos culturais, são elas: o multiculturalismo e a interculturalidade, ambas apresentam temáticas semelhantes, no entanto também envolvem particularidades que podem ser tratadas de maneira cindida.

Charles Taylor em seu livro “Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento” mostra que vários fatores que envolvem a política exigem o reconhecimento e é claro, se envolve política, envolve meios de supremacia, de distinção e de separação.

Dessa maneira surge mais um fator que pode também está associado à cultura, nesse caso aqui a política. É notório que essa relação acompanha a humanidade desde muito tempo atrás, já que é sabido dos processos políticos e culturais aos quais as sociedades minoritárias se submeteram ao longo desses anos. Assim, o âmago do multiculturalismo é o reconhecimento de que Freuri (2001, p. 48) “cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade” (FREURI, 2001, p. 48). Dessa maneira, poderíamos dizer que o multiculturalismo é a existência de várias culturas em um mesmo local, comunidade, grupo, estado e/ ou país e à medida que cada integrante desses itens supramencionados vão convivendo com essas culturas/ com esse multiculturalismo uma miríade de identidades vão sendo desconstruídas, construídas e reconstruídas.

Indo por esse viés é interessante inquirir sobre a possível relação existente entre o multiculturalismo e a interculturalidade. Candau (2012, p. 242) afirma que:

Para alguns autores, esses termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos. (CANDAUI, 2012, p. 242).

Nessa perspectiva podemos dizer que o *Campus* Amajari é um ambiente multi e intercultural, multicultural pela presença de diversos grupos culturais: venezuelanos; indígenas (pertencentes a diversas etnias); professores advindos de várias regiões do Brasil; alunos filhos de fazendeiros, de trabalhadores rurais, de pequenos produtores e também de assentamentos rurais. É intercultural devido às relações, das trocas culturais advindas do contato étnico, sociocultural e linguístico.

Assim sendo, essa interculturalidade está refletida nos processos de troca e contato com a alteridade, de cada intersubjetividade, processos esses, que influenciam na construção identitária de cada aluno. De acordo com Dias (2016, p. 13) “A investigação sobre as bases teóricas da abordagem intercultural cruza os planos da cultura e da língua e este cruzamento encontra-se representado na atual teoria do ensino e aprendizagem de línguas” (DIAS, 2016, p. 13). Nesse caso essa abordagem intercultural a qual o autor se refere pode ser observado no cenário linguístico do *Campus* Amajari, não apenas ao ensino de línguas em sala de aula, visto que a instituição oferta as disciplinas de língua espanhola e língua inglesa, mas também

pelo próprio ensinamento e trocas linguísticas proporcionadas pelos indígenas, que fazem uso da língua materna.

Nesse sentido percebemos que todos os alunos do *Campus* Amajari vivem em um mundo plurilíngue, pois Calvet (2002, p. 35) diz que: “o plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato. O lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilíngue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade)” (CALVET, 2002, p. 35). Assim o contato linguístico pode acontecer não apenas com o indivíduo bilíngue, mas também com a sua comunidade, meio social e/ou cultural.

Nesse aspecto trago a partir de agora as análises (organizadas por categorias) sob a luz dos teóricos que subsidiaram este ensaio. Assim as considerações que seguem são fruto da entrevista semiestruturada, da observação participante realizada em sala de aula, laboratório, bem como no malocão (área de convivência) e no entorno da instituição onde são realizadas as aulas práticas dos cursos técnicos. Tento compreender a relação entre as experiências em contexto intercultural e os usos das línguas portuguesa e indígena, procuro dar voz aos sujeitos desta pesquisa, assim como a real importância de suas ações, comportamentos, sentimentos e interações.

“MINHA COMUNIDADE NÃO CONSERVOU A SUA CULTURA, POIS NÃO FALA A LÍNGUA MATERNA”

Nesse momento abro um espaço para trazer alguns relatos observados durante a coleta e geração dos registros, esses dados me direciona a enxergar a língua, ou melhor o uso/ ou não das línguas indígena e portuguesa para um patamar onde o que está em jogo é a cultura, pois aqui pude perceber o quanto essas duas palavras caminham juntas nas falas do sujeito de pesquisa.

Inicialmente, podemos verificar o caso da Luciana que durante o grupo focal ao falar sobre o uso das línguas, diz que sua comunidade não conservou a sua cultura, pois não falam a língua materna, ela utiliza o exemplo do Marcos e diz que na comunidade dele é diferente, pois eles preservam a cultura, as tradições e isso faz com que falem o Ingarikó, que é a sua língua plena e verdadeira. Nesse momento observo que o Marcos sempre confirma com a cabeça que concorda com o que a Luciana está falando e acrescenta que sabe falar Ingarikó, Macuxi e ainda entende um pouco Taurepang. Diz também que em sua comunidade ele fala Ingarikó, fala Português também, mas segundo ele, não deixa a cultura.

Podemos olhar essas colocações dos sujeitos de pesquisa para o viés da concepção sobre cultura da autora Dias, pois a autora mostra em seu texto Ensino e aprendizagem intercultural de Línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula, que a cultura pode ser interpretada sob a luz de três vertentes: os aspectos materiais, sociais e subjetivos. Nesse caso Dias (2016, p. 17) coloca que: “a cultura social consiste nas instituições sócias do grupo (língua, religião, leis, regras de conduta social, folclore, ícones culturais, etc)” (DIAS, 2016, p. 17). Sob essa perspectiva pude constatar que quando a Luciana coloca que “sua comunidade não conservou a sua cultura, pois não falam a língua materna” ela está se referindo aos aspectos sociais da cultura de seu povo, pois ao passo que, a partir do ponto de vista que a sua comunidade deixa, ou não, de falar a língua de sua etnia, essa eventualidade acaba sendo vista por parte do sujeito de pesquisa como uma “perda de cultura”, nesse caso perda da cultura social.

Mostro aqui um recorte da fala da Luana, onde a mesma também associa a sua representação do ser indígena com a sua cultura, observemos:

LUANA-WAPICHANA

Ser índio é tu sempre relembrar da cultura antiga, é tu sempre... é tu sempre não deixar pra trás aquilo que tu viveu desde a tua origem, por exemplo, da tua avó, do teu avô. Ser índio é sempre tu ter orgulho da tua cultura, da tua origem, da tua raça, entendeu? Da sua etnia e pra ser índio é... Uma coisa maravilhosa, rsrs, entendeu?

Percebo que o sujeito de pesquisa associa a sua concepção de ser indígena com a cultura de sua comunidade, Santomé (2012. p. 163) diz que “a cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento, etc” (SANTOMÉ, 2012. p. 163). Assim, vejo que a Luana constrói o seu conceito a partir dos símbolos, valores e comportamentos que representam a sua vida e conseqüentemente sua vivência dentro da comunidade. Também observei esse fato em um outro momento durante a observação participante, no instante em que a Luana conversa sobre a cultura indígena parece demonstrar satisfação, principalmente ao relatar para os coletas seus nomes indígenas que de acordo com o sujeito de pesquisa foram: Susui, que na língua Wapichana significa flor e Wyzkid que queria dizer estrela pequena. Ao fazer esse relato sinto que o sujeito demonstra certa felicidade, não só pela sua cultura ou comunidade,

mas principalmente por ela ter nomes que a representam dentro de sua etnia e consequentemente dentro da sua cultura.

Em meio às discussões, geradas no grupo focal, em um dado momento a Thays pede para falar, ao passar a palavra para o sujeito de pesquisa, a mesma começa a narrar um acontecimento que a incomodou muito. Vejamos:

THAYS-MAKUXI: A vida toda eu sempre estudava o Wapichana, então eu tenho mais facilidade com o Wapichana e o meu pai ele sempre me pegou em casa para ensinar. Acontece que um dia meu pai, ele me mandou mensagem em língua indígena, pelo whatsapp, só que eu acho que eu perdi um pouco! Eu não consegui responder! Eu mandei tipo uma coisa assim que não fazia nem sentido. Então assim, eu...eu fiquei muito triste comigo mesmo, porque caraca essa não sou eu, entendeu? Porque antes não, antes eu falava com ele, eu até converso com a minha avó. Então, aqui a gente não tem muito tempo para pensar nisso, a gente tem várias matérias, tem matérias técnicas, tem essas normais que a gente precisa estudar, entendeu? Aí, não sobra tempo. E a gente acaba meio que esquecendo. Antes era diferente o meu pai falava comigo e eu respondia na língua indígena, normalmente sabia escrever, eu sei escrever! Só que agora, tem essa situação. Ele me mandou mensagem na língua indígena, só que eu não soube responder na língua indígena, eu esqueci algumas coisas! Por que isso assim sempre foi uma coisa que eu aprendi, desde cedo eu sempre tive isso, eu sempre soube! Mas quando eu vi que eu tava... que eu cheguei naquele ponto de tá esquecendo as coisas eu mi... eu fiquei triste comigo mesma, por que eu nunca fui assim, então aqui ocorreu uma grande mudança, eu não soube responder. Então quando eu mi vi naquela situação foi mais decepcionante ainda por causa do meu pai, eu tive medo de decepcionar, por causa disso, por que ele nunca me incentivou a esquecer ou deixar de lado e sim valorizar a cultura e aprender.

Olhando atentamente para o discurso da Thays e baseado no pressuposto teórico de Hall, fica evidente que a identidade do sujeito de pesquisa está em crise. Essa crise é decorrente dos processos culturais, sociais e linguísticos advindo com a chegada da pós-modernidade. Nesse âmbito é possível perceber que Mota (2007, p. 168) “um conflito intercultural é instalado entre os espaços dentro e fora de casa” (MOTA, 2007, p. 168), conflito esse, que acontece pelo fato de que a vida da Thays, nesse momento, está refletida nos processos de relações interculturais proporcionadas pelo ambiente de estudo, o *Campus Amajari*, agora boa parte de seu tempo está condicionado a esse ambiente e não mais a sua casa, à sua família, à sua comunidade.

Isso acaba gerando esse confronto que resulta até em um possível medo, medo talvez do esquecimento, do apagamento de algumas marcas linguísticas e culturais que para o sujeito de pesquisa são de grande importância, e ao passo que possam ficar esquecidas ou até mesmo confusas, ocasionam um sentimento de tristeza e decepção, como ela mesma coloca quando diz: “eu fiquei muito triste comigo mesmo”. Esse sentimento de tristeza surge a partir do momento que o sujeito de pesquisa se vê dividido entre dois tempos, o passado e o presente, o ontem e o hoje, o passado é representado pelo contato com sua família, especificamente o seu pai, pois como ela mesma acrescenta “ele sempre me pegou em casa para ensinar”, ensinar a Língua Wapichana, os valores, a cultura e as tradições de sua etnia; e o presente, o seu convívio no *Campus* Amajari, que de acordo com a fala do sujeito de pesquisa: “então, aqui a gente não tem muito tempo para pensar nisso, a gente tem várias matérias, tem matérias técnicas, tem essas normais que a gente precisa estudar, entendeu?” Esse novo cenário no qual ela se encontra acaba afastando seus pensamentos das suas práticas culturais. Woodward (2000, p. 12) coloca que “assim essa redescoberta do passado é parte do processo de construção de identidade que está ocorrendo nesse exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”, dessa maneira todo esse conflito é percebido pelo sujeito de pesquisa, a partir do momento em que ela não consegue responder a uma mensagem na língua Indígena para seu pai.

Assim quando a Thays coloca “eu não consegui responder! Eu mandei tipo uma coisa assim que não fazia nem sentido [...] porque caraca essa não sou eu, entendeu?”. É possível verificar que esses dois tempos, o passado e o presente; os dois lugares, a sua casa e o *Campus* Amajari; e as relações interpessoais e interculturais proporcionadas por esses ambientes e espaços de tempo, acabam deixando a construção identitária do sujeito de pesquisa em conflito, conflito por não ter conseguido responder na língua, conflito por medo de decepcionar o seu pai, conflito por medo de estar deixando a sua cultura de lado, como ela mesma coloca em sua última fala no recorte acima.

Após observar as falas da Thays, a Marta, pede a vez para falar, vejamos o que ela coloca:

MARTA- MAKUXI: Lá no alojamento às vezes juntava os quatro meninos Ingarikós e começam a falar na língua deles, aí a gente pensava: - Caramba! Eles sabem falar e a gente não! Quando a gente entra aqui muda totalmente a nossa vida, é... sei lá! É tipo assim, você acaba conhecendo pessoas

novas e aí vai mudando a nossa vida.

É possível perceber no recorte acima, mais uma vez, que alguns sujeitos de pesquisa fazem uma relação entre cultura e língua. No caso da Marta, o fato de ver, presenciar, colegas que são indígenas falando na língua materna a deixa em momento de reflexão, Oliveira (2012, p. 76) “tudo isso porque a língua/linguagem expressa a nossa realidade cultural. Ela não está isenta, pois, da cultura” (OLIVEIRA, 2012, p. 76). Sob a luz dessa perspectiva é possível constatar que para o sujeito de pesquisa a noção de língua, de usar a língua indígena ou não, está diretamente ligada à sua cultura, nesse caso o fato da Marta não usar a língua indígena e ir conhecendo outras pessoas vai mudando a sua vida, como ela mesma coloca. Oliveira (2012, p. 76) relata que “isso se deve ao fato de cada cultura interpretar a realidade e perceber o mundo a sua maneira” (OLIVEIRA, 2012, p. 76). Nesse sentido essa interpretação da nossa realidade, da realidade do outro, o contato com o outro acaba gerando as identidades fragmentadas. Para Hall (2009, p. 106):

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas (HALL, 2009, p. 106).

No caso da Marta a sua identificação enquanto indígena está ligada às suas relações interpessoais dentro e fora de sua comunidade, ao uso que ela faz ou não das línguas indígena e portuguesa, à sua cultura e é claro a sua identificação ou não a partir do outro. Essa relação a tornam um sujeito com uma identidade multifacetada, centrada em suas possibilidades de relacionamento proporcionados pelo *Campus* Amajari, pela sua comunidade e pela sua cultura.

Depois das falas das meninas, pergunto ao Marcos se ele também esqueceu alguma coisa da sua língua depois que chegou ao *Campus* Amajari? Sinto que todos voltam à atenção para o que o Marcos vai falar ao passo que o mesmo responde:

MARCOS-INGARIKÓ: Não! Não professora! Não! Porque eu sei falar! Eu sei muito mesmo falar! Aí eu não esqueço e quando eu estudava lá a gente aprendeu a escrever.

A partir do recorte acima depreendo que existe um elo muito forte entre o sujeito de pesquisa e a sua comunidade, assim conseqüentemente a língua de sua etnia é como se para ele “a língua não fosse somente a expressão da ‘alma’ ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja, do indivíduo; fosse, acima de qualquer coisa, a maneira pela qual ele se expressasse, e como seus membros fossem a sua boca (MEY, 1998)

Percebo nesse caso, uma representação enraizada sobre a importância da comunidade e a importância de sua língua para o sujeito de pesquisa, me parece que existe um compromisso, uma valorização, um enaltecimento da cultura Ingarikó por parte do sujeito de pesquisa. Esse compromisso que acabei de colocar foi confirmado não só no grupo focal, como também na entrevista, pois o Marcos coloca que veio estudar esses três anos no *Campus Amajari*, para aprender novas línguas, novas práticas em campo para quando terminar o curso poder passar tudo o que aprendeu para a sua comunidade.

É interessante ainda focarmos um pouco sobre toda essa representação que o Marcos tem da sua etnia, do ser indígena e de sua comunidade, Silva (2000, p. 91) diz que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91), dessa maneira, quando o Marcos diz “eu sei falar! Eu sei muito mesmo falar! Aí eu não esqueço...” ele utiliza de um empoderamento dos seus conhecimentos dentro da língua de sua etnia para representar a sua origem, a sua comunidade, a sua identidade. Identidade essa que está pautada em sua relação com a comunidade e as pessoas com as quais ele convive no *Campus Amajari*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo foi possível chegar a algumas conclusões, assim como também a novas inquietações, pois penso que uma pesquisa nunca se dá por finalizada, sempre surgem novas concepções que precisam ser problematizadas.

Ao longo desse estudo foi possível perceber que existe uma estreita relação entre língua e cultura. Palavras essas que se confundem e ao mesmo tempo aparecem quase como sinônimos na perspectiva de alguns sujeitos de pesquisa, uma está ligada a outra, uma está condicionada a outra, em alguns casos, se não uma não “existe”, a outra não é percebida.

Aqui, expressões como “preservar a cultura” e “perda de cultura” aparecem constantemente relacionadas ao uso ou não das línguas. Fatores esses, que me levaram a

enxergar identidades em conflito, conflito por viverem em dois mundos, a comunidade e o *Campus Amajari*; dois tempos o passado e o presente.

Assim, depredendi que o uso/ ou não das línguas indígena e portuguesa, o contato com essas duas línguas, as relações interculturais proporcionadas pelo *Campus Amajari* e as comunidades dos sujeitos de pesquisa proporcionam aos mesmos viverem em um entre-lugar. Fator esse, que acarreta na miríade de significados, representações e concepções que cada um tem de si, do outro, de sua comunidade, da sua cultura, da cultura do outro, do *Campus Amajari* e do uso/ou não das línguas portuguesa e indígena e do que é ser indígena.

Elementos esses, que acarretam nos processos de interculturalidade proporcionados não só pelo campus Amajari, mas também pelas comunidades e relações sociais dos sujeitos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, T. M. Sociolingüística: Parte 1. In F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

BEUCHOT, M. **Interculturalidad y Derechos Humanos**. México: Siglo XXI editores, 1950.

CALVET, L-J. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In **Educação e sociedade**. N. 118, 2012. Campinas: CEDES. 2012.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências**. Trad. De Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2009.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In R. L. de Sá (org.). **Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DURANTI, A. **Antropología lingüística**. Cambridge University Pres, 2000.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. Trad. De Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In **Educação, sociedade e culturas**. N. 16, 2001. Porto Alegre: ed. Universidade do Porto. 2000.

GROSJEAN, F. **Bilinguismo individual**. Trad. de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. UFG, 2008. Disponível em <http://proec.ufg.br/revistaufg/dezembro2008/tradução.html>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

LOPES, T.S. **A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do município de Amajari-RR**. 2015. 94p. Dissertação (Mestrado em sociedade e cultura na Amazônia) Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2015

MELLO, H. A. B. de. **O falar bilíngue**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

MEY, J.L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras; FAPESP, 1998. p. 69-88.

MOITA LOPES, L. P. da, **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. ed. Mercado de Letras, Campinas, 1996.

MOTA, K. S. Mulheres brasileiras imigrantes nos Estados Unidos: (des)caminhos do bilinguismo em trajetórias de identidades. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

OLIVEIRA, H. F. de. Narrativas de uma portuguesa vivendo no Brasil: algumas considerações sobre suas experiências interculturais. In **Revista brasileira de Linguística Aplicada**. V. 12, n.º 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2012. p. 155-171.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. da Silva (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: vozes, 2000.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento**. Trad. De Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciencias sociais:** à pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma discussão teórico e conceitual. In: T. T. da Silva (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

O USO DO MÉTODO DE CASO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Nádia Oliveira da Silva¹
Candy Estelle Marques Laurendon (orientador)²

RESUMO

Este artigo visa tecer reflexões acerca das contribuições que o método de caso – usado enquanto instrumento metodológico –, oferece para um maior entendimento sobre as situações e conhecimentos relativos à atividade profissional do supervisor de estágio clínico em psicologia. Tal reflexão é baseada num recorte dos resultados e discussões obtidos na dissertação de mestrado da primeira autora deste trabalho, que adaptou o método de caso para a investigação das situações relativas à prática de supervisão, e os conhecimentos atrelados a esta atividade; sendo denominado, portanto, de relato de experiência baseado no modelo do método de caso. Nesse sentido, foi possível reconhecer com este instrumento, três situações referentes a prática dos cinco supervisores que participaram do estudo da primeira autora, quais sejam: (1) A dificuldade de um estagiário em manejar uma situação clínica experienciada no estágio; (2) Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão e (3) Dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão. Entre os conhecimentos presentes nestas situações, foi observado que a habilidade metacognitiva é fundamental para a resolução da primeira situação descrita, ao passo que a competência de gerenciar grupos e seus conflitos é um dos principais fatores que surgem na análise das situações 2 e 3. Conclui-se que o método de caso adaptado para o estudo da atividade de supervisão mostrou-se eficaz na investigação de situações e conhecimentos relativos a prática profissional, podendo ser um instrumento utilizado para o estudo de outras atividades profissionais e formação profissional.

Palavras-chave: Método de caso, Instrumento metodológico, Formação profissional, Supervisão de estágio, Psicologia clínica.

INTRODUÇÃO

O campo da educação profissional tem sido alvo de discussões, sobretudo, no que diz respeito ao preparo curricular e formativo, ao passo que as metodologias voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais tem recebido uma menor ênfase neste campo (BARBOSA; MOURA, 2013).

A vista disso, é de fundamental importância a reflexão e implementação de instrumentos metodológicos que viabilizem o estudo e intervenções no âmbito laboral como um todo, uma vez que tais instrumentos oportunizam o aperfeiçoamento de competências profissionais. Isto

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nadiaoliveira.s92@gmail.com;

² Pós-Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, nacyda@gmail.com.

é possível, pois tais instrumentos tratam-se, em sua maioria, de metodologias ativas que propiciam a construção de um pensamento mais crítico reflexivo sobre a prática, ocasionando uma aprendizagem significativa (ibidem).

Com base nesta análise, o presente trabalho se propõe a discutir sobre como o método de caso – utilizado principalmente na formação de professores – pode ensejar uma maior compreensão sobre um dado campo de atuação profissional; podendo ser utilizado tanto como instrumento metodológico e/ou didático para a formação profissional.

A discussão aqui proposta, se destinará a abordar, mais especificamente, como o método de caso pode ser um importante recurso metodológico de pesquisa, para a investigação da atividade profissional no âmbito da psicologia. Para isto, será utilizado um recorte dos resultados e discussão apresentados da dissertação de mestrado de Silva (2019)³ que visou investigar a atividade do supervisor de estágio na clínica em psicologia. Objetiva-se com a apresentação destes dados, tecer reflexões acerca das implicações que o método de caso oferece – quando utilizado como instrumento metodológico – para uma maior compreensão das situações e conhecimentos relativos a atividade da supervisão de estágio em psicologia.

Esta reflexão é proposta, ao se considerar, também, os poucos estudos empíricos realizados no campo da supervisão de psicologia, e refletir sobre a importância deste instrumento para a investigação desta atividade profissional torna-se fundamental para uma maior expansão sobre os conhecimentos relativos a este campo de atuação.

A vista destas considerações, e de modo que o leitor possua uma maior compreensão dos elementos conceituais aqui mencionados, apresentaremos, a seguir, o conceito sobre o método de caso, e como este instrumento é manuseado, sobretudo, na formação de professores. Feito isto, será apresentado o campo da supervisão de estágio na clínica e sua importância para a formação de psicólogos. Em seguida, as adaptações realizadas no método de caso para a construção dos dados de Silva (2019) serão retratados na *metodologia* deste trabalho, seguido do recorte dos *resultados* e sua *discussão*. Por fim, será enfatizado no item das *considerações finais*, as principais contribuições que o instrumento do método de caso ofereceu para uma maior compreensão a respeito da atividade profissional do supervisor de estágio.

É esperado que as reflexões – presentes no *corpus* deste trabalho – validem a importância do método de caso como uma importante ferramenta de investigação de práticas profissionais, não apenas na esfera da psicologia, mas também, em outros campos de atuação.

³ Incentivo através de bolsa de Pós-Graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ademais, busca-se enfatizar, ainda, a sua importância como instrumento para a formação profissional, uma vez que ele possibilita a identificação das situações existentes e dos conhecimentos envolvidos nas práticas profissionais.

1. *Considerações sobre o método de caso e sua importância para a formação profissional*

O método de caso (ou caso de ensino) é um instrumento didático usado pela primeira vez – segundo Roberts (2004 apud ROESCH, 2007) –, em 1908 em cursos de direito na *Harvard Business School*, EUA. No âmbito da formação de docentes, estudos envolvendo este instrumento foram realizados ao longo da década de 1980, ao visar a investigação e uma maior compreensão sobre os conhecimentos e processos formativos envolvidos na atividade dos professores (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Segundo Nono & Mizukami (2002), o caso de ensino pode ser caracterizado como um instrumento usado na formação de professores e é baseado na descrição de situações reais ou que sejam próximas a realidade. Trata-se de um documento criado para a discussão das situações descritas, e que são providas de informações e detalhes na narrativa, cuja finalidade é fomentar a construção de uma multiplicidade de análises e interpretações das pessoas que discutem a situação (ibidem).

A vista disto, a construção de casos de ensino oportuniza ao profissional docente uma reflexão de sua prática de ensino, através da construção de um relato sobre uma dada situação experienciada por ele. Conseqüentemente, os conhecimentos utilizados no enfrentamento da situação descrita são registrados, de modo que possam ser resgatados num momento *a posteriori* para análise e discussão por outros profissionais da área (ibidem).

Com base nesta caracterização, é possível afirmar que o caso de ensino diz respeito a um importante instrumento pedagógico que viabiliza a investigação de processos atrelados a atividade docente e sua formação profissional, através da tomada de decisões e resolução de problemas apresentados na situação relatada (MIZUKAMI, 2000; NONO; MIZUKAMI, 2002).

Conforme a literatura referente a casos de ensino, é possível se deparar com uma pluralidade de definições e objetivos práticos que este instrumento oferece para a formação de professores. De acordo com Bocker (1987 apud ROESCH, 2007) a maneira que este instrumento costuma ser utilizado no contexto de sala de aula, possibilita a sua conceituação em duas modalidades distintas, quais sejam: (i) a de *casos-demonstração* aplicados para exemplificar aulas expositivas, e (ii) *casos-problemas* relacionados ao Método de Caso (ROESCH, 2007).

No tocante as instruções para a construção de um método de caso – utilizado nos estudos de Silva (2019) – o sujeito é orientado a escrever sobre uma situação desafiadora experienciada no seu campo de trabalho (pode ser sobre uma determinada temática e sua atividade profissional, ou uma situação-problema vivenciada na prática). Após a construção do texto, o profissional é instruído a redigir as estratégias utilizadas no enfrentamento da situação, bem como os meios pelos quais usou para alcançá-las (ROESCH, 2007). Ao final desta atividade o participante é orientado a refletir e escrever sobre a viabilidade e eficiência das estratégias usadas, mencionando ainda, outros meios que julga que poderiam ser utilizados no enfrentamento da situação (ibidem). Assim sendo, pode ser um instrumento que tanto pode ser usado para explorar sobre uma dada atividade profissional, ou como recurso didático de formação.

Apesar do método de caso ser difundido na formação profissional de professores do ensino básico, é possível observar o uso deste instrumento em outros âmbitos profissionais. Roesch (2007), a exemplo, ratifica que este método de ensino-aprendizagem começou a ser implementado nos cursos de pós-graduação para a formação de administradores.

Ao considerar as implicações do método de caso para uma maior compreensão sobre uma dada atividade profissional, Silva (2019) em sua dissertação de mestrado, utilizou a modalidade do método de caso como um recurso metodológico para a investigação da prática de supervisores clínicos de estágio dos cursos de psicologia. A vista disto, o presente estudo visa tecer algumas considerações sobre as contribuições que este instrumento didático oferece, para a compreensão sobre os conhecimentos e situações atrelados a supervisão de estágio.

Para este fim, torna-se necessário realizar uma breve introdução sobre este campo de atuação – a saber, supervisão de estágio em psicologia – de modo que o leitor possa se situar a respeito dos conhecimentos concernentes a esta atividade profissional.

2. *A supervisão de estágio na clínica em psicologia*

A supervisão clínica em psicologia é uma atividade primordial para a formação profissional continuada de psicólogos (GUIFFRIDA, 2014). No contexto da graduação em psicologia, a supervisão de estágio na clínica demarca um período de transição entre a teoria (vista ao longo do curso) com a prática profissional do estágio (realizado no último ano do curso como critério para obtenção do título de bacharel em psicologia).

Em linhas gerais, esta atividade é facilitada por um psicólogo mais experiente no âmbito da clínica psicológica, e que irá favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento de

competências específicas para o exercício da atividade clínica psicológica (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-MONTEIRO & NUNES, 2008).

Dado a importância desta atividade para a formação de psicólogos, é esperado que o supervisor de estágio possua algumas atribuições consideradas fundamentais para o exercício desta função, quais sejam: (i) a competência de fomentar uma interlocução satisfatória entre a teoria clínica e a prática dos atendimentos clínicos relatadas pelos estagiários; (ii) salvaguardar que os estagiários aprendam e desenvolvam competências básicas para o exercício da clínica psicológica e (iii) propiciar uma esfera amistosa no ambiente da supervisão, de modo que os estagiários se sintam confortáveis em expor as possíveis dificuldades deparadas na prática do estágio (OLIVEIRA-MONTEIRO & NUNES, 2008; BARRETO & BARLETTA, 2010).

As relações que se configuram no espaço formativo da supervisão clínica distinguem-se das relações de sala de aula entre estudante-professor. Isto, porque o grupo de supervisão é composto por um número bem menor de estagiários, comparado ao contexto de ensino formal, e esta característica, de acordo com Oliveira-Monteiro e Nunes (2008) possibilita a construção de relações que extrapolam o ensino convencional. Em outras palavras, as relações construídas no espaço da supervisão são mais próximas e por isto é esperado que o supervisor acompanhe a aprendizagem e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários de maneira mais holística e integral (SILVA, 2019).

Em contrapartida, um dos desafios concernentes a este campo de atuação refere-se à distinção necessária que é preciso fazer do espaço de supervisão, as semelhanças, que por ventura, pode vir a apresentar com a psicoterapia (BORIS, 2008). Desse modo, um dos aspectos necessários a serem trabalhados na supervisão de estágio, diz respeito a identificação dos afetos do supervisionado que podem ser decorrentes da experiência com os atendimentos psicoterapêuticos. Feito esta identificação é possível intervir de modo a orientá-lo a trabalhar estes afetos em seu trabalho pessoal (psicoterapia).

Apesar de ser vista como uma atividade formativa fundamental para a formação de psicólogos, há uma escassez de estudos empíricos realizados neste campo que oportunizem uma compreensão mais sistemática desta atividade profissional (RODRIGUES, 2007; SARAIVA & NUNES, 2007; BARRETO & BARLETTA, 2010; SEI & PAIVA, 2011). Este achado é possivelmente o reflexo do que Campos (1999) aludiu sobre a inexistência de formações para supervisores clínicos no Brasil.

Não obstante, este problema conforme Bastidas-Bilbao e Velásquez (2016) mostra se estender por toda a América Latina, uma vez que as publicações em bases de periódicos sobre o tema da supervisão de estágio em psicologia enquanto um espaço formativo-educacional são

praticamente escassos (CASTAÑEDA-CANTILLO; ABREO-ORTIZ; PARRA-BENAVIDES, 2006; RODRÍGUEZ; NIÑO-ROJAS, 2006; BASTIDAS-BILBAO & VELÁSQUEZ, 2016).

Outro fator que espelha os poucos estudos realizados neste campo profissional diz respeito à ausência de práticas que visem o aprimoramento e capacitações sobre a atividade dos supervisores de estágio em psicologia, antes e durante o exercício prático neste campo profissional (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008).

Dado estes fatores, grande parte das práticas de supervisão são baseadas na formação profissional e experiência prática do supervisor de estágio (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008; BARRETO; BARLETTA, 2010; ZANETTI; GUIMARÃES, 2014).

A partir das considerações realizadas acima acerca do campo profissional da supervisão de estágio em psicologia, será apresentado, a seguir, as adaptações realizadas no método de caso nos estudos de Silva (2019) visando a investigação da atividade do supervisor de estágio em psicologia clínica.

METODOLOGIA

Nos estudos de Silva (2019), o Método de Caso foi visto como uma possibilidade de explorar mais a fundo as situações concernentes a atividade do supervisor de estágio, e os conhecimentos mobilizados no enfrentamento destas situações práticas. Partiu-se do pressuposto que a investigação destes elementos possibilitaria uma maior compreensão sobre este campo de atuação.

No que concerne à realização desta atividade, cinco (05) profissionais participantes deste estudo – atuantes em serviços escolas e em instituições de saúde que recebem estudantes para a realização do estágio – foram instruídos a escrever sobre uma situação desafiadora experienciada na prática de supervisão, da seguinte forma:

“Escolha um caso clínico que supervisionou, ou uma situação desafiadora na qual se deparou como supervisor no contexto de trabalho. Em seguida, relate de forma livre, sobre as estratégias e conhecimentos que utilizou para lidar com o caso e/ou situação escolhida” (SILVA, 2019, p.42).

Cada um dos profissionais participantes recebeu da pesquisadora uma pasta contendo as instruções para a realização da atividade, junto com o material para a produção do relato escrito (SILVA, 2019), que foram entregues num intervalo médio de quinze (15) dias.

Nesta pesquisa, os supervisores não realizaram a última etapa de estudo – que seria refletir sobre a eficácia ou não das estratégias utilizadas, e se haveriam outras estratégias

possíveis de serem adotadas na situação descrita. Da mesma forma, o método de caso não teve como propósito, a realização de intervenções diretas na prática dos supervisores, objetivando sua formação. Devido a estas condições, o instrumento foi denominado nos estudos de Silva (2019), como *Relato de experiência baseado no modelo do método de caso (Relato de experiência)*.

A análise dos relatos foi realizada através da identificação das situações descritas pelos profissionais, e as estratégias e conhecimentos mobilizados no enfrentamento de cada uma destas situações; além disso foi analisado se as situações descritas foram solucionadas pelos supervisores do estudo (SILVA, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 1 ilustra uma síntese das situações descritas por cada um dos profissionais, agrupadas em situações mais amplas.

Quadro 1 - Situações descritas pelos supervisores nos relatos de experiência baseado no método de caso.

Profissionais	Situações descritas	Situações gerais presente no método de caso
Supervisor 1	Dificuldade de acompanhamento de uma situação clínica por uma estagiária, apresentando uma certa irritação pela cliente, uma vez que esta não apresentava mudanças e também, parecia não ouvir suas intervenções.	I. Dificuldade de um supervisionado em lidar com uma situação clínica ao longo da experiência do estágio.
Supervisor 2	Dificuldade de uma estagiária em escutar uma criança de seis anos que foi encaminhada para o serviço devido uma experiência de violência sexual.	
Supervisor 3	Dificuldade de acompanhamento de uma situação clínica pela estagiária devido à complexidade do caso, que envolvia violência sexual e tentativas de suicídio.	
Supervisor 4	O grupo dos estagiários questiona sobre a gravidade de um caso clínico de um estagiário e que é descrito por este como de grande complexidade. Esta situação aumenta os ânimos do grupo.	II. Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão.
Supervisor 5	Estagiário possui dificuldades para se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão. Esta situação passa a reverberar	III. Dificuldade de um estagiário em se

	numa situação clínica deste estagiário, na qual passa a não fluir bem.	adaptar ao ritmo do grupo de supervisão.
--	--	--

Fonte: Adaptado de Silva (2019).

De acordo com as informações presentes no quadro 1, a análise dos cinco relatos de experiência ensejou a identificação de três situações gerais relativas a atividade profissional do supervisor de estágio, sendo: (i) à dificuldade de um estagiário em manejar uma situação clínica experienciada no estágio; (ii) conflitos entre os estagiários que, porventura, surgem no espaço da supervisão e (iii) à dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão (SILVA, 2019).

A seguir, será discutido cada uma das situações junto aos conhecimentos e estratégias utilizados no enfrentamento de cada uma.

1º Situação: Dificuldade de um estagiário em manejar uma situação clínica experienciada no estágio

Nesta situação foi encontrado dois fatores que são geradores de dificuldade no acompanhamento de um caso clínico; o primeiro diz respeito à complexidade que envolve a situação clínica acompanhada pelo estagiário, já o segundo está atrelado a afetação emocional do supervisionado frente a situação clínica que acompanha (SILVA, 2019).

Em situações da natureza apresentadas acima, foi observado que o supervisor costuma buscar uma compreensão holística da situação relatada pelo estagiário – podendo estar clara para este último ou não. Quando o supervisor compreende a situação, ele procura construir junto com o estagiário, uma reflexão crítica a respeito da situação trazida por este último no espaço da supervisão. Nesta relação conjunta com todo o grupo de supervisão, tanto o profissional como o estagiário costumam obter uma maior clareza sobre os afetos pertencentes ao estagiário e/ou ao sujeito sob o acompanhamento psicoterapêutico deste (ibidem). Com isto, o supervisor junto ao estagiário e grupo passam a construir possíveis caminhos e estratégias de manejo psicoterapêutico (ibidem).

Para que o supervisor possa facilitar este processo da construção de estratégias, ele necessita possuir uma ampla compreensão dos conhecimentos práticos e teóricos que estão atrelados a situação relatada pelo estagiário. A partir desta compreensão, será mais fácil para o profissional delinear estratégias mais eficazes de aprendizagem para o estagiário; que neste

caso, relaciona-se a construção de possíveis manejos clínicos para a situação prática acompanhada no estágio.

O domínio descrito acima, trata-se, pois, de uma habilidade metacognitiva que é necessário para o desempenho da atividade do supervisor (ibidem). Em linhas gerais, pode-se definir a metacognição como a capacidade que o sujeito possui de sistematizar e analisar os próprios processos cognitivos, sendo, portanto, o conhecimento do próprio conhecimento (RIBEIRO, 2003; BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Dado a natureza metacognitiva, ela possui dois importantes elementos que se convergem, sendo o conhecimento e a experiência, que por sua vez, por facilitar no processo de resolução de problemas. Com isto, o sujeito ao longo da experiência é capaz de se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos, e estes com o decorrer do tempo e na medida que são evocados, tornam-se mais sistêmicos e complexos; com isto, o sujeito desenvolve competências que o possibilitam identificar e compreender suas próprias habilidades cognitivas (ibidem).

Tomando o campo da atividade do supervisor de estágio clínico, esta habilidade de alta ordem – a metacognição – permite que o profissional reconheça os meios efetivos de fomentar o pensamento crítico reflexo do estagiário, para pensar e tecer estratégias de manejo clínico terapêutico, como mencionado acima (SILVA, 2019). Este modo de intervir pode levar o supervisionado(s) a se tornarem mais autônomos do processo de formação profissional, sendo o supervisor de estágio, um facilitador deste processo. Do mesmo modo, este profissional pode ir se aperfeiçoando no campo da clínica, uma vez que é incitado – na supervisão – a refletir sobre situações clínicas, podendo criar e aperfeiçoar, deste modo, suas competências concernentes a este campo de atuação (BASTIDAS-BILBAO; VELÁSQUEZ, 2016; SILVA, 2019).

2º Situação: Conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão

Esta situação foi abordada por um dos profissionais do estudo. Em linhas gerais, a supervisora descreveu que na situação de conflitos no grupo, ela passou a trabalhar com os supervisionados sobre a importância dos membros se implicarem nas discussões do grupo e nos casos que são trazidos por cada um, tendo em vista que trata-se de uma parte do processo de formação profissional dos estagiários (SILVA, 2019).

Com base nas estratégias supracitadas, pode-se inferir que a habilidade de manejar e gerenciar grupos diz respeito a um importante atributo para o desempenho da atividade do supervisor (ibidem). Tomando a literatura referente a supervisão de estágio em psicologia, é

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

possível observar que alguns autores demarcam a importância do profissional supervisor de saber trabalhar e manejar grupos, uma vez que tal habilidade propicia uma melhor qualidade nas relações interpessoais e no processo de formação (FLEMING; BENEDEK, 1966; OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008).

Além disso, a qualidade destas relações favorece uma aprendizagem e desenvolvimento mais eficientes das competências profissionais concernentes a este campo de atuação, e que envolve as esferas cognitivas, afetivas e técnicas do futuro psicólogo (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008). Neste processo os estagiários são instigados a obter uma maior autonomia na sua formação, conforme o retorno e apoio emocional oferecidos pelo grupo de supervisão aumentam (GOODYEAR; NELSON, 1997).

A vista desta discussão, fica evidente a importância de o supervisor saber gerenciar os conflitos grupais, a fim de fomentar boas relações e um maior vínculo entre os membros do grupo de supervisão. Isto, por sua vez, propicia o aperfeiçoamento de competências necessárias para a atuação na clínica psicológica (BORIS, 2008).

3º Situação: Dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão

Esta terceira situação também foi colocada por um dos supervisores que participou do estudo. Frente a dificuldade do estagiário de lidar com o ritmo do grupo, a profissional parece identificar questões de cunho emocional responsáveis por gerar a dificuldade para se adaptar ao ritmo do grupo. A partir desta identificação, a supervisora menciona no relato que uma das estratégias tomadas frente a esta situação foi reforçar para o grupo de supervisão a importância de os membros estarem na psicoterapia, sendo, pois, algo constituinte na formação profissional do psicólogo (SILVA, 2019). Além disso, ela descreveu que procurou incentivar que este estagiário falasse sobre suas dificuldades e afetações frente ao grupo de supervisão, sendo uma possibilidade em que a profissional poderia ouvir tanto os integrantes do grupo, como o estagiário que apresenta dificuldades para se adaptar ao grupo (ibidem).

Perante o exposto, é possível observar que esta situação – assim como a anterior (2º) – remete a importância de o profissional ter a habilidade de gerenciar grupos, a fim de lidar com conflitos que podem ser tanto de natureza grupal, como de alguns membros em específico.

Destarte, uma boa esfera grupal ocasionada pelo gerenciamento de conflitos faz com que os estagiários se sintam mais à vontade para trazer no espaço da supervisão, os sentimentos e afetos que podem ser gerados na prática dos atendimentos clínicos (SILVA, 2019). Este

movimento viabiliza a ampliação dos sentidos e experiências vivenciadas no contexto da atividade clínica, e sobre si mesmo (PREBIANCHI; AMATUZZI, 2000).

Ademais, outro entendimento sobre a atividade do supervisor de estágio que foi possível de ser analisada com o relato de experiência baseada no modelo do método de caso, refere-se as implicações que o contexto institucional possui para a construção da atividade do supervisor, e o modo como ela é exercida nestes contextos (ibidem).

Reflexão realizada pelos profissionais a respeito das situações relatadas no Relato de experiência baseado no modelo do método de caso

Apoiado nas três situações discutidas acima, é possível afirmar que os supervisores descreveram as estratégias e intervenções que realizaram frente aos casos retratados, o que exprimiu a resolução das situações problemas que foram descritas por cada um dos profissionais (ibidem). Este resultado, por sua vez, demonstrou que o espaço da supervisão tornou-se um ambiente mais fecundo para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários, uma vez que os conflitos gerados neste ambiente (de ordem pessoal e grupal, como descritos nas três situações) foram manejados de forma gradativa.

Abaixo, será ilustrado um recorte do escrito do método de caso adaptado – que foi extraído da dissertação de Silva (2019) – de modo a ilustrar a afirmação realizada:

A estagiária, também, percebeu-se mais disponível para a escuta da cliente quando relatou que a aprendizagem que pôde vivenciar foi de extrema importância para sua formação: ‘não existe problemas maiores nem menores. Eu não devo escolher a quem vou atender. Eu estou me formando para atender pessoas, independentemente da problemática por elas trazidas (Informação escrita, Supervisor 1).

O trecho acima ilustra como a estagiária, sob acompanhamento do supervisor 1, passou a lidar com a sua dificuldade inicial de acompanhar um caso clínico (1º situação). A partir do momento que apresentou uma maior compreensão sobre esta dificuldade – que foi facilitada pelo profissional – a estagiária passou a ter uma maior fluidez para conduzir sua situação prática do estágio (o caso clínico).

Por outro lado, também é possível averiguar com este instrumento metodológico – o método de caso adaptado – que os supervisores foram guiados a uma reflexão crítica sobre a situação escolhida no momento que a redigiam, respectivamente. Tal reflexão, de um modo geral, foi relativo ao próprio exercício da clínica psicológica, e conseqüentemente, sobre os conhecimentos construídos através da resolução destas situações (ibidem).

A vista destas considerações, foi possível apreender com esta análise que as intervenções realizadas pelos profissionais frente as situações problemas relatadas, fomentam, também, um ambiente de construção de conhecimento para estes supervisores (ibidem). Em outras palavras, as relações supervisor-supervisionado nestes contextos de formação profissional, tratam-se de relações dialógicas propiciadoras da aprendizagem e desenvolvimento de ambas as esferas envolvidas. A seguir, serão apresentados alguns trechos de falas nos quais os profissionais descrevem as reflexões tecidas neste espaço:

[...] diante dos desafios trazidos pela clínica, o desejo por ouvir as pessoas e questionar como escutamos para abrir as possibilidades do que o outro nos traz é fundamental. Na clínica e na supervisão (que tem um 'quê' de clínica disfarçada). (Informação escrita, Supervisor 2).

[...] pude experienciar, de uma maneira mais clara possível, a relevância do inclinar-se ao outro no processo psicoterapêutico/ludoterapêutico, assim como a turma pode sentir o que nós, psicólogas(os), falamos no decorrer das supervisões, cursos, aulas ... para o processo ter a possibilidade de ser facilitado, é fundamental a disponibilidade interna do(a) psicoterapeuta, como também, do(a) cliente!!!. (Informação escrita, Supervisor 4).

Não se deve abandonar um paciente, é uma boa oportunidade de nos visitarmos para entender nosso incômodo. Deixar a estagiária com todas as suas argumentações objetivas, abandonar o caso, não seria bom para sua carreira, que estava se iniciando. Resolvemos que as duas precisavam de cuidado e amparo (diferente), montamos uma rede de cuidado para a paciente e sua família, e estivemos muito perto da estagiária, para que *desse conta* emocional de conseguir ser atendida. (Informação escrita, Supervisor 5).

Ademais, outra profissional aponta como reflexão principal do seu caso descrito, sobre o desafio e a importância de o profissional desta área saber manejar os conflitos que surgem no contexto da supervisão de estágio:

Escolhi esta situação de supervisão, pois a dificuldade foi manejar a fragilidade de Felipe exposta no grupo, e tentar conduzir a angústia do estagiário, a modo dele identificá-la e poder retomar a escuta de sua paciente. Foi necessário trabalhar o grupo, o estagiário, para podermos só depois entrar na direção clínica do caso. [...] Não é apenas analisar teoricamente um caso, é escutar as três dimensões que fazem a supervisão: o grupo, o estagiário(a) e o caso clínico. (Informação escrita, Supervisor 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito, tecer reflexões acerca das contribuições que o método de caso – usado como instrumento metodológico – oferece para uma maior compreensão da atividade profissional do supervisor de estágio. Esta discussão foi realizada com base nos resultados e discussões apresentados na dissertação de Silva (2019) que adaptou o instrumento com o intuito de investigar as situações desafiadoras relativas a esta atividade, e os conhecimentos teóricos e práticos mobilizados para o seu enfrentamento.

Visando construir esta reflexão, foram abordados no desenvolvimento deste trabalho – como fundamentos teóricos – a conceituação do método de caso e sua relevância para a investigação e o aprimoramento na formação de professores, como também de profissionais de outros âmbitos de atuação. Além disso, foi apresentado a supervisão de estágio em psicologia e sua importância para a formação de psicólogos. Realizadas estas considerações, foi retratado, ainda, as adaptações realizadas no método de caso, tendo em vista que tal ferramenta foi utilizada visando a construção dos dados no estudo de Silva (2019), sendo denominado como relato de experiência baseado no modelo do método de caso.

De um modo geral, a utilização deste recurso possibilitou a identificação de três situações desafiadoras presentes na prática dos profissionais participantes do estudo – presentes nos resultados e discussão deste artigo – que foram: (i) dificuldade de um estagiário em manejar uma situação clínica experienciada no estágio; (ii) conflitos entre os estagiários que emergem no espaço da supervisão e (iii) dificuldade de um estagiário em se adaptar ao ritmo do grupo de supervisão. Foi possível, ainda, analisar os conhecimentos que são incitados no enfrentamento destas situações.

Além disso, a situação 1 abordada acima, demanda do profissional supervisor a consciência sobre os conhecimentos teóricos e práticos concernentes a clínica psicológica, de modo que possa auxiliar o estagiário a construir estratégias de manejo clínico; tratando-se, pois, de uma habilidade metacognitiva. Nas situações 2 e 3 foi visto que a habilidade de gerenciamento de grupo e conflitos emergentes é um importante atributo para a atividade de supervisão de estágio. Ademais, o contexto institucional possui grandes implicações para a construção da prática dos profissionais que participaram do estudo (SILVA, 2019).

A vista destas considerações, é possível afirmar que o método de caso – adaptado e utilizado como instrumento metodológico – possibilitou que a atividade de supervisão de estágio em psicologia pudesse ser melhor compreendida, através da análise das situações e dos conhecimentos concernentes a esta atividade. Por outro lado, este instrumento levou os supervisores a refletirem sobre suas próprias práticas, ao tomar consciência de suas ações no campo da atividade. Em outras palavras, o ato de refletir sobre suas respectivas atividades possibilita que estes profissionais reflitam sobre suas ações exercidas na atividade de supervisão, podendo assim, modificá-las e aperfeiçoá-las (SILVA, 2019). Estes fatores, de modo geral, pode viabilizar a construção de estratégias futuras mais eficazes para o desenvolvimento de competências profissionais dos supervisionados, contribuindo, portanto, para o aprimoramento da atividade de supervisão (ibidem).

Por fim, os dados obtidos com esta ferramenta também podem ser usados como instrumento para a formação profissional de supervisores de estágio em psicologia clínica, tanto quanto a formação de outros profissionais, não só especificamente do supervisor, uma vez que tratam-se de situações relativas ao campo de atuação do supervisor de estágio. Pois revela a pertinência e adequada utilização em qualquer espaço de formação profissional promovendo o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática profissional, ao favorecer uma explicitação e tomada de consciência de suas ações e estratégias eficazes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**. Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, mai/ago. 2013.

BARRETO, M. C.; BARLETTA, J. B. A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. **Cadernos de Graduação -Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 12, n. 12, 2010.

BASTIDAS-BILBAO, H.; VELÁSQUEZ, A. M. Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos. **Avances em Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 34, n. 2, p. 293-314, 2016

BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 144-51, 2014.

BORIS, G. D. J. B. Versões de Sentido: Um Instrumento Fenomenológico-Existencial para a Supervisão de Psicoterapeutas Iniciantes. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p.165-180, 2008.

CAMPOS, L. F. L. Avaliação do estilo, personalidade e foco na atuação do supervisor de estágios clínicos. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 45-61, jan./abr. 1999.

CASTAÑEDA-CANTILLO, A. E.; ABREO-ORTIZ, A. M.; PARRA-BENAVIDES, F. Aproximaciones a la construcción de un modelo de formación por competencias como interventores de sistemas humanos para estudiantes de psicología de último año. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, v.2, n. 1, p. 20-41, jun. 2006.

FLEMING, J.; BENEDEK, T. **The Psychoanalytic Supervision**. Nova Iorque: Grune & Stratton, 1966.

GOODYEAR, R. K.; NELSON, M. L. The major formats of psychotherapy supervision. *In*: WATKINS, C. E. (ed.). **Handbook of psychotherapy supervision**. Nova York: Wiley, 1997. p. 328-344.

GUIFFRIDA, D. A. **Constructive clinical supervision in counseling and psychotherapy**. Canada: Kobo Editions, 2014.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R.; NUNES, L. T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 287-296, jul./dez. 2008.

PREBIANCHI, H. B.; AMATUZZI, M. M. Análise de uma experiência de supervisão clínica. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 17, n. 1, p. 55-63, jan./abr. 2000.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RODRIGUES, R. R. B. Estágio supervisionado em Psicologia Organizacional: estudo preliminar. **Série Documental: Relatos de pesquisa**, v. 3, n. 25, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4125>. Acesso em: 10 nov 2017.

RODRÍGUEZ, D. M.; NIÑO-ROJAS, J. A. Marco comprensivo para el estudio de los procesos de formación de terapeutas. **Diversitas: Perspectivas em Psicología**, v. 2, n. 1, p. 42-54, 2006.

SARAIVA, L. A.; NUNES, M. L. T. A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 259-268, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professores no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: Ed UFSCar, INEP, COMPED, 2002. p. 139-160.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.

SILVA, N. O. **Considerações acerca da atividade profissional do supervisor clínico em psicologia**. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ZANETTI, S. A. S.; GUIMARÃES, J. A. O sonho de um supervisor em uma clínica-escola: contribuições da psicanálise contemporânea. **Revista da SPAGESP**, v. 15, n.1, p.79-94, 2014.

O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kelvilane Queiroz dos Santos Celis¹
Maria das Graças de Oliveira Pereira²

RESUMO

A leitura na sala de aula constitui-se como elemento essencial na formação do leitor, proporcionando uma construção crítica e reflexiva. E, a inserção do texto literário é imprescindível, pois lhes proporcionam a oportunidade de captar os aspectos sociais-culturais-linguísticos de diferentes épocas e lugares. Por isso, nesta pesquisa, procura-se enfatizar o estudo relativo ao uso do texto literário (TL) no ensino de língua estrangeira (LE), cuja importância se dá, principalmente, em função do seu uso na compreensão leitora dos alunos iniciantes em Língua Estrangeira. O objetivo desse estudo foi analisar as possíveis contribuições da experiência com o texto literário em prol da compreensão leitora em LE. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, constitui-se em um estudo de campo, o qual reúne dados empíricos de aulas ministradas. O interesse particular desta temática surgiu da falta de estímulo dos alunos pela leitura literária e a dificuldade na compreensão leitora em Língua Espanhola. Aplicamos uma atividade com o TL e descrevemos através das respostas dos alunos a possibilidade do desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Estrangeira. Para a fundamentação teórica nos apoiamos em Souza (2010), Bordini (1985), Muniz e Cavalcante (2009), Solé (1998). Pode-se pontuar que o texto literário contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica que pode melhor desenvolver/explorar as competências linguísticas e de compreensão textual do leitor por meio do texto literário em uma segunda língua.

Palavras-chave: Texto Literário, Leitura, Compreensão leitora, Ensino, Língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

Ao estudar uma segunda língua, torna-se imprescindível conhecer não apenas aspectos estruturais, mas também aspectos sócio, discursivos, pragmáticos e culturais, os quais podem ser compreendidos por meio de textos pertencentes aos mais diversos domínios discursivos. Um desses domínios, o literário, congrega textos que, a nosso ver, deve receber uma atenção especial no ensino de línguas estrangeiras, principalmente, se considerarmos o espaço que ele tem ganhado enquanto material didático nas aulas de língua estrangeira, em nosso caso a língua espanhola.

Nesse sentido, o texto literário, doravante TL, surge como uma das possibilidades de oportunizar estratégias para um trabalho que considere o conjunto de conhecimentos e competências para escrever e ler bem na língua meta, pois, como bem salienta Santoro (2007,

¹ Graduada em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Mestre em Ensino – PPGE pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, kelvilane.queiroz@hotmail.com;

² Graduada em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e Mestre em Ensino – PPGE pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mary_ta_oliveira@hotmail.com.

p.11) “a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria pensável sem a língua”.

Consoante ao exposto, é nosso objetivo, neste artigo, analisar como o TL pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de língua espanhola no ensino fundamental. Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos, sobretudo, em Souza (2010), Bordini (1985), Muniz e Cavalcante (2009), Solé (1998) entre outros.

Do ponto de vista metodológico, apresentamos uma proposta de atividade com o conto “El fabricante de amigos” da autora espanhola Ester Pablos de la Pietra, e, em seguida, discutimos as contribuições dessa atividade para o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como para o desenvolvimento das demais habilidades linguísticas.

Por fim, ressaltamos o plano de texto desse artigo composto por introdução, referencial teórico, aspectos metodológicos, discussão dos dados, considerações finais e referências bibliográficas.

METODOLOGIA

A pesquisa está baseada na abordagem qualitativa, uma vez que, analisamos as possíveis contribuições da experiência do trabalho com o texto literário para o desenvolvimento da compreensão leitora no ensino da língua estrangeira, especificamente da Língua Espanhola. Essa abordagem se centra na verificação e na constatação dos dados pesquisados.

Nossa investigação constitui-se, ainda, como um estudo de campo, para o qual elaboramos um planejamento de trabalho para interagir com os alunos, sujeitos da pesquisa. Ao todo, contamos com a participação de vinte e seis (26) alunos, numa faixa etária de 12 a 13 anos, provenientes do nono (9º) ano do ensino fundamental, de uma escola particular do município de Mossoró-RN.

Atentando para as exigências éticas da pesquisa e tendo em vista a menor idade dos sujeitos envolvidos na mesma, para que se preservasse o anonimato consideramos importante adotar elementos que os caracterizassem. Sendo assim, adotamos as letras do alfabeto, assim temos: **A, B, C, D, E, F, G...** etc.

A escolha do texto trabalho se deu em função da idade dos alunos. Assim, elaboramos uma proposta didática que foi desenvolvida em quatro aulas de cinquenta (50) minutos cada compreendendo o espaço de tempo de 16 de outubro a 23 de novembro de 2016.

As atividades seguiram o seguinte roteiro:

- 1- Dividimos a sala em cinco grupo e, logo na primeira semana, trabalhamos com as questões composicionais do gênero discursivo escolhido, a saber, o conto. O propósito inicial era a familiarização com o gênero discursivo conto e suas características composicionais;
- 2- Já na segunda semana, priorizamos o conhecimento individual de cada aluno, isto é, partindo do coletivo para o individual, procuramos, agora, colocar em prática todo o conhecimento trabalhado na semana anterior. Iniciamos, portanto, com o processo de leitura através do conto *El fabricante de amigos*, da autora espanhola Ester Pablos de la Pietra. Inicialmente, realizamos uma leitura individual e silenciosa; depois, realizamos uma leitura mediada pelo professor provocando os alunos a partir de alguns questionamentos, como: *De que trata o texto? O que lhe sugere a temática do texto? Qual a importância de termos um amigo? Como podemos ajudar ao próximo através de um sentimento sincero como a amizade? Diante do que foi lido, que lições podemos tirar a partir do texto literário?*

Na sequência do plano, aplicamos uma atividade composta por seis (06) questões, objetivando fazer com que o aluno pudesse interagir com o texto literário a partir do gênero discursivo Conto, bem como observar como a gramática pode corroborar para a compreensão do texto, ou seja, como o discursivo pode ser compreendido a partir do textual. Sendo assim, desenvolvemos três questões (1, 2 e 5), priorizando a interpretação leitora, a saber: Cuestión 1. *¿A partir de la lectura del texto y de la exposición sobre el género discursivo cuento, qué es lo que caracteriza un cuento? Contesta a partir de ejemplos reales del texto;* Cuestión 2. *En el texto, el fabricante comenta sobre las características personales de su primer amigo. Esas características a menudo sirven para crear las imágenes que tenemos del otro. Bajo esta concepción, ¿cuáles son las características personales presentadas por el fabricante para su primer amigo? ¿Qué imágenes son creadas a partir de dichas características?;* Cuestión 5. *Comenta cómo está construido el sentimiento de la amistad a partir de la percepción del fabricante. Y a ti, ¿cómo ves la amistad? ¿Qué características te parecen importantes tener alguien para que seas tu amigo?*

No que se refere à compreensão dos elementos discursivos compreendidos a partir do elemento textual, propusemos, igualmente, três (03) questões (3, 4 e 6): Cuestión 3. *La autora del texto utiliza diversos verbos para describir al fabricante. ¿Cuáles son los verbos que la autora utiliza para describir “El fabricante”? ¿Los verbos utilizados por la autora indican que las acciones ocurren en el mismo momento del relato o en momentos distintos, por*

ejemplo, en el pasado o en el futuro?; Cuestión 4. En el texto, el verbo SER aparece muchas veces en el pretérito imperfecto de indicativo en la forma de primera persona de singular ERA. Considerando que este uso puede indicar un relato, pero también puede indicar una descripción, señala los usos de dicha forma y destaca si se usa para indicar relato o descripción; Cuestión 6. Observa el siguiente fragmento del texto: “Se acercó a él y le preguntó por qué lloraba, y éste le contestó que era porque no tenía amigos”. Los verbos ‘preguntó’ y ‘contestó’ son verbos que indican que el enunciado está siendo atribuido a otra voz distinta de la voz de la autora. Bajo este entendimiento, explica a quién se le refiere la voz atribuida por cada verbo.

Conforme se pode observar, as questões têm como foco principal o desenvolvimento da compreensão leitora. Observamos, outrossim, como as questões discursivas podem ser compreendidas a partir dos elementos textuais e os textos do âmbito literários são um *locus* rico que nos permite realizar atividades as mais diversas possíveis para o desenvolvimento da compreensão leitora e para o desenvolvimento da língua meta, em nosso caso, a língua estrangeira.

A partir das atividades realizadas, passamos a discutir, na seção seguinte, alguns pontos que entendemos como contribuições do uso do texto literário para a compreensão leitora em língua espanhola.

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura é um relevante fator que precisa ser, todavia trabalhado, sem que seja visto como um mero processo de informações, devendo se constituir como um elemento de reflexão, interação e compreensão para o aluno, haja vista que literatura nada mais é do que o processo de comunicação do leitor com o texto e deste com a sociedade ao qual está inserido.

Logo, a ação de compreender um texto significa:

[...] ao mesmo tempo personalizá-lo. A aludida relação entre o compreender e a personalização do texto, na recepção, fica clara se entender que o compreender constitui-se, antes de tudo, pelo fato de que o sujeito que compreende percebe, juntamente com o objeto da percepção, a si próprio. (KÜGLER, 1987, p. 35)

Compreende assim, a tarefa de entender, mas também aceitar o texto diante de sua recepção, uma vez que quando apenas se recebe o texto, pode-se correr o risco de não compreendê-lo. Sendo preciso, portanto, adentrar no imaginário do texto, compreendendo os

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

elementos ditos e não ditos, fazendo também relações de intertextualidade com outros textos, assim como refletindo sobre os fatos vividos na sociedade.

Desta forma, para que se entenda o texto literário é preciso conhecer o contexto histórico e cultural pelo qual a sociedade vivia, para conhecer os seus valores, ideologias, características da obra e conseqüentemente o próprio enredo, não podendo dessa forma realizá-la de uma maneira fechada, mecânica, mas sim de uma maneira flexível e articulada com a sociedade.

E quanto à leitura do texto literário nas escolas, essa tem um papel transformador, já que permite ao leitor estabelecer diversos diálogos e que estes sejam capazes de refletirem criticamente a respeito da realidade. E se pensarmos então essa relação com a escola, percebemos que a criança deve procurar ainda mais estabelecer essa relação de troca com os livros, com o mundo e com o imaginário, de forma a desenvolver o prazer pela leitura e viajando por lugares nunca antes imaginados.

Por isso, é preciso desde cedo trabalhar com o texto literário em sala de aula, procurando estabelecer laços com a beleza do texto, onde nele encontramos não apenas sentenças gramaticais, mas também a possibilidade de formação de sujeitos que por meio da leitura despertam suas próprias emoções.

De tal modo, a leitura já vem alcançando uma valorização, conforme defendido por Nóbrega (2014, p. 14):

A leitura tem sido valorizada, ao longo do tempo, na escola e fora dela, como uma atividade fundamental para o aperfeiçoamento de competências individuais. Contudo, as práticas culturais desenvolvidas e as rápidas transformações sociais do século XX e início do século XXI, que têm influência direta na leitura, nem sempre refletem essa valorização e, por vezes, até contribuem para o afastamento dos jovens do universo dos livros.

Isso se dar em virtude do reconhecimento do papel da leitura diante da formação do leitor que vive em um contexto social contemporâneo que requer práticas de leitura e conseqüentemente aperfeiçoamento de suas competências.

Faz-se importante também ao trabalharmos com o texto literário percebemos que estratégias de leitura estão sendo desenvolvidas e se estas podem ser melhoras para que possamos deste modo refletir a cerca de que leitor está formando, tendo em vista que a leitura pode transformar o leitor.

COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para que se desenvolva a competência leitora em língua estrangeira é preciso entender o que é leitura em seu sentido mais amplo, pois a leitura não diz respeito apenas a ações de decodificação, mas também ao processo de reconhecimento do texto, da língua e do próprio sujeito já que a leitura procura fazer uma relação direta com estes elementos.

Para isso, segundo Hervot e Norte (1997) destacam que é preciso compreender os níveis de leitura do sujeito em relação a: compreensão geral, compreensão dos pontos principais, compreensão intensiva e detalhada, como também em relação às estratégias de leitura: antecipação, *skimming*, *scanning*, exploração do *lay-out*, vocábulo, a dedução e o contexto, a flexibilidade, a seletividade, a organização textual, o valor comunicativo de um texto, a sequência cronológica. Para que assim se possa desenvolver uma leitura de forma crítica e que agregue valores a formação dos alunos.

Com isso, vale destacar que a compreensão leitora:

[...] é um processo extremamente complexo; exige a mobilização de muitos conhecimentos diferentes, o processamento em diferentes níveis, a fluência em leitura, uma boa capacidade de decodificação, um nível elevado de consciência fonológica, o conhecimento do léxico e de toda a estrutura da língua, tudo coordenado por nossa estrutura cerebral, que, via olho, capta o código escrito e o transforma em uma mensagem significativa. (LANDIM, 2017, p.41).

A compreensão diz respeito, portanto, a um conjunto organizado de conhecimentos que devem ser bem trabalhados, para se compreenda não apenas as estruturas, mas também a ideia do texto para que possa gerar um resultado significativo e não a reprodução daquilo já dito. Assim, o leitor, sendo o agente da compreensão, possui em si algumas capacidades, habilidades, saberes e experiências que podem acrescentar ao ato da leitura, elaborando inferências e análise crítica daquilo que está sendo lido em língua estrangeira.

Outro fator considerável para discussão da compreensão leitora é como ajudar ao aprendiz-leitor a compreender o texto em LE. Uma possibilidade é criando um contexto de leitura que torne mais fácil aos leitores a seleção das ideias importantes, a conexão do texto com os conhecimentos prévios ou algum tipo de avaliação crítica do texto. Outra alternativa, de acordo com Giroto; Souza (2010, p. 52), seria “de que a compreensão depende da fluência

na leitura, ou seja, o leitor necessita de instruções precisas para progredir nessa compreensão”.

No processo de compreensão textual, Miguel, Pérez e Pardo (2012) apresentam três maneiras de compreender o texto, quais sejam: compreensão superficial; compreensão profunda; e compreensão crítica ou reflexiva. Vejamos:

Compreensão superficial. Essencialmente, significa que o aluno pode entender o que diz o texto porque foi capaz de selecionar e organizar a informação contida nele. Isso se evidenciaria em tarefas que requerem do aluno resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele. Nesse caso, as ideias trazidas pelo leitor não acrescentam informação nova ao texto, mas unicamente, e no caso mais complexo, sintetizam ou integram informação que está presente. Contudo, essa compreensão superficial também pode ser fragmentária, isto é, apenas considerar ideias isoladas (isso não significa que não se selecionou nem se organizou a informação adequadamente).

Compreensão reflexiva. Implica compreender o mundo ou situação a que se refere o texto. Uma tarefa avalia esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração. Porém, assim como ocorria no caso anterior, essa integração pode afetar elementos locais, o que requer uma compreensão do texto em seu conjunto. E, mais uma vez, pode ser também que a integração afete o conjunto de ideias expressado: enfrentar um novo problema que requer considerar o significado global.

Compreensão crítica ou reflexiva. Quando um leitor alcança esse nível de compreensão, é capaz de constatar e resolver possíveis inconsistências entre duas afirmações que aparecem no texto ou entre vários textos. Evidentemente, essas inconsistências podem afetar elementos locais ou globais. Do mesmo modo, um leitor que chega a esse grau de compreensão pode também resolver tarefas nas quais deve julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p.60).

Em outras palavras, compreendemos que na compreensão superficial podemos pensar no que diz o texto; na reflexiva, conseguimos pensar com o texto; e na crítica, repensá-lo. Miguel, Pérez e Pardo (2012) ainda acrescentam que as compreensões podem ocorrer de maneira independente, isto é, pode ser que aconteça umas e não outras. Por exemplo, é possível que um leitor consiga reter o significado das palavras do texto ou parafraseá-las e, mesmo assim, ser incapaz de operar com essas ideias para enfrentar um problema novo ou o contrário. Acreditamos que esses encaminhamentos sejam virtuosos para a compreensão leitora em LE, principalmente, quando o leitor iniciante ainda não possui o conhecimento necessário na língua estudada.

Portanto, a interação autor-texto-leitor compõe a tríade importante para que o entendimento ocorra de maneira adequada e para que ocorra a formação do leitor. No tópico seguinte, buscaremos explicar como o texto literário pode contribuir para a formação do discente, apresentando a importância da literatura na formação do leitor de LE. Como também as contribuições do TL como material didático no ensino de língua espanhola.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE ESPANHOL

Parece-nos consensual entre os estudiosos da linguagem que um dos papéis da escola é oportunizar ao aluno ferramentas de aprendizagem de maneira que ele possa aprender a ler, escrever, falar e ouvir, tornando-se um cidadão capaz de pensar de forma crítica e reflexiva e resultando em um leitor de textos orais, escritos e multimodais de maneira eficiente.

No que se refere à habilidade de leitura, objeto de nosso trabalho, entendemos que ela deva ser proporcionada, desfrutada e usufruída na escola desde os anos iniciais, de forma motivadora para que o discente possa, de fato, desenvolver as competências necessárias para tornar-se um cidadão letrado.

Nesse sentido, acreditamos que ler não é apenas conhecer o código. Ler é um artifício de interação que resulta na construção de sentidos, conforme destaca Bordini (1985, p. 1):

“[...] ler é conhecer, mas também conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentido; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é conscientizar-se de um papel individual e coletivo na sociedade; é descobrir e atualizar potencialidades”.

Assim, partimos do pressuposto de que trabalhar com o texto literário é algo relevante e que se deve ter o cuidado, no momento do planejamento, para que os textos do âmbito literário não sejam usados como mero pretextos para o ensino de gramática, mas que contribua para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, textuais, discursivos, pragmáticos, culturais, bem como para o despertar da imaginação e da ludicidade.

Sob esse raciocínio e considerando o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola como língua estrangeira, doravante LE, Silva (2011, p. 20) destaca que:

Para o ensino/aprendizado do espanhol como língua estrangeira, os textos literários são materiais muito ricos, pois não se limitam a estruturas formais da língua e desenvolvem a habilidade crítica nos alunos, criam um novo

léxico e ainda os estimula a desenvolver uma interpretação a partir da leitura, uma vez que o texto não trata apenas de um aglomerado de palavras, mas de uma unidade de sentido. [...] Quando se fala em trabalhar o texto literário nas aulas de língua estrangeira, logo se pensa em trabalhar a leitura, mas na verdade existe uma gama de outras oportunidades que podem ser desenvolvidas através do texto literário. Além, da competência de leitura, outros pontos podem ser trabalhados a partir do texto literário, pontos como conteúdos gramaticais e lexicais, podem e devem ser explorados [...]

Mediante essa assertiva, podemos ver que através do TL os aprendizes de uma língua estrangeira podem ser levados à autonomia do ponto de vista discursivo, a uma criticidade intelectual e ao uso dos recursos expressivos e criativos que aparecem nos textos desse domínio discursivo. Assim:

Os textos literários ocupam um lugar de relevância, pois, a literariedade é a sua maior força; percebe-se ainda que, ao se trabalhar o texto literário por seu valor estético, aguçando a imaginação e provocando a catarse, constitui-se também como um caminho necessário para a didática nas aulas de línguas materna ou estrangeira. Dentre os muitos fatores, a literatura se apresenta como um meio importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes. (BESSERA; PINHEIRO-MARIZ, s/d, p.3)

Pelo exposto, podemos considerar o TL como um importante material didático para uso no processo de ensino e aprendizagem de LE e sua utilização torna-se fundamental em sala de aula devido aos seus valores multifuncionais.

O Texto Literário, portanto, apresenta um rico potencial o que poderá ajudar o discente a desenvolver um aprendizado mais eficaz e duradouro. Nesse sentido, trata-se de um material que comporta vários elementos característicos da própria literatura, a exemplo da subjetividade, que, por consequência, pode ativar discussões as quais permitam aos discentes diversas possibilidades de interpretação, ocasionando um posicionamento crítico do aluno e assegurando-lhe o suporte necessário para argumentar, questionar, perceber, tomar posicionamentos, avaliar, dentre outras competências, conforme consideram Rosa, Barroso e Santos (2004).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Muniz e Cavalcante (2009, p.53) agregam que o trabalho com textos deve considerar que

O envolvimento do aluno com o texto lhe permite ir além dos aspectos mecanicistas do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e promove um verdadeiro mergulho imaginário naquele mundo fictício em que o leitor se sente parte do que lê. Desse modo, além de permitir ao aluno a sua familiarização com vários aspectos da língua estudada, tais como a formação

e a estrutura dos enunciados e as diversas formas possíveis de se transmitir uma idéia – útil no desenvolvimento de suas próprias habilidades escritas -, trabalha sua capacidade de premeditar e de inferir o significado do que lhe é desconhecido.

Desta maneira, o aluno interage melhor porque passa a conhecer e a conviver com os diversos aspectos da língua meta considerando estrutura e uso. Isso faz com que haja uma aprendizagem mais dinâmica e participativa devido a sua curiosidade de conhecer e submeter-se ao novo, uma vez que, conforme ressalta Wielewicki (2013, p. 16):

A relação entre literatura e escola, [...] pode ser revista nessa perspectiva, com reflexões do letramento crítico, e atenção às possibilidades de desenvolvimento de uma inteligência coletiva entre os jovens leitores, promovendo a inclusão social em casos onde a inadequação social parece ser o principal problema. O direito de ler e escrever efetivamente deve ser preservado e estimulado pelas instituições de ensino. Estabelecer essas pontes de contato é um dos grandes desafios da educação, no que concernem as linguagens, na contemporaneidade.

Assim, torna-se imprescindível explorar as potencialidades dos textos literários por ser um material bastante rico em diversos aspectos. No entanto, o professor precisa de estratégias para trabalhar com a leitura do TL, pois a compreensão leitora dos textos desse domínio, assim como dos demais, dar-se-á através de um processo de construção lenta e progressiva, posto que “aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se auto-interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão”. (SOLÉ, 1998, p. 172).

Frente ao exposto, podemos destacar a importância de se trabalhar como o TL enquanto material didático nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Acreditamos que é um material que poderá proporcionar avanços no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora dos aprendizes, proporcionando-lhes ferramentas que o tornem capaz de questionar e de buscar compreender as relações entre homem, sociedade e linguagem. Passemos, pois, à apresentação dos aspectos metodológicos dessa investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, pretendemos discutir algumas contribuições de uso do TL como material didático nas aulas de LE. Desse modo, apresentamos parte dos resultados da atividade proposta desenvolvida para esta investigação.

Inicialmente, discutimos as três questões elaboradas com o objetivo de trabalhar a compreensão leitora. *Cuestión 1. ¿A partir de la lectura del texto y de la exposición sobre el género discursivo cuento, qué es lo que caracteriza un cuento? Contesta a partir de ejemplos reales del texto; Cuestión 2. En el texto, el fabricante comenta sobre las características personales de su primer amigo. Esas características a menudo sirven para crear las imágenes que tenemos del otro. Bajo esta concepción, ¿cuáles son las características personales presentadas por el fabricante para su primer amigo? ¿Qué imágenes son creadas a partir de dichas características?; Cuestión 5. Comenta cómo está construido el sentimiento de la amistad a partir de la percepción del fabricante. Y a ti, ¿cómo ves la amistad? ¿Qué características te parecen importantes tener alguien para que seas tu amigo? Por fin, cuéntanos alguna experiencia de amistad que has tenido.*

Acreditamos que os textos do âmbito literário podem ser um ponto de partida para desenvolver a habilidade da compreensão leitora da LE que está sendo estudada. Nesse sentido, o uso do TL como material didático assume um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos envolvidos na pesquisa já possuíam um conhecimento prévio da língua estrangeira estudada e isso, conseqüentemente, facilitou a interpretação textual. De todo modo, fez-se necessário uma postura autônoma e crítica por parte do aluno levando-o a se posicionar diante do texto. Essa postura crítica, segundo Bessera e Pinheiro-Mariz (s/d), torna-se possível pelo fato de o texto literário aguçar no aluno a imaginação, corroborando para sua formação leitora de forma crítica.

Destacamos que o conhecimento prévio dos alunos foi importante para a construção de sentido, uma vez que facilitou a compreensão do léxico, logo, colaborou para que houvesse um melhor rendimento na aprendizagem dos discentes.

No início da sequência, percebemos que alguns alunos ficavam apáticos frente ao processo da leitura e demonstravam falta de interesse, chegando até mesmo a classificar as aulas de compreensão leitora como algo desgastante e tedioso. Para amenizar esse sentimento, buscamos o trabalho com o TL, procurando trabalhar com textos que envolvessem o discente, a partir dos elementos lúdicos próprios do texto literário. Buscamos selecionar um conto que atendesse a idade do aluno e que apresentasse uma temática que pudesse lhe interessar, pois, de acordo com Albadalejo (2007), o texto adequado aproxima o discente do processo de leitura.

Assim, percebemos que, no decorrer da sequência, foi havendo um maior interesse e envolvimento dos discentes com as atividades propostas, permitindo não só o desenvolvimento das habilidades trabalhadas, mas, também um contato mais próximo com a

literatura da língua espanhola. Isso foi perceptível através da participação dos alunos, os quais faziam questão de levantar a mão para participar da aula. Entendemos que é por meio de atividades dessa natureza que o aluno vivencia suas próprias experiências e se constrói enquanto sujeito que vive em interação nas diversas práticas sociais.

Entendemos, outrossim, que as atividades realizadas em sala de aula proporcionaram aos alunos uma maior interação e, por conseguinte, um melhor rendimento do conteúdo abordado. Aspectos como as características composicionais do gênero discursivo conto puderam ser contemplados, o que percebemos nas descrições das respostas da **Questão 1**, no quadro 1, em que todos os alunos conseguiram compreender e diferenciar o gênero estudado, ao tentar defini-lo.

Quadro 1: Respostas dos alunos para a questão 1

<i>(S.A) Es una curta narración, que tiene inicio, medio y un final feliz y personajes ficticios. (sic)</i>
<i>(S.C) Es una narración, es cuerta. Siempre posui un final feliz. Tiene começo, medio y fin. Tiene personajes ficticios. (sic)</i>
<i>(S.D) Es una narración que tiene inicio, medio y final feliz, es pequeña. También tiene personajes ficticios. (sic)</i>
<i>(S.F) Es una narración pequeña que tiene inicio, medio, fin, tiene personajes ficticios y siempre tiene un final feliz (sic)</i>
<i>(S.G) Es una narración, que posue inicio medio y un final feliz, tiene personajes ficticios (sic)</i>

Fonte: elaboração dos autores

Na análise da **Questão 5**, procuramos, dentre outros quesitos, abordar o entendimento do aluno a partir da leitura crítica, bem como seu posicionamento frente ao lido a partir da relação texto *versus* experiências pessoais. Assim, pedimos que eles elaborassem pequeno um texto que envolvesse uma situação de amizade constituída em seu passado. Vejamos algumas respostas dadas pelos alunos no **Quadro 2**:

Quadro 2: Respostas dos alunos para a questão 5

<i>(S.D) Yo y mi amiga hacíamos cosas que nosotras gustábamos mucho. Nosotras pedalábamos, conversábamos sobre cosas boas y hablar sobre las personas. Íamos a los lugares y gustábamos mucho de hacer estas cosas. Hasta estudiábamos juntas y jugué mucha pelota. (sic)</i>
<i>(S.F) Yo tenía un amigo que era muy especial el tenía un montón de carros interesante y yo fue para la casa del y jugué futebol. (sic)</i>
<i>(S.G) Tenía una amiga que se llamaba Carol. Éramos grandes</i>

amigas. Era una niña pequeña con el pelo largo. Jugabamos un poco de todo, entre estos la muñeca, a las escondidas y encantaba a discutir secretos. (sic)

(S.J) Ello es muy simpatico, yo jugaba mucho videojuego con ello y también jugábamos futbol y también hablamos sobre los deportes mas interesantes. (sic)

Fonte: elaboração dos autores

Dessa maneira, percebe-se que os alunos expõem seus relatos com clareza a afetividade, como também compartilham suas experiências a partir enunciação de brincadeiras, segredos e de outras situações que marcaram sua trajetória no que se refere às construções de suas amizades. Partindo desse processo afetivo, procuramos trabalhar o desenvolvimento da habilidade escrita a partir da compreensão leitora, uma vez que entendemos leitura e escrita a partir de um *continuum* e não como elementos dicotômicos e sem relação entre si. Dessa forma, o uso do TL colabora com a compreensão leitora, mas também colabora com o desenvolvimento das demais habilidades linguísticas, facilitando o processo de aprendizagem da língua meta. Tal procedimento se ancora no posicionamento de Souza (2010), ao afirmar que o uso do TL favorece a compreensão tanto literária como o processo do entendimento linguístico adequando-se ao estudo da língua que se pretende aprender.

Na análise da Questão 2, pudemos perceber como as atividades de compreensão leitora a partir do TL foram de importância significativa para a aprendizagem da LE. Podemos perceber, no quadro 3, os textos dos alunos a partir do exposto no conto.

Quadro 3: Respostas dos alunos para a questão 2

(S.A) Retales era muy simpatico, narrador de historias, conocía el lenguaje de los árboles y de la hierba. (sic)

(S.C) Las características personales del primer amigo hecho por el Fabricante son: lo hizo con palos, piedras, una caja de cartón y una pelota desinchada, Tu nombre era retalles y era simpático e narrador de histórias. Elle conocía la lenguaje de los pájaros y las árboles. (sic)

(S.M) Las características personales del primer amigo era: su nombre era Retales, elle era muy simpático. Elle era un extraño amigo. Un maravilloso narrador de historias. Retales conocía el lenguaje de los árboles, y el de la hierba y también sabía deportes. (sic)

(S.N) Las características personales del primer amigo son: su nombre és Retales, es muy simpático, era un maravilloso narrador de histórias, conocía el lenguaje de los árboles, y el de la hierba, conocía la lenguaje del agua, la de los peces y los pájaros, también sabía de deportes. (sic)

Fonte: elaboração dos autores

Chamamos a atenção para o fato de que, inclusive, trabalhamos com um conteúdo gramatical, embora de forma tangencial, mas que, de fato, faz sentido para o aluno, ou seja, uma gramática funcional e contextualizada. O aluno pode aprender alguns adjetivos sem ter que recorrer a lista intermináveis e fora de contexto com que mormente se aprende o referido conteúdo em aulas de gramática descontextualizada.

Por fim, destacamos que não faremos a análise das demais questões pelo fato de que, nesse artigo, nosso foco principal era o desenvolvimento da compreensão leitora. Embora as demais questões também corroborem para o aprimoramento dessa competência, optamos por não comentá-las em virtude de ter como elemento norteador mais as questões formais do texto.

A pesquisa, portanto, evidenciou o quão importante é o uso do TL como material didático nas aulas de LE, em nosso caso, a língua espanhola. O referido procedimento, entendemos, proporcionou aos alunos um melhor rendimento ao oportunizar ferramentas para o desenvolvimento da compreensão leitora, logo para o desenvolvimento das demais habilidades, todas trabalhadas em contextos reais de uso e em material autêntico e funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões e na descrição de nossa experiência em sala de aula, percebemos a importância de se trabalhar o texto literário como material didático aplicado ao ensino de língua estrangeira. As aulas, a nosso ver, tornam-se mais significativas e os alunos têm a possibilidade de usar o seu poder de criticidade nas atividades de compreensão leitora e, assim, passam a melhor perceber os elementos linguísticos, discursivos, pragmáticos e culturais da língua estudada.

Nesse sentido, entendemos que há uma confirmação de nossa hipótese inicial de trabalho, na qual levantamos a ideia de que a língua estrangeira pode ser ensinada através do uso do TL, como material didático, visando contribuir significativamente com a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ALBADALEJO, María Dolores García. Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la Práctica. In: MarcoELE. **Revista de didáctica ELE**. N. 5, p. 2-51, 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em 5/07/2016.

BESSERA, Isolda Alexandrina Silva; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O Lugar do Texto Literário:** Uma Análise do conto *Casa Tomada*, de Julio Cortázar, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/791812b7b66133cc5160397d521ef797_288_102_.pdf>. Acesso em 21/08/2016.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura na Escola de 1º e 2º Graus:** Por um Ensino não Alienante. Perspectiva; r. CED, Florianópolis, 1(4), 27-46. 1an./Dez. 1985.

HERVOT, Brigitte; NORTE, Mariangela Braga. **O processo de leitura em língua estrangeira.** Nuances. Vol III. Setembro de 1997.

KÜGLER, Hans. Níveis de Recepção Literária no Ensino. **Literatur under kommunikation.** Stuttgart: Ernest Keett, 1971. Tradução livre de Carlos E. Fantinati. In: MARTHA, A. A. P. e outros. O ensino da literatura. Relatório de pesquisa, 1987.

LANDIM, Márcia Regina Melchior. **Compreensão leitora: possibilidades de avaliação ao término do ciclo de alfabetização.** Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Área de Concentração em Leitura e Cognição, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1507/1/M%C3%A1rcia%20Regina%20Melchior%20Landim.pdf>>. Acesso em 27/08/2019.

MIGUEL, Emilio Sánchez; PÉREZ, J. Ricardo García; PARDO, Javier Rosales. **Leitura na sala de aula:** como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNIZ, Camila Dantas; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O lugar da Literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Holos**, Ano 25, Vol. 4, p. 48-56, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/345/285>>. Acesso em 20/07/2016.

NAGATA, Aline Akemi. **Ensino de Literatura:** Formação, reflexão e prática. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769195&fd=y>>. Acesso em 21/09/2016.

ROSA, Aline Pinheiro di Carlantonio da; BARROSO, Vanessa Macedo dos Reis; SANTOS, Ana Cristina dos. **Da teoria à prática:** o texto literário no ensino de E/LE. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, Cadernos do CNLF, Série VIII, 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno06-06.html>>. Acesso em 25/08/2016.

SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura:** uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Ronaldo H. **O uso do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade do Rio Grande do Norte – Apodi.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e. O difícil diálogo entre os gêneros textuais literários e o ensino-aprendizagem de E/LE. In: GOMES, Alexandro Teixeira (org.). **Estudos de Linguística aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira.** Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010, p. 12-23.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Desafios da leitura literária e ensino na contemporaneidade:** Cultura da convergência e possibilidades de inclusão social. Interdisciplinar • Ano VIII, v.19, nº 01, jul./dez. 2013 Itabaiana/SE | ISSN 1980-8879 | p. 23-40. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1792/1578>>. Acesso em: 21/09/2016.

NÓBREGA, Sandro Patrício Gama. **Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção.** Tese de Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino (2011– 2014), orientada pela Professora Doutora Maria Cristina de Almeida Mello, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27035/1/Leitura%20e%20tratamento%20do%20texto%20liter%C3%A1rio.pdf>. Acesso em 27/08/2019.

OFICINA LÚDICA ATRAVÉS DE UMA WEB RÁDIO COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO SOBRE PLANEJAMENTO FAMILIAR JUNTO AOS ESTUDANTES

Samuel Ramalho Torres Maia ¹
Ítala Alencar Braga Victor ²
Edine Dias Pimentel Gomes ³
Raimundo Augusto Martins Torres ⁴

RESUMO

O estudo objetivou descrever o uso de uma Web Rádio e de uma oficina lúdica como intervenções sobre planejamento familiar. Para tanto utilizou-se da triangulação de métodos, com uma amostra de estudantes de cinco escolas do Ceará. O vínculo inicial ocorreu por meio de uma web rádio e, em seguida, houve formação presencial através de uma oficina educativa. Os dados coletados foram organizados em tabelas através do Excel 2015 e pacote Rx64 3.2.2. E analisados pelo IRAMUTEQ. Houve diferenças significativas após o emprego das tecnologias empregadas. Especialmente, após o uso da oficina, notou-se que a percepção sobre corresponsabilização sobre planejamento foi ampliada. Portanto, a web rádio e oficinas lúdicas se constituíram como estratégias de intervenção sobre planejamento familiar com os adolescentes, esclarecendo potenciais dúvidas, fatores condicionantes à ocorrência de gravidez indesejada e promovendo a responsabilidade compartilhada.

Palavras-chave: Planejamento familiar. Tecnologia da informação. Adolescente.

INTRODUÇÃO

Com os inúmeros avanços tecnológicos e a ampliação da rede virtual, percebe-se a necessidade do aumento das atividades de cuidar também por meio do ambiente virtual. Estes avanços na informação, nas telecomunicações e na rede de tecnologias têm levado à emergência de um novo e revolucionário paradigma para o cuidado em saúde (BAGGIO; ERDMANN; DAL SASSO, 2010).

Assim, as práticas de cuidado em saúde requerem a apropriação do uso de novas tecnologias do cuidar, dentre elas, destacam-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estas são compreendidas como práticas virtuais que possibilitam ampliar

¹ Doutorando em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará - UECE, samuel.ramalho@aluno.uece.br;

² Mestranda em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará - UECE, itala.alencar@aluno.uece.br;

³ Doutoranda em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará - UECE, edinemc@hotmail.com;

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, augusto.torres@uece.br;

o poder de diálogo e comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de promoção da sua saúde (AMANTE; ROSSETTO; SCHNEIDER, 2009).

A utilização das TDIC se faz por meio de um conjunto de recursos tecnológicos, os quais integrados possibilitam a transmissão de informação quando associadas à internet, permitindo ao indivíduo interagir com os conteúdos (OLIVEIRA JÚNIOR; SILVA, 2014). Estas tecnologias se materializam por diversas ferramentas virtuais que a própria internet dispõe como web rádio, web TV, fóruns, blogs, chats, redes sociais, aplicativos de smartphones entre outros.

O uso destas tecnologias nos processos de cuidar cria várias possibilidades e geram atração, sobretudo, quando se trata dos (as) adolescentes que as utilizam com maior frequência em seu cotidiano. Isto pode ser notado pela grande presença deste público nos espaços virtuais na Internet, acessados pelos dispositivos tecnológicos, com o intuito de facilitar e tornar mais agradáveis seus trabalhos acadêmicos, sua aquisição de conhecimento e seus momentos de lazer (LIRA et al., 2015). Assim, estes espaços virtuais, quando utilizados nas práticas de educação em saúde e promoção de saúde, representam um avanço no cuidar.

Como exemplo do uso das TDIC, podemos destacar a utilização de Web Rádio como ambiente virtual de promoção do cuidado de enfermagem com os (as) adolescentes nas escolas, que constitui como uma experiência do uso das tecnologias digitais no processo de comunicação e educação em saúde.

Neste sentido, estas ferramentas digitais podem ser utilizadas para debater problemáticas, que afetam os (as) adolescentes em seu cotidiano de vida, como é o caso da gravidez precoce, que se constitui, atualmente, como um dos grandes temas de saúde coletiva.

A ocorrência da gravidez na adolescência indica uma falha no planejamento familiar, o qual é caracterizado como um conjunto de ações de responsabilidade do Estado, que deve proporcionar ao homem e mulher recursos, para auxiliar tanto a concepção quanto a anticoncepção, assim como orientações, métodos e técnicas para regular a saúde reprodutiva e fecundidade (SILVA et al., 2011). Esses recursos devem ser aceitos cientificamente de modo que não coloquem em risco a vida ou a saúde das pessoas que fazem uso deles, devendo ainda ser ofertados em variedade satisfatória para garantir aos usuários o direito de escolha dos métodos (BRASIL, 2006).

Dentre as ações sobre gravidez precoce a serem realizadas por meio de uma Web Rádio com os (as) adolescentes destaca-se o planejamento familiar. Esta problemática de saúde coletiva se institui no mundo, no qual dados apontam que aproximadamente 25% das mulheres tendo o seu primeiro filho antes dos 20 anos de idade (MARTINS et al, 2011). Já no

cenário nacional, de acordo com o Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB), o Brasil apresentou em 2014 um total de 7.141.273 grávidas, sendo 1.521.916 (21,3%) com idade inferior a 20 anos (BRASIL, 2015).

Diante disto, é importante intervir e promover saúde, por meio da partilha sobre planejamento familiar com os (as) adolescentes, utilizando ferramentas interventivas. Assim, esta pesquisa objetivou descrever o uso de uma web rádio e de uma oficina lúdica como intervenções sobre planejamento familiar com os (as) adolescentes.

METODOLOGIA

Utilizou-se da triangulação de métodos, no qual se buscou a construção de indicadores que permitissem quantificar dimensões objetivas e interpretar as facetas subjetivas do processo social estudado, sob a combinação de múltiplas estratégias de pesquisa capazes de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto, garantindo a representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formam o universo da pesquisa, e propiciando cobertura e eficiência de programa sob estudo (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

A pesquisa se realizou através da mediação de uma emissora digital, a Web Rádio AJIR, com interação direta em cinco escolas municipais no município de Hidrolândia – Ceará. A análise de dados ocorreu em 2015.

A população da pesquisa foram os jovens regularmente matriculados nas escolas participantes e ouvintes do programa “Em Sintonia com a Saúde” através da Web Rádio AJIR. Os critérios de inclusão foram participar dos programas transmitidos via Internet sobre a série Saúde Reprodutiva e Sexual, com o tema planejamento familiar. Assim, a amostra do tipo consecutiva se consolidou com o total de 39 alunos. Foram excluídos participantes com surdez, pois não havia presença de intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Em um segundo momento, após a participação dos jovens escolares, houve aplicação de um questionário semiestruturado e uma oficina lúdica, in loco, sobre Saúde Reprodutiva e Sexual, abordando os temas que ainda geravam dúvidas mesmo após o momento inicial.

Na oficina, foi discutido sobre planejamento familiar, métodos contraceptivos, pré-natal, importância do apoio familiar à prevenção de gravidezes e aborto. Para facilitar a interação com este público utilizou-se de um bingo, no qual cada jovem tinha uma cartela de bingo e cada número estava associado a uma pergunta/comentário sobre planejamento

familiar. O participante somente pontuava se sorteasse o seu respectivo número e o mesmo respondesse/comentasse corretamente. Sendo todos encorajados a participarem.

Durante todo o momento em contato com os jovens procedeu-se o registro das falas dos mesmos. Estas falas subsidiaram os dados ora aqui expostos. Estes dados foram organizados em tabelas por meio dos softwares Excel 2015 e pacote Rx64 3.2.2. E estes dados foram analisados e tratados através do programa IRAMUTEQ, versão 0.7 alpha 2 para a melhor compreensão do fenômeno estudado.

Para análise metódica dos dados das falas dos participantes, utilizou-se ainda da análise de conteúdo, que tem como função compreender criticamente o sentido das comunicações, contexto, aparições e os significados e organiza-se em três etapas: Pré-análise, objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para formar um plano de análise; Exploração do material: é a fase da análise do material propriamente dita, que consiste especialmente em operações de codificação e categorização; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: é a etapa em que os resultados obtidos serão tratados de maneira significativa, permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que condensem as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011).

Para tanto, o discurso de cada sujeito foi posto em um inventário e medidas de frequência e medidas de associação foram calculadas.

Para garantia dos aspectos éticos, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que incorpora e aborda os preceitos básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, garantindo respeito, direitos e deveres do Estado, da comunidade e dos participantes (BRASIL, 2013). Foi solicitado ao jovem menor de idade e ao seu respectivo pai, mãe e/ou responsável à assinatura do termo de assentimento. O estudo teve aprovação pelo Comitê de Ética com parecer FR: 1.138.609/2015.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A faixa etária dos jovens escolares variou entre 13 a 16 anos, com média de idade de 13,89 anos. Quanto ao sexo, houve prevalência do feminino, em torno de 56% da amostra estudada.

As falas do discurso foram analisadas de forma minuciosa e foi possível identificar uma tendência a uma padronização das mesmas, conforme Fig.1.

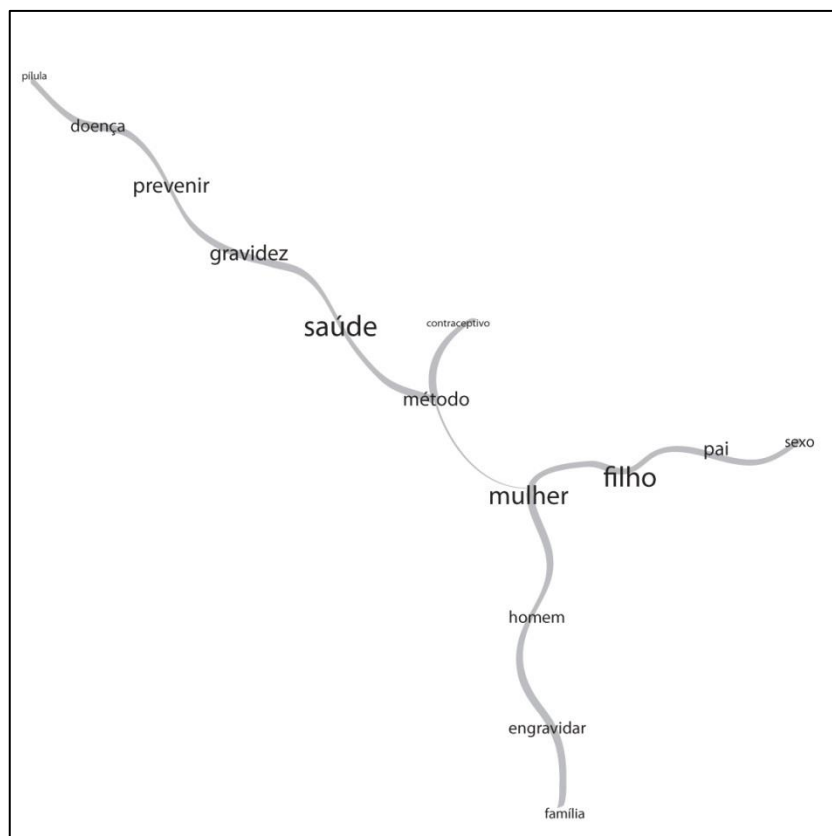


Figura 1. Distribuição do discurso total dos jovens sobre métodos contraceptivos (2015).

Através da técnica de análise de conteúdo foi possível identificar as categorias das falas antes e após a aplicação da intervenção. Durante o período inicial, antes da oficina, e por meio da web rádio, os jovens foram estimulados a expressarem suas dúvidas e percepções sobre planejamento familiar.

As categorias de falas oriundas do momento inicial foram, respectivamente: métodos contraceptivos (40%), processo de planejamento familiar (24%), problemas de saúde relacionados a gravidez (10%), prática sexual e relação familiar cada uma com 8% de representação, identificação da gravidez (4%), e, com 2% cada uma das categorias a seguir: geração do feto, relação de gênero e aborto. Destaca-se que Os discursos foram predominantemente em formato de dúvidas neste primeiro momento.

Sobre os métodos contraceptivos, os questionamentos da juventude foram focados em torno dos métodos contraceptivos de barreira, métodos hormonais e cirúrgicos. Estas dúvidas foram representadas por falas como:

“Quais são os métodos contraceptivos mais eficazes?”.

Já sobre o planejamento familiar foi comum perceber dúvidas sobre o termo em si, com perguntas do tipo:

“Qual o objetivo do planejamento familiar?”.

Estes dados encontrados corroboram com os levantamentos de outro estudo com jovens sobre o uso de métodos contraceptivos, em que foi abordado o desconhecimento sobre o uso correto da camisinha, sendo as dúvidas mais frequentes relacionadas com a maneira de abrir e armazenar, a necessidade de apertar a ponta da camisinha, os motivos da camisinha estourar e sobre os tipos de lubrificante que podem ser usados de forma concomitantemente (SILVA et al., 2010).

Quanto aos problemas relacionados à gravidez foi interessante destacar que os jovens participantes deste estudo levantaram discussão para além de problemas físicos, esta população já apresenta conhecimento de que uma gravidez não planejada pode se um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de ordem mental. Este fator de risco é mesmo reconhecido como tal, pois há implicações para o aumento de risco para problemas sociais, econômicos e de saúde para o binômio mãe/filho (OLIVEIRA; COIMBRA; PEREIRA, 2015). Além disso, alguns principais riscos também estão envolvidos, como pré-eclâmpsia, baixo peso à nascença, insatisfatório desenvolvimento infantil, complicações no parto e no puerpério (YAZLLE, 2006).

A gravidez não planejada na adolescência gera acometimentos de ordem psíquica, de onde decorre uma importante transição existencial. A jovem grávida apresenta ansiedade, medo, insegurança e mudança nos vínculos afetivos decorrentes das transformações sociais, familiares, econômicas ocasionadas pela gravidez não planejada (DA SILVA SOARES et al, 2014).

As demais representações que respondem por menos de 50% das falas eram variadas, mas destacamos a fala de uma jovem sobre a relação de gênero ao tomar o seguinte posicionamento:

*“Porque a maioria dos métodos contraceptivos é para as mulheres?
E a responsabilidade é maior?”.*

Nesta sequência de pensamento, destaca-se que em um estudo sobre relações de gênero e adolescência, observou que as concepções de gênero influenciam no modo como as práticas contraceptivas são negociadas ou não. Atualmente é utilizada uma lógica assimétrica, na qual

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

o gênero masculino é dominante, sendo essa lógica um importante fator de risco que predispõem a gestação na adolescência, visto que o homem se torna mais autoritário e evadido da responsabilidade, deixando-a para parceira. Essa lógica dificulta a negociação do uso de contraceptivos e práticas preventivas entre os parceiros (YAZLLE, 2006).

Através do software Iramuteq foi gerada uma nuvem de palavras que nos permitiu melhor compreender este momento inicial, conforme observado na figura 2 e 3. Percebe-se através da análise desta árvore a tendência em destacar a mulher como foco da temática, e ao analisar atentamente a árvore de similitude (Fig.2), gerada pelo mesmo software, podemos perceber que em suma o foco é o processo de engravidar, o qual envolve o uso ou não de métodos e a dificuldade gerada por um filho na juventude não planejado.

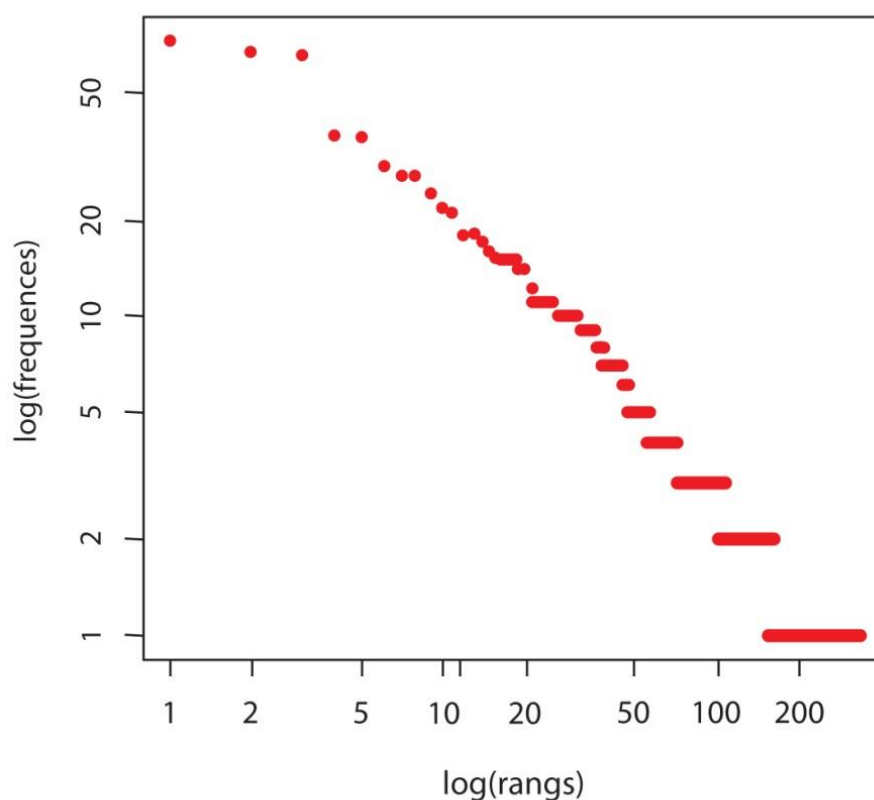


Figura 2. Nuvem de palavras gerada a partir do discurso dos jovens antes da oficina sobre métodos contraceptivos. 2015.

A análise da informação sobre as falas dos jovens se mostra mais complexa quando observamos a análise de similitude conforme apresentada na figura 3. Percebe-se que a mulher está no eixo central dos discursos sobre planejamento familiar. Isso corrobora com um estudo, o qual cita que a mulher é mais responsável e se preocupa mais com a utilização dos

métodos contraceptivos. Assim, a mulher usa estes métodos com mais frequência e se torna responsável pelo controle de natalidade e planejamento familiar (DA SILVA SOARES, 2014).

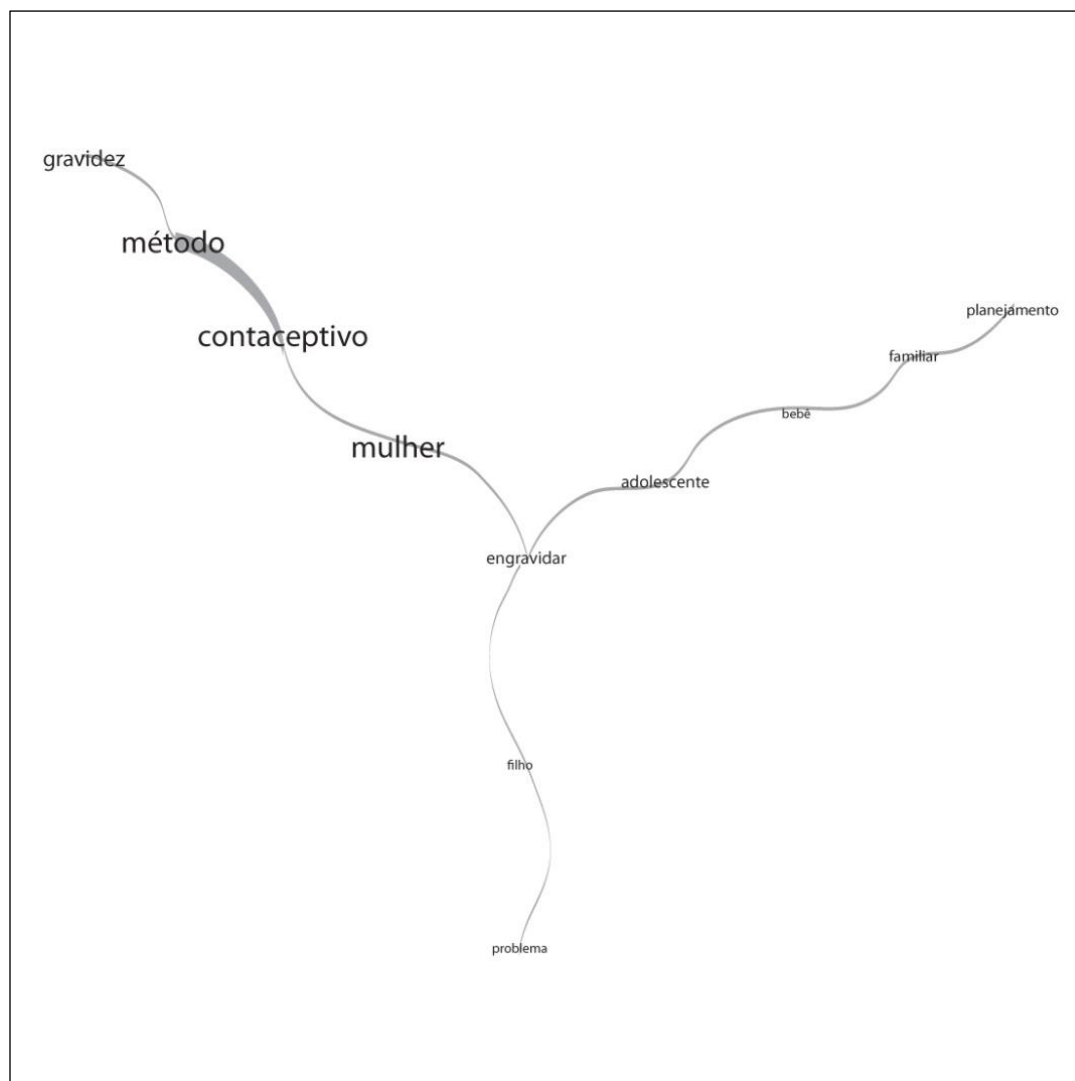


Figura 3. Análise de similitude gerada a partir do discurso dos jovens antes da oficina sobre métodos contraceptivos. 2015.

Já no segundo momento, durante a oficina lúdica, sobre planejamento familiar, os jovens se portaram participativos, demonstrando já um conhecimento prévio sobre a utilização dos métodos contraceptivos e a sua função. Relataram com certa propriedade sobre prevenção de gravidezes e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Foram abordados na oficina os diversos métodos contraceptivos existentes, a relevância do apoio familiar aos jovens “grávidos” e a importância da adesão ao pré-natal para promoção de saúde do binômio mãe/filho.

A análise deste momento permitiu a presença das seguintes categorias: métodos contraceptivos (44%), relação familiar (21,8%), busca por orientação profissional (18,7%), relação de gênero e prevenção de doenças, ambos com 6,2% e fertilidade representou 3,1% das falas. Destacando que prevaleceram afirmações e expressões de ideias, e não mais dúvidas.

As representações de discurso sobre os métodos contraceptivos eram do tipo:

“Com a camisinha, tem se uma transa mais segura”

“Quando a mulher não quer mais ter filho, ela faz a ligação das trompas. O homem também, quando ele não quer ter filho, ele também faz” (referindo-se à vasectomia).

Assim, percebe-se que os métodos contraceptivos cirúrgicos são conhecidos e citados por tais sujeitos. Dados similares foram encontrados em outro estudo no qual os jovens das escolas de Paraíba revelaram ter conhecimento dos tipos de contracepção, sendo a camisinha, DIU, pílula, diafragma, tabelinha e vasectomia os métodos mais citados (PATIAS et al, 2014).

As falas sobre família foram variadas, revelando relações de apoio em alguns casos, porém de medo e de vergonha como entre as falas mais citadas, como revelado nos trechos destacados a seguir:

“...a família às vezes já chega julgando. Quando conta para a mãe, ela já quer te matar, te bater. Quando conta para os pais, tem um choque, mas com o tempo a família vai aceitando”.

“Na mente dos nossos pais, a gente ainda é uma criança. Eles tem vergonha de conversar sobre sexo, acham que não vamos entender o que eles estão falando”.

Destaca-se que segundo uma pesquisa com 72 jovens escolares sobre percepção deles acerca da influência dos pais sobre sexo, 66% da amostra refere que não conversa com os progenitores sobre questões relacionadas com sexualidade. É deficiente a comunicação entre pais e filhos e a não transmissão de informações, tornam os filhos vulneráveis a riscos. Apesar disto, todos os jovens consideram que uma comunicação positiva entre pais e filhos sobre a

temática da sexualidade proporciona suporte emocional e um sentimento de apoio à prevenção de gravidezes indesejadas (OLIVEIRA; COIMBRA; PEREIRA, 2015).

Ainda neste momento, os jovens relatam confiança nos serviços de saúde, tanto no sentido de apoio nas ações de planejamento familiar como no sentido de acompanhamento adequado durante a gravidez, conforme destacamos a seguir:

“A gravidez pode ser evitada indo ao Posto de Saúde, pois informam como se prevenir”.

“O pré-natal serve para saber se o filho vai nascer com saúde, faz o acompanhamento, vê se tem algum problema de saúde”.

Os profissionais de saúde têm uma ímpar atuação sobre orientação, prescrição, dispensação e responsabilidade no planejamento familiar. Se a gravidez ocorrer, este profissional deve atuar nas consultas de pré-natal e planejando a concepção ou contracepção futura (OLIVEIRA; COIMBRA; PEREIRA, 2015). Assim, é importante que esta empatia seja mantida a fim de manter o vínculo com esta população.

Dentre vários profissionais, destaca-se que o enfermeiro deve reconhecer a necessidade de aprimorar esse assunto em diversos espaços da comunidade, com o intuito de desenvolver a autonomia não só das adolescentes, mas de todas as pessoas sobre o comportamento sexual (ALMEIDA, 2018).

Das demais categorias destacamos, novamente, a presença da necessidade de discutir gênero durante o planejamento familiar, mas esta surgiu numa frequência maior durante o momento presencial e foi representada por falas do tipo:

“Não só as mulheres, mas os homens devem se preocupar em usar os métodos, na transa os dois fazem, a mulher não faz só”.

“O homem só quer fazer o filho e depois abandonar a mulher”.

A partir destes discursos, volta-se a comentar sobre relações de gênero. Percebe-se que os jovens enfrentam dificuldades para cumprirem os papéis e normas sociais vinculados às concepções tradicionais de gênero. Se por um lado o exercício da sexualidade e a decisão reprodutiva podem ser compartilhados por ambos os sexos, por outro, a responsabilidade e gestão da contracepção parece estar sob encargo feminino. A mulher fica submetida à sua capacidade de autodeterminação e de negociação com o parceiro (PATIAS, 2014).

Através de uma nuvem de palavras percebe-se que a discussão central ainda é a mulher, porém agora envolta em um contexto ampliado, que envolve a figura masculina, a família e outras variáveis sociais conforme apresentado nas figuras 4 e 5. A nuvem de similitude, após a oficina, ainda nos mostra que a ligação entre a mulher e o método ainda existe, porém bem mais tênue e não tão central. E que outras associações, como por exemplo, família e saúde foram conquistadas após a oficina.

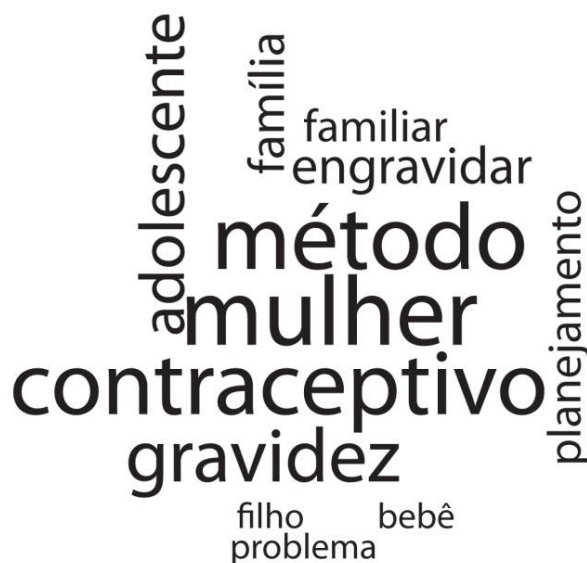


Figura 4. Nuvem de palavras gerada a partir do discurso dos jovens após da oficina sobre métodos contraceptivos, 2015.

A mulher, historicamente, mudou seu papel de não ser exclusivamente ser reprodutora para também ser um ser social e profissional. Isso foi conseguido com o advento dos métodos contraceptivos, trazendo-a sua autonomia com sujeito. Assim, os métodos contraceptivos tem forte relação com o ser feminino.

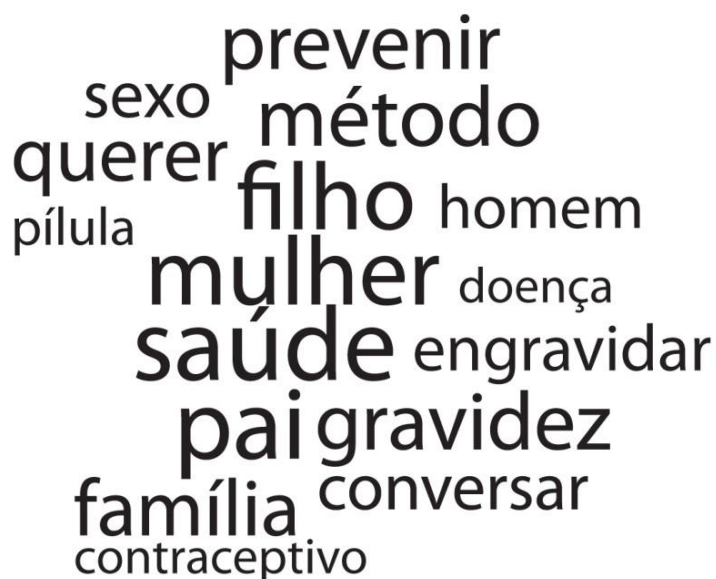


Figura 5. Análise de similitude gerada a partir do discurso dos jovens após da oficina sobre métodos contraceptivos. 2015.

Assim, percebemos que a oficina colaborou como um instrumento de cuidado em saúde, não somente sobre os métodos em si, mas sim, na percepção de que a mulher não pode, nem deve ser o único foco, nem a única responsável pelo planejamento familiar. E que este planejamento vai além da prevenção de uma gravidez, sendo também uma forma de cuidar da saúde, da família e da vida social, profissional e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que uma ferramenta virtual, como a Web Rádio, quando associada a encontros presenciais, como a aplicação de oficinas lúdicas, constitui-se como estratégia de intervenção sobre planejamento familiar com as juventudes. É importante um diálogo permanente com estes sujeitos, para que se busque uma rede de orientação e cuidado em saúde, de forma a maximizar a proteção e segurança das relações sexuais juvenis.

Neste estudo, destacou-se que os jovens já possuem um conhecimento prévio de alguns métodos contraceptivos, mas mesmo assim ainda restam-se dúvidas, e é importante que as mesmas sejam sanadas, pois se trata de uma população no qual muitos já estão com a vida sexual ativa.

Espera-se que profissionais de saúde, educação e de comunicação utilizem dos achados ora aqui apresentados para o desenvolvimento de novas ações de cuidado e que práticas de promoção de saúde sejam compartilhadas entre os diversos setores da sociedade. É importante também que as relações de vínculo e o diálogo sobre planejamento sejam ampliados e discutidos, especialmente no contexto familiar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. Agradecer também ao orientador Raimundo Augusto Martins Torres que com a sua sabedoria guiou este estudo para o que se tornou. Agradecer aos demais co-autores pela parceria, dedicação e contribuição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, ANEARLHE CRUZ et al. Conhecimento sobre a contracepção de emergência por adolescentes de uma escola pública de Lago Verde, Maranhão, Brasil. **REVISTA UNINGÁ REVIEW**, v. 27, n. 1, 2018.

AMANTE, L. N.; ROSSETTO, A. P.; SCHNEIDER, D. G. Sistematização da assistência de enfermagem em unidade de terapia intensiva sustentada pela teoria de Wanda Horta. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. 1, p. 54-64, 2009.

BAGGIO, M. A.; ERDMANN, A. L.; SASSO, G. T. M. D. El cuidado humano y la tecnología en la enfermería contemporánea y compleja. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 378-385, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo - SP. Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 466 DE 12 DE Dezembro DE 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] Republica Federal do Brasil**. Brasília, DF, n.12, 13 jun. 2013 seção 1p. 59.

_____. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais.** Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Sistema de informação da assistência básica (SIAB).** Brasília, DF, 2015.

DA SILVA SOARES, M. C.; SOUZA, V. C. D.; DE ARAUJO COSTA, P. F.; DE AQUINO SARMENTO, R. M. O.; GUERRA, J. C. A.; FREIRE, T. V. V. Conhecimento masculino sobre métodos contraceptivos. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 27, n. 2, p. 232-238, 2014.

LIRA, C.; FERREIRA L.; COSTA M. J.; PINTO M. K.; FERNANDES, S. Discutindo violência e saúde na web-rádio: uma proposta intervencionista. **Revista Extendere**; vol. 2, n. 2, p. 64-72, 2015.

MARTINS, M. D. G.; SANTOS, G. H. N. D.; SOUSA, M. D. S.; COSTA, J. E. F. B. D.; SIMÕES, V. M. F. Associação de gravidez na adolescência e prematuridade. **Rev. bras. ginecol. obstet**, v. 33, n. 11, p. 354-360, 2011.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. K.; DA SILVA, M. A. D. As tecnologias de informação e comunicação como ferramenta complementar no ensino da histologia nos cursos odontologia da Região Norte. **Journal of Health Informatics**, v. 6, n. 2, 2014.

OLIVEIRA M, COIMBRA V, PEREIRA A. Complicações na gravidez adolescente em situação de risco social. **Revista E-Psi**, vol. 5, n. 2, p. 35-50, 2015.

PATIAS, N. D.; FIORIN, P. C.; DE LIMA, L. S.; DIAS, A. C. G. O fenômeno da parentalidade durante a adolescência: reflexões sobre relações de gênero. **Revista da SPAGESP**, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2014.

SILVA, F. C. D.; VITALLE, M. S. D. S.; MARANHÃO, H. D. S.; CANUTO, M. H. A.; PIRES, M. M. D. S.; FISBERG, M. Diferenças regionais de conhecimento, opinião e uso de

contraceptivo de emergência entre universitários brasileiros de cursos da área de saúde.

Cadernos de Saúde Pública, v. 26, p. 1821-1831, 2010.

SILVA, R. M. D.; ARAÚJO, K. N. C. D.; BASTOS, L. A. C.; MOURA, E. R. F.

Planejamento familiar: significado para mulheres em idade reprodutiva. **Ciência & Saúde**

Coletiva, v. 16, p. 2415-2424, 2011.

YAZLLE, M. E. H. D. Gravidez na adolescência. **Revista Brasileira de Ginecologia e**

Obstetrícia, v. 28, n. 8, p. 443-445, 2006.

OS FATORES QUE POSSIBILITAM AOS PROFESSORES DE INGLÊS DO CURSO DE LETRAS, FORMAREM PROFISSIONAIS CRÍTICOS E QUE APERFEIÇOEM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

Ricardo José Andrade Silva²
Susana Alicia Giannattasio de Génova³

RESUMO

O baixo nível do ensino da língua inglesa no Brasil, evidenciado em pesquisas especializadas, não tem permitido o domínio e fluência necessária para a conquista de espaço e de trabalho aos profissionais de diferentes segmentos. Neste sentido, esse estudo, desenvolvido com base na Tese de Mestrado do mesmo autor e com o mesmo título, teve como objetivo, apresentar os principais fatores que possibilitam aos professores de inglês do Curso de Letras, formarem profissionais críticos e que aperfeiçoem o processo de ensino e aprendizagem, para que o Índice de Proficiência em Inglês (EPI) apresente uma melhora. Pela pesquisa bibliográfica realizada foi possível identificar que, dentre os diversos fatores que influenciam negativamente o nível do ensino da língua, destacam-se: a falta de formação adequada de professores; quantidade de horas insuficiente sobre a matéria no currículo do curso de letras, metodologias de ensino inadequadas e a falta de recursos necessários. Foi realizada, ainda, uma pesquisa exploratória, em que os alunos do Curso de Letras da FAFICA – PE puderam expor suas opiniões quanto aos fatores que têm impacto sobre a prática docente dos professores de língua inglesa no curso de línguas. As principais considerações mencionadas pelos entrevistados sugerem que o ensino de inglês necessita de professores críticos e reflexivos, metodologia adequada; uma abordagem comunicativa que permita que as experiências de aprendizagem ocorram em diferentes atividades e ambientes para que os alunos sejam capazes de interação com outros falantes e usuários da língua, dentre outras.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Curso de Letras; Formação de docentes, Professores críticos e reflexivos.

INTRODUÇÃO

O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, principalmente da América Latina, precisa ter cada vez mais pessoas que dominem línguas estrangeiras para atender à demanda por indivíduos cada vez mais capacitados a atuarem em diferentes áreas, afinal, o conhecimento e domínio de línguas estrangeiras propicia ao indivíduo, uma oportunidade maior de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, humano), bem como o desenvolvimento profissional, principalmente em períodos como os atuais em que a

¹ *Los factores que posibilitan al docente de inglés, en la carrera de letras, formar profesionales críticos optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje.* (Título da Tese em espanhol).

² Mestre em Docência Universitária pela Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Bacharel em Direito e Licenciado em Letras e Pedagogia. Advogado, Professor. E-mail: belricardo@hotmail.com.br.

³ Magister Scientiae em Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Postgrados de La Universidad Tecnológica Nacional – UTN. E-mail: giannattasio_susana@yahoo.com.ar.

crescente internacionalização dos mercados tem exigido cada vez mais das nações a adotarem o uso de uma segunda língua (MINZON, 2009).

Dentre as inúmeras línguas existentes a inglesa se destaca, pois, ela utilizada por grande parte da humanidade para comunicação de uma forma geral, sendo necessária ainda, em atividades nas áreas da tecnologia, ciência e entretenimento, mídia, publicidade, entre outros.

Mas, apesar da importância do conhecimento e domínio da língua inglesa, pesquisas como a divulgada em abril de 2013 pela *Global English Corporation*, empresa que realiza testes em todo o mundo sobre a proficiência de inglês nos negócios, mostram que os profissionais brasileiros apresentam um dos piores níveis de inglês do mundo. (ARCOVERDE, 2013)

Os diversos estudos já realizados, com o objetivo de identificar as causas da atual situação precária sobre o ensino da língua inglesa no país, apresentam diversos fatores, tais como: má formação do docente; práticas pedagógicas ineficientes; falta de estruturas e recursos educacionais; desigualdades sociais; falta de compreensão de como se processa a aprendizagem; grades curriculares nos cursos de Letras deficientes, sem contar a distância geográfica dos países que possuem essa língua como sendo a materna.

Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre o processo de ensino da língua inglesa na formação de docentes de língua estrangeira, desde a perspectiva da aprendizagem até a prática de um ensino de forma mais realista, que possibilite um desenvolvimento intelectual e social, capaz de diminuir a desigualdade social no país, ao mesmo tempo em que proporcione condições favoráveis para que os indivíduos sejam aceitos em diversos ambientes de trabalho que requerem o conhecimento e domínio da língua inglesa. Afinal, como argumenta Naidorf (2016):

Desde el discurso educativo de la igualdad de oportunidades, el principio meritocrático no es puestos en cuestión, lo que impide atender la tendencia contraria a la justicia social que las mismas instituciones pregonan y pretenden sostener en un contexto social que en otros ámbitos se esfuerza por aplicar políticas redistributivas y compensatorias. Esta última cuestión, presente desde hace diez años en Brasil bajo la forma de acciones afirmativas, ha permitido a través de vacantes reservadas para negros, estudiantes provenientes de bajos estratos sociales y otros grupos (NAIDORF, 2016, p.26)

Considerando a hipótese de que o aperfeiçoamento contínuo do docente da língua estrangeira, através dos cursos e capacitações, melhora a sua prática e transmissão dos conteúdos trabalhados e, por outro lado, a ausência do aperfeiçoamento acarreta aulas cansativas e desmotivadoras para a aquisição do conhecimento, justifica-se o presente estudo que tem como objetivo identificar quais os requisitos e diretrizes devem ser considerados no processo de formação dos docentes, que possibilitem o desenvolvimento de sujeitos com

competências necessárias para atuarem como profissionais críticos e capacitados, isto é, profissionais que tenham a capacidade e habilidade de contribuir para que se possa ultrapassar a demanda do mercado de trabalho, e que saibam desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento dentro da área de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Para atingir o objetivo principal, foi realizada, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica sobre as questões abordadas no trabalho, tais como o ensino da língua inglesa no Brasil; práticas de ensino e aprendizagem; formação de professores e currículo, abordando questões relativas ao ensino da prática docente nas salas de aula do curso de letras. Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa exploratória para identificar a opinião dos alunos do 8º período do curso de Letras de um Instituto de Ensino superior, sobre o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Acredita-se que os resultados das pesquisas possam contribuir no sentido de gerar propostas para a formação de professores de inglês, com base nas conclusões obtidas.

METODOLOGIA

O presente estudo teve como base de apoio, os principais conceitos e esclarecimentos obtidos por meio de uma pesquisa bibliográfica, em que foram consultados livros, trabalhos acadêmicos, artigos, notícias e legislação pertinente.

Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, qualitativa, que buscou conhecer a opinião dos estudantes do curso de letras, futuros professores de língua inglesa, sobre o ensino da língua, dificuldades no processo ensino-aprendizagem, no curso de letras, dentre outros.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O campo de pesquisa foi composto por vinte e cinco alunos do 8º período do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFICA – de Caruaru – PE, Instituição de Ensino Superior, particular, sem fins lucrativos, fundada em 1960 situada na cidade de Caruaru, estado de Pernambuco.

Enfocando o formando do curso de Letras, esta pesquisa, de base etnográfica, investigou como se dá a formação contínua a partir das práticas de ensino, bem como visou identificar os

fatores que possibilitam uma melhora na qualidade de ensino da língua inglesa nas universidades. Para tanto, foi investigada a população de alunos do curso de letras da faculdade, que pretendem atuar como professores da língua inglesa.

A metodologia investigativa do presente estudo buscou apontar os fatores que contribuem para a formação de profissionais críticos, considerando a Pedagogia Crítica, desde o conteúdo de disciplinas, a atitude de discernimento, até a análise da formação e práticas dos professores de Inglês para o curso de letras.

Como instrumento de pesquisa, foi apresentado um questionário, dividido em duas partes, sendo que na primeira parte foram apresentadas oito perguntas fechadas para identificação do grau de concordância e discordância quanto às questões apresentadas. Na segunda parte, foram apresentadas nove questões abertas, que visou conhecer a opinião dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez que o desenvolvimento do trabalho contou com dois tipos de pesquisa (bibliográfica e exploratória), os resultados obtidos com cada pesquisa estão apresentados separadamente.

Na primeira parte, foi desenvolvida uma análise conceitual baseada na pesquisa bibliográfica realizada, sobre os seguintes arcahouços teóricos: a importância da língua inglesa na atualidade; as práticas pedagógicas e diretrizes para o ensino da língua inglesa no Brasil; a formação docente e as competências profissionais necessárias.

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809, ocasião em que Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Na ocasião que foi implantado, o ensino da língua estrangeira tinha como única função: “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito.” Para tanto, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras, conhecido na época. (SANTOS e OLIVEIRA apud LIMA, 2009).

Como argumenta Almeida Filho (2003), desde 1809 é possível verificar uma inadequação entre o ensino de língua inglesa, oficialmente oferecido no Brasil e as necessidades dos aprendizes; situação essa que começou a se modificar somente no início da década de 1930,

mais especificamente em 1934, ocasião em que o ensino da língua inglesa no Brasil foi oficializado com o primeiro curso universitário de Letras na Universidade de São Paulo.

Conforme esclarece Silva (2013), após a Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos intensifica-se, principalmente com a chegada de empresas estrangeiras e, nesse cenário, a necessidade de se aprender inglês tem sido cada vez maior.

Mas tal fenômeno não foi observado pela legislação brasileira, pois no período pós-segunda guerra mundial e, principalmente após a explosão industrial e tecnológica inicializada a partir da década de 1950, em que havia um prestígio e necessidade da língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino médio (atual ensino básico) e no ensino secundário (atual ensino médio), e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.

Assim como a anterior, a LDB de 1971 continuou ignorando a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias, deixando mais uma vez a cargo dos Conselhos Estaduais, decidir sobre o ensino de línguas.

Diante da falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB e a real necessidade trabalhista que exigia cada vez mais, profissionais com conhecimento e domínio sobre a língua estrangeira, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, que foram surgindo para suprir a necessidade do mercado.

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes. (PAIVA, 2003, p.57)

Para Paiva, o desprestígio da língua estrangeira na educação brasileira que prevaleceu até 1975 ficou evidenciado pela ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país e pela diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições. Tal situação seria modificada posteriormente, mas não suficiente para que o ensino da língua inglesa fosse melhorado e capaz de um aprendizado efetivo, como pode ser evidenciado nas mais recentes pesquisas sobre a proficiência em inglês da população brasileira.

Segundo o estudo da *Global English* de 2013, que mediu a habilidade com o idioma de mais de 200 mil funcionários de empresas nacionais e multinacionais ao redor do mundo que não têm o inglês como língua materna, o Brasil está entre os piores países no domínio do idioma.

Entre as 78 nações analisadas, o País ficou na 71ª colocação. Nas primeiras posições do ranking estão Filipinas, África do Sul e Noruega. El Salvador e Chile são os piores colocados. Com pontuação de 3,27, o Brasil ficou atrás da média geral de 4,75 pontos e também da média da América Latina, de 3,38 pontos.

Na pontuação no Índice de Inglês para Negócios, 1,0 indica uma capacidade de leitura e de se comunicar usando apenas perguntas e frases simples, enquanto uma pontuação mais elevada de 10,0 representa a capacidade de se comunicar e colaborar no ambiente de trabalho muito parecido com um falante nativo de inglês. (ARCOVERDE, 2013);

O desprestígio da língua por parte das diretrizes governamentais, bem como outros fatores tem contribuído para que o ensino e aprendizagem da língua inglesa apresentem níveis baixos e preocupantes. Um desses fatores trata-se da metodologia de ensino aplicada.

Em cada época e diante diferentes períodos históricos e sociais, as metodologias de ensino foram se adequando e modificando para atender a diferentes demandas.

Até a década de 1960, a metodologia utilizada para o ensino da língua estrangeira, era baseada na Pedagogia Tradicional, cuja abordagem, restringe a aprendizagem à aquisição de informações e demonstrações transmitidas, não permitindo ao aluno trazer o conhecimento teórico para a realidade e isso compromete a compreensão sobre o aprendido.

De acordo com Barros Junior (2001), na pedagogia tradicional:

A aprendizagem é mecânica e receptiva, para o que se recorre frequentemente a coação. A transferência de aprendizagem depende do treino; a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar as respostas dadas em situações anteriores. (BARROS JÚNIOR, 2001, p.21)

Com o crescimento industrial e econômico observado no período que antecedeu e incluiu a década de 1970, e uma com uma nova filosofia educacional surgida nos Estados Unidos para atender a demanda por profissionais mais qualificados, o ensino precisava se moldar às novas demandas da época. Nesse sentido é possível observar ao surgimento e fortalecimento de uma educação tecnicista, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, onde se deveria moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. (SAVIANI, 2009).

Como argumentam Menezes e Santos (2001), a pedagogia tecnicista, além de apresentar características autoritárias, pode ser considerada não dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Outra linha pedagógica trata-se da Pedagogia Bancária, conceituada por Freire, como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o

professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos. Desta forma, a educação bancária com a pura transferência de conteúdos, a não participação do educando na produção do conhecimento, é um dos elementos responsáveis pela desmotivação, pela falta de interesse em estudar o que é "passado" em sala de aula (FREIRE e SHOR, 1986, p. 15)

Contrariando as metodologias anteriores, surge a Pedagogia Construtivista, que reconhece que o processo de aprendizagem depende diretamente da construção do saber. Nesse sentido, como afirmam Arias e Yera (1996):

O construtivismo concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança. Isso significa que o polo decisivo da aprendizagem não reside mais na figura do professor, mas esta na criança mesma, e que a pedagogia deve concentrar sua atenção não tanto no processo de ensino, quanto no jeito de como aprendem as crianças, como constroem e reconstróem seus conhecimentos. (ARIAS e YERA, 1996, p.11)

Ainda com o foco no desenvolvimento cognitivo surge Pedagogia Crítica, que busca fomentar a capacidade crítica dos cidadãos, levando-os a resistir, seja de forma limitada ou não, aos efeitos do poder, reconhecendo as injustiças e buscando “caminhos alternativos de mudança através da solidariedade” (SANTOS, 2002, p.10).

No Brasil, a pedagogia crítica foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire, um dos mais aclamados educadores críticos, quem defendia a habilidade dos estudantes de pensar criticamente sobre sua situação educacional. Esta forma de pensar os permitiria reconhecer conexões entre seus problemas individuais, experiências e o contexto social em que eles estavam imersos. Em outras palavras, o pensar criticamente leva à conscientização: primeiro passo requerido da "Práxis," que é definida como o poder e a habilidade de tomar atitude contra a opressão ao mesmo tempo em que se enfatiza a importância da educação libertadora.

Além da prática pedagógica, no caso específico do ensino da língua estrangeira, é preciso reconhecer que existem diferentes métodos ou abordagens de ensino.

Desde que foi implantado em 1809, o ensino da língua estrangeira tinha como única função: “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito”. Para tanto, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras conhecido na época. (SANTOS e OLIVEIRA apud LIMA, 2009)

Nessa metodologia, a oralidade da língua era considerada irrelevante e a gramática precisava ser ensinada progressivamente, partindo-se de conceitos morfológicos simples até atingir os mais complexos.

Comumente utilizado para o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, este método passa a ser utilizado para o ensino de línguas vivas: Inglês e Francês, apenas disponibilizado à elite, uma pequena parcela da população; a escrita era o meio de comunicação amplamente utilizado na época e, portanto, eram valorizados os saberes gramatical e literário. (SANTOS, 2012, p.19)

De acordo com Richards e Rodgers (2011), no método clássico, a gramática é ensinada de forma dedutiva, ou seja, o professor apresenta o ponto gramatical de forma sistematizada, utilizando a língua materna como meio de instrução, e, em seguida, os alunos praticam as regras gramaticais através de exercícios de tradução.

Considerando que o ensino, conforme apontam Lima, Sato, Avelar e Souza (2010), se configura como transmissão de conhecimentos linguísticos em que o professor possui o papel de transmissor e o aluno de receptor, a aprendizagem de línguas, com a utilização desse método, na perspectiva de Richards e Rodgers (2011), passa a ser vista como um processo que consiste na memorização de regras que possibilitem o aluno a adquirir conhecimento sobre a morfologia e sintaxe da língua-alvo.

O Método Direto foi proposto originalmente na França, em 1901 por Saiveur e tratava-se de uma metodologia em que o ensino de Língua Estrangeira deveria ocorrer exatamente como a língua materna é ensinada, ou seja, de forma natural e subconsciente, sem a explicação de regras gramaticais. Desta forma, o processo de aprendizagem ocorre diretamente na língua alvo e seu objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de pensar na língua alvo desde o início do curso.

De acordo com Santos (2012):

No Método Direto, portanto, o ensino de gramática deve ocorrer de forma indutiva, ou seja, através de exposição da língua-alvo, o aluno realiza associações que o levam a deduzir supostas regras gramaticais. Esta exposição à língua-alvo ocorre, por exemplo, através de demonstrações do professor que utiliza de variadas estratégias, desde pôsteres e jogos, até mímicas ou o que achar necessário para facilitar este processo de associação do aluno, desde que a língua-alvo seja sempre utilizada como meio de instrução. (SANTOS, 2012, p.20-21)

Apesar de imposto por Lei em 1931, a implementação do Método Direto para o ensino da língua inglesa não obteve êxito na maior parte das escolas devido a ausência de professores nativos ou que tivessem um nível de fluência suficiente para gerir uma aula seguindo os requerimentos do método.

O método situacional, também denominado como "ensino situacional de língua", está relacionado com o uso concreto de objetos, figuras, objetos educativos, que juntos com ações e gestos podem ser usados para demonstrar os significados dos novos itens da língua (RICHARDS & ROGERS, 2011)

O Método Audiolingual surgiu pela necessidade dos americanos, durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), desenvolverem pessoas que trabalhassem como intérpretes e tradutores, mas com fluência em línguas estrangeiras, fato esse que a metodologia até então em uso, que tinha uma abordagem para a leitura, não proporcionava. Nessa ocasião, o governo solicitou às universidades que desenvolvessem programas para o ensino de línguas estrangeiras, destinados aos militares (AQUILINO SÁNCHEZ, 1993).

Como mencionado anteriormente, tanto o método situacional quanto o audiolingual fazem parte de uma abordagem Estruturalista de ensino que concebe a linguagem como um sistema de signos e propões investigar certos elementos básicos que compõem, combinam-se e estão presentes em todas as línguas, sem distinção.

A Abordagem Estruturalista entende língua como fala e prioriza o ensino da oralidade. Neste contexto, sugere-se uma sequência de conteúdos no processo de ensino: primeiramente o aluno aprende a falar, e, somente em um segundo momento, é exposto a atividades de leitura e escrita cujo foco deve estar relacionado ao que havia aprendido oralmente. Em outras palavras, o aluno deve aprender a ler e escrever somente o que já produz oralmente. (SANTOS, 2012, p.22)

Na atualidade, as abordagens de ensino da língua estrangeira consideram a visão comunicativa da linguagem, sendo que para Jacobs e Farrell (2003), mencionados por Richards (2006), a abordagem comunicativa para ter uma repercussão da concepção sócio interacionista, deve considerar sete aspectos didático-metodológicos: a autonomia do aluno; natureza social do aprendizado; integração curricular; enfoque no significado; diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos; habilidades do raciocínio e professores como coaprendizes.

Segundo Richter e Balbinot (2001):

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho, 1993) (RICHTER e BALBINOT, 2001, p.1)

Além da escolha de uma abordagem ou pedagogia que irá resultar efetivamente em conhecimento e domínio, é preciso ainda considerar o papel e as características do professor, afinal, sendo o professor o principal agente (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, é preciso concebê-lo, como afirma Pérez Gómez (2001), como um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

Quando se falava em formação docente nas últimas décadas do século XX, se fazia a partir de uma perspectiva de formação de professores numa racionalidade técnico-instrumental. Em outras palavras com a aplicação da racionalidade técnica, a atividade profissional se reduzia a aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas.

Para Pérez Gómez (1995)

O professor como técnico-especialista deita suas raízes “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.96).

Nesse modelo de formação se compreende que o profissional da educação deve apenas conhecer os saberes necessários, para bem conduzir sua prática profissional que é reproduzida de forma mecanicista. Assim, para o professor, bastava saber algumas técnicas, para usá-las a favor de seu exercício pedagógico e aplicá-los nas suas resoluções. Mas essa metodologia, em virtude das mudanças sociais e principalmente políticas ocorridas com a democratização de diversos países da América Latina, como o Brasil, a partir da década de 1980, começou a ser questionada e repensada, conforme nos mostra Trindade (2003).

Nesse novo cenário, emerge a necessidade de se pensar um modelo de professor reflexivo, como principal exigência da formação permanente de professores. No modelo reflexivo o educador é aquele que permanentemente reflete suas práticas e não um simples reprodutor de técnicas apreendido externamente. O seu papel está na reflexão que acontece na ação. Nesse aspecto, o educador deve estar sempre adquirindo novos conhecimentos exigidos e vividos pela sociedade atual, gerando o enriquecimento tanto para o educador como para o educando. Para tanto, Pérez Gómez (1998) propõe quatro perspectivas de formação docente:

a) Perspectiva acadêmica - enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas (enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar diretamente relacionado a estas disciplinas ou ao seu modo de transmissão (compreensivo).

b) Perspectiva técnica - privilegia a otimização e a antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e econômicos. O professor deve, neste caso, mostrar-se um técnico competente na aplicação de conhecimentos científicos devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didáticos.

c) Perspectiva prática - toma o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz em si conflitos de valores que implicam escolhas de caráter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos.

d) Perspectiva de reconstrução social - toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas o ensino. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.353-373)

Considerando que o professor é o principal agente (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, é preciso concebê-lo, como nos diz Pérez Gómez (2001), como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo.

Mas essa tarefa não parece ser muito fácil, uma vez que os cursos de formação de professores no Brasil têm como principal objetivo formar professores aptos à realidade escolar. Para isto, dispõem de uma grade Curricular muito teórica e pouca prática. De fato é indispensável estudar os Teóricos e suas contribuições para a Ciência, mas a realidade que transcorre fora das Universidades, é muitas vezes contraditória. Por isso, muitos alunos licenciados não estão preparados para enfrentar uma sala de aula composta de alunos com diversos problemas, com diferentes ideias e opiniões.

Realmente, para que o professor possa transmitir conhecimento ele precisa desenvolver algumas competências, que segundo Cullen (1997), podem ser definidas como:

Capacidades complexas, integradas em diversos graus, que a escola deve formar nos indivíduos, para que possam desempenhar-se como sujeitos responsáveis em diferentes situações e contextos da vida social, pessoal, sabendo ver, fazer, atuar e desfrutar convenientemente, avaliando alternativas, elegendo as estratégias adequadas e comandando as decisões tomadas. (CULLEN, 1997, p.93)

Além das capacidades a serem desenvolvidas, é essencial que os professores usem de sua criatividade para a solução dos problemas que se apresentem. Nesse sentido, Woods (1995) argumenta:

A criatividade do professor relaciona-se diretamente a sua autonomia, a dimensão subjetiva e afetiva, como também, as suas convicções e qualidades técnicas, e as ideologias e aspirações da sociedade e do sistema educativo vigente. No tocante ao “eu” do professor, o autor diz que, na prática pedagógica, o docente deve ser guiado pelo “eu” do “outro”; isto é, cabe ao educador considerar que além do seu eu, há também um “eu” no “aluno”. Assim, o docente tem que equilibrar a própria subjetividade em razão dos aspectos individuais e coletivos comuns aos educandos: o contexto sociocultural, a história de vida, os conhecimentos prévios, a política interna da escola, dentre outros fatores. Visto que a intervenção pedagógica inovadora

deve ser potencializada na sala de aula para promover a imaginação e a criação e não para bloquear o processo de construção do conhecimento.

Na ação criativa do professor em interação com seus alunos, há uma combinação de fatores cognitivos, culturais sociais e emocionais bem como a mistura de elementos públicos e privados, formais e informais, exteriores e interiores à escola. (WOODS, 1995, p. 132-133).

Na atualidade, a formação dos docentes visa o fortalecimento de um profissional reflexivo, crítico, envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações, etc, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma / usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação. (FREITAS, 2004)

Em se tratando de preparação dos professores, estes também devem receber preparação na utilização da tecnologia, pois esta contribui e muito na educação, desde que seja utilizada com inteligência.

Além de uma boa formação, aperfeiçoamento, conhecimento sobre os recursos tecnológicos e com práticas pedagógicas eficazes, para que o ensino possa efetivamente ocorrer, ainda se faz necessário considerar que as pessoas possuem diferentes níveis de consciência e diferentes capacidades de aprendizagem. Tal fato torna-se relevante, uma vez que as classes de aula são formadas por grupos ou turmas heterogêneas.

Devido aos diferentes perfis cognitivos dos indivíduos, Porlán (1997) aponta a necessidade de uma postura investigativa, por parte do professor, de forma a permitir-lhe uma prática reflexiva e um desenvolvimento profissional permanente.

O amplo espectro de perfis cognitivos da espécie humana requer um tratamento variado dos conteúdos e o uso de diferentes sistemas de símbolos no processo de ensino-aprendizagem, como também um sistema de avaliação diversificado.

Ao reconhecer as diferentes nuances do processo cognitivo para poder analisar e decidir o melhor método de ensino, o docente está atuando com uma prática reflexiva.

Um “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar;

estabelece objetivos mais claros, explícita suas expectativas e seus procedimentos. (NAZAR, 2016, p.1)

A Racionalidade Prática ou Prática Reflexiva exige, de certa forma que os professores universitários passem a considerar em suas aulas o exercício da reflexão sobre a prática docente. Nesse contexto, gravações de aulas, confecções de diários e sessões de visionamento devem passar a fazer parte da prática docente de muitos professores universitários. (GIL; VIEIRA ABRAHÃO, 2008).

Após a obtenção das principais informações e conceitos teóricos, foram coletadas e analisadas as respostas obtidas pela entrevista direcionada aos alunos do 8º período de Letras da FAFICA – PE.

A primeira parte da pesquisa buscou conhecer as opiniões dos entrevistados sobre as seguintes questões:

1. O aprendizado da língua inglesa recebida em período anterior à universidade foi suficiente e eficiente?
2. As práticas pedagógicas do ensino da língua inglesa promovem a formação de profissionais competentes?
3. Você defende a necessidade de que o aluno realize algum curso de língua estrangeiro antes de ingressar na universidade?
4. Como professor, ou futuro professor, você considera que os recursos e métodos disponíveis para o ensino da língua inglesa são suficientes?
5. Como professor, você acredita que a formação contínua é essencial na Língua Inglesa.
6. É necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto ao planejamento didático.
7. É necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto à condução da aprendizagem.
8. É necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto à avaliação.

Pelas respostas obtidas, os resultados encontrados apontam para as seguintes evidências:

- O aprendizado da língua inglesa obtido em período anterior à universidade para 72% dos entrevistados foi insuficiente e ineficiente.
- As práticas pedagógicas do ensino da língua inglesa para 52% dos entrevistados, promovem a formação de profissionais competentes. O grande percentual obtido sobre a discordância dessa afirmação denota a falta de conhecimento ou desconfiança sobre as práticas pedagógicas para o ensino de línguas.

- 94% dos entrevistados defendem a necessidade de que o aluno realize algum curso de língua estrangeira antes de ingressar na universidade, o que representa que a base do ensino está muito fraca.
- Somente 40% dos entrevistados afirmaram que os recursos e métodos disponíveis para o ensino da língua inglesa são suficientes.
- Para 96% dos entrevistados, a formação contínua é essencial na Língua Inglesa. Em outras palavras, somente a conclusão do curso de letras não é suficiente.
- O mesmo percentual de entrevistados (96%), acredita ser necessário reforçar e melhorar a formação do docente quanto ao planejamento didático.
- Quanto à condução da aprendizagem, 88% acredita necessário reforçar e melhorar a formação do docente nesse quesito.
- Já para a questão de avaliação, 80% respondeu ser necessário reforçar e melhorar a formação do docente.

Na segunda parte da pesquisa, os entrevistados apresentaram suas opiniões e considerações sobre as práticas didáticas para o ensino da língua inglesa nas universidades e as medidas necessárias para a transmissão de maiores conhecimentos e domínio sobre a língua inglesa, bem como sobre os recursos necessários para que o ensino da língua inglesa seja contextualizado, capaz de inserir os indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho. Ainda buscou conhecer quais as leituras deveriam ser consideradas no currículo de formação em língua inglesa. Sobre a formação do professor de língua inglesa, foi perguntado quais os pontos fracos podem ser observados e quais os fatores que você considera relevantes e que possibilitam a formação de um docente crítico de língua inglesa.

Após a coleta dos resultados e posterior análise, um fato chamou a atenção: os percentuais de pessoas que não responderam ou não souberam responder às questões apresentadas, o que denota falta de conhecimento ou domínio sobre o assunto.

Quanto às respostas efetivas, é possível resumir as ideias mais proeminentes apontadas:

- Uma prática didática ideal para o ensino da língua inglesa deve possibilitar um conhecimento prévio do vocabulário da língua aos alunos, para posteriormente, introduzir o estudo gramatical, com o uso de dinâmicas e aulas interativas que melhorem a oralidade.
- As medidas necessárias para a transmissão de maiores conhecimentos e domínio sobre a língua inglesa para a formação de docentes da língua, segundo os entrevistados, devem permitir que os alunos adquiram um conhecimento mais

consistente sobre a gramática e domínio da língua. Para tanto, uma das primeiras ações a serem reavaliadas dizem respeito às atuais cargas horárias e volume de disciplinas, que nitidamente, foram apontadas como insuficientes, aumentar a carga horária de língua inglesa no currículo do curso de letras.

- Os principais fatores que incidem no ensino da língua inglesa, apontados pelos entrevistados envolvem: Dinâmicas, filmes, a prática oral da língua por meio de conversação, músicas enriquecimento do vocabulário, músicas e formas dinâmicas para se transmitir o conteúdo necessário para o domínio da língua, não se restringindo à comunicação.
- Para que o ensino da língua inglesa seja contextualizado e capaz de inserir os indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho, devem ser considerados todos os recursos, incluindo os tecnológicos, que possibilitem o entendimento e domínio da língua em diferentes gêneros textuais, tais como: filmes, textos, músicas, vídeos, revistas, jornais, atividades interativas e maior prática de conversação.
- No currículo de formação em língua inglesa, devem ser considerados todos os tipos de leituras, não se limitando às literaturas básicas. Nesse sentido, jornais, revistas, textos literários e científicos, além de outros gêneros, que possibilitem a aprendizagem e a compreensão sobre a língua inglesa tornam-se essenciais.
- A atual formação de professores da língua inglesa, na opinião dos entrevistados, apresenta alguns problemas, começando pelo baixo nível de conhecimento dos ingressos, o que sugere a necessidade do fortalecimento e reestruturação do ensino ainda em sua base, nos primeiros níveis. Além desse fator, para muitos, a carga horária é insuficiente para a formação de bons profissionais.
- Os fatores relevantes que possibilitam a formação de um docente crítico de língua inglesa, apontados pelos entrevistados incluem: Boa estrutura educacional e práticas pedagógicas voltadas ao idioma; uma carga horária maior e uma preocupação mais abrangente com a língua inglesa, não se restringindo à gramática e professores que buscam inovar suas práticas para que os alunos se sintam atraídos pela disciplina e para que compreensão da necessidade da língua inglesa no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no país foi possível reconhecer que a utilização de diferentes critérios e metodologias de ensino não se mostrou eficiente. Além disso, elementos como falta de formação adequada dos docentes, carga horária das disciplinas insuficiente, falta de recursos necessários e o próprio desprestígio sobre essas disciplinas têm dificultado e até mesmo impedido a inserção de muitos no mercado de trabalho e no processo de participação social.

Para que o ensino possa garantir o direito dos indivíduos à participação social e cidadania, o nível de ensino oferecido nos níveis educacionais precisa melhorar em vários aspectos, pois a atual situação tem prejudicado grande parcela da população que não possui condições para complementarem seus estudos ou frequentarem um curso particular de idiomas.

Dentre as inúmeras ações possíveis, as seguintes podem ser consideradas:

- O ensino das línguas estrangeiras deve considerar o mesmo grau de importância sobre a oralidade e a gramática, pois o desconhecimento ou falta de domínio tanto de um quanto de outro, sem dúvida, produzirá um conhecimento parcial e insuficiente sobre a língua.
- Existe a necessidade de se repensar nas metodologias de ensino a serem praticadas, para que seja garantido um ensino contextualizado em que os indivíduos compreendam na prática as informações recebidas. O ato de contextualizar está diretamente relacionado com o ato de entender, conformar, adaptar ou rejeitar uma ideia, conceito, atividade ou procedimento, a um contexto cultural imediato. A incapacidade ou dificuldade que as pessoas têm em contextualizar está diretamente relacionada à falta de compreensão nos processos de comunicação, principalmente quando essa ocorre de forma escrita.
- O conteúdo das disciplinas de línguas estrangeiras estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, precisa ser reavaliado, pois, pelos apontamentos levantados, existe um questionamento muito grande de que a quantidade de horas estabelecidas para o ensino de línguas estrangeiras é insuficiente para que seja garantido um ensino de maior conteúdo e qualidade.
- Os professores de línguas estrangeiras precisam de aprimoramentos e atualizações para garantir uma aprendizagem melhor. Dentre esses aprimoramentos necessários, o conhecimento em informática, internet e telecomunicações, que possibilitam inúmeras técnicas e procedimentos de ensino e prática se torna uma exigência. Mas esses recursos precisam estar disponíveis.

As respostas dos estudantes de Letras, futuros docentes da língua inglesa também contribuíram para identificar as dificuldades observadas por esses, na prática docente, bem

como no reconhecimento de possíveis sugestões que possibilitariam, em médio prazo, a melhora nos resultados do ensino e aprendizagem da língua inglesa, tais como:

- fortalecer e reestruturar o ensino de inglês, mesmo em sua base, nos primeiros níveis de educação.
- aumentar a carga horária de língua inglesa no currículo do curso de letras.
- considerar todos os recursos, incluindo tecnologia, que permitam a compreensão e domínio da linguagem em diferentes gêneros, tais como: filmes, textos, música, vídeos, revistas, jornais, atividades interativas e o aumento na prática de conversa.
- identificar projetos e currículos dos cursos e avaliar os melhores métodos e práticas para a educação.

Quanto à formação de um ensino crítico da língua inglesa, de acordo com os alunos entrevistados, essa depende das seguintes ações:

- inovar nas práticas pedagógicas para que os alunos sejam atraídos pela disciplina e que entendam a importância e necessidade do inglês no mundo hoje.
- desenvolver um bom plano de aula como ferramenta indispensável na escola, incluindo dinâmicas e atividades de interação, bem como uma metodologia que oferecerá suporte para ministrar as aulas eficientemente.
- fornecer equipamentos e recursos que melhoram o processo de ensino.
- ter acesso a uma carga horária maior das disciplinas de língua estrangeira e metodologias, no curso de letras.
- desenvolver habilidades e competências para o ensino da língua inglesa, tais como a criatividade na educação para formar pessoas com capacidade de análise crítica que reconheçam a necessidade do conhecimento e domínio de uma língua estrangeira em uma base diária.
- buscar conhecer os alunos e suas capacidades cognitivas para que se possa otimizar as formas de ensino e aprendizagem de inglês.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M.J. C. (Org.) Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 19-34, 2003.

AQUILINO SÁNCHEZ. Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1993.

ARCOVERDE, Leticia. Profissionais brasileiros têm um dos piores níveis de inglês do mundo. In: Valor Econômico, edição de 23 de abril de 2013, disponível em

<www.valor.com.br/carreira/3096818/profissionais-brasileiros-tem-um-dos-piores-niveis-de-ingles-do-mundo>. Acesso em 25 de março de 2014.

ARIAS, José O. Cardentey; YERA Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? Revista de Educação Pública, v. 5, n. 8, 1996. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/360/328>>, acesso em 10 de agosto de 2016.

AZEVEDO, Antulio José de.; BONADIMAN, Claudia; GUTIERRES, Ivenis Rosa Magalhães; SOUZA, Aparecida Amelia de. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. Revista Científica Eletrônica De Pedagogia, Ano XI – No. 21 – Janeiro de 2013. Disponível em <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/zYtDts3VvFm5DcG_2013-7-10-17-59-12.pdf>, acesso em 12 de maio de 2016.

BARROS JUNIOR, Eimar França de. A pedagogia tradicional e as desigualdades de classe. Monografia apresentada à Universidade da Amazônia, Belém-Pará, 2001. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAIMsAF/pedagogia-tradicional>>, acesso em 10 de agosto de 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF.

CULLEN, Carlos A. Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FARIAS, Maria Solange de. Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007. Disponível em <www.uece.br/posla/dmdocuments/mariasolangedefarias.pdf>, acesso em 10 de maio de 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. p.117-130.

GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Educação de professores de línguas – os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p.21-30.

LIMA, Ana Paula de; SATO, Eliane Tiyoko Nishimori; AVELAR, Flávia Juliana de Souza; SOUSA, Luciene Teodoro Casassanta. O ensino de língua inglesa no estado de SP: uma proposta em questão. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org) Ensinar e Aprender Línguas na

Contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1 Campinas: Pontes Editores, p. 149-184, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete pedagogia tecnicista. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em: 10 de set. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001

MINZON, Sheyla Guimarães. A importância da língua inglesa nos cursos de qualificação na área de petróleo e gás. Monografia apresentada à Universidade Candido Mendes: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k209116.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2016.

NAIDORF, Judith, Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. Revista Eventos Pedagógicos. Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 18-36, jan./maio 2016. Disponível em <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/2069/1708>>, acesso em 12 de junho de 2016..

NAZAR, Rosa Maria Gasparini. A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar. Artigo publicado em 3 de agosto de 2016. Disponível em <<http://unicastelo.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>>, acesso em 16 de setembro de 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em <www.veramenezes.com/ensino.htm>, Acesso em 10 de novembro de 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

PÉREZ GÓMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORLÁN, R.; RIVERO A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, 15(2): 155-173, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.144.

RICHARDS, J. C. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras. São Paulo: Special Book Services, 2006.

RICHARDS, Jack C and RODGERS, Theodore S. Approaches and Methods on Language Teaching. 2nd edition. Cambridge University Press 2011.

RICHTER, Marcos Gustavo, BALBINOT, Márcio. A Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Escrita. Artigo publicado em 2001. Disponível em <http://coral.ufsm.br/lec/02_01/MarcioLC6.htm>, Acesso em 17 de maio de 2016

SANTOS, Cintia Dias Rodrigues. Concepções de professores em formação sobre o ensino de gramática em língua inglesa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Metodista de Piracicaba, 2012. Disponível em <www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_112845_cintiadias.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2016.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p.21-30.

SANTOS, K. C. dos. Construção multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2002, 144 f

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Brasil. Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abril de 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>, acesso em 09 de outubro de 2015.

SILVA, Alvaro Barbosa. O ensino da língua inglesa na escola pública do Estado do Paraná – um estudo de caso. Monografia apresentada á Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR: Medianeira, 2013. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4226/1/MD_EDUMTE_2014_2_3.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. Revista da Faculdade de Educação, Ano VI nº 9, Jan./Jun. de 2008. Disponível em <www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/55_71.pdf>, acesso em 28 de outubro de 2016.

TRINDADE, Hélio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financeiro. CLACSO: Buenos Aires, 2003. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>>, acesso em 12 de maio de 2016.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. Em Nóvoa, A. (Org.) Profissão professor (pp. 125-153). Portugal: Porto Editora, 1995.

OS IMPACTOS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – JOVEM DE FUTURO (PROEMI/JF) NOS RESULTADOS ESCOLARES DO ESTADO DO CEARÁ

Kenia Edjane Beserra de Oliveira¹
Maria Nahir Batista Ferreira Torres²
Luciano Nery Ferreira Filho³

RESUMO

O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado apresentado na UMinho/Portugal e na Universidade de São Paulo (USP) sobre o Programa Ensino Médio Inovador e o Jovem de Futuro no Estado do Ceará (ProEMI/JF). Trata-se de um estudo exploratório, porém pode também ser caracterizado como um estudo de casos múltiplos, uma vez que envolve cem escolas disseminadas em diferentes cidades do Estado do Ceará. Possui como objetivo identificar os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares. Através dos estudos verificou-se que o Ciclo 1 do programa, não teve suas metas alcançadas de modo satisfatório. Quanto aos impactos no âmbito curricular, pautado nas falas dos superintendentes escolares (SE), surgiram dificuldades tanto na elaboração do Plano de Redesenho Curricular (PRC), visto à sua complexidade e falta de orientação. A execução do PRC também não se realizou na maioria das escolas, fato esse que apresenta relação com a falta estrutura das instituições, atraso no recurso financeiro, grande rotatividade de professores, falta de tempo para execução de um grande número de ações (nos casos em que o recurso chegou à escola, porém em atraso), dentre outras questões que dificultaram a implementação do ProEMI/JF. De todo modo, foi identificado escolas com histórias de sucesso, já que melhoraram seus resultados tanto no SPAECE como na evasão escolar, além de outros impactos positivos que relacionam currículo, avaliação e aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo, Avaliação, Impactos, Programa Ensino Médio Inovador, Projeto Jovem de Futuro.

INTRODUÇÃO

O presente artigo mostra alguns dos resultados da tese apresentada no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho (UMinho/Portugal) e no Doutorado em Educação, com

¹ Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho - Portugal / Universidade de São Paulo (USP). keniauminho@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará. Nahir701@hotmail.com

³ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, luciano.nery@seduc.ce.gov.br

especialidade em formação, currículo e práticas pedagógicas da Universidade de São Paulo (USP) . O estudo teve como foco o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Projeto Jovem de Futuro (JF) realizado nas escolas públicas de ensino médio no Estado do Ceará, Brasil. Para este momento, a atenção será direcionada no objetivo de identificar os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares, dando um enfoque especial, as considerações explicitadas pelos superintendentes de ensino.

Os dados da pesquisa, possuem uma abordagem mista, com dados qualitativos e quantitativos, coletados de 2014 a 2016, refletem sobre um *corpus* documental que reúne informações oriundas do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, das escolas (n=100) que participaram no Ciclo 1 do ProEMI/JF, de 2012 a 2014, bem como da inquirição, por entrevista e questionário com diferentes atores escolares.

Importa considerar a significância dessa temática que possui como pressuposto inicial a reforma do Ensino Médio que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei 9.394, 1996), passou a ser citada em diferentes discursos oficiais que abordavam a necessidade de reforma para esta etapa da educação básica, especificamente no que se referia às questões curriculares. Na sequência, uma diversidade de documentos refletem a caminhada teórica direcionada a estas mudanças entre os quais: o Parecer 15/98 (Brasil, 1998) seguido da resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação que institui essas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Em seguida veio o Parecer 05/11 (Brasil, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011) que estabelece as mesmas diretrizes, cuja homologação ocorreu em janeiro de 2012. Composto esse cenário, há o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13005/2014, para uma vigência de 10 anos, o qual apresentou entre suas estratégias a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2014) que desde 2015 vem sendo produzida tendo a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018, mesmo em meio a toda instabilidade política e crise vivenciada no país, além das inúmeras críticas sobre a forma como se configurou a sua construção.

Inserido neste contexto e na busca de algo inovador, em nove de outubro de 2009, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), através da portaria de nº 971 onde firmou convênio com as Secretarias de Educação dos estados para investir nesta etapa da educação básica, tendo como estratégia a reestruturação dos currículos, além de melhorar os índices gerais do ensino médio e proporcionar aos jovens estudantes, situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da

cultura juvenil, iniciativa essa que está entre as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual reúne um conjunto de programas que buscam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas até 2022. Para garantir o redesenho curricular é disponibilizado apoio técnico e financeiro para as escolas programarem suas propostas.

É importante frisar que as ações de redesenho dos currículos serão incorporadas de forma gradativa, vislumbrando a sua qualificação. Referente a esta questão, foi estabelecido um referencial de proposições curriculares e condições básicas para apoiar e orientar os projetos que são: Carga horária do curso com, no mínimo, 3.000 (três mil) horas; centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, com elaboração e utilização de materiais motivadores e orientação docente voltado para esta prática; estímulo às atividades teórico- práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que promovam processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; fomento de atividades de artes de forma que ampliem o universo cultural do aluno; o mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; atividade docente em tempo integral na escola; projeto Político- Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (Parecer CNE/CP Nº11/2009).

Quanto ao ProEMI/JF, este reflete uma parceria público privada entre o MEC e algumas secretarias estaduais , entre as quais, a do Ceará e o Instituto Unibanco. Estes tem como objetivo impactar diretamente na aprendizagem dos alunos, motivando-os a estudar, e melhorar o desempenho em termos de habilidades e competências referentes ao Ensino Médio, de modo que os jovens permaneçam na escola e concluam essa etapa de ensino com qualidade.

A implantação aconteceu no ano de 2012, sendo o primeiro ciclo concluído em 2014. Tendo como metas: aumentar em 25 pontos a proficiência média da escola em Língua Portuguesa e Matemática, em três anos; diminuir em 50% o percentual de alunos de Padrão de Desempenho Baixo, na escala SAEB de Ensino Médio, em três anos, e diminuir em 40% os índices globais de abandono escolar do Ensino Médio em três anos. As notas são sempre aferidas pelo sistema de avaliação de cada Estado, sendo que no Ceará é Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) .

Com base em informações da SEDUC (2014), os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de

desempenho. Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliada, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos alunos. Além de evidenciar um significado pedagógico, cada um desses grupos, denominados Padrões de Desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas.

Considerando que a escala de proficiência tem valores que variam de Língua Portuguesa para Matemática, uma vez que para a disciplina de Português de 0 a 225 o padrão de desempenho é considerado muito crítico, de 225 a 275 é crítico, de 275 a 325 é avaliado como intermediário e acima de 325 como adequado. Para Matemática, a proficiência até 250 é muito crítica, de 250 a 300 é crítica, de 300 a 350 é intermediária e acima de 350 é adequada.

O estudo deixa claro um entrelaçamento de dados envolvendo currículo, avaliação e resultados escolares, o que reforça a importância do mesmo, tendo em vista que estes, são alguns dos pilares essenciais que formam o processo de ensino aprendizagem. Composto os resultados escolares do Ciclo 1 do ProEMI/JF, somente 7% das escolas atingiram a meta proposta em Língua Portuguesa e 9% em Matemática. Quanto a meta prevista para redução da evasão escolar, apenas 2% destas instituições atingiram.

METODOLOGIA

A realização da pesquisa respondeu a diferentes questões de investigação, mas nesse estudo, vamos trabalhar com a seguinte: quais os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares?. Foram usados dados quantitativos e qualitativos numa interação que representa uma pluralidade de abordagens (Amado, 2013 apud Oliveira 2017). A investigação assumiu a forma de estudo de casos “múltiplos” (Stake, 2012). Dessa forma, a investigação foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira aconteceu: Identificação das escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Ceará; Contato com a Secretaria Estadual da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE) para coleta da base de dados do SPAECE; Análise dos desempenhos dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio de todas as 100 escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF. Esta análise aconteceu por meio da utilização do software SPSS e, a partir daí foi elaborada uma nova base de dados contendo apenas as informações de interesse da pesquisa, com essa ação foi possível identificar quais escolas tinham atingido uma das metas propostas pelo ProEMI.

Também foi realizado contato com a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) para autorização da pesquisa nas escolas. Na sequência, houve a elaboração de questionário e de guíões de entrevistas, bem como a validação dos mesmos. Dando continuidade, realizou-se a elaboração de Links para resolução dos questionários online. A partir desse momento foi realizada a comunicação com as escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF para agendamento da aplicação de questionários e realização das entrevistas.

A população respondente dos questionários e entrevistas envolveu diferentes atores na escola (professores, gestores..), mas neste artigo iremos abordar as informações fornecidas pelos superintendentes escolares/ensino (SE). Houve confirmação da participação de 18 superintendentes das Escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF que participaram da pesquisa. As CREDES 4, 5, 6, 7, 8, 10,11, 12, 13, 15, 17, 18 e 20 confirmaram. AS CREDES 9, 16 e 21, bem como as SEFOR 01 e 02 não deram retorno, porém diante do total de questionários resolvidos no link disponível online, supõe-se que os mesmos resolveram ou houve CREDES que participaram com mais de um superintendente. Além disso, merece destacar que cinco CREDES, isto é, 1, 2, 3, 14 e 19 os superintendentes não se envolveram na pesquisa. Lembrando que para preservar a identidade dos mesmos, estes receberão a denominação de SE (01), SE (02)...e essa numeração não tem relação com as suas CREDES/SEFOR, sendo apenas um critério utilizado para diferenciar os respondentes.

A amostra não obedece a critérios estatísticos, pois não se pretende a busca da generalização dos resultados, traduzindo-se, preferencialmente, numa escolha aleatória de escolas e professores que podem representar, em termos de profundidade do estudo, o objeto de investigação. A exigência era que os respondentes teriam que ter participado de todo o ciclo 1 (2012-2014) do ProEMI/JF, mesmo que alguns, no momento da coleta de dados, estivessem ocupando outra função na escola, mas seriam os indicados a responder, pois tinha acompanhado todo o ciclo.

Vale considerar que no primeiro ano do Ciclo 1, ou seja, em 2012, havia um total de 511 escolas estaduais com ensino médio regular. A adesão inicial para este primeiro ciclo contou com a participação de 100 unidades escolares, significando 19,56% de escolas; sendo esta a amostra que iremos trabalhar. Estas escolas estão distribuídas 20 CREDES, duas SEFOR (na época da coleta de dados) e 75 cidades do Estado do Ceará. É preciso enfatizar que os dados coletados são totalmente representativos da política implantada e suas possíveis contribuições para se conhecer como aconteceu o desempenho.

Para a obtenção dos resultados do crescimento do desempenho das escolas foi tirada a média de cada escola ao somar os resultados de desempenho do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio para cada ano, ou seja, para 2012, 2013 e 2014. Obtido o resultado anual, foi comparado o desempenho destas ao ano de 2011, uma vez que este foi o ano que antecedeu a implantação do ProEMI/JF. Após comparar o desempenho de cada ano com 2011, e considerando os respectivos crescimentos, foi realizado o somatório geral dos anos de 2012, 2013 e 2014 com relação a 2011 e obtido o valor final do crescimento das diferentes escolas. Ao longo da apresentação dos dados é mantido o anonimato das escolas e dos superintendentes de modo, atendendo assim as normas éticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de direcionarmos o olhar para os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares, se faz necessário frisar que o estado do Ceará tem feito diferentes investimentos na busca da melhoria da educação básica e, que vem apresentando uma caminhada que de modo geral, indica um crescimento positivo quando se trata de resultados escolares nas políticas públicas relacionadas com avaliações em larga escala, currículo e indicadores de qualidade educacional. Um exemplo disso é que de 2015 para 2017, o Ceará passou da 12ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a quarta posição do ranking nacional (SEDUC, 2018).

Quando direcionamos o olhar para compreender melhor o ProEMI/JF, com base na análise quantitativa, os dados dos boletins do SPAECE, de 2011 a 2014, para o ensino médio, observou-se que no ano de 2011, na disciplina de Língua Portuguesa para a terceira série/ano, a proficiência média foi de 260,4; para a segunda série/ano foi de 257,0; para primeira série/ano foi de 249,2. No ano de 2011, foi definido pelo Boletim do SPAECE (2011) apenas o padrão de desempenho para a terceira série/ano, o qual foi crítico de acordo com a proficiência obtida. Na disciplina de Matemática, a 3ª série obteve uma proficiência de 264,6; a 2ª série de 259,1 e a 1ª série de 249,7. Também só foi definido o padrão de desempenho para terceira série, que no caso foi crítico.

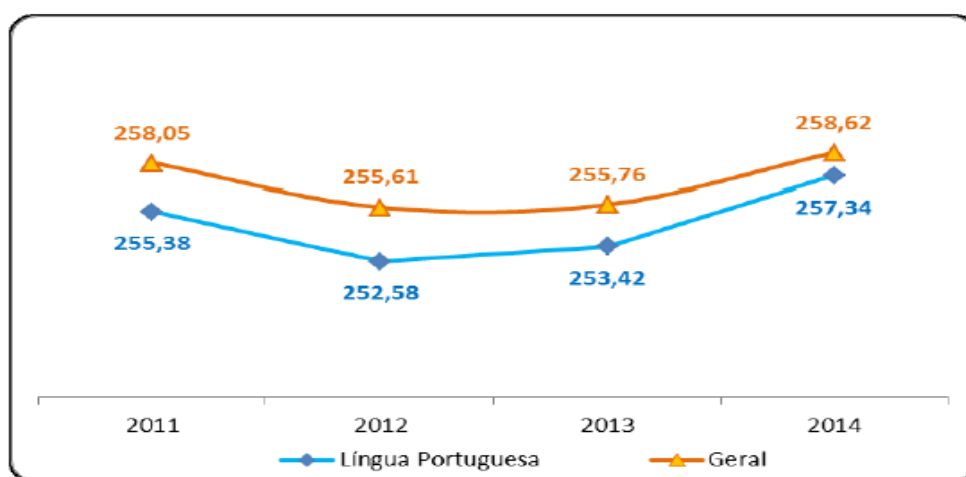
Pautado nos resultados de desempenho, de 2012, a terceira série/ano obteve em língua portuguesa uma proficiência média de 251,6 e em matemática de 260,7. Em ambas as disciplinas o desempenho foi crítico. Vale considerar que, comparando 2012 com 2011, houve uma queda na proficiência média de ambas as disciplinas.

No ano de 2013, na disciplina de Língua portuguesa a 3ª série/ano teve uma proficiência de 257,6 (crítico) e em Matemática de 267,8 (crítico). Na 2ª série/ano foi de

254,1 (crítico) em português e de 257,3 em Matemática (crítico). Para a 1ª série/ano, o resultado obtido foi 249,2 (crítico) em Português e 249,9 em Matemática (crítico). Ainda que tenha permanecido com um padrão de desempenho crítico na terceira série/ano do ensino médio, houve uma pequena evolução tanto na proficiência de português como de matemática, se comparada ao ano de 2012. Em 2014, em publicação do SPAECE pelo CAEd, na disciplina de Língua Portuguesa, a 1ª série/ ano obteve uma proficiência de 252,5 (crítico); na 2ª série/ ano de 254,7(crítico); na 3ª série/ ano de 263,5(crítico). Em matemática, os resultados foram: 253,1 (crítico) para a primeira série; 257,4 para segunda série (crítico) e 266,6 (crítico) para terceira série. Considerando o recorte temporal de 2011-2014, no geral, para o ensino médio, o padrão de desempenho no SPAECE permaneceu crítico, o que revela uma situação preocupante no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de português e matemática no estado do Ceará.

Os resultados da proficiência média dos educandos das três séries do ensino médio no SPAECE, em Língua Portuguesa, de 2011 a 2014, teve um aumento de 1.96 pontos, distando 23,04 pontos para que fosse atendida uma das metas propostas pelo ProEMI/JF que era aumentar, no mínimo em 25 pontos o desempenho dos alunos ao longo de 3 anos. O gráfico 1 apresenta os dados da proficiência geral (média de Língua Portuguesa somada a média de Matemática), bem como a média específica de Língua Portuguesa para cada ano do Ciclo 1.

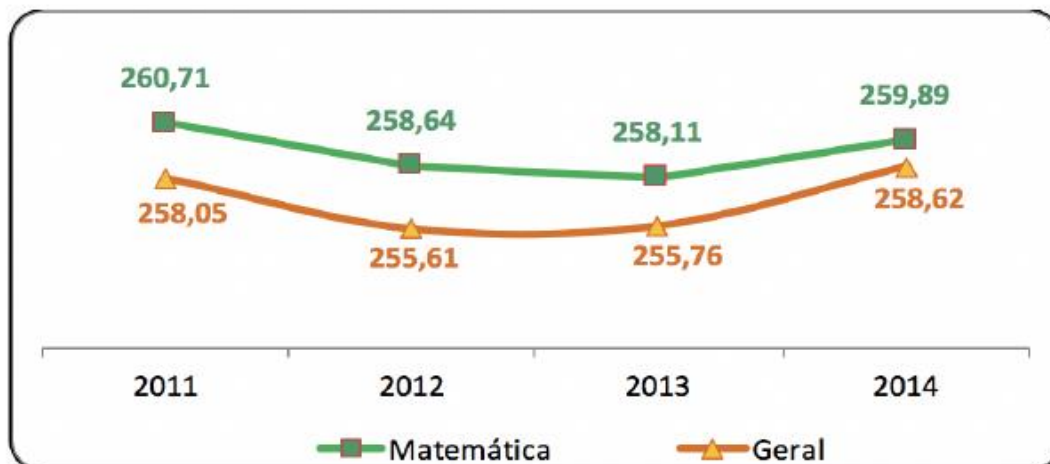
Gráfico 1- Proficiência média em Língua Portuguesa – 2011/2014



Fonte: Oliveira, 2017, p. 166 com base em dados do SPAECE/SEDUC

No que se refere à proficiência em Matemática os dados do gráfico 2 permitem observar que a média para esta disciplina caiu nos anos de 2012 e 2013, tendo um pequeno aumento, ou seja, de 1.78 pontos em 2014.

Gráfico 2- Proficiência média em Matemática – 2011/2014

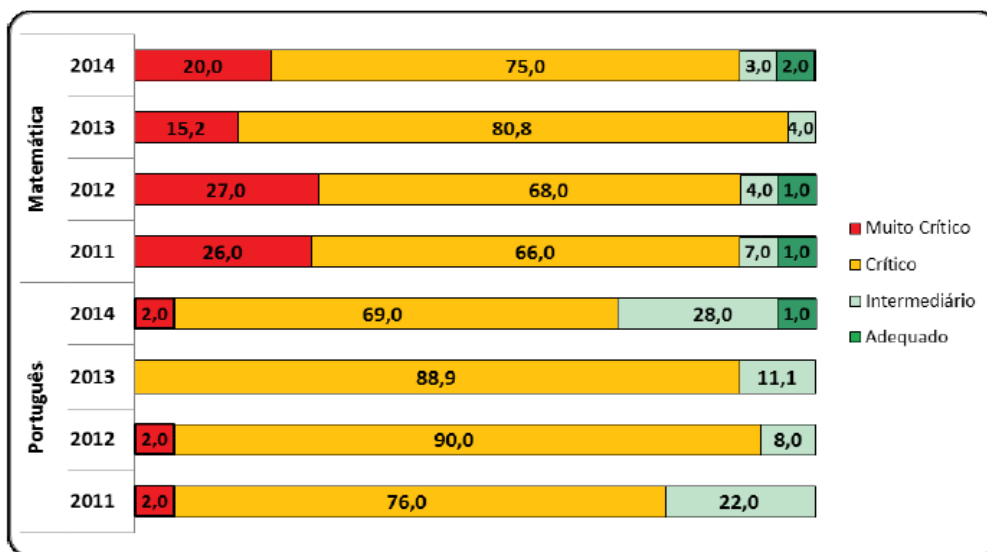


Fonte: Oliveira, 2017, p. 166 com base em dados do SPAECE/SEDUC

Quando se observa a distribuição no padrão de desempenho apresentado no gráfico 3, na disciplina de Matemática, merece atenção o ano de 2013, tendo em vista que foi neste ano que houve o menor percentual, ou seja, 15,2% dos alunos no padrão muito crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ABAIXO DE 250 PONTOS). Ainda que esse dado seja visto como uma questão positiva, também houve uma queda de 6% no grupo de alunos que tinham desempenho muito crítico ao longo do Ciclo 1, para a disciplina de Matemática. Também houve uma redução de 4% do grupo de alunos que estava no nível intermediário (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 300 A 350 PONTOS). O gráfico também mostra que, passados três anos de implantação do programa, um percentual de 2% dos alunos do ensino médio apresentou desempenho adequado (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACIMA DE 350 PONTOS) em matemática.

Referente à disciplina de Língua Portuguesa, o percentual de aluno dentro do padrão muito crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ABAIXO ATÉ 225 PONTOS) não se alterou no âmbito geral, entretanto houve um aumento considerável de 8% para o padrão intermediário (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 275 A 325 PONTOS), comparando 2014 com 2011. Entretanto nos anos de 2012 e 2013 registrou-se uma queda brusca dentro desse padrão, 69% dos alunos estão no padrão crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 225 A 275 PONTOS) e 1% no adequado (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACIMA DE 325 PONTOS).

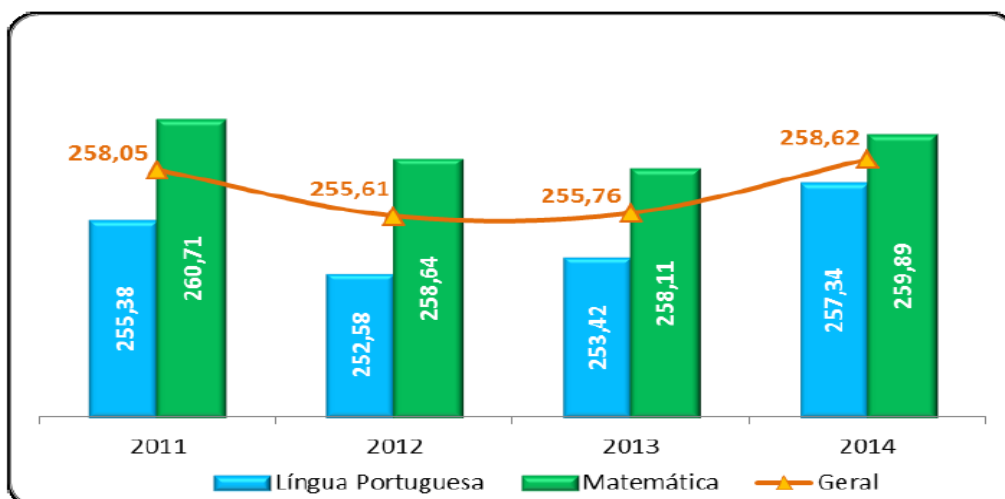
Gráfico 3 - Distribuição do Padrão Desempenho (%) das escolas ao longo dos anos, em Língua Portuguesa e Matemática – 2011/2014



Fonte: Oliveira, 2017, p.166 com base em dados do SPAECE/SEDUC

Tendo em consideração a proficiência das 100 escolas cearenses nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como mostra o gráfico 4, o crescimento da proficiência de 2014, quando comparada a 2011, apresentou um aumento de 1,96 pontos para a disciplina de Língua Portuguesa e redução de 0,82 pontos ao longo desse período para a disciplina de Matemática. Considerando o período do Ciclo 1, ou seja, de 2012 até 2014, para Língua Portuguesa o aumento foi de 4,76 pontos na proficiência e para Matemática foi de 1,25 pontos.

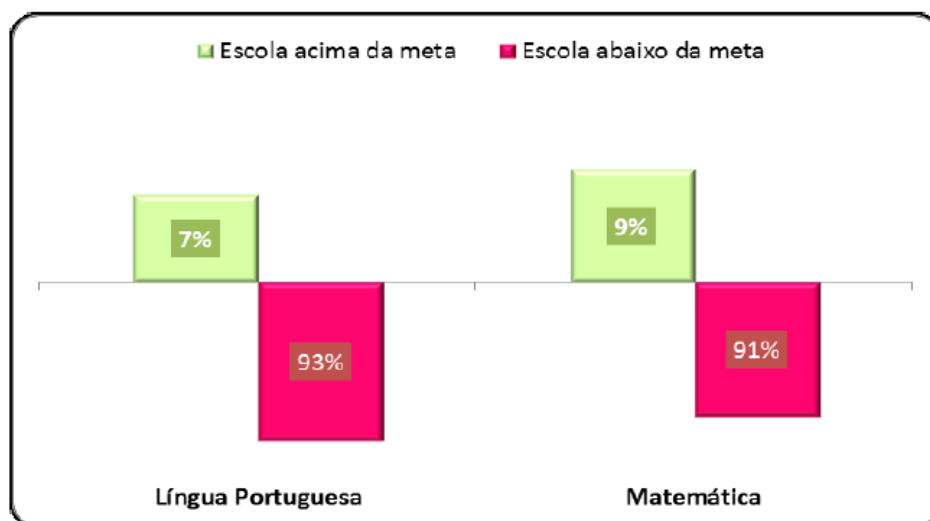
Gráfico 4-Proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática – 2011/2014



Fonte: Oliveira, 2017, p.168 com base em dados do SPAECE/SEDUC

Quando é analisado o desempenho destas escolas com vista a atingir a meta de 25 pontos, ao longo de três anos de ciclo, como é proposto pelo ProEMI/JF, apresentado no gráfico 5, constata-se que, para a disciplina de Língua Portuguesa, um total de 93% das escolas ficaram abaixo da meta. Relativo a Matemática, 91% ficaram abaixo da meta. Nesse sentido, respondendo ao primeiro objetivo desta pesquisa, fica claro que os resultados de desempenho dos alunos no SPAECE para Língua Portuguesa e para Matemática não atenderam a meta ao final do Ciclo 1.

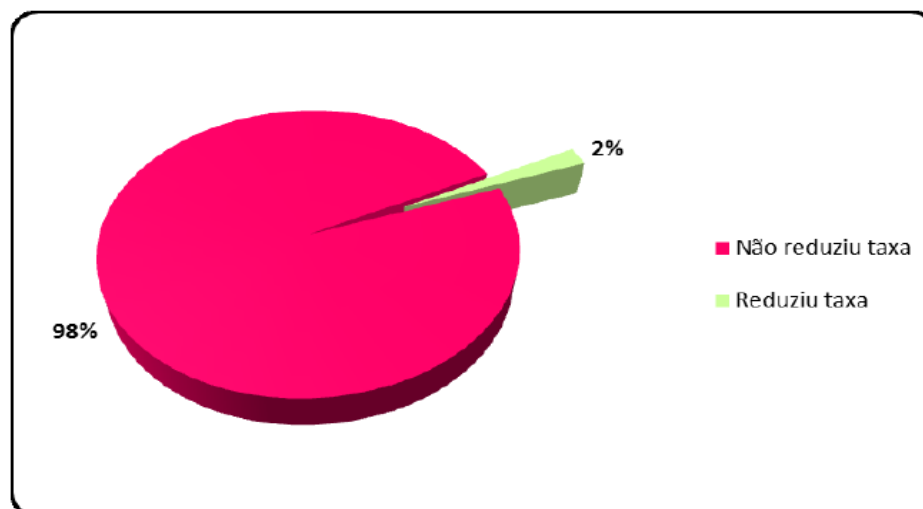
Gráfico 5 - Percentual de Escolas quanto ao alcance da meta de 25 pontos ao longo dos anos – 2011/2014



Fonte: Oliveira, 2017, p.168 com base em dados do SPAECE/SEDUC

Outra meta do ProEMI/JF foi a de reduzir ao longo de três anos (2012-2014) a taxa de abandono escolar em 40%. Nesse sentido, a apreciação do gráfico 6 permite observar que apenas 2% das cem escolas envolvida neste programa conseguiram atingir essa meta.

Gráfico 6 - Percentual de Escolas quanto a redução da taxa de abandono (meta de 40%) ao longo dos anos – 2011/2014



Fonte: Oliveira, 2017, p.169 com base em dados do SPAECE/SEDUC

Na abordagem qualitativa do estudo, evidenciaremos, neste momento, os superintendentes escolares, uma vez que possuem um papel considerado de grande relevância no processo de articulação entre SEDUC-CREDES-ESCOLAS, além de apresentarem:

(...) como missão acompanhar e apoiar a gestão das unidades escolares, visando fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. O acompanhamento de informações, metas e rotinas tornam a equipe de superintendência uma parceira que estimula a autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que promove uma maior articulação entre a SEDUC e a escolas, na perspectiva de melhor acompanhar o seu funcionamento e de apoiar na identificação de suas fragilidades e na busca de soluções para estas. (SEDUC, 2011?, p. 6.).

Os superintendentes das CREDES e SEFOR quando questionados sobre a contribuição da implantação do ProEMI/JF para a melhoria do ensino, 17 superintendentes concordam que sim, sendo que 11 destes concordam totalmente e seis concordam parcialmente. Apenas um superintendente discordou parcialmente. Quanto aos contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas, 14 SE afirmam ter sido satisfatório, dois colocam que foi muito satisfatório, um afirma ter sido insatisfatório e outro não opinou.

Também foi abordado pela investigação junto aos respondentes, os impactos proporcionados pelo Projeto de Redesenho Curricular no processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem dentro dos aspectos levados em consideração pelo documento orientador do

ProEMI (2014). Quanto a essa questão, predominou um quantitativo que se mostra satisfeita ou muito satisfeita com o impacto do Projeto de Redesenho Curricular para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Outra questão a destacar é referente a implementação de práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. Referente a esta argumentação, prevaleceu (11) a satisfação destes, mesmo que sete tenha se colocado como insatisfeitos.

No tocante a existência de mudança/ inovações significativas na prática pedagógica com a implantação do ProEMI/JF, 16 superintendentes afirmam que esta aconteceu, sendo que 10 deles concordaram parcialmente e seis totalmente. Dois não opinaram. Nessa linha, prevaleceu entre as mudanças, o planejamento em grupo e por área de conhecimento, o estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica e a utilização de novos materiais curriculares.

No que diz respeito aos indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir na escola com a implantação do ProEMI/JF, e com base na análise de conteúdo das questões abertas dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, seguem parte da transcrição das “falas” que merecem destaque :

“Práticas pedagógicas melhoradas, planejamento mais participativo, planejamento por área e coletivo mais focado nas especificidades de cada turma/alunos, interdisciplinaridade, mais contato dos professores com as tecnologias, tempo pedagógico mais aproveitado” (SE – 02). [...] “Práticas pedagógicas melhoradas, tempo pedagógico mais fortalecido pela aplicabilidade das metodologias do programa” (SE – 07).

“Um currículo voltado para atender as dificuldades dos alunos em relação às avaliações externas SPAECE e ENEM. Melhor acompanhamento nos indicadores de aprendizagens, como também na infrequência, reduzindo significativamente o abandono escolar. (SE – 09)

O estudo dos descritores e a aplicação de atividades escolares com mais frequência na rotina escolar (SE – 13). [...] Uma melhoria significativa no aumento da capacidade de absorção de conteúdos pelos alunos. (SE – 15)

“A escola continua trabalhando com os mesmos indicadores que antes trabalhava: frequência docente e discente, aprovação, reprovação, abandono, quantidade de alunos por turma, etc. Creio que a abordagem dada a esses

indicadores é que mudou. Hoje os diretores têm mais propriedade para fazer a leitura desses dados e propor intervenções em tempo hábil, baseados nessa leitura”. (SE – 10)

Com base nas justificativas dadas pelos superintendentes escolares referente aos indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular), algumas situações relacionadas a currículo e avaliação passaram ser mais presentes na escola, a partir do ProEMI/JF. Merece maior atenção perceber que as abordagens mais presentes nas falas destes atores, estão direcionadas para os indicadores relacionados avaliação, onde fica explícito pelo(a) superintendentes escolares que o “currículo é voltado para atender as dificuldades dos alunos em relação as avaliações externas SPAECE e ENEM” (SE-08), ou seja, o currículo não é pensado na formação geral do indivíduo, mas focado nas avaliações em larga escala.

Outro aspecto que merece destaque foi apresentado pelo SE.10, onde afirma que:

“A escola continua trabalhando com os mesmos indicadores que antes trabalhava: frequência docente e discente, aprovação, reprovação, abandono, quantidade de alunos por turma, etc. Creio que a abordagem dada a esses indicadores é que mudou. Hoje os diretores têm mais propriedade para fazer a leitura desses dados e propor intervenções em tempo hábil, baseados nessa leitura”.

Quanto à abordagem acerca das perspectivas sobre as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas os superintendentes admitem o seguinte:

“Fortalecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores e gestores com vistas à melhoria de aprendizagem dos alunos, que é o foco principal do programa; um redesenho curricular bem estruturado, exequível e articulado com o PPP da escola; ações que contemplem os objetivos da Base Nacional Curricular” (SE-02)

“O ProEMI/JF trouxe-nos muitas perspectivas, algumas alcançadas outras ainda não. O programa tem muitas potencialidades, e acredito que a sua continuidade fortalecerá a gestão escolar para resultados, trará impactos mais positivos na qualidade educacional das nossas escolas, e que venha oportunizar cada vez mais a elas refletir sobre as práticas de gestão por meio do conhecimento que se adquire através das metodologias da Tecnologia de gestão JF e procurar desenvolver suas atividades com mais excelência com o objetivo de proporcionar aos alunos melhores resultados” (SE-06)

“ O ProEMI/JF tem grandes potencialidades para a escola, a começar pelo plano de ação que é de fundamental importância para a escola, mas é necessário que todos estejam engajados. A participação dos agentes jovens nas ações da escola foi muito positiva. Apesar de todas as dificuldades, as escolas conseguiram diminuir significativamente o abandono e avançar um pouco nos resultados, não foi o almejado, mas valeu todo esforço dedicado por todos” (SE-08)

É perceptível como diferentes superintendentes acreditam no potencial do ProEMI/JF para a construção de aprendizagens significativas, ainda que enfoquem a necessidade da participação conjunta dos que atuam na escola e de um redesenho curricular bem estruturado, possível de acontecer na prática e articulado com o projeto político pedagógico da escola e com a Base Nacional Comum Curricular. Para além das perspectivas positivas, salienta-se certa objeção por parte desse grupo investigado , como exemplo:

“Se houver a disponibilidade dos recursos para garantir que as ações planejadas aconteçam, creio que temos possibilidades de construir coisas muito boas. Mas se permanecer a escola com todo o esforço sem nenhum recurso, não tenho nenhuma perspectiva de melhora. As pessoas estão cansadas de "dar um jeitinho" pra tudo. Até quando vamos brincar de fazer educação nesse país?” (SE-10)

“A filosofia das metodologias do Jovem de Futuro é encantadora e possível de ser realizada, porém, como é de costume acontecer em se tratando de políticas públicas, na medida em que se propuseram a financiar as ações do plano estratégico e não cumpriram com essa proposta o ProEMI/JF perdeu credibilidade” (SE-11). [...] Talvez fosse mais efetivo se tivesse mais formações para os professores do que para gestores e superintendência (SE-14)

Nessas falas, ainda que tenha sido colocado por um dos superintendentes que a filosofia do Jovem de Futuro seja encantadora, fica explícito que não possuem credibilidade no programa, uma vez que não houve o cumprimento do financiamento para realização das ações, entre as quais o processo de formação dos professores que não aconteceu, então se não é sequer possível acontecer a formação de um dos principais atores do processo ensino aprendizagem, como é possível se criar boas expectativas para bons resultados escolares? a resposta para essa questão foi apresentado no momento em que numero ínfimo de escolas atingiram as metas do ciclo 1 do ProEMI/JF.

Quando inquiridos sobre o desempenho dos alunos, a partir da implantação do ProEMI/JF 59% consideraram esse desempenho satisfatório. A partir dessas considerações e com base nos resultados obtidos pelas cem escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no SPAECE, onde para a disciplina de língua portuguesa, apenas 7 escolas atingiram a meta proposta pelo programa, e para a disciplina de matemática somente 9, é coerente considerar que há um certo desconhecimento dos superintendentes quanto ao desempenho dos alunos. Também torna-se questionável o conhecimento da maioria (n=10) dos superintendentes acerca dos resultados de desempenho das escolas que acompanham, pois sabe-se que os resultados das escolas do ciclo 1, no SPAECE, no geral foi insatisfatório, tendo em vista todas as escolas que iniciaram o Ciclo 1 do ProEMI/JF no ano de 2012 com o padrão de desempenho crítico, concluíram o ciclo 1 em 2014 com o mesmo padrão de desempenho, ou seja, crítico.

Nesse sentido, é coerente afirmar que o objetivo da superintendência escolar no que se refere a realizar o acompanhamento e fortalecimento da gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, quando se trata das escolas que participaram do ciclo 1 não aconteceu a contento. Sem intenção de conclusões precipitadas, até porque sabemos a grande demanda que é atribuída a estes atores tão importantes no dia-a-dia da escola e, que os mesmos também não receberam formação para articular, na época, o ProEMI/JF junto aos gestores e professores, seria injusto atribuir essa responsabilidade exclusivamente a eles, uma vez que por meio do depoimento de gestores e professores, uma série de questões implicaram no insucesso desse ciclo, entre as quais a falta de recurso e /ou atraso do mesmo, bem como a ausência de formação para implementação do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu-nos verificar que as metas propostas para o Ciclo 1 do ProEMI/JF não aconteceram como esperado na maioria das escolas cearenses, uma vez que em língua portuguesa, um total de 93% das escolas ficou abaixo da meta do desempenho proposto para o SPAECE e, relativo a disciplina de matemática, esse total foi de 91%. Desse modo, partindo do princípio que o desempenho dos alunos nas avaliações é um dos indicadores de qualidade intraescolar, essa etapa do ato pedagógico, não aconteceu a contento. Referente à redução da evasão escolar, as análises indicaram, com relativa facilidade, grandes dificuldades enfrentadas quanto a esse indicador do fluxo escolar, tendo em vista que somente 2% das escolas atingiram essa meta.

Por outro lado, quanto ao currículo, mesmo que as ações realizadas ao longo do ciclo 1 do ProEMI/JF tenham apresentado como foco um trabalho pedagógico direcionado para as avaliações externas (SPAECE e ENEM), não se pode negar que surgiram resultados positivos, especificamente no que se refere a ampliação da utilização do tempo pedagógico e a melhoria das práticas de ensino.

Como principal desafio enfrentado pelas escolas estudadas e, que merece um olhar mais atento, elenca-se a disponibilização de recursos em tempo hábil e a elaboração do redesenho curricular, dentro de uma proposta exequível e articulada com os demais programas e projetos escolares. Estamos convictos que a ausência destes, para execução de diferentes ações, envolvendo não só os atores da escola mas também os fatores de impacto intraescolar, não terão resultados de aprendizagem satisfatórios a nível macro e, possivelmente, serão sempre responsáveis por gerar algum mal-estar e tensão em muitas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 15 de 01 de Junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 01 jun. de 1998

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009.** Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. Seção 1, p. 10. 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC. 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. 09 out. 2009. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 11 agosto. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento final.** MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 set. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> acesso em 19. Set. 2019.

BRASIL. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em 20 dez 2014.

BRASIL. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file> Acesso em 26 de dez 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Resultados do SPAECE do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5174-resultadoensino-medio>. Acesso em 10 out. 2015.

SEDUC. **Livreto da Superintendência Escolar**. 2011?. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf. Acesso em 24 set 2019.

SEDUC. Secretaria da Educação Básica. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE/2011. **Resultados por Escola em Língua Portuguesa e em Matemática em 2011**. Fortaleza, 2015.

SEDUC. Secretaria da Educação Básica. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE/2012. **Resultados por Escola em Língua Portuguesa e em Matemática em 2012**. Fortaleza, 2015.

SEDUC. Secretaria da Educação Básica. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE/2013. **Resultados por Escola em Língua Portuguesa e em Matemática em 2013**. Fortaleza, 2015.

SEDUC. Secretaria da Educação Básica. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE/2014. **Resultados por Escola e em Língua Portuguesa e em Matemática em 2014**. Fortaleza, 2015.

SEDUC. **Ceará salta do 12º lugar em 2015 para a 4ª posição em 2017 no ranking nacional do IDEB. 2018**. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/12/03/ceara-salta-do-12a-lugar-em-2015-para-a-4a-posicao-em-2017-no-ranking-nacional-do-ideb/>. Acesso em 29 nov 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)**. 2012. Disponível em: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8. Acesso em 28 nov 2014.

OLIVEIRA, K.E.B. **Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil**. Tese de doutorado. 2017.

STAKE, R. **A arte de investigação com estudos de caso**. Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Ed. Lisboa, 2012.

OS SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA BUSCA POR REGISTROS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE

Roberta Gomes de Araújo¹
Marivânia da Silva Feitosa²
Alyson Luiz Santos de Almeida³
Fábio Freire de Oliveira⁴

RESUMO

O presente estudo visou, a partir de dados oficiais, traçar um panorama do registro de inserção e permanência dos estudantes surdos nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica da Região Nordeste. A partir deste cenário, interessou-nos pesquisar acerca da situação destes, mais especificamente: identificar o ano de ingresso, gênero, curso, *campi*, se o referido aluno (a) conta com suporte de Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) e, ainda, situação da matrícula. Para isso, fizemos uma pesquisa bibliográfica e um estudo de natureza quali-quantitativo. Concernente às análises dos dados oriundos do E-Sic, dividimos os resultados nas seguintes categorias: retornos à consulta e dados apresentados. Dos 11 institutos que compõem a região nordeste, 7 responderam, 3 não responderam e 1 pediu prorrogação, mas, após o prazo, nenhuma resposta foi recebida. Para a segunda categoria, que destacou o ano de ingresso dos estudantes surdos na instituição, qual gênero, curso, *campi* se havia TILS e qual a situação de matrícula, obtivemos respostas completas de apenas quatro instituições: IFAL, IFPI, IFSPE e IFCE. Onde estão os surdos? Percebemos que eles estão em todos os lugares, tentando se fazer presentes. Os lugares educacionais são de todos e para todos, fica claro que é preciso tornar evidente as informações sobre esse público. Podemos começar recomendando fortemente que sejam feitos registros fidedignos e sistematizados das informações sobre os estudantes surdos em plataformas de informações como a Nilo Peçanha.

Palavras-chave: Banco de dados educacionais, visibilidade surda, transparência.

INTRODUÇÃO

A história da Educação de surdos no Brasil teve início em 1855 quando Dom Pedro II convidou Eduard Huet, professor surdo com curso de Mestrado em Paris, para abrir uma escola para surdos. Em 26 de setembro de 1857 foi fundado o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, cujo nome atual é Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atualmente, o termo Surdo-Mudo não é mais considerado adequado. Segundo Bentes (2016) o pressuposto para a retirada do termo “mudo” é de que os surdos poderiam adquirir a modalidade oral da

¹ Mestranda do Curso ProfEPT- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - PE, rga@ufpi.edu.br;

² Mestranda do Curso ProfEPT- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – PE, marivania.feitosa@delmiro.ufal.br;

³ Professor do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - PI, alsa@ufpi.edu.br;

⁴ Professor do Curso ProfEPT- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – PE, fabio.freire@ifsertao-pe.edu.br

língua – e de que não existiam registros escritos que mostrassem alguma preocupação com essa categoria.

Um retrocesso em relação à educação do surdos ocorreu no Congresso Internacional de Surdo-Mudez na Itália no ano de 1880, pois os surdos foram proibidos de utilizarem as línguas de sinais, sendo obrigados a oralizarem. Para Sacks (2010, p.45):

O Oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos [...].

Entende-se, assim, que o Oralismo não é a abordagem educacional que melhor se adequa às necessidades dos alunos surdos. Esses possuem uma língua que é reconhecida oficialmente pela lei 10.436/02, logo a língua de instrução a ser utilizada nas instituições educacionais deve ser a língua de sinal.

A educação dos surdos no Brasil sofreu forte avanço, pois em 1987 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) com sede no Rio de Janeiro. Juntamente com o MEC, a FENEIS formou agentes multiplicadores no ano de 2002, permitindo a formação de professores surdos e ouvintes para a aprendizagem e utilização da Libras. Neste mesmo ano ocorreu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Fato que fortaleceu os sujeitos surdos na luta pelo direito de ter acesso aos conteúdos ministrados nas instituições educacionais em sua primeira língua. Em 2005, com a regulamentação desta lei por meio do decreto 5.626/05, ficou estabelecido como deveria ocorrer a educação de surdos e qual seria a formação ideal para os sujeitos que iriam trabalhar com este público (STROBEL, 2009).

Doravante, houve muitos progressos: a inserção da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, criação de escolas bilíngues, formação adequada para professores e tradutores/intérpretes de língua brasileira de sinais (TILS). Mas, nesse decreto, pouco se mencionou sobre a educação profissional dos alunos surdos. Dos 31 artigos, apenas dois fazem menção a educação profissional: no Art. 3º, § 2º é apresentado a disciplina de Libras como componente curricular optativo na educação profissional a partir de um ano da publicação deste decreto; e o artigo 22, que versa sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva nas instituições federais de ensino que são responsáveis pela educação básica,

garantindo a inclusão destes discentes por meio de escolas bilíngues ou comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional (BRASIL, 2005).

O acesso dos surdos nas instituições educacionais é algo muito recente, pois os mesmos, quando conseguiam ir à escola, esbarravam nas dificuldades de comunicação. Isso ocorre porque a comunidade escolar sentia, e ainda sente, muitas dificuldades para receber este aluno que utiliza uma língua diferente da maioria linguística no Brasil. Essa dificuldade fazia muitos surdos desistirem dos estudos, o que tem construído um número diminuto de surdos que davam continuidade à educação básica.

Quando se trata de educação profissional, este panorama é bem mais delicado. No INES, a educação profissional ocorreu inicialmente a partir de 1873, na gestão de Tobias Leite, que mandou preparar um terreno ao lado para que os alunos pudessem desenvolver atividades agrícolas. Para Bentes (2016, p.193), isso limitava as opções de trabalho dos surdos levando-os a alienação no que diz respeito a sua posição como cidadão e de escolha quanto a sua profissão, ocorrendo uma imposição em relação a quais atividades laborais deveriam realizar.

No que diz respeito a gênese da educação profissional, a literatura aponta que esta foi marcada pela dualidade, ou seja, uma educação propedêutica para aqueles oriundos das classes altas e educação profissional para os menos favorecidos. Sendo assim, “[...] a Educação Profissional foi historicamente voltada para as classes populares enquanto o Ensino Superior era destinado à elite. Essa realidade persistiu e chegou na 1ª década do século XXI, apesar de atualmente ser menos perceptível” (LIMA; SILVA, E; SILVA, L, 2015, p. 120).

É preciso ressignificar a educação profissional, pois durante muitos anos as instituições de educação profissional eram vistas apenas como preparatórias de mão-de-obra para atender a demanda do mercado de trabalho ou a lógica capitalista. Pontuam, ainda, que com a integração da educação profissional ao ensino médio, esta visão reducionista, de preparação apenas para atuar como técnico cede lugar a uma educação promotora do desenvolvimento crítico e emancipador dos sujeitos envolvidos (VIEIRA J.; VIEIRA. M., 2014). Para que isto ocorra de fato, os autores defendem que a educação profissional deve ser orientada nos moldes da aprendizagem, sendo norteada pela relação entre ensino-pesquisa e articulação da teoria e prática. Tal diversificação na oferta já pode ser percebida, pois nem sempre os cursos estão diretamente atrelados ao fornecimento imediato de mão de obra aos arranjos produtivos locais (VAGO, 2015).

Foram muitas as transformações e reconfigurações que a educação profissional passou no decorrer dos anos no Brasil. Um marco na história da Educação Profissional foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Estas instituições ofertam cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e, também, atuam na oferta de pós-graduação, em programas *lato e stricto sensu*. De acordo com o CONIF- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Profissional, científica e Tecnológica “atualmente, são 644 *campi* espalhados pelo país, com mais de um milhão de estudantes matriculados e cerca de 70 mil servidores, entre professores e técnico-administrativos” (CONIF, 2018). Na região Nordeste há 11 institutos federais e 204 *campi* espalhados pelos 09 estados. Selecionamos o Nordeste porque é a região que apresenta o maior número de institutos federais e *campi* do Brasil. Essa fatia representativa comporá o foco de nossas análises neste texto.

Conforme vimos nos parágrafos anteriores, desde a sua concepção, a educação brasileira é delineada por dualidades. Antagonismos e discrepâncias são notadamente percebidos quando analisamos o percurso histórico da educação. Isso também é verdade quando se remete à modalidade profissional.

Assim, diante do cenário histórico de dificuldades de acesso e adequadas condições para a obtenção de formação em vários níveis e modalidades, o presente estudo visou, a partir de dados oficiais, traçar um panorama do registro da inserção e permanência dos estudantes surdos nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica da Região Nordeste. A partir deste cenário, interessou-nos pesquisar acerca da situação destes, mais especificamente: identificar o ano de ingresso dos estudantes surdos, gênero, curso, *campi*, se o referido aluno (a) conta com suporte de Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) e, ainda, situação da matrícula. A partir dessas informações poderemos pensar e, se for necessário, repensar o atendimento a estes discentes, pois com base nestes dados pode-se, por exemplo, identificar quais cursos são os mais procurados pelos estudantes surdos.

Para atingir os objetivos, foi realizada uma consulta às Instituições Federais de Educação Profissional da Região Nordeste, que estavam disponíveis na plataforma do E-Sic, além de uma pesquisa bibliográfica, no que concerne à educação dos surdos e também a educação profissional e tecnológica. Portanto, o presente artigo, quanto à composição metodológica é uma pesquisa bibliográfica, de natureza quali-quantitativa com viés descritivo.

Os resultados da pesquisa apontam que nem todas as instituições possuem as informações referentes ao acesso e permanência dos estudantes surdos e ainda há muita

dificuldades, pois a quantidade de profissionais que atuam e tem conhecimento acerca desta temática ainda é pequena. Desta forma, este trabalho permitiu-nos perceber que na Região Nordeste o Instituto Federal que mais recebeu surdos foi o IFCE. Mas, no âmbito geral, o cenário relacionado com a permanência e conclusão destes estudantes ainda é problemático, sendo necessária a efetivação de políticas e estratégias educacionais que permitam avançar rumo a melhores valores para esses indicadores

METODOLOGIA

O presente estudo consta de uma pesquisa bibliográfica em que discorreremos acerca da Educação dos Surdos no Brasil e também sobre a Educação Profissional, narrando um breve histórico desta, a partir do que já foi fomentado na literatura, seja esta vislumbrada em artigos, livros, dissertações ou outros registros acessíveis. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), [...] “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Para composição bibliográfica do histórico da educação profissional, utilizamos (VIEIRA, J.; VIEIRA, M, 2014), (LIMA; SILVA, E; SILVA, L, 2015), CONIF (2018), MEC (2016), e, para um aprofundamento sobre a educação dos surdos no Brasil, utilizamos BRASIL (2005), BENTES (2016) SACKS (2010) e STROBEL (2009).

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, com objetivo descritivo. Segundo (PRODANOV; FREITAS, 2013) utiliza-se a pesquisa descritiva “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles”. Porém, a ciência aqui exercitada tem papel no levantamento de informações, ou ausência delas. O que pode exercer influência nos pares no sentido de modificar a realidade associada ao registro de informações sobre acesso de surdos à educação profissionalizante.

O objetivo primordial desta pesquisa são: 1. identificar em quais Institutos Federais da Região Nordeste estão os surdos; 2. como está acontecendo o acesso em função do gênero; 3. curso e *campi* que estes optaram; e 4. se o referido aluno(a) conta com suporte de Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Para isso, coletamos os dados no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-Sic), pois qualquer pessoa física ou jurídica pode solicitar informações a órgãos e entidades do poder executivo federal. O prazo previsto para resposta é de vinte dias. Mas, caso houvesse justificativa, o órgão ou entidade poderia solicitar a prorrogação pelo prazo de mais dez dias. Assim sendo, no dia 22/04/2019, fizemos o seguinte pedido: “*solicito a listagem, ordenada por ano e/ou período de efetivação, em que se possa perceber o gênero e curso em que fora feita a matrícula dos discentes surdos*

nesta Instituição desde a sua fundação e em todos os seus Campi. Além disso, solicito que nessa lista contenha indicação se o referido aluno (a) contava com suporte de Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e se, também, o discente concluíra o curso. Indagamos, ainda, se em caso de ter desistência, em qual momento o curso foi interrompido/cancelado”. Esta solicitação foi encaminhada para os 11 (onze) Institutos Federais que compõem a Região Nordeste (ver Tab. 1). Por uma questão de organização da pesquisa, os dados aqui apresentados e analisados só consideraram as respostas que foram fornecidas dentro do prazo dos trinta dias, incluindo os pedidos de prorrogação.

Dividiremos os resultados nas seguintes categorias: retornos à consulta (nesta categoria iremos apresentar as Instituições que forneceram respostas e que pediram prorrogação) e dados apresentados (iremos verificar quais dados as instituições possuem sobre os surdos que nelas estudaram).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Retornos à consulta

A lei de acesso à informação foi sancionada pela ex-Presidenta da República, Senhora Dilma Rousseff no dia 18 de Novembro de 2011. O principal objetivo dessa Lei foi regulamentar o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas. Esta ação é válida para os três poderes da União, Ministério Público e Tribunais de Contas. A criação desta lei foi de extrema importância para atender ao princípio constitucional da transparência das informações dos atos governamentais, beneficiando também toda a população que pôde ter maior acesso às informações sobre os órgãos públicos.

O E-Sic -Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - foi criado no dia 16 de maio de 2012, por meio do decreto 7.724 . No artigo 2º deste decreto, há a garantia de acesso à informação, conforme podemos visualizar na citação seguinte:

Os órgãos e as entidades do Poder Executivo federal assegurarão, às pessoas naturais e jurídicas, o direito de acesso à informação, que será proporcionado mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão, observados os princípios da administração pública e as diretrizes previstas na Lei nº 12.527, de 2011 (BRASIL, 2012).

Segundo dados oficiais do E-Sic, desde a sua criação até o mês de maio do presente ano, foram realizados 747.306 pedidos de informações de diferentes naturezas: Governo e Política – Administração pública; Economia e Finanças; Ciência, Informação e Comunicação –

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Informação – Gestão, preservação e acesso; Educação – Educação Superior; Pessoa, Família e Sociedade – Previdência Social; Saúde – Participação e controle social em saúde; Educação – Profissionais da Educação; Transportes e trânsito – Transporte aquaviário; Pessoa, família e sociedade – Pessoa; Comércio, Serviços e Turismo – Comércio e Serviços. O tempo médio de resposta é de 13,86 dias.

Para esta pesquisa, foi realizada uma solicitação, no E-Sic, no dia 22/04/2019, logo, o prazo máximo de resposta era até o dia 13/05/2019, com possibilidade de extensão até 23/05/2019. Das 11 instituições, 07 responderam, 3 não responderam e 1 pediu prorrogação, mas não enviou a resposta. De acordo com dados apresentados pelo E-Sic, as solicitações realizadas são respondidas em 99,23% dos casos, apesar desta estimativa, tivemos um retorno de um pouco mais de 50%, o que significa um resultado positivo, haja vista que a maioria dos dados solicitados não estão disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e também pelo fato de nossa solicitação conter várias perguntas acerca de uma temática que ainda é pouco discutida. No entanto, por força de lei, o resultado deveria ser 100%. Pois, mesmo que a instituição não pudesse fornecer os dados, seria necessário responder à solicitação do requerente de forma negativa ou positiva.

No artigo 13º do decreto 7.724/12, há a indicação dos motivos que podem levar a instituição a negar o pedido: quando os pedidos forem genéricos; desproporcionais ou desarrazoados; ou que exijam trabalhos adicionais de análise, interpretação ou consolidação de dados. Neste mesmo artigo está expresso que se o pedido exigir trabalho adicional para a interpretação ou consolidação dos dados, a instituição deve, caso tenha conhecimento, indicar onde o requerente poderá encontrar estas informações. O Instituto Federal do Maranhão respondeu a nossa consulta, negando o acesso, pois a mesma entendeu que o pedido era desarrazoado e desproporcional. Na negativa há a justificativa de que o IFMA possui 29 *campi* distribuídos em todo o estado e os setores teriam dificuldades em responder a demanda, pois seria necessário um trabalho adicional.

No total, quatro instituições não retornaram às nossas solicitações, alegando questões previstas na lei e, em alguns casos, alegando questões que não estavam previstas na legislação vigente. Quando isto acontece, o cidadão pode apresentar recurso no prazo de dez dias à autoridade hierarquicamente superior e esta autoridade deverá responder no prazo máximo de cinco dias. Optamos por não apresentar nenhum recurso.

Na tabela que segue, podemos visualizar melhor as instituições participantes da consulta e também quais delas responderam ou não as informações solicitadas.

Tabela 1. Instituições Federais de Ensino da Região Nordeste consultadas através do E-Sic acerca de informações sobre estudantes surdos.

	Instituição	Nº de Campi	UF	Região	Respondeu à consulta?
1	IFAL	16	AL	Nordeste	Sim
2	IFBAIANO	15	BA	Nordeste	Sim
3	IFCE	32	CE	Nordeste	Sim
4	IFSPE	7	PE	Nordeste	Sim
5	IFPI	20	PI	Nordeste	Sim
6	IFSE	9	SE	Nordeste	Sim
7	IFBA	21	BA	Nordeste	Não
8	IFPE	16	PE	Nordeste	Não
9	IFRN	20	RN	Nordeste	Não
10	IFMA	29	MA	Nordeste	Sim*
11	IFPB	21	PB	Nordeste	Pediu prorrogação e não respondeu

*A Instituição considerou que o pedido era desproporcional ou desarrazoado e negaram acesso aos dados.

É justamente com intuito de traçar o perfil do alunado surdo na educação profissional que este estudo se propõe a iniciar um debate sobre a importância de indicadores educacionais específicos serem contemplados na PNP. Não se pode mais, passados mais de 100 anos do início da educação profissional de surdos no Brasil, sonegar informações sobre esse segmento da sociedade. Isso dificulta o avanço do desenvolvimento de estratégias educacionais que respeitem os usuários nativos da Língua Brasileira de Sinais.

2. Dados apresentados

No ano de 2008, por meio da Lei 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No bojo desse marco legal foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da junção de escolas técnicas já existentes nos estados e posteriormente houve uma considerável ampliação dos mesmos. Apesar de os IFs terem sido criados a partir de instituições, que chegam a ter mais de 100 anos de fundação, consideramos apenas a data de criação dos Institutos por meio da lei 11.892 do ano de 2008. Pois seria humanamente impossível coletar informações centenárias em trinta dias (prazo máximo para resposta ao cidadão no E-Sic).

Na Tab. 2 estão compilados os dados das instituições participantes da consulta, período informado e, também, os questionamentos respondidos quanto ao ano de ingresso, gênero, curso, campi, apoio de TILS e conclusão do curso. Fato que fica evidente é a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

descontinuidade temporal dos dados apresentados em resposta à nossa solicitação. Dessa forma é deixada a seguinte dúvida ao cidadão que solicita a informação: “*nos anos em que não houve apresentação de dados, houve matrícula de alunos surdos?*”.

Tabela 2. Dados apresentados pelas Instituições Federais de Ensino da Região Nordeste consultadas através do E-Sic acerca de informações sobre estudantes surdos

	Instituição	Período informado	Ano de ingresso	Gênero	Curso	Campi	Discente tinha apoio de TILS#?	Discente concluiu o curso?
1	IFAL	2015; 2016-2019	X	X	X	X	X	X
2	IF BAIANO	2017-2019	X			X		
3	IFPI	2010; 2015-2019	X	X	X	X	X	X
4	IFSE*	2019	X				X	X
5	IFSPE	2009; 2012; 2014-2019	X	X		X	X	X
6	IFCE	2005-2019	X	X	X	X	X	X

Tradutor intérprete de língua de sinais.

2.1. Registro de matrículas de surdos ao longo do tempo

No IFAL houve registro sobre o ingresso de surdos no ano de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. No *corpus* da resposta é informado que estas são todas as informações referentes aos estudantes surdos na Instituição, o que nos leva a especular que nos anos anteriores não houve ingresso dos mesmos. No IF Baiano há o registro de apenas três anos: 2017, 2018 e 2019 e não foi relatado se houve surdos anteriormente. No IFPI, o primeiro registro aconteceu em 2010 e só retornou no ano de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

O IFSE apresentou informações apenas referentes ao ano de 2019 e apontou que, neste mesmo ano, de acordo com a Portaria nº 555, foi instituído o Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva, vinculado à reitoria, visando dar suporte aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos *campi* e que, além disso, foi instituída de acordo com a Portaria nº 1024, de 17 de abril de 2019, a Comissão Permanente ao Atendimento Diferenciado no Processo Seletivo do IFS, visando garantir à acessibilidade de candidatos. Não foi informado se em anos anteriores houve algum estudante surdo.

No IFSPE o primeiro registro data do ano de 2009, depois segue para o ano de 2012, não havendo nada no ano de 2013 retomando os dados a partir de 2014 até o presente. Já o IFCE apresentou dados referentes ao ingresso de estudantes surdos a partir do ano de 2005 (antes do ano de criação dos IFs) até o ano atual (2019). Em todos os anos após este primeiro registro houve ingresso de estudantes surdos em diferentes *campi*. Isto pode nos levar a pensar

que: algumas IFs não possuem o registro completo do acesso dos surdos ou não houve estudantes nestes períodos que não foram relatados. Sendo assim, a IFCE é a única que possui o registro sequencial completo destes dados.

2.1.2. Quanto ao gênero dos discentes matriculados

No âmbito desta pesquisa não entraremos na discussão sobre identidade de gênero, mesmo acreditando que os sujeitos podem possuir identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam e que não são fixas (LOURO, 1997, p. 24).

A evolução do número de matrículas nos últimos quatorze anos mostra a clara expansão do acesso da comunidade surda aos cursos ofertados em vários IFs no Nordeste. Essa tendência, dirigida no contexto do conjunto de dados que obtivemos pelas informações do IFCE, não apresenta distinção entre o número de matrículas de surdas e surdos (Fig. 1A e Fig. 1B). Curioso notar que entre 2017 e 2018 houve duplicação do conjunto de matrículas. A queda apresentada pela linha de tendência configura-se num artefato de amostra, pois os dados são oriundos dos registros de parte do primeiro semestre do ano corrente.

No IFAL, fomos informados que há um total de dez alunos surdos. Sendo que seis são mulheres e quatro são homens. O IF Baiano, não fez separação entre deficientes auditivos e surdos, só apresentaram como deficientes auditivos de forma geral. Logo, não temos como saber quantos surdos eles têm/tiveram. Nos foi apresentado apenas o total sem a definição de masculino ou feminino. Nos três anos apontados, o IF Baiano, em seus diversos *campi*, teve 95 alunos. O IFSE, assim como o IF Baiano, não fez separação entre deficientes auditivos e surdos, logo nos foi indicado um único número: 22. Atualmente, eles possuem vinte e dois alunos surdos e deficientes auditivos, mas não nos informaram qual o gênero destes alunos.

No que diz respeito ao IFPI, foi informado que há 4 homens e 13 mulheres. Já no IFSPE, a diferença entre acesso de homens e mulheres é bem intensa, pois, até o momento, tem-se 9 mulheres e 19 homens.

É importante apontar que há um crescente aumento em relação ao acesso dos estudantes com surdez na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A preocupação em formar estudantes baseado numa perspectiva omnilateral, integral ou politécnica como apontam (MOURA; LIMA; SILVA, 2015), deve servir para todos os alunos: surdos ou ouvintes.

O IFCE foi a instituição que apresentou mais surdos: 173 desde o ano de 2005 até o presente momento. Deste total, 93 são homens e 80 mulheres. Vale ressaltar que nesse estado há o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), que é uma escola estadual destinada

exclusivamente à educação dos surdos. Esta escola foi fundada no dia 25 de março de 1961. Os alunos têm aulas de Libras ministrada por professores surdos e o atendimento acontece a partir dos três anos. Possivelmente esse foco educacional, proporcionado por políticas públicas voltadas para a educação de surdos, seja elemento fomentador do maior número de estudantes surdos nos IFs do Ceará quando comparados com instituições de outros estados da mesma região.

Estes dados nos trazem reflexões que ficarão para um estudo posterior: porque em alguns IFs temos uma diferença tão grande quanto se trata do gênero? Esta questão está relacionada com a quantidade de surdos nos estados em que houve a discrepância? Ou está relacionada a oferta de cursos?

2.1.3. Quanto ao curso escolhido

No IFAL os estudantes surdos cursaram e/ou estão cursando seis cursos diferentes: Agroecologia, Agropecuária, Edificações, Informática, Meio Ambiente e Química. Mas, não há a distinção da modalidade dos cursos. No IFPI os alunos estão nos seguintes cursos: técnico em cozinha (PROEJA), Técnico em edificação, técnico em nutrição e dietética, técnico em panificação, técnico integrado ao médio em vestuário, técnico integrado ao médio em edificação, licenciatura em matemática e licenciatura em biologia. São oito cursos diferentes, inclusive na modalidade. Já o IFSE, IFSPE e o IF Baiano não apresentaram estes dados.

No IFCE, encontramos uma maior variedade de cursos que vai desde cursos de idiomas até a especialização. 1. Cursos de idiomas procurados pelos surdos: espanhol inicial, língua e cultura francesa (I e II), Libras I e II, Libras e Cidadania e português essencial para concursos. 2. Cursos técnicos: agroindústria, agropecuária, agronegócio, alimentos, análises química (Pronatec), automação industrial, automotiva, construção de edifícios, edificações, eletrotécnica, fruticultura, gastronomia, gestão ambiental, gestão desportiva e de lazer, hotelaria, gestão de turismo, hospedagem, informática, irrigação e drenagem, manutenção telemática, mecânica, mecânica industrial, mecatrônica industrial, meio ambiente, panificação, química, saneamento ambiental, 3. Cursos Integrados: edificações, eletrotécnica, mecânica, mecânica industrial (Proeja), nutrição e dietética, química, telecomunicações (Proeja), 4. Licenciaturas: ciências biológicas, educação física, física, geografia, letras (português/inglês), matemática, música, química, 5. Bacharelados: agronomia, ciência da computação, engenharia ambiental, engenharia ambiental e sanitária, engenharia de controle e automação, engenharia mecânica, engenharia de mecatrônica, engenharia de produção civil,

nutrição, serviço social, zootecnia, Especialização: em ensino de ciências da natureza, em gestão de cooperativas, 6. Cursos diversos: futsal, matemática financeira, princípios de automação industrial, soldagem elétrica (eletrodo revestido) e técnica vocal (canto popular Solo e Coletivo).

Pelos dados informados nesta categoria (“Quanto o curso escolhido), detectamos que houve uma diversidade de cursos que compuseram as escolhas dos estudantes surdos. Este é um indicativo de que, qualquer curso, como por exemplo, o de canto, pode receber um aluno com surdez. Logo, as instituições educacionais precisam continuar ofertando formação aos profissionais, para que estes possam, realmente, trabalhar numa perspectiva de inclusão dos discentes surdos, no sentido pleno, de potencializar as habilidades e conhecimentos de maneira constante. Isso porque, compreendemos que estamos imersos em uma profissão cuja necessidade de preparação para receber todos os alunos é constante e constitui um direito previsto em lei.

2.1.4. Quanto ao *campi*

O IFAL possui 16 *campi*, mas só há estudantes surdos em sete: Arapiraca, Coruripe, Macéio, Marechal, Murici, Penedo e Santana do Ipanema. No IF Baiano, que possui 15 *campi*, há estudantes surdos em quatorze: Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itaberaba, Itapetininga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Xique-Xique. Quanto ao IFPI, constatamos que dos seus 20 *campi*, apenas três receberam estudantes surdos: São João do Piauí, Teresina Zona Sul e Uruçui. O IFSPE possui 7 *campi* e tem surdos em seis: Floresta, Ouricuri, Petrolina, Petrolina Zona Rural, Salgueiro e Santa Maria da Boa Vista.

O IFSE não apresentou estes dados.

Quanto ao IFCE, este apresenta 32 *campi* e estudantes em vinte e dois: Aracati, Baturité, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Fortaleza, Guaramiranga, Iguatu, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

2.1.5. Quanto a presença do TILS

Quanto à presença do TILS, ponto de extrema importância, visto que em muitas situações este sujeito é a única pessoa que conhece a Língua Brasileira de Sinais. É necessário refletir que, apesar dos surdos terem direito à TILS, estabelecido no decreto 5.626/05, ainda

nos deparamos com muitos casos em que há a desistência de estudar por não haver esse profissional na Instituição escolhida e nem previsão de chegada/contratação.

No decreto supracitado, houve regulamentação de vários pontos relacionados a Libras e a educação de surdos: inclusão da libras como disciplina curricular, formação do professor e instrutor de libras, uso e difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas à educação, formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, garantia do direito à educação e saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Então, como está o acompanhamento dos surdos nas instituições que estamos investigando? É o que apresentaremos nos parágrafos que seguem.

A informação repassada pelo IFAL é que todos os estudantes surdos possuem acompanhamento de TILS. Já o IF Baiano informou que, atualmente, eles possuem 211 alunos atendidos pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas). No entanto, a instituição nos repassou que são poucos os profissionais capacitados para atender a demanda, o que dificulta a realização de um bom trabalho. E, ainda destacou que, estes poucos, precisam ficar se deslocando para atender as várias demandas. Também nos foi repassado, que a falta de formação e sensibilidade de alguns docentes, servidores e alunos contribuem para uma maior dificuldade na aprendizagem destes alunos surdos.

As informações do IFPI revelam que somente em dois casos, não houve TILS, mas um desses discentes concluiu o curso com êxito. A instituição apresentou, inclusive, uma Nota Técnica de Nº 02/2017 da FEBRAPILS (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais) sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras para Língua Portuguesa e vice-versa. A nota explica, ainda, como deve atuar o TILS. A instituição também informou o quantitativo de TILS para cada discentes surdo. Dos discentes surdos matriculados, 11,76% não contam com suporte de TILS.

Quanto ao IFSE, este informou que dos 22 discentes com deficiência auditiva, 14 necessitavam de TILS, mas a instituição só dispunha de 4.

O IFSPE apontou todos os TILS que já atuaram e atuam na instituição, indicando inclusive o período com cada discente. Foi também informado que três alunos não tiveram acompanhamento de TILS e um *campi* não apresentou resposta. Dos discentes surdos matriculados, 15,79% não contam com o suporte de TILS.

O IFCE pontuou caso a caso se havia ou não TILS. Mas, apesar da Instituição receber frequentemente estudantes com surdez, ainda há situações em que não há presença deste profissional. Dos discentes surdos matriculados, 36,69% não contam com o suporte de TILS (Fig. 2).

2.1.6. Status das matrículas dos surdos

Faz-se necessário saber como os surdos estão nas instituições escolhidas, como se deu o ingresso em números e como se desenvolveu a permanência. Não ter estes dados, nos aponta que ainda há muito o que fazer quando se trata do registro de informações relacionadas aos alunos surdos, pois não efetuar este registro é prejudicial, uma vez que qualquer medida é tomada a partir de informações. É preciso saber se os alunos estão concluindo e, se não estão, quais são os motivos que têm levado ao insucesso. É preciso entender os motivos da conclusão ou do abandono.

Segundo dados enviados pelos IFs da Região Nordeste, desde 2005 houve 345 matrículas de pessoas surdas ou deficientes auditivos nestas instituições.

A informação fornecida pelo IFAL é de que apenas um discente está em processo de seleção, todos os demais ainda estão cursando. O que nos permite dizer que não houve nenhuma desistência ainda. Quanto ao IF Baiano, este não forneceu dados referentes à situação de matrícula dos discentes surdos. Já o IFPI, apresentou evasão em dois casos após reprovação, quatro conclusões e os demais estão cursando. No que tange às informações oriundas do IFSE, foi nos repassado que todos os estudantes estão com suas matrículas ativas. No IFSPE nove surdos não concluíram o curso, oito estão cursando e apenas três conseguiram concluir. Já no IFCE, 67 alunos (45,3%) estão cursando, 53 (37,4%) não concluíram por algum motivo (cancelado voluntariamente, trancado, cancelado compulsoriamente ou abandono) e apenas 24 (17,3%) concluíram. Esse último dado parece ruim, mas é o melhor que se atingiu até o momento entre os IFs avaliados (Fig. 3).

É possível notar uma evolução no número de pessoas surdas acessando os IFs na Região Nordeste. O número de matrículas de estudantes surdos no IFCE é substantivo no contexto da Região Nordeste. Pelos dados, é a instituição que vem recebendo a maior parte das matrículas e também a que acolhe e proporciona apoio na forma da disponibilidade de TILS, quando se levam em consideração os valores absolutos das demais instituições. Mas, o IFAL, IFPI e IFSPE são as instituições que apresentam, de acordo com os dados recebidos, a maior proporção de alunos surdos atendidos por TILS (Fig. 2).

A Total de matrículas em quatro IFs do NE do Brasil



B

Total de matrículas no IFCE



Figura 1 – Evolução do número de matrículas de surdos em quatro Institutos Federais da região Nordeste do Brasil (IFCE, IFSPE, IFPI e IFAL) entre 2005 e 2019 (A) e número de matrículas de surdos no IFCE (B). Informações obtidas a partir de consulta via sistema E-Sic.

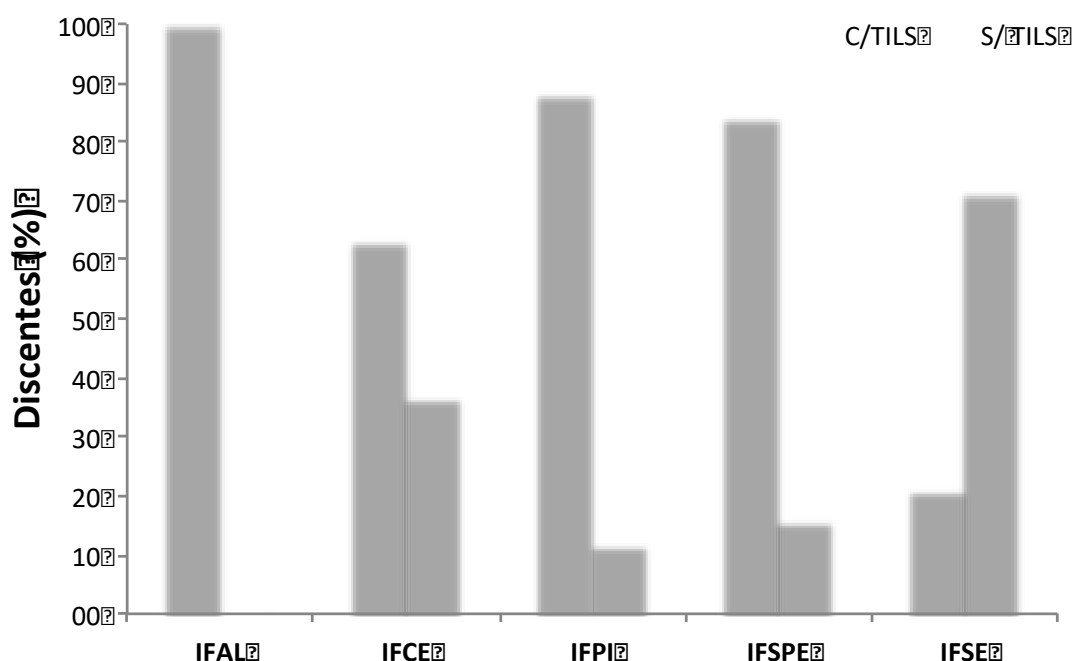


Figura 2 – Percentual e estudantes surdos atendidos ou não por TILS em cinco Institutos Federais da região Nordeste do Brasil que enviaram dados à consulta realizada via sistema E-SIC.

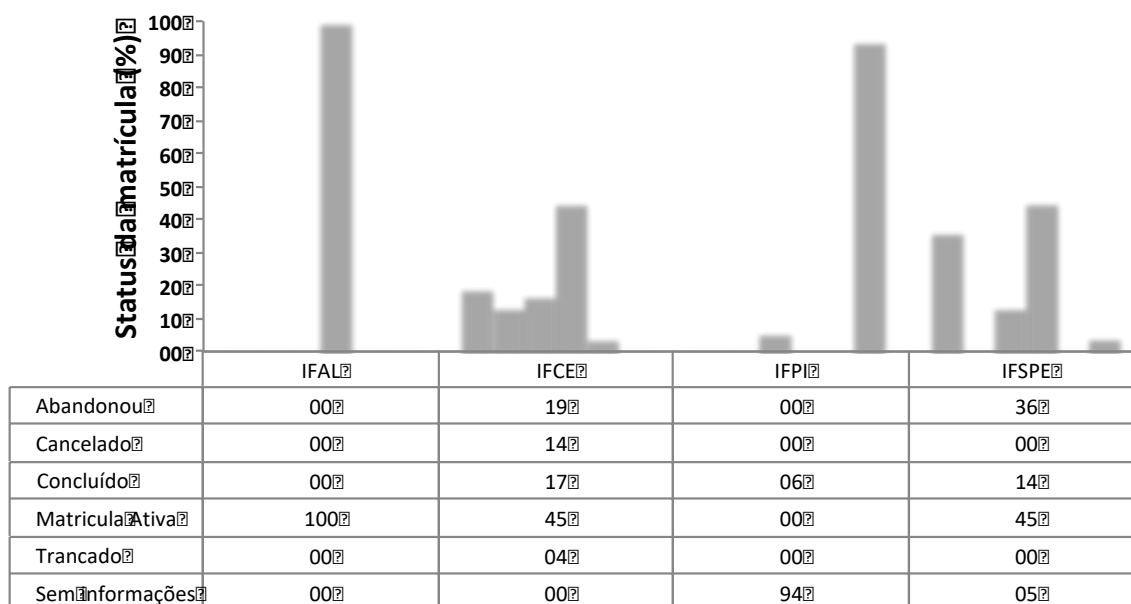


Figura 3 – Situação das matrículas de estudantes surdos atendidos em instituições (região nordeste do Brasil) da rede Federal de educação profissional, técnica e tecnológica que enviaram dados à consulta realizada via sistema E-SIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, várias são as barreiras impostas à população surda. Ser atendido em instituição de ensino e ter TILS disponíveis não são os únicos entraves enfrentados, embora isso não devesse se constituir em problema. Muitos vão ficando pelo caminho e isso é sentido no baixo percentual de conclusão dos cursos. Abandono, cancelamento e trancamento de curso estão relacionados com quase 40% das matrículas de discentes surdos com ou sem TILS à disposição na instituição ao longo dos últimos 14 anos. Isto nos faz refletir e reiterar que é preciso conhecer, entender e divulgar a situação destes estudantes, para que sejam desenvolvidas estratégias que ampliem o acesso e garantam a permanência e conclusão de seus cursos.

Medidas como formação de professores, servidores, estudantes ouvintes (Cursos de Libras) e os surdos (cursos de LP e se necessário Libras), poderão proporcionar um ambiente de prazer e conhecimento para uma inserção profissional plena desses profissionais.

Respondendo à questão norteadora das ações dessa equipe de pesquisa, *onde estão os surdos?*”, percebemos que eles estão em todos os lugares, tentando se fazer presentes. A história nos conta que, por muito tempo, suas vidas e relações sociais e realizações profissionais lhes foram ceifadas como se o fato de poder ouvir e proporcionar constituísse o direito de ocultar direitos.

Os lugares educacionais são de todos e para todos, fica claro que é preciso tonar evidente as informações sobre esse público, podemos começar recomendando fortemente que sejam feitos registros fidedignos e sistemáticos das informações sobre os estudantes surdos em plataformas de informações como a Nilo Peçanha.

REFERÊNCIAS

BENTES, José Anchieta de Oliveira. PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI, MARIA CRISTINA. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, 2016.

BRASIL, BRASÍLIA. **Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº10463/02, v. 436, 2005.

_____. **BRASIL. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n. 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 02 out 2018.

_____. **Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Expansão da Rede Federal.2016**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 02 out 2018.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Conif divulga selo comemorativo dos 10 anos dos Institutos Federais**. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/reitoria/noticias/conif-divulga-selo-comemorativo-dos-10-anos-dos-institutos-federais>. Acesso em 3 de out. 2018.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2002.

LIMA, Erika Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI**. HOLOS, v. 4, p. 119-129, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, MÔNICA RIBEIRO. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. Boitempo Editorial, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; DE APARECIDO VIEIRA, Josimar. **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. HOLOS, v. 2, p. 24-36, 2014.

PERCEBENDO A GEOMETRIA EM TUDO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Julio Santos da Silva¹
Ramina Samoa Silva Camargo²
Sylvia Beatriz Ramos Iwami³
Evanilda Figueiredo Gonçalves da Silva⁴

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um curso de formação continuada com professores dos anos iniciais das Escolas Municipais do município de Manaus/AM. O tema central “Conceitos de Geometria no contexto interdisciplinar” possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências como propõe a Base Nacional Comum Curricular. O curso apoiou-se em uma perspectiva de Metodologia Ativa utilizando Rotação por Estações. Os professores, divididos em grupos, puderam vivenciar na prática vários conceitos sobre o tema de forma interdisciplinar, fazendo estudos, pesquisas, atividades e reflexões sobre o mesmo a fim de que tivessem diversidade na socialização dos conhecimentos construídos. A proposta sistematizada pelos formadores foi bem aceita e notou-se o envolvimento e o protagonismo dos professores durante todo o processo, evidenciados pelas ações no encontro realizado, o que resultou em uma aprendizagem efetiva, que refletiu no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada; Metodologia; Rotação por Estações.

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, responsável por gerenciar mais de 500 escolas urbanas, com mais de 2.000 professores somente dos anos iniciais, oferece formação continuada de professores para toda a rede municipal, formação esta desenvolvida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.

Aqui vamos refletir sobre uma experiência de formação de professores desenvolvida pela equipe de profissionais dos anos iniciais (1ª ao 5ª ano) da rede municipal de educação do município de Manaus (SEMED-MANAUS), que se refere ao II Modulo de Formação do ano de 2019, intitulado “Metodologias Ativas - um olhar interdisciplinar no processo de ensino

¹Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas - AM, juliosantos.silva@semmed.manaus.am.gov.br;

²Mestre em Matemática Profissional pela Universidade Federal do Amazonas– UFAM - PROFMAT, ramina.camargo@semmed.manaus.am.gov.br;

³Mestre em Letras pela Universidade Federal do Amazonas; sylvia.iwami@semmed.manaus.am.gov.br;

⁴Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, evalinda.souza@semmed.manaus.am.gov.br

aprendizagem”, que trabalhou o ensino da matemática (com ênfase na geometria) de maneira interdisciplinar, dialogando com todas as disciplinas do currículo escolar.

A formação continuada está relacionada ao contexto da rede colaborativa do qual o projeto foi concebido, dentro da Secretaria Municipal de Educação. O conceito de Rede Colaborativa, nesse caso, aplica-se à possibilidade de circulação de saberes pedagógicos, numa constante e efetiva troca de conhecimento e experiências. Mas aqui aplicado no sentido de construção a partir da experiência vivenciada pelos professores na formação, com desdobramentos na sala de aula,

“ Numa perspectiva da reflexão crítica das práticas dos professores em sua formação continuada, têm-se como palco as instituições escolares, onde cada escola deve ser entendida como um sistema que se inter-relaciona, portanto, um sistema vivo, onde acontecem as reais condições para se desenvolver uma prática pedagógica reflexiva” (MAGALHÃES, 2016, p.111).

Inúmeros são os desdobramentos de um processo de formação continuada de professores, mas a experimentação de práticas de aprendizagem antes da sala de aula propicia a possibilidade de diálogos e troca de vivências entre os professores presentes. O pensar sobre uma determinada prática pedagógica antes de sua aplicação com o aluno é fator determinante para que a pesquisa-ação ocorra, possibilitando ao professor a oportunidade de intervir dentro de uma problemática social e, ainda, refletir criticamente sobre suas ações docentes.

A partir dessa reflexão o docente há de perceber quais métodos de aprendizagem se mostram mais atrativos e eficazes ao aluno diante de determinada problemática, pois enquanto professores, e baseados em metodologias ativas, nosso anseio é que o aluno se reconheça como agente central de sua aprendizagem, capaz de identificar suas próprias dificuldades e buscar estratégias que visem solucioná-las.

Esta dinâmica, que envolve a formação continuada de professores, oferece aos participantes a possibilidade de uma constante reflexão-ação-reflexão que os ajuda a ter clareza sobre suas práticas em sala de aula, auxiliando nas mudanças atitudinais que se mostrarem necessárias aos desafios enfrentados na sala de aula.

Para a prática reflexiva dos professores, para esse módulo, dividimos os educadores em grupos, utilizando rotação por estações, método oriundo das metodologias ativas. O que proporcionou uma experiência impar no processo de alfabetização científica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em processo de implementação em todo o país, processo que iniciou no ano de 2017. Compete a nós iniciarmos nossa reflexão a partir dessas referenciais metodológicas que expressam os direitos de aprendizagem dos alunos em todas as etapas básicas de ensino, propondo competências gerais relativas à valorização dos conhecimentos, ao pensamento crítico, científico e criativo, à consolidação e ampliação do repertório cultural do estudante, ao uso de diferentes e multilinguagens, à cultura digital, ao trabalho e projeto de vida, à argumentação, ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania.

Ao pensar em formação continuada de professores, facilitadores precisam, empaticamente, colocar-se no lugar de professores que sentem necessidade de rever suas práticas, mas que têm conhecimentos sobre práticas possíveis que não precisam ser abandonadas, mas, sim, aprimoradas. Como comenta Bacich, Neto e Trevisani (2015), rever o espaço da sala de aula pode ser um disparador para que essa mudança comece a ocorrer.

Visualizando que a modificação do espaço acarreta um repensar sobre papéis, de professores e alunos e, aos poucos, potencializa o desenho de experiências de aprendizagem cada vez mais significativas. Desenhar experiências de aprendizagem, porém, vai muito além de inserir práticas em que os alunos estejam em ação.

Nesta proposta, conforme Berbel (2011) comenta, o professor deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se. Vygotsky (2003) já reconhecia que esta relação entre desenvolvimento e aprendizagem permanecia obscura e que de todos os processos básicos este era um dos mais complexos: a aplicação de teorias do desenvolvimento aos processos educacionais.

A perspectiva de Freire (2015) coincide com a abordagem envolvendo o método ativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não estejam estimulados a pensar de forma autônoma. Tais informações reforçam a necessidade de abordar as concepções de desenvolvimento com mais atenção na formação do professor. Ou seja, não basta prever este conteúdo, mas temos que pensar em como fazê-lo para que realmente tenha significado aos professores.

METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Com base nessa proposta, o módulo foi pensado e elaborado pela equipe de formadores dos anos iniciais da DDPM, com a utilização de Metodologia Ativa associada a um tema central que envolvesse Geometria e que fosse interdisciplinar.

Para isso a equipe planejou o módulo e a vivência utilizando a metodologia ativa rotação por estações, que consiste na experimentação discente de todas as estações propostas para essa atividade, em um tempo pré-estabelecido. A princípio foi apresentada uma breve introdução sobre o assunto, mediado pelo uso de slides, com perguntas que levassem os professores participantes à reflexão sobre *O que são metodologias ativas?* Posteriormente, foi apresentado um vídeo sobre o mesmo e mostrando que o principal objetivo das metodologias ativas é incentivar os alunos a aprender de forma autônoma e participativa, a partir de situações reais (CODESE, 2016).

Acreditamos na real possibilidade de desdobramentos na escola, o professor pode ser o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos. Conforme o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (HOLANDA, 1986), autonomia significa a faculdade de se governar por si mesmo; o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual.

Claramente percebendo que nessa prática pedagógica o aluno é o centro do processo, exercendo autonomia, possibilitando trabalho em equipe, problematizando a realidade, promovendo reflexão e o professor sendo facilitador e mediador do processo ensino aprendizagem. São eficazes e dinâmicos a aplicação de metodologia ativa, proporcionando para o aluno e promovendo: autonomia, aptidão em resolver problemas, colaboração, senso crítico, protagonismo, confiança, aprendizado envolvente, empatia, responsabilidade e participação. No segundo momento, foram apresentadas algumas práticas de ensino mais comuns nas metodologias ativas, como:

- Aprendizagem baseada em projetos: Objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios.
- Aprendizagem baseada em problemas: Tem o propósito de tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho.

- Estudo de caso: Oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto exploram seus conhecimentos em situações relativamente complexas.
- Aprendizagem em pares ou times: Formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias.
- Sala de aula invertida: Esse estudo deve acontecer em parte em casa e em parte em um ambiente supervisionado por um professor. Pequenas aulas em vídeo são assistidas pelos alunos em casa antes da aula, enquanto o tempo da aula é dedicado para exercícios e discussões. Essa estratégia possibilita que os alunos com mais dificuldade vejam o vídeo várias vezes para entender e registrar suas dúvidas, o professor é um mentor orientador que durante a aula partirá dos apontamentos e questionamentos trazidos pelos estudantes.
- Rotação por estações: Nessa estratégia, os estudantes são organizados em grupos (essa separação deve ser de acordo com o objetivo proposto, cada um dos quais realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em andamento. É importante ressaltar que o trabalho em cada estação deve ser independente das outras. Precisa ter começo, meio e fim, sem exigir um exercício prévio para sua compreensão, cada grupo vai começar em uma estação diferente e circular a partir dela, sendo capaz de resolver cada desafio isoladamente.

Na sequência da atividade foi exposto o vídeo: *Rotação por estações* (CRESCER, 2018), para iniciarmos a vivência proposta pela equipe formativa. A quantidade de professores participantes foi dividida em 4 equipes. Cada equipe inicia em uma estação, com 15 minutos para execução da tarefa de cada estação, ao fim de cada intervalo, as equipes se deslocavam para a outra estação no sentido horário, fazendo assim a rotação por estações. Ao final das 4 rotações, as equipes fizeram a socialização de seus estudos, soluções e reflexões das atividades e conteúdos envolvidos.

As estações sugeridas têm como nomenclaturas: Matcien, Lipmat, Geoart, Historeli, baseadas nas três primeiras letras dos componentes curriculares, no caso “Matcien” significa Matemática e Ciências. Envolvendo assim os componentes curriculares de ensino de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Geografia, Artes, História e Religião. Nas próximas seções estão descritas detalhadamente as propostas de duas das estações, nesse caso,

as estações de Matciem e Historeli, para darmos ao leitor deste artigo uma ideia de como construímos nossa proposta de Rotação por estações.

ESTAÇÃO MATCEIN – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

Nesta estação os componentes curriculares envolvidos são de ensino de Ciências e Matemática com os objetos de conhecimento associados a classe dos animais vertebrados e formas geométricas. Conforme a BNCC, as competências gerais desenvolvidas são valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências, assim como exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para formular e resolver problemas e criar soluções.

As habilidades envolvidas para a execução da atividade que foi elaborada em forma de Tabela, problemas e o quebra-cabeça envolvendo o Tangram quadrangular são:

- (EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
- (EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.
- (EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
- (EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
- (EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
- (EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.








- (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pêlos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).

Roteiro: estação classe dos animais vertebrados e formas geométricas, perímetros e áreas.

1. Escolha as funções dos participantes, temporizador, organizador, observador e relator.
2. Consulte a folha do Desafio (Tabela, problema) conforme Figura 1. E siga as orientações de todos os passos para desenvolver as atividades da tabela.
3. As respostas devem ser realizadas na própria Tabela.

Materiais utilizados nesta estação são: a Tabela Desafio, 1 Tangram quadrangular, e 5 contornos de perfil de animais (Ver Figuras 1 a 7).

Figura 1 – Tabela Desafio

TABELA DESAFIO					
ESTAÇÃO: CLASSES DOS ANIMAIS VERTEBRADOS E FORMAS GEOMÉTRICAS, PERÍMETROS E ÁREAS.					
CLASSES DE ANIMAIS	PEIXES	ANFÍBIOS	REPTÉIS	AVES	MAMÍFEROS
1. CARACTERÍSTICAS	A maioria dos peixes respira por brânquias ou guelras, se locomove por meio de nadadeiras, se reproduz pondo ovos e seu corpo é coberto por escamas protetoras.	Pele úmida e lisa, glandulífera e sem escamas externas, apta para a respiração cutânea. Dentes pequenos e esqueleto em grande parte ossificado.	Os répteis são os animais ectotérmicos (temperatura regulada pelo ambiente). Uma de suas características mais marcantes é sua pele coberta por escamas e placas resistentes ao calor.	Todas as aves apresentam BICO, porém outros animais como o ornitorrinco e a tartaruga também possuem estruturas semelhantes.	Os mamíferos são animais vertebrados que se alimentam do leite de suas mães, por isso possuem glândulas mamárias
2. VISUALIZEM AS IMAGENS					
3. QUAL HABITAT?					
4. ALIMENTAM-SE DE QUE?					
5. CORPO REVESTIDO DE:					
6. Escolha uma das imagens dos animais que estão representados com os contornos e calcule o perímetro da figura. (Perímetro: Soma de todos os lados da figura).					
7. Escolha uma das imagens dos animais que estão representados com os contornos e utilize as peças do Tangram para compor a imagem. Depois registre com uma foto para apresentar na socialização no final.					
8. Desafio: Escolha uma das imagens que estão representadas com os contornos e calcule a área da figura geométrica representada pela cabeça do animal.					
Dica:					
$A_{\square} = \text{lado} \times \text{lado}$  $A_{\Delta} = \frac{\text{base} \times \text{altura}}{2}$ 					

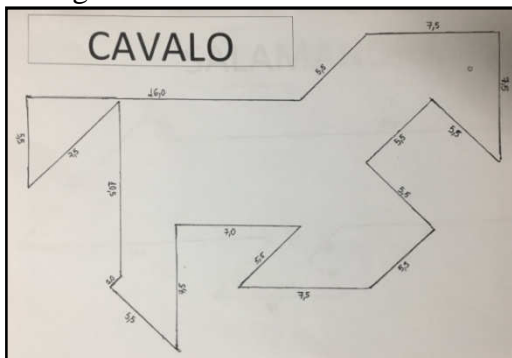
Fonte: Quadro elaborado por Ramina Camargo, Evanilda Silva e Ana Barros, 2019.

Figura 2 - Tangram Quadrangular



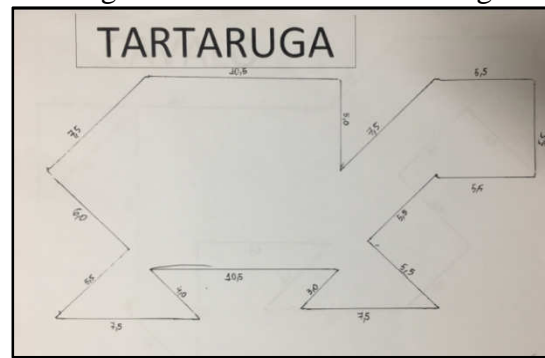
Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 3 – Contorno do Cavalo



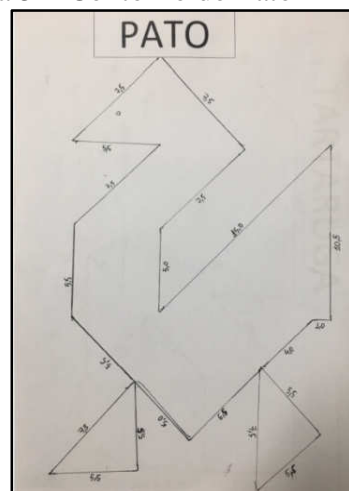
Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 4 – Contorno da Tartaruga



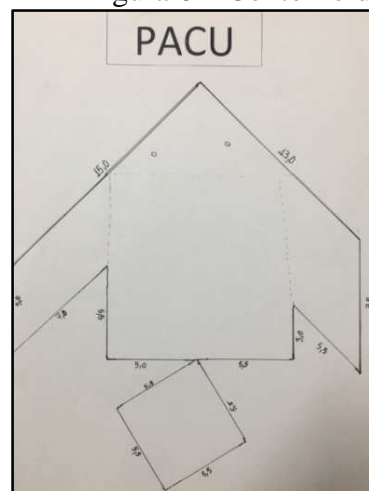
Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 5 – Contorno do Pato



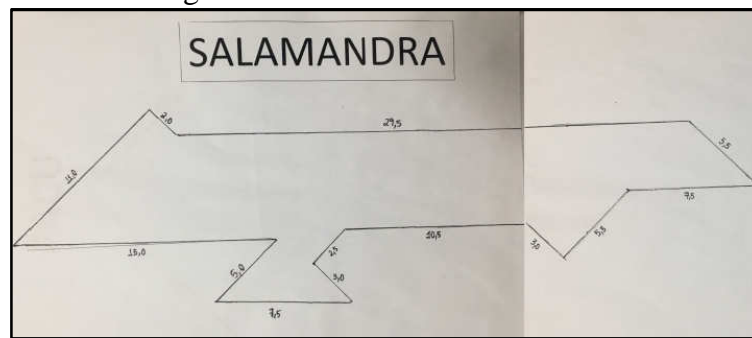
Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 6 – Contorno do Pacu



Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 7 – Contorno da Salamandra



Fonte: próprio autor, 2019.

Ao final dessa atividade foram necessários os registros fotográficos para a realização do item 7 da Tabela Desafio, registros esses que cada equipe fez com a utilização de smartphones com mostra a Figura 8. Neste contexto houve engajamento de todos os cursistas, principalmente durante a prática, como indica a Figura 9 e 10.

Figura 8 – Parte da apresentação final na socialização de cada equipe



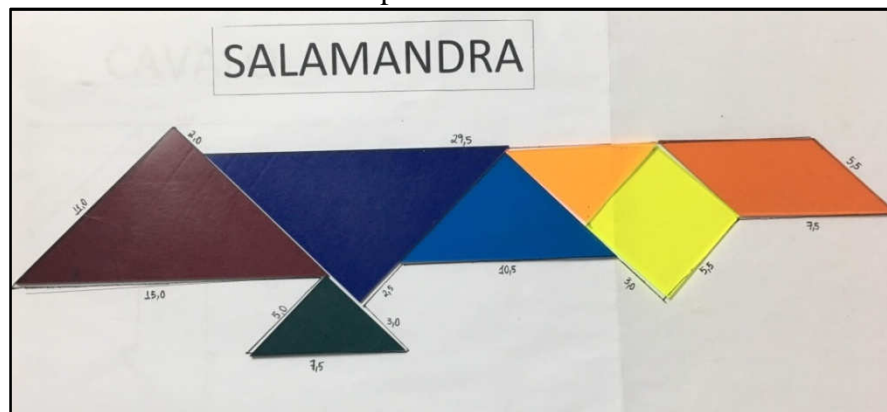
Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 9 – Engajamento na execução das atividades em cada equipe de professores



Fonte: próprio autor, 2019.

Figura 10 – Uma das Respostas do item 7 da Tabela Desafio desenvolvidas pela equipe de professores



Fonte: próprio autor, 2019.

ESTAÇÃO HISTORELI – HISTÓRIA E RELIGIÃO

Com intenção de promover o debate sobre a intolerância religiosa, através das figuras geométricas presentes nos símbolos religiosos conforme Figura 11, criamos a estação HISTORELI, com a proposta de debater interdisciplinarmente o conteúdo de história e ensino religioso. A estação funcionou juntamente com as demais na formação dos professores.

Figura 11 – Grupo de Símbolos Religiosos

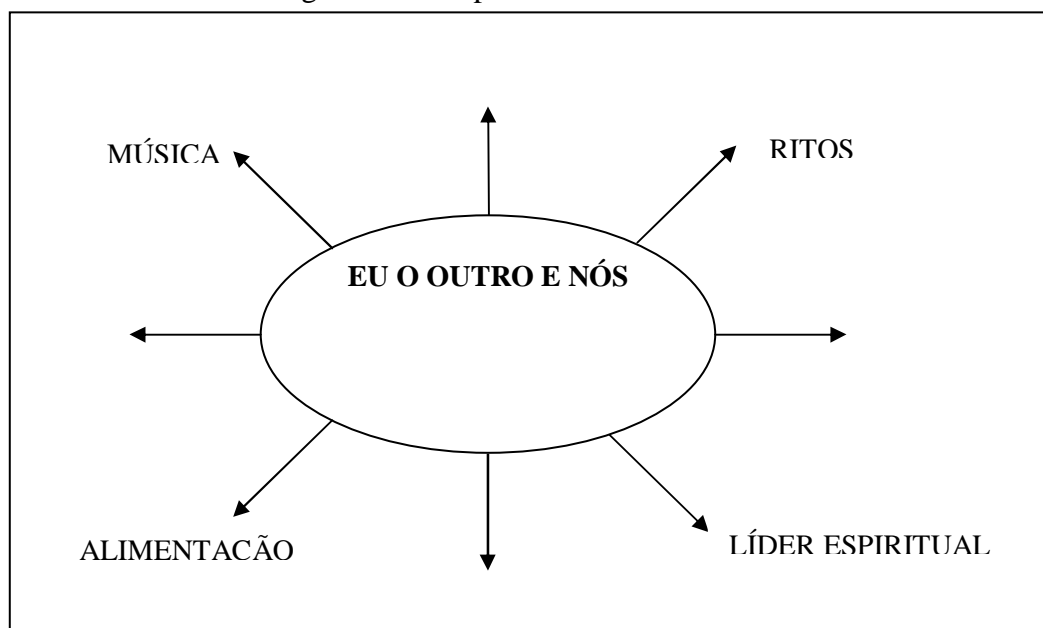


Fonte: google, 2019.

O debate em torno da questão da intolerância religiosa no Brasil foi o ponto de partida para a reflexão e construção dessa estação, por mais que a intenção fosse a identificação e percepção de formas geométricas nos símbolos sagrados, no decorrer da atividade os professores conseguiram perceber a diversidade religiosa existente no Brasil, o que gera uma auto-identificação com o símbolo.

A estação inicia com a entrega de um roteiro com os passos para os professores realizarem a atividade solicitada. Neste roteiro está descrito todos os passos da atividade que é finalizada com a construção de um “mapa mental direcionado” conforme Figura 12. A equipe deveria escolher um dos símbolos religiosos numa figura que estava no roteiro, para posteriormente preencher no mapa mental os elementos presentes na religião escolhida, que era representado pelo símbolo sagrado. Os itens pré-determinados no mapa mental são: ritos, alimentação, música e líder espiritual.

Figura 12 – Mapa Mental Direcionado



Fonte: próprio autor, 2019.

Mas além desses itens a equipe tinha a liberdade de escolher outros itens conforme seu conhecimento sobre a religião, o que proporcionou uma automática troca de experiências e conhecimentos entre os professores participantes. Pois naquele momento muitos falavam de suas crenças religiosas e as descreviam com detalhes proporcionando um melhor entendimento da religião, com temas tabus e poucos discutidos entre os professores.

As habilidades envolvidas para a execução da atividade que consistia na elaboração de um mapa mental estão descritas abaixo:

- (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
- (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
- (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
- (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
- (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
- (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.
- (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
- (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.
- (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.
- (EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.
- (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.
- (EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
- (EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.

- (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.
- (EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
- (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.
- (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
- (EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.
- (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado dessa experiência no curso de formação de professores dos anos iniciais revelou um importante envolvimento por parte dos professores e da equipe de formadores da Divisão de Desenvolvimento do Magistério – DDPM – SEMED. O depoimento de vários professores participantes veio ao encontro da proposta das atividades: conseguiram compreender, na prática, os conceitos e as habilidades das metodologias ativas de aprendizagem no modelo Rotação por estações. Tal experiência possibilitou que os próprios discentes se colocassem no papel de seus alunos e entendessem o quanto esse modelo de aula é mais atrativo, interessante e eficiente, vez que é possível aprender praticando e tendo o sentimento de personagem principal e maior responsável pelo processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estações vivenciadas durante esta formação buscavam a harmonia entre a teoria e a prática, considerando que nenhuma atividade proposta possuía caráter imutável, isto é, todas eram passíveis de aperfeiçoamento e adaptações conforme a rotina da sala de aula de cada professor participante da formação. Desta forma, as possibilidades de mudar as estratégias, trazendo cada vez mais o aluno como protagonista deste processo expressava uma constante preocupação dos formadores, pois as estratégias de metodologias ativas precisam propiciar na

aprendizagem, espaço para o aluno usufruir sua autonomia e reflexão, momentos de metacognição, registro reflexivo e o processo autoavaliativo.

Além disso, buscou-se oferecer um ambiente de ludicidade, que contribuísse de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível, portanto através da montagem dos tangrans com contorno de mamíferos foi colocada em prática a premissa de que “aprende mais, quem aprende com diversão”.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi e TREVISANI, Fernando. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BECKER, Howard S. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**; tradução Denise Bottmann; revisão técnica Karina Kuschnir. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CAVALCANTI M.T., Juliana B. **Pelo ensino das religiosidades. Reflexões sobre o ensino religioso e sobre o silêncio dos historiadores e cientistas sociais**. In: SANTOS, Babalawô Ivanir dos et al. (orgs.). Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço = Religious intolerance in Brazil: report account. CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas. Edição bilíngue. Rio de Janeiro: Klíne: CEAP, 2016. p. 69-81.

CODESE. **Metodologias Ativas**. Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional. Created using PowToon. São Paulo: Universidade Anhembi Murumbi, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VnESbWDjH7Y&t=106s> . Acesso em: 04 fev. 2019.

CORTELAZZO; ANGELOLUIZ. et al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**. Altas Books, 2018.

CRESCER, I. **Rotação por Estações – planejando uma aula inovadora**. Instituto Crescer. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUBGupaK13U&t=13s>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOLANDA, A. B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; CORRÊA, Roberta de Mello; ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de. **Intolerância religiosa: a construção de um problema público.** Intolerância Religiosa 2(1), jul-dez de 2017.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso, construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas. (Coleção Temas do Ensino Religioso – Pressupostos), 2007.

QUINTANA, Eduardo. **Intolerância Religiosa na Escola: O que professoras filhas de santo têm a dizer sobre esta forma de violência.** In: Revista Fórum Identidades ITABAIANA: GEPIADDE, ano 07, vol. 14, p. 127-140, jul./dez. 2013.

ROCHA, José Geraldo da; ALBUQUERQUE, Gabriela Girão de. **Cultura afro-brasileira na escola e a intolerância religiosa.** In: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio. Seropédica: Evangraf, 2013, p. 113-131.

ROCHA, Marcos Porto Freitas da. **Discriminação e intolerância religiosa: desafios ao ensino religioso.** Dissertação (Mestrado em Humanidades Culturas e Artes) – UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2016.

ROCHA, J. G. **Análise da experiência de docentes de religiões afrobrasileiras.** Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completo, TOMO I, p. 333 – 345, Rio de Janeiro, 2017.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva; BARROS, José F. P. **Galinha d'Angola: Iniciação e Identidade na Cultura Afro-Brasileira.** 3a ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** SP: Martins Fontes, 2003.

PERCEPÇÕES DE GÊNERO DAS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Sebastiana Estefana Torres Brilhante ¹
Ilane Ferreira Cavalcante ²

RESUMO

Este trabalho apresenta recorte da investigação realizada com as docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre suas percepções acerca das relações de gênero no ambiente de trabalho. A metodologia utilizada foi de caráter e abordagem qualitativos, com base em entrevista como estratégia de coleta de dados que foram analisados, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007, 2016). Depreendemos que as professoras entrevistadas já passaram por alguma situação em que sofreram discriminação ou preconceito de gênero pelos pares, alunos ou superiores. Constatamos ainda que, conforme a percepção das entrevistadas, são poucas as mulheres que possuem cargos de alta hierarquia no IFRN. Concluímos esse trabalho apontando a urgente necessidade de uma educação e formação pautadas na equidade entre os gêneros não só na área de Química, foco desta pesquisa, mas em todas as áreas.

Palavras-chave: Relações de gênero. Formação de Professoras em Química. Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

[...] os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*.” (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

Início este texto citando as palavras de Simone de Beauvoir retiradas do primeiro capítulo, Fatos e Mitos, do livro *Segundo Sexo* (1970). A autora alerta para o fato de que deveríamos estar atentos ao fato de que as diferenças biológicas e fisiológicas deveriam ser tidas como uma complementação dos seres, não como forma de submissão de um sexo ao outro. Beauvoir (1970, p. 13) acrescenta que “[...] a divisão dos sexos é, com efeito, um dado biológico e não um momento da história humana.”

O conceito de gênero, no entanto, amplia a perspectiva da visão dicotômica entre os sexos e ganha uma amplitude e uma complexidade ao longo do tempo, como Judith Butler elucidada: “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado;” (BUTLER, 2013, p. 25) posto que, como a filósofa americana afirma, “O gênero são significados

¹ Mestra em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, estefana_torres@hotmail.com;

² Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, ilanecfc@gmail.com;

assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira.” (BUTLER, 2013, p. 24).

As desigualdades de gênero são embrionadas em todas as instâncias da vida social, seja ela pública ou privada. Portanto, não se deseja, nesse caso, utilizar esse termo simplesmente a partir do aspecto biológico, cujas desigualdades entre os sexos se dão por meio da análise de enfoques naturalistas, que levaram a acreditar, durante muitos anos, que a mulher deveria ser subordinada ao homem baseando-se apenas nas estruturas biológicas de cada indivíduo e a partir de parâmetros masculinos de análise. (ALMEIDA, 1998). Essa reflexão é ponto de partida para nossa investigação.

Este trabalho é fruto da investigação realizada com todas as docentes que atuam nas disciplinas do Eixo Específico no Curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre suas percepções acerca das relações de gênero³. Para isso, foi realizada uma pesquisa no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e, a partir dos dados extraídos, em abril de 2018, foi constatado que a instituição possui 80 professores de Química, dos quais 60 são do sexo masculino e apenas 20 do sexo feminino, sendo que apenas cinco dessas mulheres atuam como docentes no Curso de Licenciatura em Química, assim, delimitamos as participantes da pesquisa a partir desses que se refere ao perfil profissional e pessoal, delimitamos o grupo das professoras do núcleo específico, com formação na área de Química, atuantes no curso de Licenciatura em Química do IFRN e investigamos sua percepção das relações de gênero dentro de seu ambiente de trabalho.

Para compreender o universo da pesquisa, isto é, o contexto em que se inserem as entrevistadas e discutir as questões ligadas à temática da pesquisa, este trabalho foi dividido em duas seções, escolhidas a partir da categorização principal das análises dos textos transcritos, que foram: identificação e histórico pessoal das participantes; vivências das relações de gênero. Foi fundamental iniciarmos pela análise do perfil e sua escolha pelo magistério para, em seguida, questioná-las acerca de suas memórias e vivências das relações de gênero dentro do ambiente de trabalho com seus pares, superiores e alunos.

OS PERCURSOS DA PESQUISA - METODOLOGIA

A partir dos dados extraídos do SUAP, em abril de 2018, constatamos que a instituição possui 80 professores de Química, 60 do sexo masculino e apenas 20 do sexo feminino, sendo

³ Essa pesquisa é recorte da dissertação de mestrado intitulada AS PERCEPÇÕES DE GÊNERO DAS DOCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, defendida em dezembro de 2018 no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN.

que apenas 5 dessas mulheres atuam como docentes no Curso de Licenciatura em Química, como afirmamos anteriormente. O Curso de Licenciatura em Química é ofertado em quatro campi do IFRN: Apodi, Currais Novos, Ipanguaçu e Pau dos Ferros, sendo que apenas três dos quatro *campi* apresentaram docentes do sexo feminino atuando nas disciplinas de química no Curso Superior, posto que um dos *campus* apresentou apenas professores do sexo masculino atuando nas disciplinas de Química na Licenciatura em Química.

A fim de compor o corpus deste trabalho, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com as cinco docentes que atuam no corpo docente da área específica do Curso de Licenciatura em Química do IFRN. Com o objetivo de analisar suas percepções acerca de suas trajetórias e experiências acadêmicas, buscando, a vivência dessas professoras na instituição de ensino em que atuam. Os dados qualitativos coletados foram trabalhados, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007, 2016). A entrevista contou com três fases, a primeira foi a elaboração das perguntas, seguida das entrevistas e por último, a transcrição das falas das professoras entrevistadas, para assim, fazermos a análise do material.

A elaboração das perguntas foi guiada a partir de Yin (2016), dividindo o roteiro de entrevista em três eixos: Eixo 1: Identificar o perfil e o histórico acadêmico e profissional das entrevistadas; Eixo 2: refletir sobre a vivência das relações de gênero no ambiente de trabalho. Com o roteiro finalizado, iniciamos as entrevistas com as professoras.

As entrevistas ocorreram entre os meses de julho e meados de agosto de 2018. O primeiro contato com as entrevistadas foi via e-mail e, em seguida, via aplicativo de mensagens, quando foi marcado o melhor dia, horário e local adequado para a realização das entrevistas. Ao iniciar, sempre agradecíamos a colaboração e explicávamos quais os objetivos e finalidades da pesquisa para as entrevistadas, e logo pedíamos a autorização para fazer a gravação, garantindo o sigilo dos dados e seu anonimato. Depois era apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que as entrevistadas liam e, com a concordância, assinavam.

Os *campi* onde essas docentes atuam não serão identificados especificamente, dessa forma, todos foram chamados apenas de IFRN, de forma a não identificar o *Campus* específico de cada participante, tendo em vista preservar a identidade das docentes por questão ética.

As entrevistadas, ao longo do texto, são identificadas por ordem de entrevista e seguindo a ordem e os símbolos dos elementos da Tabela Periódica, já que é uma das principais marcas da Química e por todas as entrevistadas terem formação nessa área. O Quadro 1 apresenta a identificação de cada uma das entrevistadas ao longo do texto.

Quadro 1 – Identificação das entrevistadas.

Professoras/ Símbolo do elemento	Nome do elemento/Significado
Professora H	Hidrogênio - primeiro elemento da Tabela Periódica.
Professora He	Hélio - segundo elemento da Tabela Periódica.
Professora Li	Lítio - terceiro elemento da Tabela Periódica.
Professora Be	Berílio - quarto elemento da Tabela Periódica.
Professora B	Boro - quinto elemento da Tabela Periódica

Fonte: Elaboração própria (2018).

As entrevistas foram seguidas pelo roteiro, com muito respeito e confiança, em um clima bastante agradável, e as participantes falavam de forma espontânea e explicativa. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização prévia.

Após as entrevistas, iniciou-se o processo das transcrições das falas, momento de reflexão para perceber a importância dos aspectos similares e singulares dos discursos, uma vez que o conhecimento obtido pelas reflexões é alcançado segundo Minayo (2007, p. 21-22) “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com as transcrições feitas, começou a reflexão e a análise dos dados. A partir da metodologia encaminhou-se para análise textual do discurso que, de acordo com Moraes (2003, p. 197),

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

No processo de análise são constituídas significações elaboradas no momento da unitarização que são decisivas na categorização e na comunicação a partir da reflexão dos discursos presente neles. (MORAES; GALIAZZO, 2007, 2016). Assim, passamos, no tópico seguinte à análise do discurso coletado a partir das categorias de análise que constituem o perfil das entrevistadas e suas vivências de relações de gênero.

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRN ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão essa seção foi dividida em duas seções, a primeira onde trataremos do perfil profissional e a escolha do magistério como profissão e o curso de Química e a segunda as vivências das relações de gênero no ambiente de trabalho.

O PERFIL DAS PARTICIPANTES, A ESCOLHA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO E O CURSO DE QUÍMICA.

Começamos nossa reflexão a partir do perfil acadêmico e como se deu a escolha pelo magistério como profissão entre as professoras entrevistadas. Vale ressaltar que todas as entrevistadas são do quadro efetivo do IFRN e são docentes formadoras do Eixo Específico no Curso de Licenciatura em Química, ou seja, são docentes que formam docentes. Elaboramos o Quadro 2 para melhor visualização do perfil profissional das entrevistadas.

Quadro 2 - Perfil Profissional das docentes entrevistadas

DADOS	Prof ^a H	Prof ^a He	Prof ^a Li	Prof ^a Be	Prof ^a B
Idade	35 anos	35 anos	31 anos	38 anos	37 anos
Formação inicial	Licenciatura em Química	Licenciatura em Química	Licenciatura em Química	Licenciatura e Bacharelado em Química	Licenciatura e Bacharelado em Química
Formação continuada	Mestrado e doutorado em Química Orgânica	Mestrado e doutorado em Química	Mestrado em Ensino de Química	Mestrado e doutorado em Química Inorgânica e Pós Doc em Eng. de Materiais	Mestrado e doutorado em Química
Tempo de docência no IFRN	6 anos	8 anos	5 anos	5 anos	3 anos
Tempo de docência na Licenciatura em Química do IFRN	6 anos	7 anos	3 anos	5 anos	3 anos
Disciplinas lecionadas na Licenciatura	Todas as disciplinas de	Química Geral I e II, Química Experimental	História da Química, Instrumentação para o	Química Inorgânica Descritiva, Química	Química Geral I e II, Química Inorgânica

a em Química	Química Orgânica	, Química Analítica Quantitativa e Qualitativa, Bioquímica, Metodologia do Ensino de Química II, Métodos Instrumentais de Caracterização de Compostos Orgânicos, Seminário de Orientação Pesquisa I e II.	Ensino de Química, Bioquímica, Físico- Química e Química Geral.	Inorgânica de Coordenação, Química Analítica Quantitativa e a Qualitativa, Química Experimental, Química Ambiental, Tecnologia em Produtos Sanitários e Química dos Biocombustíveis.	Descritiva e Química Inorgânica de Coordenação , Espectroscopia dos Compostos de Coordenação e Mineralogia.
-----------------	---------------------	---	---	--	--

Fonte: Elaboração própria em 2018 com base nos dados coletados.

A primeira entrevistada está identificada como Professora H. Ela tem 35 anos, sua graduação é Licenciatura em Química com mestrado e doutorado na área de Química Orgânica, a docente possui formação inicial e continuada na área de química. Está na instituição há seis anos e desde que ingressou no IFRN sempre lecionou no Curso de Licenciatura em Química, como explica,

Entrei aqui (IFRN) em 2012 em abril de 2012 [...] fui atuar direto na licenciatura assumindo todas as disciplinas de química orgânica então até hoje eu sou a única responsável pelas disciplinas de química orgânica da licenciatura tanto é que às vezes a carga horária é tão alta que eu não dou aula praticamente no técnico no integrado porque toda minha carga horária preencho com as disciplinas da licenciatura. (PROFESSORA H, 2018).

A Professora H, entrou na instituição para vaga da disciplina de atuação no Ensino Superior, como ela mesma afirma, é a única professora no campus que leciona todas as disciplinas de Química Orgânica.

Quando questionada sobre a escolha pelo curso de química, ela explica que foi o “acaso”, assim como o magistério como profissão, situação que ela explica,

[...] até que a química aconteceu e aí foi realmente o acaso nos estágios a gente paga o estágio eu achei também que não iria conseguir a primeira vez que entrei na sala de aula eu jurei que não ia entrar nunca mais que não ia voltar, porque foi desesperador mas eu atribui isso além da falta de experiência a falta de cuidado do orientador porque se você tem um orientador que acompanha que te ajudar, te prepara e tudo [...] o meu currículo da época ele era muito mais específico muito mais técnico a gente sai quase um bacharel eram poucas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

as disciplinas do núcleo didático pedagógico então eu fiquei muito apavorada mas acabei que entrei no mestrado e ia dando algumas aulas ao acaso : e no acaso eu fui me encontrando onde eu me encontrei mesmo foi com um grupo de amigos e a gente juntou colegas de várias formações e a gente fez meio que um cursinho gratuito para pessoas de baixa renda e ali de fato eu me descobri e aí eu vi que dava, que eu podia, eu achava que não, eu acho que eu consigo ai pronto a partir daí eu já não pensei mais em outra profissão. (PROFESSORA H, 2018).

Ela admite, no entanto, que a escolha da docência como profissão e a química como curso não foi desde criança, pois quando estava no Ensino Médio desejava ser militar,

[...] mas nunca eu acho que ficou intrínseco porque isso eu tenho muito claro que durante o meu ensino médio é ... eu não tinha como potencial dizer eu quero ser professora eu não tinha eu achava que ia seguir outra profissão inclusive eu estudava em um colégio militar na verdade eu queria ser militar mas para ser militar existe concurso e na minha época concurso para militar mulher eram os mais difíceis então eu não consegui conciliar na época e não podia ficar esperando as coisas chegarem então eu fiz as coisas acontecerem de outras maneiras [...]. (PROFESSORA H, 2018).

A partir da fala da Professora H, percebe-se que sua escolha profissional sofreu forte influência de estereótipos sociais, pois de acordo com Lara et. al. (2017) antes dos anos 1990 o trabalho militar era “estereotipado como lugar de homens” (LARA et. al., 2017, p. 56). E Resende (2017, p. 89) acrescenta que devido “[...] a desqualificação da mulher em relação ao homem gerou uma enorme desigualdade no número de homens e mulheres em postos militares, além de uma série de dificuldades para mulheres interessadas em seguir a carreira militar.”. Assim, percebemos que muitas vezes as escolhas profissionais são feitas de forma involuntária, mas enraizada em estereótipos que permeiam a sociedade.

A Professora He também tem 35 anos e possui graduação em Licenciatura em Química, com mestrado e doutorado na área de Química. Há oito anos está no IFRN, mas só começou a lecionar no Curso de Licenciatura em Química depois de quase um ano, como específica,

[...] em abril de 2010 logo quando eu assumi eu não atuei no curso de licenciatura em química já existia um professor e era ele que atuava na época na realidade eu vim atuar na licenciatura em química acho que foi dois semestres depois eu só vim atuar em 2011 ... 2011 foi quando eu ministrei a disciplina de Química Geral II então de 2011 pra cá eu sempre venho atuando no curso de licenciatura em química. (2018).

Na experiência de docência no IFRN, a Professora He já lecionou na Licenciatura em Química, em disciplinas do Eixo Específico como: Química Geral I e II, Química Experimental, Química Analítica Quantitativa e Qualitativa, Bioquímica, Metodologia do Ensino de Química II e a disciplina optativa Métodos Instrumentais de Caracterização de Compostos Orgânicos, e

ministrou Seminário de Orientação Pesquisa I e II, disciplina, que constitui o currículo e articula a teoria e prática como complementação dos saberes e habilidades.

Em relação à escolha pelo magistério, a Professora He relata que a escolha veio quando participou de uma seletiva do seu Estado para atuar como professora no Ensino Médio e a confirmação da docência como profissão emergiu de uma experiência, ao ser professora substituta na Universidade. Segundo ela, com essa experiência percebeu que tinha maior vocação para ensinar a um público adulto “[...] então assim isso me fez despertar para o magistério principalmente do magistério superior em que eu me sentia é ... eu me sentia mais estimulada[...].” (PROFESSORA He, 2018).

A terceira entrevistada foi denominada de Professora Li, é a mais nova das entrevistadas, possui 31 anos, é Licenciada em Química tem Mestrado em Ensino de Ciências e faz Doutorado também em Ensino de Ciências. Entrou no IFRN há cinco anos, mas passou dois anos afastada. Desde que ingressou na instituição leciona no Curso de Licenciatura, como relata:

Dei aula no IF três anos depois de 3 anos eu saí para afastamento vão fazer 5 anos que estou na instituição e 3 anos são na Licenciatura em Química não teve um semestre sequer que eu não tenha trabalhado na licenciatura. (PROFESSORA Li, 2018).

Em relação às disciplinas que já lecionou, ela demonstra sempre interesse voltadas para o ensino, que é sua área de Mestrado e Doutorado, como: História da Química e Instrumentação para o Ensino de Química. Já lecionou Bioquímica, Físico-Química e Química Geral, mas apenas nos primeiros semestres, quando ingressou na instituição.

Ao ser questionada sobre a escolha pelo magistério, a Professora Li, inicialmente responde que não sabia, mas acredita que veio da sua infância, quando brincava de ensinar e sua mãe apoiou a ideia e o curso de Química porque gostava da matéria na época de escola.

A Professora Be tem 38 anos, Bacharelado e Licenciatura em Química, com Mestrado e Doutorado na área Química Inorgânica e fez um ano e meio do Pós-Doutorado na área de Engenharia de Materiais. Leciona na Licenciatura em Química desde que ingressou na instituição, há 5 anos. Ela explica que o seu código de vaga de entrada na instituição era para vaga específica de Química Inorgânica, então ela ministrou as disciplinas de Química Inorgânica Descritiva e de Química Inorgânica de Coordenação e, segundo ela foi mais além, ministrou Química Analítica Quantitativa e Qualitativa, Química Experimental, Química Ambiental e as disciplinas da grade optativa, como Tecnologia em Produtos Sanitários e Química dos Biocombustíveis.

Sobre a escolha pelo magistério e pelo curso de Química ela explica que foi por afinidade, como explica,

[...] é a questão da... do magistério em si né... foi a afinidade na verdade pela disciplina de química [...] e aí eu tinha expectativa de tentar fazer a ... o bacharelado fazer uma engenharia só que a vida às vezes nos guia pra alguns caminhos e aí é tentei outras opções e uma delas foi a licenciatura que foi o que eu passei no vestibular na época e aí eu comecei a gostar fui desenvolvendo a questão do aprendizado né mesmo sem ter tanta experiência na época que desde quando eu terminei em 2005 a licenciatura tive pouco contato na verdade em sala de aula mais isso me reportou [...] continuar na carreira acadêmica seguir direitinho né e continuar na parte do magistério. (PROFESSORA Li, 2018).

A quinta entrevistada, denominada Professora B, tem 37 anos também é licenciada e bacharel em Química e possui mestrado e doutorado em Química. Ela está no IFRN desde 2015 e todos os semestre atuou na Licenciatura, descreve, “[...] entrei no IF em 2015 e já tinha tido experiência do ensino superior então quando eu cheguei aqui já me colocaram nas disciplinas do curso superior de licenciatura em química”. (PROFESSORA B, 2018).

Quando questionada sobre as disciplinas que já lecionou ela afirmou que gosta de pegar as turmas no início do curso, então ministra as disciplinas de Química Geral I e II, Química Inorgânica Descritiva e Química Inorgânica de Coordenação e as disciplinas optativas de Espectroscopia dos Compostos de Coordenação e Mineralogia.

Ao falar da escolha pelo magistério, ela assume que inicialmente não imaginava ser professora, queria ser pesquisadora, mas afirma que a partir dos estudos com os colegas, despertou para o magistério, como expõe,

[...] quando eu iniciei a universidade assim fui pra química né eu nunca imaginei que eu seria professora de química meu sonho era pesquisar [...] minha intenção era ser pesquisadora porém quando eu cheguei na universidade nas disciplinas sempre eu era aquela aluna que ia pro quadro pra responder lista de exercício pra estudar junto com o grupo era sempre eu que ia [...] nunca tive isso de dizer não vou fazer só pra mim e guardava a lista de exercício não eu era sempre atrevida mesmo de ir pro quadro e todo mundo já combinava **Boro** vamos : marca um dia pra estudar pra prova [...] eu ia pra mim isso era satisfação [...] hoje eu sou bastante satisfeita com essa decisão [...]. (PROFESSORA B, 2018).

A partir da apresentação do perfil e do caminho formativo das entrevistadas percebemos que todas as participantes escolheram a docência de forma um pouco aleatória, as oportunidades fizeram com que se tornassem docentes. A maioria delas tem atuado prioritariamente na licenciatura, então, apesar de serem de disciplinas específicas, têm como função a formação de

outros docentes. Todas elas têm no mínimo mestrado, a maioria já tem doutorado. O que demonstra uma opção pela formação na área acadêmica, que visa ao ensino e à pesquisa.

VIVÊNCIAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE DE TRABALHO.

A partir do quantitativo de docentes do IFRN, em atuação nas disciplinas de química, observa-se a importância de discutir sobre a vivência dessas docentes que atuam na licenciatura em química quanto às suas percepções sobre as relações de gênero na instituição em que trabalham.

O Quadro 3 mostra uma síntese das subcategorias que emergiram do discurso das entrevistadas a partir dos questionamentos que cercam a categoria “Vivências nas relações de gênero no ambiente de trabalho”, para nos auxiliar nas reflexões desta subseção.

Quadro 3 - Síntese das subcategorias

VIVÊNCIA DA RELAÇÃO DE GÊNERO NO AMBIENTE DE TRABALHO
Discriminação e preconceito
Convivência com os pares e superiores
Divisão de disciplinas
Cargos de chefia ou de confiança

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Apresentamos a percepção das docentes quanto as suas vivências dentro da instituição em relação com seus pares, superiores e alunos.

Discriminação e preconceito.

Quando questionamos sobre terem sofrido algum tipo de discriminação de gênero, racial, religiosa, dentre outras por parte dos seus pares, superiores ou alunos, três entrevistadas disseram já ter sofrido algum tipo de discriminação, duas afirmaram nunca terem sofrido algum tipo de discriminação na instituição. A professora He foi uma das que afirmou nunca ter sofrido discriminação “[...] por nenhuma parte nem dos meus colegas nem dos meus alunos e nem dos meus superiores não.” (PROFESSORA He, 2018).

A professora B também afirmou nunca ter sofrido nenhum tipo de discriminação dentro da instituição, ela relatou que se sentiu discriminada no início do curso de Química, quando

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

algumas pessoas criticavam dizendo que era um curso muito difícil para ser cursado por uma mulher, mas ela rebatia dizia, “não existe isso de um curso difícil ser **para homem é um absurdo** [...]” (PROFESSORA B, 2018). Mas no seu ambiente de trabalho ela afirma não ter sofrido nenhum tipo de discriminação.

Como professora não [...] nunca tive ninguém que chegou até mim pra dizer nada me discriminando porque eu : sou mulher [...] ensinar uma outra pessoa a ciência não nunca tive seja qualquer outro tipo de discriminação não tive graças a Deus. (PROFESSORA B, 2018).

Por outro lado, as professoras H, Li e Be relataram episódio de discriminação dentro do ambiente de trabalho. O caso mais grave de discriminação relatado foi o da professora H, que expõe um episódio de agressão verbal sofrida por um aluno no campus em que atua levando-a a fazer um Boletim de Ocorrência (BO) na delegacia da cidade e entrar com um processo administrativo contra ele, a professora relatou ainda que, infelizmente, não teve apoio nem da gestão do Campus e muito menos dos colegas de trabalho, conforme observamos na sua fala,

[...] tive uma situação lá no IFRN de um aluno é... um aluno senhor professor já só que ele era professor de experiência não era formado e já era a terceira vez que ele pagava uma disciplina comigo [...] ai ele fez uma final comigo e ai quando ele me entregou a prova eu disse olha tomara que você passe dessa vez eu desejo de coração boa sorte e realmente eu queria [...] ele começou a gritar comigo começou a gritar a dizer que eu não era toda essa cocada que eu achava que eu não era :: dona do mundo enfim fez um escândalo e me ameaçou disse que eu tomasse cuidado na minha vida porque qualquer dia desses poderia acontecer uma coisa muito ruim comigo isso aos berros no corredor no que ele ia dizendo eu fui recolhendo minhas coisas [...] fui recolhendo as coisas e saindo tinha uns outros alunos e todo mundo paralisou e eu sou afrontosa eu fiquei batendo boca com ele e sai e fui imediatamente para a delegacia da cidade fui fazer um BO - **boletim de ocorrência** - quando fui fazer o BO não tinha delegado e o policia disse que isso era besteira que isso era coisa de aluno mesmo e que eu não devia ir atrás disso no dia seguinte eu fui comunicar a direção e aí a direção quis colocar panos quentes não ele tava de cabeça quente você não deve levar em consideração que é a terceira vez que ele paga disciplina ele nunca apresentou comportamento desse tipo e eu não tive apoio de ninguém nem da direção nem dos meus colegas [...]. (PROFESSORA H, 2018).

Ela relatou que abriu um processo administrativo contra o aluno foi suspenso por três dias. Depois, ele teve que fazer uma retratação e não podia estar no mesmo ambiente que ela. Como o aluno não passou na disciplina, ela teve que colocar a prova dele para ser avaliada por uma banca de colegas e assim outro professor teve que lecionar a disciplina para ele novamente. Mas ela se mostra indignada com essa situação, percebemos isso quando ela questiona “[...] será que se fosse algum dos outros professores ele teria gritado? Ele teria afrontado? Não, ele não teria, ele fez isso porque eu era mulher [...]”. (PROFESSORA H, 2018).

O preconceito ocorre, infelizmente, de forma oculta e, apesar de ser considerado crime no país, para que alguém venha a ser punido o ato tem que ser acompanhado de violência explícita.

O que é exposto pela docente vem ao encontro do que Faganello e Dasso Júnior (2009, p. 2542) analisam e descrevem,

[...] a violência contra as mulheres é invisibilizada em nossa sociedade, por um pacto de silêncio que acaba por proteger os agressores, que permanecem impunes e com a ideia de que não serão punidos por seus atos, dando continuidade assim as relações abusivas.

A professora Li, que também relatou discriminação e preconceito por ser mulher, informa que trabalha no mesmo campus que o marido, os dois possuem o mesmo cargo dentro da instituição, a mesma formação e lecionavam as disciplinas de domínio de sua formação, mas ela percebia que os alunos não a procuravam para tirar dúvidas, eles recorriam sempre ao esposo dela que não lecionava a sua disciplina, como explica,

[...] eu sempre senti quando eu trabalhava com ele que existia um olhar diferente para ele do que existia para mim aí pronto eu acredito que isso seja um problema dele ser homem e eu ser mulher porque eu acredito isso porque eu vi outros episódios aconteceram com outras professoras da Instituição [...]”.
(PROFESSORA Li, 2018).

Ela continua dizendo que essa situação de recorrerem ao esposo dela, para tirarem dúvidas, não era apenas oriunda dos alunos, que ele “era tratado de uma forma diferente de mim [...] e não era só por homens por mulheres também então professoras mulheres recorriam mais ao meu marido [...]”. Percebemos que a discriminação ocorre inclusive entre as colegas do mesmo sexo, quando deveria existir uma união para minimizar essas situações dentro e fora do ambiente de trabalho. Além disso, ela diz, foram oferecidos cargos de coordenação a seu esposo assim que ele chegou ao campus e a ela, que era mais antiga lá, nunca foi oferecido nenhum.

A professora Be, por sua vez, mencionou que os alunos ficam com piadinhas pelo fato dela ainda não ter casado e não ter tido filhos, ficam com brincadeiras que insinuam que o motivo foi ela ter estudado demais, como expõe:

[...] teve um aluno na verdade que ele questionou [...] porque eu terminei duas graduações conseguir ir pro mestrado doutorado fiz um pós Doc. e ele disse ahh por isso que não casou ainda então assim é uma forma preconceituosa não deixa de ser né [...] eu só fiz rir porque às vezes certas respostas ou alguma coisa a pessoa não sabe a vida do outro então às vezes são as oportunidades[...]. (PROFESSORA Be, 2018).

Apesar de a docente não considerar as piadinhas algo de muita importância, ela questiona como os outros, independente de serem alunos ou amigos, podem questionar as escolhas de vida dela.

A partir dos relatos percebe-se a discriminação vivenciada por algumas dessas docentes no cotidiano, infelizmente muitas vezes não são consideradas preconceitos e discriminações, mas atitudes normais, mesmo quando de violência, apenas pelo fato de serem mulheres.

Convivência com os pares e superiores.

Ao analisarmos a percepção das docentes sobre a convivência com os pares, a única que não demonstrou uma boa relação com os pares foi a professora H. Ela explica que por ser a única mulher no grupo de química (há outras duas docentes do curso de licenciatura em química mas são do núcleo pedagógico), muitas vezes precisa tomar a frente dos eventos e atividades para se fazer valer como profissional ou como pessoa e acrescenta que enquanto um deles “[...] se esforça X eu como mulher tenho que me esforçar 2x para poder me valer [...]”.

(PROFESSORA H, 2018).

Ela expõe um fato de preconceito que ocorreu com um superior, que acredita ter ocorrido por questões de gênero, como explica,

[...] um determinado diretor quando estava em exercício [...] **o campus** teve um problema na época com o motorista por causa desses cortes do governo ele saiu então disseram: já que você é coordenadora peça uma portaria para você dirigir carro oficial eu disse certo vou fazer isso só que o tempo passou e eu não me organizei e aí quando eu fui pedi foi a diretora oficial que tinha voltado e aí eu fui solicitar todos os outros coordenadores homens têm, essa portaria e a mim foi negada não me explicaram bem porque **só disseram** não porque qualquer coisa você chama um dos meninos é tanto que não tem nenhuma mulher que tem portaria para dirigir carro oficial e eu tinha pedido e a minha **foi** negada eu acho que é...mas ficou nas entrelinhas.

(PROFESSORA H, 2018, grifo nosso).

Como a docente acredita, o preconceito vivido por ela é por uma questão de gênero, apesar de ter ficado nas “entrelinhas”, e o que mais nos chamou a atenção é a inversão de dominado e dominador, como descreve Louro (1997, p. 37) “[...] um homem dominante versus uma mulher dominada.”, pois nesta situação percebemos a dominação da mulher sobre outra mulher, pois foi uma diretora que negou a portaria. Na sociedade é “comum” encontramos o homem com o papel de dominador e não a mulher, como é percebido em diversos trabalhos, no entanto, a mulher também é responsável por reproduzir os preconceitos de gênero. (DANIEL,

2011; LOURO, 1997; SILVA, 2012; dentre outros). A reprodução se origina exatamente da falta de consciência crítica em relação à condição feminina e às questões de gênero.

As demais docentes afirmaram que a convivência tanto com os pares como com os superiores é bem tranquila e pautada no diálogo, como expressa a professora He: “[...] sempre existe o diálogo nunca houve nenhuma questão nem uma discussão sobre a questão de eu ser mulher nunca tive nenhum problema de vivência não a convivência é bem tranquila.” (PROFESSORA He, 2018).

A professora Li cita ter alguns problemas de convivência, mas ela acredita que isso não é pelo fato de ser mulher:

[...] as vezes acontece uma coisa ou outra não acho que é pelo fato de eu ser mulher e sim pelo fato da minha personalidade ser uma personalidade mais complicada eu vejo os outros colegas da química eu acho que na minha visão elas tem a relação boa com todo mundo e eu não tenho talvez essa relação boa com todo mundo não acho que é por eu ser mulher terem certos problemas da forma como eu ajo o meu comportamento e não da forma como eu sou vista por ser mulher não sei se isso influencia não sei se eu fosse homem seria diferente. (PROFESSORA Li, 2018).

As professoras Be e B, relataram que a relação delas com seus pares e superiores é bastante tranquila independente da relação de gênero, a professora B acrescenta “[...] nada é perfeito sempre tem alguns conflitos [...] mas até então não tive problema nenhum com colegas é ... alunos não tive problema nenhum.” (PROFESSORA B, 2018).

Divisão de disciplinas.

Ao serem questionadas sobre a divisão de disciplina no *campus* em que atuam, a resposta foi unânime e praticamente a mesma. Todas disseram que ocorrem por afinidade a determinadas disciplinas e todas afirmaram que gostam da forma como é feita. A escolha ocorre da mesma forma, de acordo com as cinco entrevistadas, mesmo de *campi* diferentes, como é explicado pela professora Li,

[...] a gente senta o coordenador ele bota o slide com todas **as disciplinas** que vão ser ofertados naquele semestre o professor que quer aquela disciplina vai dizendo eu quero isso eu quero aquilo e vai sendo exceto **se dois ou mais professores quiserem a mesma disciplina** [...] se coloca as disciplinas e os professores vão pensando aí eu nunca tive na situação de competir por disciplina porque nunca teve uma disciplina que eu quisesse e outra pessoa quisesse. (PROFESSORA Li, 2018).

Essa explicação é completada na fala da professora He,

[...] a gente vai vendo as afinidades que cada um tem por uma determinada disciplina se chega um ponto que dois ou mais docentes têm a mesma afinidade, a um diálogo para poder decidir quem vai ministrar disciplina e acaba que nesse diálogo observa como tá o todo da carga horária daquele docente mas sempre se tem um consenso, nunca é taxado que fulano de tal tem que ficar com aquela disciplina não, é através do diálogo [...]. (PROFESSORA He, 2018).

Todas as docentes entrevistadas compartilham que foram contempladas nas descrições das situações acima. A professora H, apenas deixa explícito que mesmo que não esteja presente na reunião de divisão das disciplinas se tiver alguma disciplina relacionada à química orgânica automaticamente passa a fazer parte da carga horária dela.

Todas as entrevistadas deixam claro que nunca sentiram que determinadas disciplinas foram direcionadas a elas por questões de gênero.

Cargos de chefia e de confiança.

Pautada nas relações de gênero existe até hoje a ideia de que há cargos e trabalhos que são específicos para homens e para mulheres, se propaga a ideia de que existem papéis e ambientes que são considerados femininos e masculinos. (DANIEL, 2011). Com base nessa discussão, nesta subcategoria as entrevistadas falaram sobre os cargos de confiança que assumiram ou não e sobre a presença de mulheres em cargos de alta hierarquia na instituição.

Quando perguntamos se já exerceram algum cargo de confiança na instituição, apenas as professoras H e He responderam de forma positiva. As demais disseram que na instituição ainda não tinham exercido a função de chefia.

A professora H foi coordenadora do curso de Licenciatura em Química no período de 2014 a 2016 e desde 2016 é Coordenadora de Pesquisa do Campus em que atua. A mesma relatou passar por muitas dificuldades na coordenação de pesquisa, uma vez que, segundo ela, precisa cobrar cotidianamente aos coordenadores de projetos a atualização do andamento dos projetos no Suap e muitas vezes não é levada a sério pelos colegas, como comenta a situação,

[...] uma coordenação que é muito [...] fadigosa que causa fadiga porque você se indispõe com os seus colegas [...] a gente monitora os projetos de pesquisa e aí tudo fica registrado no SUAP [...] as vezes esse monitoramento é muito desgastante porque você chegar para um colega de trabalho e fazer uma cobrança olha fulano alimente o suap tá faltando isso tá faltando aquilo e quando você é mulher fazer essa cobrança é 2x mais difícil porque a maioria desses projetos são coordenados por homens e quando você vai fazer a cobrança e aí essa cobrança pode ser presencial ela poder ser por email né... então chama **o coordenador do projeto** na sala mostra e nada é coletivo então você percebe um “tá bom” “tá entendi sei que tenho que fazer isso” “depois

eu faço” você percebe a falta de atenção e quando esse negócio se torna repetitivo se torna pessoal [...] o que eu sinto mais é isso talvez se fosse um homem cobrando de outro homem tivesse um pouco mais de não vou dizer de respeito mas de confiança de um para outro é tanto que o coordenador anterior ele tinha menos dificuldades nas cobranças desses projetos que era homem comigo eu tenho que tá mês a mês pedindo a uma pessoa que faça aquilo que ele já se propões a fazer inclusive documentalmente isso é enfadonho : cansa e como eu disse se torna pessoal eu acho que na figura masculina para isso impõe um certo respeito. (PROFESSORA H, 2018, grifo nosso).

Percebe-se na fala da docente a dificuldade enfrentada, pela discriminação de gênero, quando ao ocupar um cargo de chefia e tendo que liderar, em maior parte, um público masculino. Sobre isso, Andrade (2016, p. 34), no estudo técnico da Câmara de Deputados, afirma “No caso da mulher, a discriminação de gênero, que decorre da própria condição feminina, é talvez a mais evidente barreira discriminatória.”. O fato de ser mulher já gera discriminação e ao assumir posto de hierarquia causa desconforto e segregação, em alguns homens, mesmo que essa discriminação não seja explícita, ela se dá na forma de tratamento, de respeito que os homens assumem quando uma mulher está na chefia.

Já a professora He nos conta que foi coordenadora do Curso de Licenciatura em Química, no período de 2015 a 2017. Ela disse não ter tido nenhuma dificuldade em relação ao fato de ser mulher, “na realidade eu acho que os desafios que eu tive que enfrentar seriam afetados não pela questão de gênero mas pela questão de ocupar aquele cargo [...]” (PROFESSORA He, 2018). A docente acredita que independe das questões de gênero, os cargos de chefia já trazem desafios próprios e que não sentiu desconforto ao assumir o posto de coordenadora, pelo fato de ser mulher.

As demais docentes disseram nunca ter assumido cargos de gestão, as professoras Be e B assumiram durante 1 ano a coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mas como expõe a professora Be, e contempla a professora B na sua fala, foi “[...] coordenadora no caso do PIBID mais alguma coordenação específica dentro do campus não.” (PROFESSORA Be, 2018).

A professora Li afirma que não deseja cargos de gestão ou de confiança dentro da instituição, como pode ser percebido em sua fala, por questões de gênero,

[...] porque eu acho que a situação da mulher gestora dentro do IF - não é a [...] mesma situação do homem gestor não é a sensação coletiva das pessoas a forma como as pessoas falam da mulher não é a mesma forma que as pessoas falam do homem nos bastidores das fofocas eu vejo se tratar a mulher diferentemente então se eu quisesse uma gestão eu ainda ia ... refletir muito mas eu não quero não acho que eu estou para isso. (PROFESSORA Li, 20018).

Fica explícito na fala da professora Li o quanto a mulher em cargos hierarquicamente mais elevados são discriminadas e não é dado o mérito necessário. Faganello e Dasso Júnior (2009) afirmam que apesar dos esforços e conquistas, as mulheres ainda não conseguiram posições de igualdade com os homens.

O que se percebe na fala da maioria das entrevistadas é que, mesmo não percebendo explicitamente o preconceito, elas compreendem o quanto é mais difícil para a mulher se impor em um meio predominantemente masculino, tanto que a professora Li prefere nem assumir um cargo de gestão.

Ainda nesse contexto de cargos de confiança e de gestão, questionamos se, na percepção delas, existem poucas ou muitas mulheres ocupando cargos de alta hierarquia no IFRN. As respostas tiveram contextos diferentes, mas no geral as cinco entrevistadas nos levaram a entender que dentro do IFRN são poucas as mulheres que assumem cargos de alta hierarquia, como acrescenta a professora He (2018), “Conheço algumas mulheres que têm cargos elevados no IFRN e se a gente for parar para pensar no número comparativo é bem inferior ao dos homens.” (PROFESSORA He, 2018).

Silva (2010, p. 99) descreve que o número de homens que ocupam cargos de chefia e de decisões são superiores aos de mulheres e “Paradoxalmente, associam-se às mulheres tarefas profissionais menos desgastantes em termos físicos e dificulta-se-lhes o acesso a cargos de poder pela exigência social de cumprirem as tarefas de educar filhos/ as e cuidar da família.”

A professora Be, acredita ser desproporcional o quantitativo entre mulheres e homens nesses cargos, mas assim como a professora H, ela se mostra otimista em relação à presença feminina, pois de acordo com ela “[...] tá mudando já : tá aumentando consideravelmente [...]” (PROFESSORA Be, 2018). Acrescenta ainda que “[...] a mulher ela tem capacidade de assumir qualquer cargo” (PROFESSORA Be, 2018), mas acredita que “Talvez ainda se tenha um pouco de preconceito em relação a isso [...]”. Corroborando esse posicionamento, a professora B acrescenta que “[...] não acho que seja pelo fato da mulher não ter capacidade [...].” (PROFESSORA B, 2018). E nos confidencia que não assumiu uma coordenação, nesse momento, por motivos pessoais.

[...] porque o momento que eu vivo pessoal não me permite porque é trabalhar com a qualidade que eu quero trabalhar então no dia que eu assumir a coordenação é porque eu estou é preparada eu estarei é: com a cabeça pronta pra assumir uma coordenação mais é o fato é que porque ninguém sabia da minha situação pessoal [...]. (PROFESSORA B, 2018).

Em contraste ao exposto pelas docentes He, Be e B a professora H, afirma que no *campus* em que atua a presença feminina nos cargos mais altos é bem superior à dos homens, mas na reitoria, por exemplo, ela acredita que os postos mais altos são de homens e as mulheres ficam mais na função de assessoria, o que segundo ela é positivo, porque a presença feminina vem crescendo, assim explica que,

[...] na reitoria eu vejo que tem muito homem em cargo de chefia e muita mulher assessorando então mulher sempre mais embaixo como sub e ela assessorando os homens mas mesmo assim eu ainda vejo como uma participação significativa não é algo assim perdida acho que vem crescendo não sei a impressão que tenho é essa que numericamente [...] sim que vem crescendo e... mulheres cada vez se mostra mais forte dentro da instituição mas fortes capazes e isso tende a ser uma crescente pelo menos é o que eu espero. (PROFESSORA H, 2018).

A professora Li diz não saber exatamente o porquê de a instituição apresentar poucas mulheres em cargos de gestão, e faz a seguinte reflexão,

[...]a gente elege pouca mulher de gestão talvez **porque** pouca mulher se candidate a última eleição para reitor a gente não teve nenhuma candidata a gente só teve candidatos homens na eleição para DG no meu campus candidatos homens talvez tenham poucas candidatas mulheres para DG e para reitor e conseqüentemente [...]o reitor vai escolher os pro reitores [...]pela proximidade talvez a proximidade sejam **com** homem pessoas que ele conhece que trabalhem bem normalmente seja pessoas mais próximas a ele talvez sejam homens não saberia te dizer mas o fato da gente não ter **candidatas mulheres** na eleição já é um problema grave[...]. (PROFESSORA Li, 2018, grifo nosso).

Sobre os critérios de escolhas de pró-reitores e de cargos de confiança, a professora H diz, “[...] eu não sei dizer [...] qual seria um critério para que aquilo acontecesse né porque não mais mulheres do que os homens será que as mulheres também não seriam capacitadas para poder assumir aqueles cargos [...]” (PROFESSORA He, 2018).

Analisa-se que as docentes, demonstram confiança e acreditam que está crescendo o número de mulheres que assumem cargos elevados na instituição. Mas, infelizmente é nítido que o preconceito e a discriminação de gênero nos cargos de chefia ainda é grande, a autora Saavedra (2015, p. 263) nos descreve uma situação que confirma essa discriminação, ela afirma que os homens, quando se inserem em ambientes considerados “femininos”, conseguem assumir rapidamente cargos mais altos, subir na carreira e ocupar mais lugares de chefia, seja no mundo empresarial, seja no mundo acadêmico. Assim, para as mulheres, se não há reivindicação, luta ou cotas, sempre restam os lugares hierarquicamente inferiores, nunca os de chefia.

No relatório de monitoramento global da educação, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2018, é apresentado que

Mais de 75 países estabeleceram políticas de cotas para garantir que mais mulheres assumam papéis de liderança (O'Brien; Rickne, 2016). Os pioneiros incluem Uganda, que em 1989 determinou que 18% dos assentos no parlamento deviam ser reservados a mulheres, e Argentina, que em 1991 exigiu que 30% das nomeações dos partidos fossem mulheres (Hughes et al., 2015).” (UNESCO, 2018, p. 24).

Isso mostra que a luta para que mulheres possam assumir lugares elevados seja nas instituições de ensino, na política ou em cargos executivos é mundial e que o IFRN reflete essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho apresentamos as percepções das docentes mulheres, do eixo específico da licenciatura em Química de três *campi* do IFRN. Depreendemos que as docentes entrevistadas já passaram por alguma situação em que sofreram discriminação de gênero ou preconceito pelos pares, alunos ou superiores, que elas têm consciência das conquistas já alcançadas pelas mulheres e que, mesmo quando não totalmente conscientes das questões sociais relacionadas a essas diferenças entre os gêneros, se mostraram abertas a refletir e a atuar no sentido de mudar a realidade dessa desigualdade.

A professora H foi a entrevistada que mais demonstrou ter sofrido discriminação no *campus* em que atua e ao mesmo tempo percebemos que é o *campus* que possui o maior número de mulheres em cargos de alta hierarquia, dentre os *campi* pesquisados, o que reforça a discriminação pelo mesmo sexo, o oprimido agindo como opressor.

Constatamos ainda que, sob a perspectiva das entrevistadas, são poucas as mulheres que possuem cargos de alta hierarquia no IFRN, o que também reflete uma realidade que é de toda a sociedade e que, muitas vezes, não é percebida como um preconceito ou um reflexo da desigualdade entre os gêneros.

Concluimos esse trabalho apontando a urgente necessidade de uma educação e formação pautadas na equidade entre os gêneros, assim como a necessidade de mais pesquisas na área de gênero na educação profissional.

Enfim, esta pesquisa mostrou que ainda há muito a ser pesquisado sobre as relações de gênero no ensino superior e na educação profissional. Portanto, entendemos que é preciso continuar a

empenhar esforços no sentido de ampliar as análises e reflexões sobre os motivos que fazem certas carreiras serem classificadas como carreiras masculinas ou femininas e como isso pode mudar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: Fatos e Mitos** (S. Milliet, Trad.). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Tradução de: Renato Aguiar.
- DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 323-344, 2011.
- FAGANELLO, Cláucia Piccoli; DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. Discriminação de Gênero: Uma perspectiva histórica. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUCRS, 10, 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2009. p. 2542-2549.
- LARA, Luiz Fernando, CAMPOS, Elaine Aparecida Regiani de, STEFANO, Silvio Roberto, ANDRADES, Sandra Mara de. Relações de gênero na polícia militar: narrativas de mulheres policiais. **HOLOS**, v. 04, p. 56-77, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e poder**. In: LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- RESENDE, Stella. Uma questão de gênero: Mulheres, Forças Armadas e Operações de Paz. **Cadernos de relações internacionais**, v.11, n. 2, p. 76-95, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32188/32188.PDFXXvmi=>. Acesso em: 28 set. 2018.
- SILVA, Carla da. A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero. **Revista Direito em Foco**. [S.l.] 5. ed., p. 1-9, 2012. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2012/desigualdade_imposta.pdf. Acesso em: 22 mar 2018.
- UNESCO, **Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero**. Brasília, DF: UNESCO, 2018.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ZONA URBANA DA CIDADE DE COELHO NETO, MARANHÃO, BRASIL

Luanna Layla Mendes¹
Derlene Lima Santos²
Marilha Vieira de Brito³
Rosineide Magalhães de Sousa⁴

RESUMO

As Ciências Naturais exercem um papel muito importante no nosso dia a dia, e seus conhecimentos científicos se tornam cada vez mais indispensáveis para a evolução e sobrevivência. A escola se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento desses conhecimentos, uma vez que é nesse espaço que se dará o processo de ensino/aprendizagem onde professores serão os mediadores. Diante disso, o presente estudo busca demonstrar o perfil acadêmico do professor de Ciências Naturais que atuam no ensino fundamental II em escolas da rede municipal da cidade de Coelho Neto, Maranhão, procurando organizá-lo a partir da inserção acadêmica, buscando descrever em relação à formação em ciências, e apontando os questionamentos didáticos elementares, de forma a caracterizar a prática docente em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos e os conceitos estudados em Ciências Naturais com os mesmos. Para proceder à discussão desse tema, fez-se uso de entrevistas com auxílio de formulários, concedidas por professores que têm importante contribuição na construção teórica e com a atuação docente nas disciplinas que compõem essa área de conhecimento. Com base em uma pesquisa qualitativa procurou-se retomar os preceitos teóricos e metodológicos que oferecem suporte à disciplina de Ciências Naturais e demandas de um perfil docente. A análise dos dados apontou que existem professores de outras áreas lecionando Ciências Naturais, configurando assim como uma das dificuldades destacadas pelos mesmos além de problemas técnicos encontrados no âmbito escolar.

Palavras-chave: formação acadêmica, escola, perfil docente.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências naturais nas séries do ensino fundamental é de suma importância, pois contribui para o desenvolvimento crítico do aluno, uma vez que possui uma abundância de conteúdos relevantes relacionados aos mais variados temas, o que resume a necessidade de ser bem ministrado para obter-se uma aprendizagem significativa. Assim, Carvalho et al. (1998), ressaltam a importância do ensino de ciências naturais ocorrer desde os anos iniciais,

¹Mestre pelo Curso de Biodiversidade, Ambiente e Saúde da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, luannalmmendes@hotmail.com;

²Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, derlene.lima.santos@gmail.com;

³Mestre pelo Curso de Genética e Melhoramento da Universidade Federal do Piauí - UFPI, marilhabio@hotmail.com;

⁴Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; rosineide.borges.magalhaes@gmail.com

pois segundo os autores, o desencadear futuro do aluno na disciplina depende da maneira como se dá o primeiro contato, se de forma agradável ou de maneira forçada, fora da realidade do aluno, o que pode criar uma aversão pelas ciências.

Auler e Delizoicov (2001), destacam que partindo da premissa de que a sociedade seja analfabeta científica e tecnologicamente e que, numa dinâmica social crescentemente vinculada aos avanços científico-tecnológicos, a democratização desses conhecimentos é considerada fundamental.

A ação do professor deve contemplar atividades experienciais concretas que proporcionem novas descobertas. Além disso, é imprescindível valorizar atividades que oportunizem estudos, observações e experiências, para que os discentes possam estabelecer relações com a realidade e entre os conhecimentos prévios e os novos saberes, ampliando desta forma a visão de mundo (CAMARGO et al., 2015).

Partindo desse princípio, considera-se que o perfil profissional docente deve reunir dialetos que configuram exigência de formação, em atenção às necessidades sociais, abordando conteúdos cotidianos assim como a participação oral de cada indivíduo envolvido com o processo educativo, porque a aula de ciências precisa abranger uma vasta metodologia na qual não se limite apenas na escrita e leitura.

Nesse contexto, Soares, et al. (2013), ressaltam que a aula de ciências deve ir além de uma leitura ou uma cópia de textos. O professor pode desenvolver projetos de investigação para dar maior sentido aos conteúdos abordados. O uso de tecnologias é fundamental na busca de informações, pois poderá fornecer subsídios para que o aluno seja capaz de se posicionar.

Sabe-se que em escolas públicas dificuldades encontradas por professores de ciências naturais são comuns, uma vez que estes, não possuem tal formação. Existem professores que são formados em áreas distintas como história e matemática, por exemplo, atuando como professores de ciências naturais nas séries finais do ensino fundamental.

Para tanto, Blaszko, et al. (2014) salientam que independente da licenciatura ou nível de ensino, o professor adota postura de um sujeito com formação ampla e suficiente, tendo em vista promover a ação educacional qualificada que exige desse professor o uso de metodologias adequadas e a ressignificação de suas práticas, para que a curiosidade dos alunos e o conhecimento prévio, concepções e representações que elas têm sirvam de base para a construção dos conhecimentos científicos.

Entende-se que o ensino de ciências tem exigido dos professores uma atualização progressiva de conhecimentos e metodologias para conseguir desempenhar um papel satisfatório no que diz respeito aos crescentes avanços nesta área. Dessa forma, é possível

notar que a disciplina de Ciências Naturais apresenta alguns paradoxos, e é no ensino de ciências que o aluno vai descobrir e ter curiosidade de investigar, e para isso o professor exerce forte influência criando oportunidades que possam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem garantindo uma educação de qualidade.

A partir desses pressupostos, fez-se necessário, analisar o perfil acadêmico de professores no ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal da cidade de Coelho Neto - MA, bem como os parâmetros que abrangem a formação do docente e como estão explanados na licenciatura dessa área de conhecimento. Saber os métodos didáticos, principais abordagens pedagógicas e conceitos explorados em ciências naturais na prática docente, conhecer os desafios enfrentados, recursos disponíveis e aspectos que contribuem para o ensino de ciências e levantar as dificuldades no ensino de ciências naturais vivenciadas pelos professores, ampliando assim, a compreensão acerca do perfil do professor dessa etapa.

METODOLOGIA

Neste estudo procurou-se respaldos em uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo a descrição de características de determinado grupo, sendo seus sujeitos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental II. A tipologia da pesquisa deu-se segundo a utilização dos resultados, buscando assim ampliar o conhecimento sobre o tema.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa global, o que significa que seus pesquisadores estudam os eventos em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005), afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Área de estudo

O presente trabalho foi realizado em quatro escolas selecionadas da rede municipal de ensino da zona urbana da cidade de Coelho Neto - MA. A escolha das escolas deu-se em virtude de estas ofertarem somente o Ensino Fundamental, sendo que optou-se por séries de

6° ao 9° ano para desenvolver uma pesquisa bem específica, uma vez que nas séries iniciais de 1° ao 5° ano os professores têm por incumbência ter conhecimento sobre as demais áreas (matemática, português, história, geografia), e a disciplina de ciências naturais o que não proporcionaria um diagnóstico detalhado acerca do tema escolhido.

População-alvo

A seleção do sujeito deu-se de acordo com critérios pré-estabelecidos, tendo em vista o objetivo do estudo, o professor de que atua na disciplina de Ciências Naturais das séries finais do Ensino Fundamental.

Instrumentos de coleta dos dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesse estudo se configura um questionário via-formulário, propondo questões discursivas que foram aplicadas somente aos professores que ministram aulas de ciências naturais nas escolas da rede municipal da cidade supracitada.

Procedimento de coleta de dados

O questionário aplicado era composto de 12 questões discursivas, abordando assim: a formação profissional do professor, faixa etária, gênero, tempo de atuação no ensino de ciências, metodologias utilizadas no ensino, e as dificuldades encontradas pelos professores ao atuarem como professor nessa área.

Para proceder ao levantamento de dados através da entrevista com os professores, procurou-se, previamente a direção das escolas com a finalidade de pedir autorização por meio de um ofício disponibilizado pela universidade e para saber a quantidade de professores atuantes no ensino de ciências naturais para a realização da pesquisa. Logo após, foi feito um agendamento com os professores que seriam entrevistados de acordo com a disponibilidade de cada um, na oportunidade, os participantes foram esclarecidos quanto ao método e finalidade da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre esclarecido. A partir disso, iniciou-se a pesquisa com o total de 23 professores que ministram a disciplina nas instituições de ensino. De maneira a manter o anonimato dos entrevistados, os professores foram identificados como P1, P2 e assim sucessivamente.

A realização da pesquisa procedeu-se com a entrega do formulário de entrevista aos professores na escola, no qual os depoimentos foram registrados por eles próprios, e antemão marcaram data e hora para devolução do mesmo devidamente respondido.

Para facilitar a análise e discussão dos dados, as respostas do questionário via-formulário, foram organizadas e discutidas em quadro e gráficos, para auxiliar na interpretação das informações.

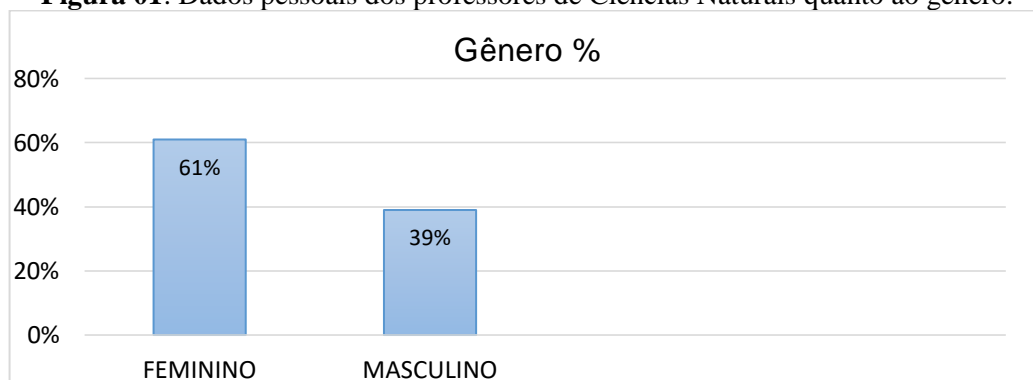
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município possui um total de 25 professores que atuam na zona urbana no ensino de ciências naturais. Dos 25 docentes que lecionam a disciplina, 23 docentes (92%) foram entrevistados. Algumas informações são apresentadas categoricamente para facilitar o entendimento do leitor.

Perfil pessoal quanto ao gênero e faixa etária

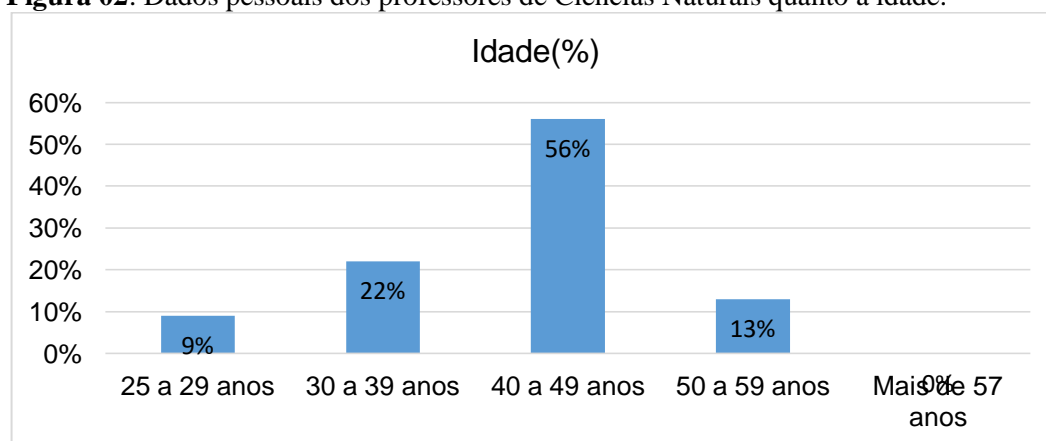
Quanto às características pessoais dos docentes, boa parte dos entrevistados era do gênero feminino (60%) e a minoria (40%) era do gênero masculino. Em relação à idade dos mesmos, notou-se que os professores que atuam no ensino de ciências possuem entre 25 a 59 anos de idade.

Figura 01: Dados pessoais dos professores de Ciências Naturais quanto ao gênero.



Fonte: Santos (2009).

Figura 02: Dados pessoais dos professores de Ciências Naturais quanto a idade.



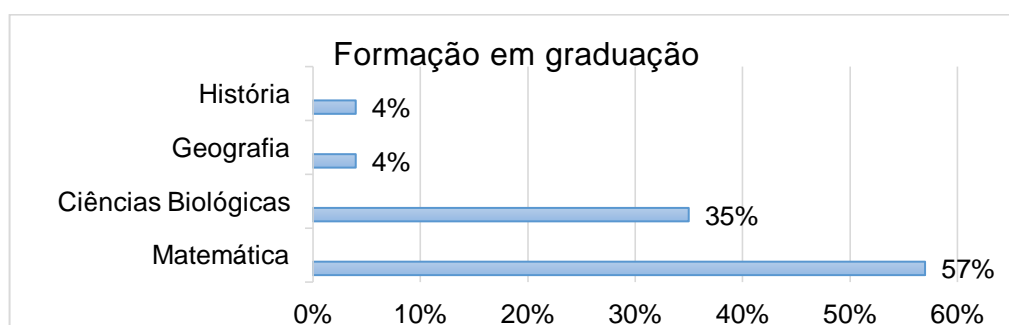
Fonte: Santos (2009).

Formação Acadêmica

Quanto a formação profissional, dos 23 professores entrevistados, 1 declarou possuir mais de uma graduação a qual não está relacionado a licenciatura. Enquanto 3 possuem mais de uma formação relacionada com a licenciatura. O quadro 1 mostra os professores que atuam como professores de ciências naturais de acordo com suas respectivas graduações.

Conforme mostra a figura 3, dos 23 docentes entrevistados, 8 (35%) possuem a formação em Ciências Biológicas. Quanto aos demais, 1(4%) licenciado em História, 1(4%) em Geografia e 13 (57%) licenciados em Matemática.

Figura 03: Perfil acadêmico dos professores de Ciências Naturais quanto a graduação.



Fonte: Santos (2019).

Quadro 1. Distribuição da formação acadêmica dos professores.

Professor	Licenciatura	Pós-graduação	Outra graduação
P1	Ciências Biológicas	-	Pedagogia
P2	Ciências Biológicas	-	-
P3	Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia	-
P4	Ciências Biológicas	Gestão do meio Ambiente e Educação Ambiental	-
P5	Matemática	-	-
P6	Ciências Biológicas	Em Ensino de Matemática e Ciências	-
P7	Ciências Biológicas	-	-
P8	Matemática	Em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Pedagogia
P9	História	Em Ensino de História no Brasil	Filosofia
P10	Ciências Biológicas	Em Gestão Ambiental	Bacharel em Química
P11	Matemática	Em Ensino de Matemática e Ciências	-
P12	Matemática	Em Ensino de Matemática e Ciências	-
P13	Matemática	Em Metodologia no Ensino da Matemática	-
P14	Matemática	Em Metodologia no Ensino da Matemática	-
P15	Ciências Biológicas	Em Metodologia no Ensino de Ciências	-
P16	Matemática	Em Metodologia em Ensino de Matemática e Ciências	-
P17	Matemática	Em Metodologia Ensino de Matemática	-
P18	Matemática	Em Metodologia Ensino de Matemática	-
P19	Matemática	-	-
P20	Matemática	Em Metodologia Ensino de Matemática e Ciências	-
P21	Matemática	-	-
P22	Ciências Biológicas	-	-
P23	Matemática	-	-

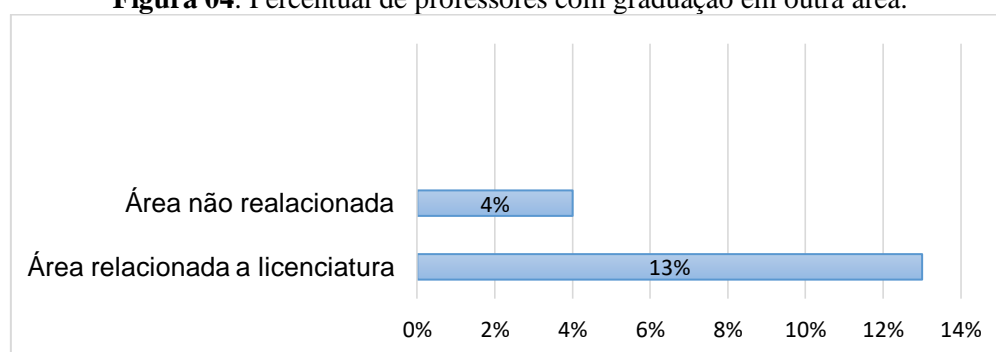
Fonte: Santos (2009).

Os dados apresentados no gráfico comprovam as observações feitas antes da pesquisa sobre a existência de professores atuando de forma desarticulada com sua formação, afetando assim, as formas de ensino-aprendizagem.

Falsarella (2004), ressalta que a formação de professores é um processo contínuo, de desenvolvimento que começa com a formação inicial e acompanha o professor em toda sua trajetória profissional. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser entendida como algo dicotômico à formação inicial, uma vez que, em tempos de mudanças rápidas e contínuas, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória. Na verdade, a formação docente pode ser vista como um quebra-cabeça nunca finalizado, cujos limites encontram-se permanentemente em aberto.

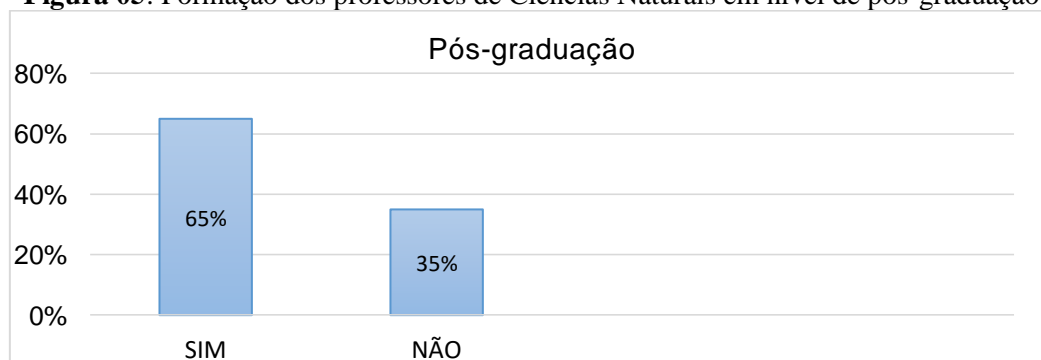
Como mostrado nas figuras abaixo (Fig. 4-5), pode se notar que existem professores com mais de uma graduação em licenciatura e em outra área, sendo três na área de licenciatura e um na área de Bacharel. Também se percebe, de acordo com a distribuição da formação acadêmica dos professores, que 15 (65%) dos 23 entrevistados possuem curso de pós-graduação (especialização) em alguma área relacionada à sua formação o que mostra que a maioria se preocupa em ampliar seus conhecimentos através da formação continuada e, assim, melhorar a qualidade do seu ensino.

Figura 04. Percentual de professores com graduação em outra área.



Fonte: Santos (2019).

Figura 05: Formação dos professores de Ciências Naturais em nível de pós-graduação



Fonte: Santos (2019).

De acordo com Januário (2007), os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino, sendo assim sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na sua consciência de ampliar seus conhecimentos, em especial os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, as contextualizando com um saber significativo.

Escolha do Curso

A quarta questão foi direcionada somente aos professores que possuem graduação nas áreas das ciências naturais no qual foram perguntados sobre o que o levou a escolher o curso na área das ciências da natureza e suas tecnologias, em que cinco dos oito professores com graduação na área de ciências naturais foram unanimemente categóricos em afirmar que suas escolhas se deram por afinidade e pela curiosidade de descobrir o universo de informações que essa disciplina oferece, e três declararam genuinamente que escolheram o curso pela necessidade de possuir uma graduação e pela oportunidade que elas lhes ofereciam. Sendo que na época em que se graduaram não era comum encontrar professores licenciados para lecionar como professor de ciências naturais, ou área a qual almejavam não lhes ofereciam a oportunidade de emprego imediato como é descrito nas falas dos professores. “Fiz o curso de Biologia porque na época que estudei a carência do professor nessa área era grande.” (P6). “Resolvi fazer vestibular no final daquele ano para Ciências Biológica, porém eu queria fazer para Bioquímica, mas aí veio um outro problema na minha cabeça: a Bioquímica não tinha emprego imediato. [...] Resolvi fazer Biologia, porque também me daria o conhecimento da Bioquímica e eu poderia ter um emprego imediato [...] (P10).”

Nessa perspectiva, Libâneo (2002), enfatiza que a afinidade profissional traz várias contribuições, sobretudo no que diz respeito à definição de um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que orientam a sua prática. São esses preceitos que estruturam as maneiras como o professor assume e representa a sua profissão.

Nota- se que a maioria dos professores licenciados em Ciências Biológicas estão exercendo a profissão por afinidade, o que se configura como um ponto positivo no que diz respeito ao ensino.

Para tanto além da afinidade com a área específica do curso, a questão da oportunidade de emprego, ao término da formação, foi levada em consideração. Nesse sentido, Enge (2004) afirma que, como consequência de insuficiência de vagas nas áreas

desejadas, o magistério acaba representando uma opção de emprego por se tratar de um vasto campo de atuação.

Para Tardif e Lessard (2005), muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, tais como a âmbito familiar, a influência de antigos professores, as oportunidades de escolha dentro de uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão.

Aos que lecionam Ciências, mas não possuem formação na área.

A quinta questão do formulário estava relacionada ao sentimento dos professores ao lecionarem uma disciplina que foge da sua formação e o que o levou a atuar na área. Quando indagados a respeito, seis dos 15 professores que ministram a matéria, sentem-se seguros e relataram não possuir dificuldade ao ensinar ciências, pois se sentem desafiados e procurou se especializar para suprir as devidas necessidades contida no ensino. Os outros nove demonstram insatisfação quando afirmam que sentem muita dificuldade, até mesmo no momento de planejamento de suas aulas, uma vez que sua graduação está voltada para as ciências exatas (matemática, física e química) que, segundo eles se estivessem atuando em suas áreas de formação seria mais fácil planejar as aulas por terem domínio dos conteúdos. O entrevistado P5 expõe bem esse quadro quando relata: “Bom, encontro dificuldades e procuro sempre orientação com colegas que trabalham e tem certa experiência na área de ciências, busco em meios tecnológicos para aprimorar meu conhecimento para preparar minhas aulas, e isso é muito dificultoso”.

A disciplina de ciências de certa forma é difícil de ser trabalhada, pois requer criatividade, dedicação e aulas experimentais. A carência de envolvimento na disciplina faz com que os educadores se aprofundem nas questões direcionadas ao meio ambiente, corpo humano entre outros temas, por exemplo. Durante a pesquisa, percebeu-se a vulnerabilidade que a disciplina acarreta aos professores, principalmente por aqueles que não são da área, pois essa disciplina retrata uma diversidade de temas que exige dos mesmos maior preparação para ministrá-la. O professor P16 narra claramente essa realidade quando afirma: “É difícil, mas busco informação e meios para me aprofundar nos assuntos antes de ir para sala de aula, pois tenho receio de ser surpreendido por alunos na sala de aula quando tiver que esclarecer qualquer dúvida”. Quando não se tem uma formação adequada, o professor não possui muitos subsídios para inovar o ensino ou incluir elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve em sua prática (MILARÉ, 2009, p.43).

A respeito do que o levou atuar na área, os professores responderam que por falta de profissionais, atuam para completar a carga horária estabelecida, como descreve o P17: “(...) sou concursado pelo município há 23 anos e meu concurso é para trabalhar como professor de Matemática. Por falta de profissional na área, atuo como professor de Ciências, também para cumprir minha carga horária” Nesse contexto, pode-se perceber que a carência de profissionais da área de Ciências Naturais dificulta a elaboração adequada do quadro de professores, fazendo com que sejam colocados profissionais de outras áreas para cumprir o cronograma de ensino da instituição.

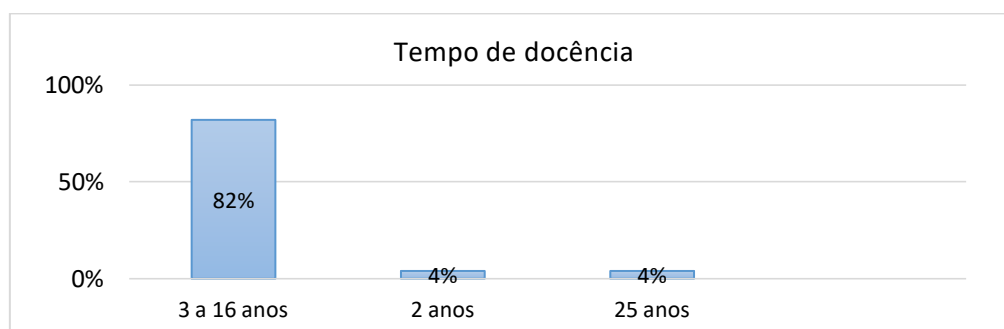
Tempo de Docência

Sobre o tempo de atuação profissional na área de ciências naturais houve uma variação entre dois anos (dois docentes) a 25 anos (dois docentes) de experiência. No entanto, verificou-se que 19 (82%) dos educadores têm entre 3 - 16 anos de carreira docente. Diante das relevantes evidências é possível constatar que existem professores iniciantes no ramo do ensino e outros com certa experiência. O tempo escolar que o professor constrói ao longo da sua profissão influencia diretamente na sua atuação, tornando-o mais ponderado, e o com um nível mais elevado de preparação para o ensino, uma vez que ele se desenvolve profissionalmente e assim, tendo uma maior percepção das metodologias mais satisfatórias, da forma de trabalhar determinado assunto, quais formas mais significativas para avaliar, e até mesmo na vida pessoal na maneira de lidar com os problemas.

Segundo Alvarado-Prada et.al (2010), os docentes em exercício têm a capacidade de construir novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. O tempo de docência aperfeiçoa o professor e o permite refletir sobre as suas ações em sala de aula.

Na Fig. 06, pode-se ver que a maioria dos docentes que atuam na área de Ciências Biológicas têm um tempo de atuação que varia de 1 a 16.

Figura 06. Tempo de atuação profissional na área de ciências naturais.



Fonte: Santos (2019).

Processo de Formação Inicial e contribuição desta na prática docente.

Na sétima questão, quando perguntado aos educadores que têm formação na área das ciências da natureza e suas tecnologias a respeito do processo de formação inicial e sua contribuição na atividade docente, todos afirmaram ter significativa formação para trabalhar com o ensino, bem como a aplicar metodologias aprendidas durante seu período universitário, como ressalta o P15: “Aprendi na minha formação muitas práticas que servem como base para minha formação hoje”. O P4 confirma dizendo: “Comecei a me apaixonar pela biologia a partir das práticas realizadas no curso, e passei a gostar das experiências laboratoriais sendo que isso contribui na minha prática docente. O autor Leite (2010), corrobora com essas declarações quando afirma que formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, faz com que se tornem autônomos, preparando-os para a reflexão, tornando-se responsáveis pelo desenvolvimento profissional e pessoal. Esta fornece subsídio para o aprimoramento ao longo da carreira, bem como no inteiro envolvimento.

Formação Continuada e a forma que faz repensar na prática docente.

Na oitava questão, perguntou-se sobre a formação continuada e como esta permitia refletir na atividade docente. Essa questão foi feita apenas aos professores formados na área das ciências da natureza e suas tecnologias que lecionam ciências. Quanto a formação continuada, 6 dos 8 entrevistados, (75%) dos professores responderam “sim” a questão afirmando ter participado de algum curso de formação continuada no decorrer da sua carreira docente. Os outros 2 (25%) não possuem, o que reflete a falta de capacitação profissional continuada nas escolas. A forma como a Formação Continuada o faz repensar na atividade docente também foi um dos pontos a ser questionado, 3 professores que responderam “sim”,

citaram o aperfeiçoamento da profissão docente como pode se observar na fala do P10: “A formação continuada é importante para o aperfeiçoamento, porque a tecnologia avança a cada dia e esse aperfeiçoamento vai fazer com a gente acompanhe esse progresso, pois os alunos possuem uma carga de informações grande e nós professores precisamos acompanhar”. Outro ponto citado foi a atualização no ensino que foi ressaltado por dois professores. O P15 frisa bem essa atualização quando diz: “A formação me ajuda muito nesse ponto. O professor precisa acompanhar os estudos sempre, deve se atualizar no ensino. Apenas um professor aponta a necessidade de formar cidadãos críticos: “A necessidade na área da natureza, a trabalhar a sensibilização dos alunos e a comunidade a repensar no meio ambiente, me ajuda nessa forma (P4)”.

Percebe-se que, de alguma forma o docente se preocupa em seguir as modificações tanto no ensino como na forma de desenvolvê-lo. Para exercer bem o seu papel, o educador busca através dos cursos de capacitação o aprimoramento profissional. A formação profissional tem implicação direta no desempenho profissional e, portanto, na qualidade do serviço prestado em qualquer setor do mundo do trabalho, sobretudo na educação. Sendo assim, dentre outros fatores, a qualificação do professor exerce influência direta sobre a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. (SOARES, 2012).

Formação Inicial suficiente ou não na atividade profissional.

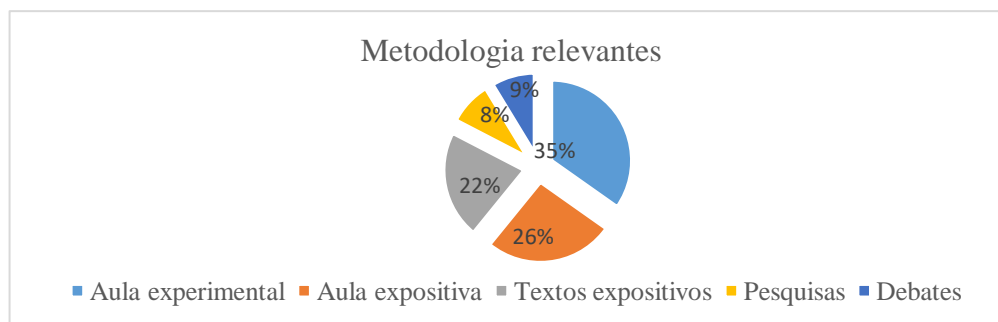
Ao se tratar da Formação Inicial, perguntou, se somente esta supre as necessidades do exercício docente para aqueles que não possuem formação continuada. Dos oito professores que não possuem a formação continuada apenas dois asseguraram não ser o suficiente para o exercício da profissão: “Não, porque precisamos acompanhar o desenvolvimento e atualizar o ensino. Precisamos de capacitação constante (P1)”. “O professor tem que estar em constante aprendizado e a formação deve ser buscada a cada dia, para se adquirir aperfeiçoamento (P2)”. Os demais afirmam ser satisfatório para o ensino, mas também garantem que o aprendizado deve ser constante. Nota-se que estes reconhecem a importância do aprendizado contínuo, pois a educação e o ensino sofrem frequentes modificações, mas por razões diversas não possuem formação continuada. O P22 enfatiza que o conhecimento adquirido na sua formação inicial de certa forma o auxilia na atividade profissional, porém diz que ser professor de ciências é complicado quando ressalta: “De certa forma é importante e quando se está lecionando põe em prática o que se aprendeu na universidade, mas atuar como professor de ciências naturais é um tanto dificultoso”.

Neste sentido Cunha e Zanchet (2010) corroboram com o exposto quando relatam que os docentes universitários iniciantes em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhe foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas orientações, muitas vezes orientaram o processo de docência que instituem.

Metodologias Relevantes

Dentre as metodologias utilizadas para o ensino, perguntou-se quais o educador considera serem relevantes para a aprendizagem na disciplina, oito (35%) dos professores descreveram empregarem aula experimental com auxílio de recursos presentes no cotidiano dos mesmos. Uma vez que ao fazerem isso notam um avanço significativo na aprendizagem dos alunos e percebem que ao associarem a realidade do aluno com os assuntos de ciências ocorre maior interesse. Os demais ressaltam que a aula expositiva, seguido de textos ilustrativos, pesquisas bibliográficas e debates. A figura a seguir (Fig. 7) mostra o percentual de educadores com relação a essa questão.

Figura 7. Metodologias relevantes para os docentes em ciências naturais.



Fonte: Santos (2019).

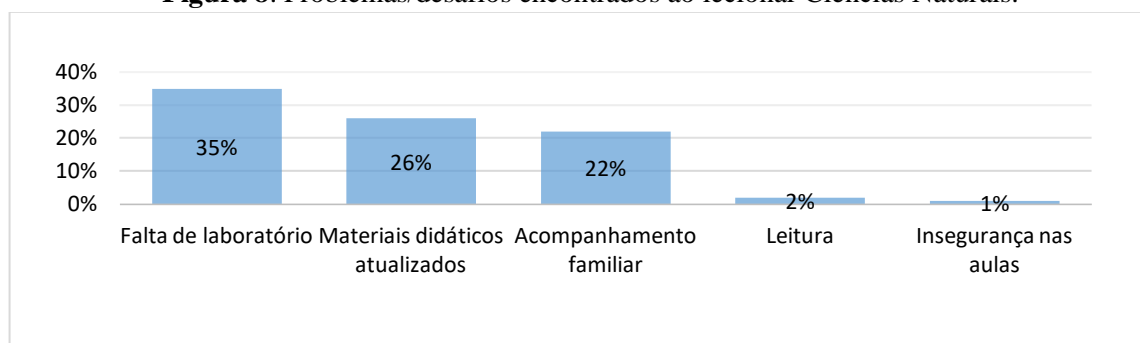
Para tanto, pode notar que a maioria dos educadores consideram as aulas experimentais como a metodologia mais relevante. Com uso de experimentos, as aulas podem tornar-se diferenciadas e atraentes, dando a elas um processo mais dinâmico e prazeroso. A utilização de experimentos e a observação direta de objetos e fenômenos naturais são indispensáveis para a formação científica em todos os níveis de ensino. Portanto, estas atividades envolvem, necessariamente, a interatividade física, propiciando, também, a interatividade social quando os alunos realizam os experimentos em grupos. (SOUSA 2013).

As justificativas expostas pelos educadores com relação a aula experimental podem ser apreciadas na concepção do P10: “Aula experimental é muito relevante para que eles possam vivenciar o experimento e começam a sentir interesse.” Sobre as aulas expositivas o P7 justifica: “a aula expositiva, mas procuro sempre estar trabalhando com a realidade do aluno para facilitar o aprendizado. Com relação aos textos expositivos o ” O P3 esclarece: “seriam interessante aulas práticas e teóricas, mas pela falta de recursos didáticos só faço aula expositiva com auxílio de textos ilustrativos para chamar atenção. ” A respeito das metodologias da pesquisa o P12 afirma: “as pesquisas, pois incentivo os alunos a serem pesquisadores, a irem buscar conhecimentos através da leitura dessas e assim a terem opinião própria (P7).” No tocante aos debates o P15 enfatiza: “Não me apego ao escrito ou ao registro, então prefiro ouvir a opinião dos alunos nos debates.

Problemas/desafios encontrados ao lecionar Ciências Naturais

Ao se tratar dos problemas/desafios que os docentes encontram ao lecionar ciências, pode-se observar as respostas dos professores representadas no gráfico (Fig. 8). Os dados são expostos a seguir:

Figura 8. Problemas/desafios encontrados ao lecionar Ciências Naturais.



Fonte: Santos (2019).

Por meio dos dados obtidos, nota-se que a maior dificuldade vivenciada pelos professores na realização de suas aulas é a ausência de um espaço na instituição, logo após os recursos didáticos para o desenvolvimento de aulas experimentais (laboratório) com materiais que pudessem auxiliá-los nas práticas sendo o mais citado, como relata o professor P10: “(...) falta materiais didáticos. Falta um espaço na escola para realizar atividades experimentais (laboratório) e guardar os trabalhos de ciências desenvolvidos. ”

Para Sousa (2013), a atividade experimental deve oferecer condições para que os alunos possam levantar e testar suas ideias e suposições sobre os fenômenos científicos que ocorrem no seu entorno.

Além da falta de laboratório e materiais didáticos atualizados, também são mencionados, a falta de acompanhamento familiar como um dos fatores que prejudicam no ensino/aprendizagem dos alunos de maneira a atrapalhar o trabalho do professor, tornando-se um desafio para eles, como relata o P7: “Meu maior desafio é incentivá-los em fazer os exercícios passados como atividade para casa e a falta de acompanhamento dos pais na escola.” Segundo Brendler (2013), a família e a escola precisam estar em sintonia, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios a todos os envolvidos. Em seguida vem a leitura, pois relatam que os alunos têm certa dificuldade na interpretação de textos. Por último, a insegurança ao ministrar a disciplina como é descrito pelo professor P5: “Meu maior desafio é passar os conteúdos com segurança, pois não sou da área e tento me preparar ao máximo para que os alunos entendam o que está sendo trabalhado”. O domínio do conteúdo é um dos elementos importantes para que o processo de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais tenha êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a investigação, constatou-se a grande relevância em discutir a respeito da atuação docente em área específica nas escolas, pois ficou bem evidente, que uma boa parte de professores leciona no ensino de ciências de acordo com sua formação mesmo que a maioria dos professores entrevistados possuam graduação em outra área, como matemática por exemplo, nesse sentido, percebe-se uma grande desarticulação com relação a atuação dos professores com a área em que estão atuando, contribuindo assim, para a deficiência no ensino. A justificativa dada para essa realidade foi que as escolas encontram dificuldades em manter o quadro de professores em área específica pela carência de profissionais nessa área fazendo com que docentes graduados em outras áreas atuem no ensino de ciências naturais para cumprir a carga horária estabelecida. Apesar disso, observou-se também que a maioria dos professores identificados com formação no ensino de ciências buscam o aperfeiçoamento profissional através dos cursos de especialização voltados para área em que atuam, um dado considerado positivo, pois é necessário possuir qualificação profissional, principalmente aos que trabalham diretamente com a educação.

Verificou-se que a metodologia mais utilizada por todos os entrevistados está voltada para a aula expositiva, mas estes também realizam aulas práticas com matérias do cotidiano dos educandos para aproximar a realidade do aluno com os conteúdos ministrados em sala de aula, sendo que as práticas são as mais significativas para eles, pois há participação dos alunos.

Portanto, espera-se, que a partir deste trabalho, o ensino de ciências passe a ser visto com mais seriedade, visando vencer a carência de profissionais qualificados na área, já que foi constatado que manter o quadro de profissionais em área específica tornou-se um dos desafios a serem vencidos, não somente no ensino de ciências, mas na educação como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, E.L.; FREITAS, C.T.; FREITAS, A.C. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Curitiba, 2010.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científico-tecnológica para quê?** Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte. 2001.

BLASZKO, C, E.; UJIE, N. CARLETTO, M, R. **Ensino de ciências na primeira infância: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica.** Paraná: Curitiba, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN (Lei n. 9.394/96).** Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96.2005.**

BRENDLER, A. **Família no contexto escolar: sua participação no processo de aprendizagem.** Universidade Federal de Santa Maria- RS. Rio Grande do Sul, 2013.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério)

CUNHA, M I. ZANCHET, B. M .B. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário.** Educação, Porto Alegre, 2010.

DENZIN, N, K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGE, J, S. **Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP**. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, 2004.

ESTÁCIO, J. **Ensino de ciências e a formação dos professores: Considerações para uma aplicação qualitativa**. UFPA. Pará, 2015.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática na sala de aula: os efeitos da formação continuada na formação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004

FURMAN, M. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico**. São Paulo, 2009.

JANUÁRIO, P. C. **Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação**. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/soletras>> Acesso em 21 jul. 2019.

JANZ, L. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar**. Pedagoga da Rede Estadual do Paraná. Paraná, 2012

LIMA, K, E.; VASCONCELOS, S. **Análise da Metodologia de Ensino de Ciências nas escolas da rede municipal de Recife**. Recife-PE. 2006.

LIBÂNIO, J, C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, P. V. **A formação de professores de Ciências e Biologia: Revista Ciência e Educação (UNESP)**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

MELO, R.J.; VIVEIRO, A.A.; ROTTA, G.C.J. **Análise do perfil dos professores de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo nas Escolas de Planaltina-DF**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP ,2013.

MILARÉ, T. **A Química Disciplinar em Ciências do 9º Ano**. v. 32. São Paulo: Química na nova escola, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**, Brasília/DF, 2000.

PAGANOTTI, A.; DICKMAN, G. A. **Caracterizando o professor de Ciências: Quem ensina tópicos de física no ensino fundamental?** Minas Gerais, 2012.

ROSA, M. I. P. **Encontros e trajetórias com professores de ciências: Escrituras**. São Paulo, 2005.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Ministério da Educação**: Referenciais para a formação de professores. Brasília, 1999.

SOARES, A.; MAUER, M.; KORTMANN, K. **Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Possibilidades e desafios em Canoas-RS. Rio Grande do Sul: Canoas, 2013

SOARES, V. R. **O Ensino de Física no 9º ano de escolaridade**: um estudo sob a perspectiva dos professores de Ciências de uma Escola Municipal de Duque de Caxias. Dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. IFRJ, Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2012.

SOBRINHO, R. **Programa especial de formação pedagógica de docentes na área de licenciatura em biologia**: A importância do ensino da Biologia para o cotidiano. Fortaleza-CE, 2009.

SOUSA, C. A. **A experimentação no ensino de ciências**: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem. Monografia de especialização. UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZACUL, M. C. S. Formação de professores na área de ciências: o conhecimento didático do conteúdo. Florianópolis, 2007.

PERFIL E COMPORTAMENTO DE COMPRAS ONLINE DE USUÁRIOS DO FACEBOOK

Guilherme José Aragão Barbosa¹
Maria de Fátima Camarotti²

RESUMO

Os fatores culturais, econômicos e as novas tecnologias da informação estão redefinindo o mercado, que passa por uma nova era do consumo. Assim, A internet é uma poderosa ferramenta facilitadora na comunicação global. Objetivou-se compreender as características e o perfil do consumidor brasileiro no Facebook, buscando um melhor entendimento dos traços comportamentais nas suas compras online, e delinear o perfil sociodemográfico, identificar diferentes segmentos de consumidores nas compras online e no uso do Facebook e identificar quais variáveis influenciam no comportamento de compra do consumidor. Utilizou-se de pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, envolvendo as pesquisas exploratória e descritiva. Coletou-se os dados a partir dos 366 questionários obtidos através do Facebook, entre os dias 29 de novembro de 2013 a 25 de janeiro de 2014. Os questionários tinham 24 questões de múltipla escolha. A pesquisa demonstrou que, 56,8% eram do gênero feminino e 43,2% do gênero masculino e a faixa etária mais ativa foi a de 23 a 27 anos (24,59%). 73,5% foram de pessoas que estavam trabalhando enquanto 33,6% estavam fazendo algum curso superior. 63,9% não compram influenciados pelo Facebook e entre os que compram gastam em torno de R\$ 200,00. Após o levantamento e correlação das variáveis sociodemográficas e comportamentais do estudo em questão, conclui-se que o consumidor online brasileiro ainda não potencializa o uso do Facebook nas suas compras online, ou seja, apesar da grande evolução das redes sociais no comércio eletrônico no mundo, no Brasil essas plataformas ainda continuam sendo utilizadas predominantemente para relacionamentos pessoais.

Palavras-chave: Consumidor. Internet. Redes sociais. E-commerce. Educação digital.

INTRODUÇÃO

O motivo de compreender o comportamento do consumidor na era da informação torna-se de extrema importância para qualquer negócio. Estudar e entender o comportamento do consumidor abre diversas portas para compreender as razões pelas quais eles são fiéis a uma marca em detrimento a outra, além de auxiliar o profissional de marketing na preparação das estratégias para o seu negócio. Tal comportamento pode ser definido como sendo a atividade mental e física do consumidor que resulta em decisões e ações de pagar, comprar e usar produtos tanto para bens como serviços. É preciso entender o consumidor na sua percepção individual,

¹ Mestre Prof^o da Faculdade Alpha - PE, aragao.guilherme@gmail.com

² Doutora Prof^a da Universidade Federal da Paraíba, fcamarotti@yahoo.com.br

suas decisões de compra, das questões culturais às questões sociais, e até que ponto algumas variáveis interferem na sua decisão de compra (CZINKOTA, 2001).

A utilização das Redes Sociais pelas empresas vem estreitando a relação entre consumidores e marcas, tornando essa ferramenta bastante promissora no que tange à interatividade no mercado global. A facilidade de relacionamento das empresas nesses ambientes tem gerado uma conexão forte e duradoura e a percepção sobre a maneira como as empresas estão se comunicando no mundo virtual parte do pressuposto de que todas já investem no básico, porém, é necessário muito mais do que isso para se destacar.

O crescimento do comércio eletrônico vem ganhando mais espaço nessa nova economia, ultrapassando as barreiras geográficas e transformando desejos em oportunidades nas compras virtuais. As empresas que conquistarem o seu espaço no comércio online terão vantagens sobre as demais e estarão preparadas para um mercado que ainda tem muito a crescer.

A educação empreendedora pode ser bastante explorada nas redes sociais nos cursos profissionais e dessa forma preparar futuros empreendedores no que tange ao conhecimento da relação entre mercado e o mundo virtual.

Segundo Lemos; Vieira e Moreira (2018) alertam que

[...] torna-se crucial perceber como ensinar e aprender em ambientes desta natureza, nomeadamente no Facebook, dadas as potencialidades de interação e sociabilidade que são inerentes a estas redes sociais, as quais possibilitam conceber a educação como um todo, no sentido em que as diferentes aprendizagens – formal, informal e não formal – podem ser integradas no mesmo espaço (LEMONS; VIEIRA; MOREIRA, 2018, p. 6).

Segundo Chaves (2013), diretor de negócios do Facebook no Brasil, o novo consumidor percorre uma longa jornada por várias plataformas antes de adquirir um produto. Como exemplo dessa tendência, o executivo cita um consumidor que, em busca de um produto, pede dicas aos seus pares nas redes sociais, acessa sites de busca, procura por avaliações na internet, chega ao site de uma determinada marca e pesquisa por um item mais adequado ao seu perfil, entre outras movimentações.

Os canais digitais estão revolucionando a forma de comunicação com o consumidor e as empresas estão buscando novas formas de entregar efetivamente as mensagens certas, na hora certa, através dos canais corretos. Criar e manter relacionamentos com o consumidor exigem mais do que conteúdo e design atrativos. Para entender o comportamento do consumidor na era digital torna-se vital para as empresas criarem estratégias que gerem benefícios para a comercialização de seus produtos e serviços na web. Do ponto de vista tecnológico, existe uma grande integração nas redes sociais, onde pode-se acompanhar grande

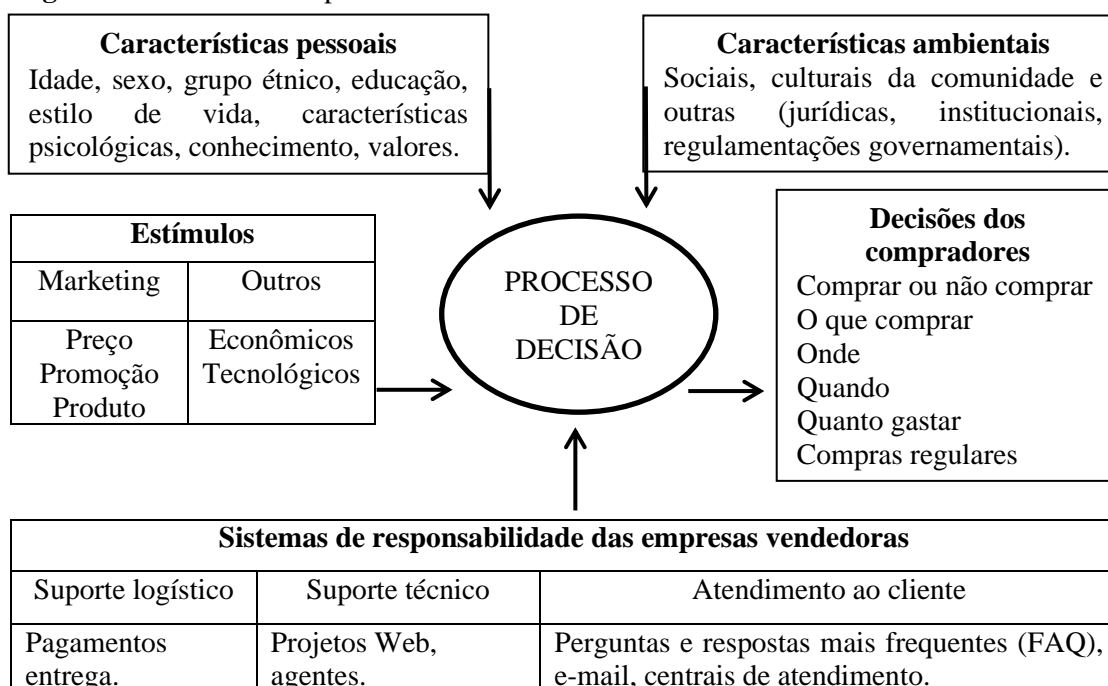
parte das movimentações do consumidor, tendo melhor visibilidade do seu processo de compra (STANLEY, 2009).

No atual cenário, onde o consumo torna-se mais rápido e intenso, surgiram novas tecnologias e, com elas, o consumo virtual. Dessa forma, é preciso entender esse novo tipo de consumidor e como ele se comporta nas principais comunidades virtuais. Todavia, é necessário o aprofundamento no estudo das comunidades virtuais mais usadas por esse novo consumidor.

Nascimento (2011) diz que o consumidor online pode ser também definido como e-consumidor, salientando que essas duas classificações de consumidores podem ser aplicadas a um mesmo indivíduo, pois estão relacionadas à ocasião de compra dos mesmos.

Para Schiffman e Kanuk (2000), o estudo do comportamento do consumidor é bastante diversificado, sendo de grande interesse para consumidores, empresas e estudiosos. O comportamento do consumidor online é influenciado por diversos fatores, como ambiente de compra, tecnologia, logística. Por esse motivo é necessário a oferta de conteúdos atrativos como vídeos, sons, notícias e promoções para conquistar esse novo consumidor (TURBAN; KING, 2004) (**Figura 1**).

Figura 1- Modelo de comportamento do consumidor no comércio eletrônico.



Fonte: Turban; King, 2004

A internet desafiou previsões e trouxe consigo muitas surpresas. Mais fenômeno que fato, constituiu-se como uma poderosa ferramenta facilitadora na comunicação global entre as pessoas e as instituições. É inegável que as novas tecnologias da informação se têm tornado cada vez mais presentes, em todos os aspectos da sociedade, influenciando mudanças sociais, culturais e o relacionamento das pessoas.

Analisando a Internet do ponto de vista econômico, pode-se verificar que o seu potencial é refletido principalmente através do comércio eletrônico, com a aplicação das tecnologias da informação direcionada para apoiar processos produtivos e transações de bens e serviços. O Comércio eletrônico fortalece a rede global de produção, comércio e tecnologia, articulando o desenvolvimento, a produção, a distribuição e as vendas de bens físicos como livros, discos, automóveis e computadores, tornando as transações mais rápidas e econômicas (TIGRE, 1999). Na concepção de Barth (2004) o modelo de compra, na perspectiva do consumidor via comércio eletrônico, pode ser dividido em três fases: fase da pré-compra, consumação da compra e interação pós-compra.

O mundo está presenciando o surgimento em escala global de uma nova economia, chamada de informacional e global, com características diferenciadas, porém interligadas. É informacional, porque a produtividade e competitividade de unidades ou agentes nessa nova economia sejam empresas, regiões ou nações, dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar, de forma eficiente, a informação baseada em conhecimentos. É global, porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global e conectados em rede entre agentes econômicos. Nesse novo modelo econômico a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação, tendo como base material a Revolução da Tecnologia da Informação (CASTELLS, 1999).

O Facebook é a maior e mais popular rede social do mundo, e vem crescendo muito no Brasil, sendo considerado o principal agente de mudança nos hábitos de comunicação dos jovens do mundo inteiro. O nome Facebook originou-se do livro artesanalmente preparado que passava de mão em mão entre os calouros das universidades americanas e que servia para que eles comessem a conhecer seus colegas na instituição – um maço de páginas encadernadas de forma mais ou menos tosca, contendo fotos de estudantes e algumas informações sobre cada um. O sistema nasceu das mãos de estudantes de computação da universidade de Harvard – Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, com o nome original de Facemash. O objetivo inicial do programa era classificar quem era quente ou não, no sentido

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

de ser sexualmente atraente. O programa apresentava duas fotos lado a lado na tela e permitia ao usuário decidir qual das duas pessoas era a mais quente. Em 4 de fevereiro de 2004, Zuckerberg lançou a sua ideia com um novo site, “The Facebook”. No entanto, apenas seis dias depois, três estudantes seniores de Harvard – Diwa Narendra e os gêmeos Cameron e Tyler Winklevoss – acusaram Zuck de roubar ideias que usariam em uma rede social criada por eles, denominada HarvardConnection e depois ConnectU. Mais tarde, os três processaram Zuckerberg com base nessas acusações, mas acabaram chegando a um acordo extrajudicial (KIRKPATRICK, 2011).

As redes sociais têm mudado bastante o modo de agir, de pensar e de se comportar das pessoas. Os fatores culturais, econômicos e as novas tecnologias da informação estão redefinindo o mercado, que passa por uma nova era do consumo. Segundo Castells (1999) a nova dinâmica econômica e social na era da informação caracteriza-se pelo fluxo e troca quase instantâneos de informação, regulando e condicionando a um só tempo o consumo e a produção de bens e serviços.

O consumidor brasileiro tem disponibilizado grande parte do seu tempo às redes sociais, em especial ao Facebook, valendo-se do principal ativo desse ambiente, que é a sua audiência com todos os públicos. Considerando a importância de estudar o comportamento desse novo consumidor e a necessidade de conhecer as suas características no ambiente online, surge a seguinte pergunta de pesquisa: Qual o perfil e comportamento de compras online de usuários do Facebook?

A justificativa dessa pesquisa deve-se à atualidade do tema e à sua relevância para as organizações no que tange à melhoria do relacionamento digital com o cliente, haja vista a gradual importância que as relações de mercado online imprimem ao volume de vendas das organizações. O que mais tem se questionado atualmente é o poder de influência das redes sociais e sua poderosa capacidade de distribuir significados, exercendo grande modificação nos padrões vigentes de interação social, modificando o relacionamento com os consumidores e as estratégias mercadológicas.

A pesquisa mostra como o Facebook pode apresentar desafios e oportunidades para as empresas contemporâneas, fazendo com que os novos consumidores possam interagir com suas marcas em um ambiente online. Conhecendo melhor esse consumidor, as empresas podem estabelecer um melhor monitoramento quanto ao seu comportamento de compra, no ambiente online.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender o perfil e o comportamento de compra online de usuários do Facebook; delinear o perfil sociodemográfico dos consumidores online

que frequentam o Facebook e identificar diferentes segmentos de consumidores com base no perfil, no comportamento de compra online e no uso do Facebook.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou-se de pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, envolvendo as pesquisas exploratória e descritiva. Silveira e Córdoba (2009, p.33) enfatizam que “A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), trabalha com o universo de significados, valores e atitudes. Para Moreira (2004), a pesquisa qualitativa tem o foco na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo ao invés da quantificação, enfatiza a subjetividade e direciona a pesquisa de uma forma flexível orientando para o processo e não para o resultado. Segundo Severino (2007) a pesquisa exploratória delimita o campo de trabalho, mapeando as manifestações do objeto de estudo.

Por outro lado, utilizou-se a pesquisa descritiva quantitativa para descrever atitudes e percepções quanto à compra via Facebook, como também o comportamento de compra do consumidor online, através do levantamento de uma amostra dos utilizadores do Facebook. Para Gil (2007), a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características ou perfil de um grupo.

Como forma de dá mais velocidade no desenvolvimento da parte empírica, optou-se por utilizar um questionário já validado, neste caso foi utilizado como referência o questionário desenvolvido por Morgado (2003). Questionários estruturados com 24 questões de múltipla escolha. A partir dos questionários foram coletados dados do público alvo sobre o comportamento de compra, perfil sócio demográfico e o relacionamento nas redes sociais. Segundo Richardson (2010), as informações obtidas através de questionários fazem com que o pesquisador conheça as características de um indivíduo ou de um grupo.

Os 366 questionários válidos utilizados na pesquisa, foram obtidos através de usuários das redes sociais, com ênfase no Facebook, de várias cidades do Brasil, entre os dias 29 de novembro de 2013 a 25 de janeiro de 2014 .

No questionário aplicado havia seis questões sobre o perfil sociodemográfico que abrange as variáveis: gênero, idade, renda familiar, atividade atual, grau de instrução e domínio de outras línguas. Foram também analisadas variáveis comportamentais como: percepções de

benefícios e riscos associados às compras online, as experiências de compras online, questões relativas ao tempo de uso do Facebook, locais de acesso e as motivações para compras online.

Para a análise dos dados, utilizou-se o programa Statistical Package for Social Sciences, versão 20.0 (SPSS) utilizando uma margem de erro de 0,05 para todas as análises realizadas. Na primeira fase foi feita uma análise descritiva de todas as variáveis, com apresentação de gráficos, possibilitando a realização de uma leitura holística da amostra.

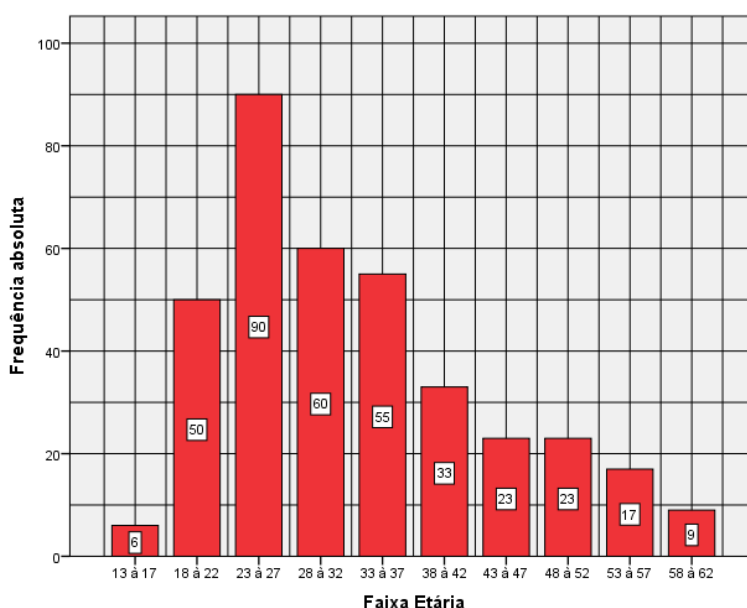
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados e contrapostos com os trabalhos revisados na literatura pertinente, estabelecendo-se discussões necessárias para enriquecimento acerca da temática abordada estão expostos a seguir.

Do total da amostra ($n=366$), 208 dos respondentes (56,8%) corresponderam ao gênero feminino, enquanto que 158 (43,2%) a indivíduos do gênero masculino.

A idade dos respondentes variou entre 13 e 62 anos, sendo o intervalo mais frequente dos 23 a 27 anos, correspondente a 24,59% do total dos respondentes, seguido das faixas etárias dos 28 a 32 anos, com um percentual de 16,39% e dos 33 aos 37 anos com uma porcentagem de 15,03%. O intervalo menos frequente foi o de 13 aos 17 anos, com apenas 1,65% de participantes (**Gráfico 1**). Para Sousa *et al.* (2018), na sua pesquisa, as mulheres também foram a maioria com 60,41% enquanto que relativo à idade, 48,84% tinham entre 23 e 30 anos.

Gráfico 1 – Distribuição da faixa etária dos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

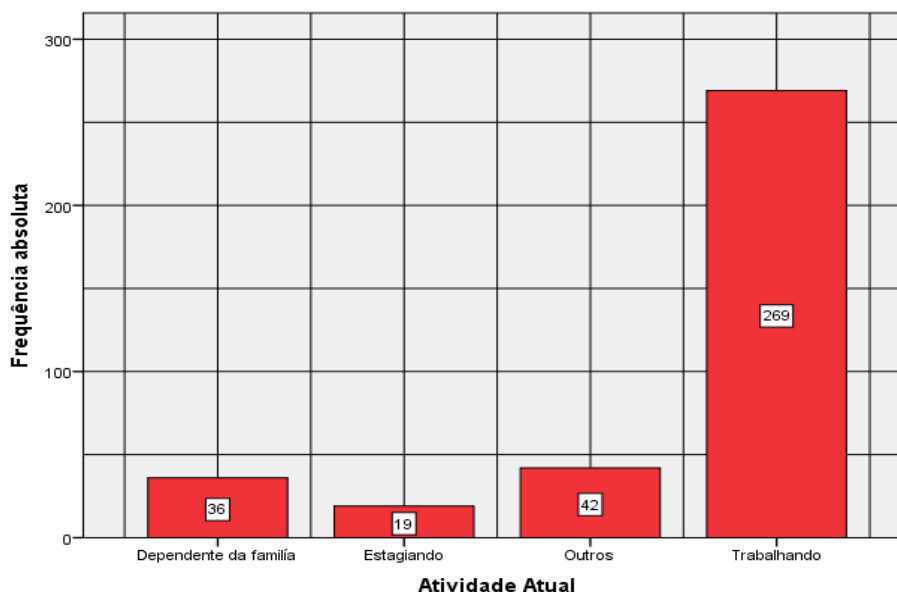
Siqueira (2019, p. 55-56) em pesquisa semelhante, mas com a rede social Instagram, teceu comentários sobre o sexo dos respondentes, afirmando que:

Quanto ao sexo, o público feminino teve mais respondentes do que o masculino. Observou que as mulheres tendem ser mais conectadas nessa rede pois costumam gastar mais que os homens. [...] o acesso constante ao Instagram é porque gostam de pesquisar e analisar cuidadosamente antes de finalizar uma compra real e como o ambiente Instagram é uma ferramenta comercial, é possível se informar bastante sobre produtos/serviços e marcas.

Os jovens têm maior facilidade em conectar-se à internet e dessa maneira estão sujeitos a receber estímulos e influências nas redes sociais e na faixa etária entre 21 a 30 anos estão diariamente conectados a plataforma Instagram (SIQUEIRA, 2019), corroborando com encontrado nesta pesquisa.

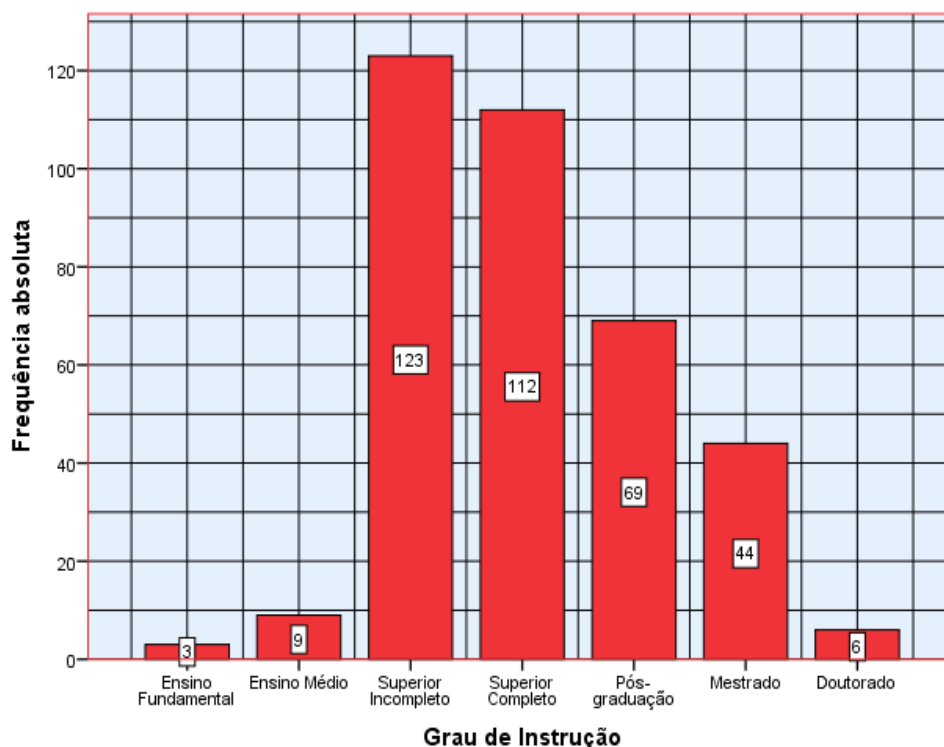
Considerando a atividade atual dos respondentes, verificou-se que 269 (73,5%) dos respondentes estavam trabalhando, 19 (5,2%) estagiando, 36 (9,8%) eram dependentes da família e 42 (11%) escolheram a alternativa “outros” por estarem provavelmente sem uma atividade específica. Enquanto que o Grau de Instrução dos respondentes difere bastante, destacando-se o nível Superior Incompleto, com 123 (33,6%) e o nível Superior Completo, com 112 (30,6%). Quanto aos níveis de pós-graduação com frequência de 69 (18,9%), mestrado com 44 (12,0%) e doutorado com 6 (1,6%) (**Gráficos 2 e 3**).

Gráfico 2 – Distribuição da atividade atual dos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

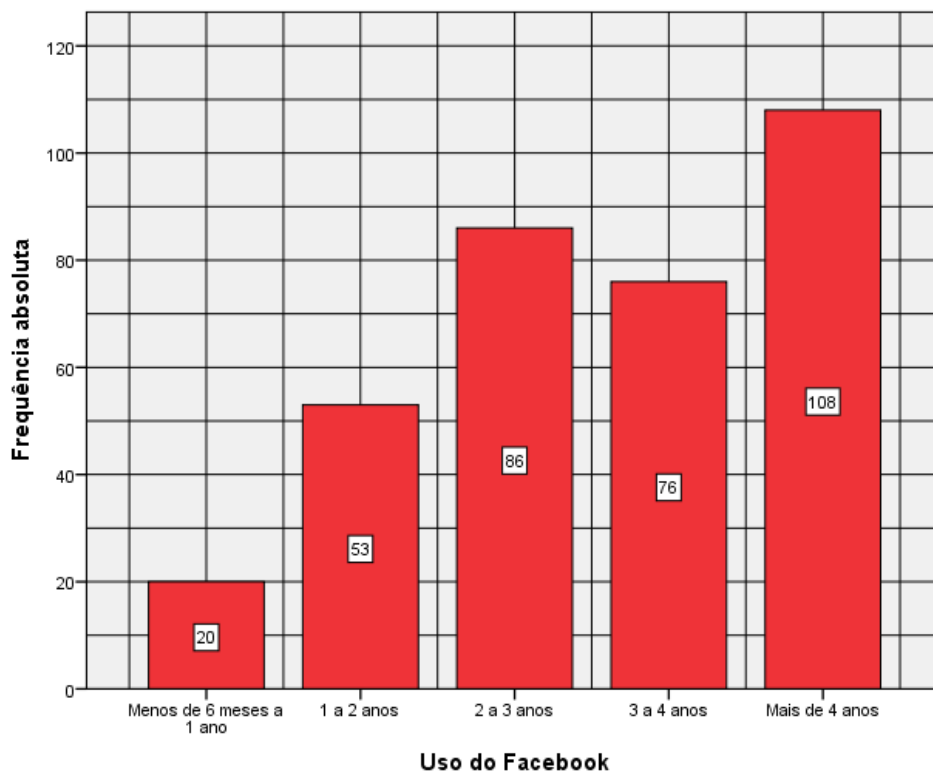
Gráfico 3 – Distribuição do grau de instrução dos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

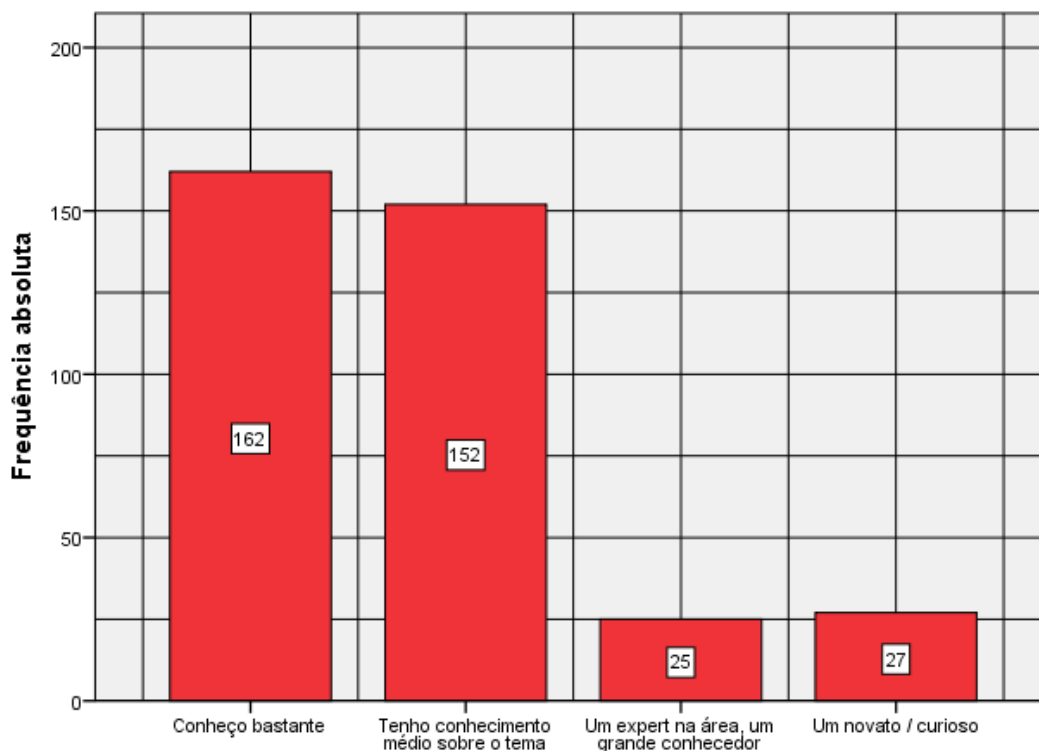
Quando foi perguntado aos respondentes quando os mesmos começaram a usar o Facebook, 108 (29,5%) responderam que utilizam a mais de 4 anos, 86 (23,5%) utilizam entre 2 e 3 anos, 76 (20,8%) usam entre 3 e 4 anos, apenas 20 (5,5%) utilizam o Facebook há menos de um ano. Pode-se, portanto, concluir que a utilização do Facebook já faz parte do cotidiano dos nativos digitais. Esta constatação é corroborada por Henriques e Dodebei (2013) que afirmaram na sua pesquisa, a forte presença dos jovens no Facebook e que este fazia parte do seu cotidiano. Em termos de conhecimento sobre o uso do Facebook, obteve-se que 162 respondentes (44,3%) conhecem bastante o Facebook e 152 (41,5%) possuem conhecimento médio sobre o tema (**Gráficos 4 e 5**).

Gráfico 4 – Distribuição do uso do Facebook pelos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 5 – Distribuição do conhecimento do Facebook pelos respondentes da pesquisa.



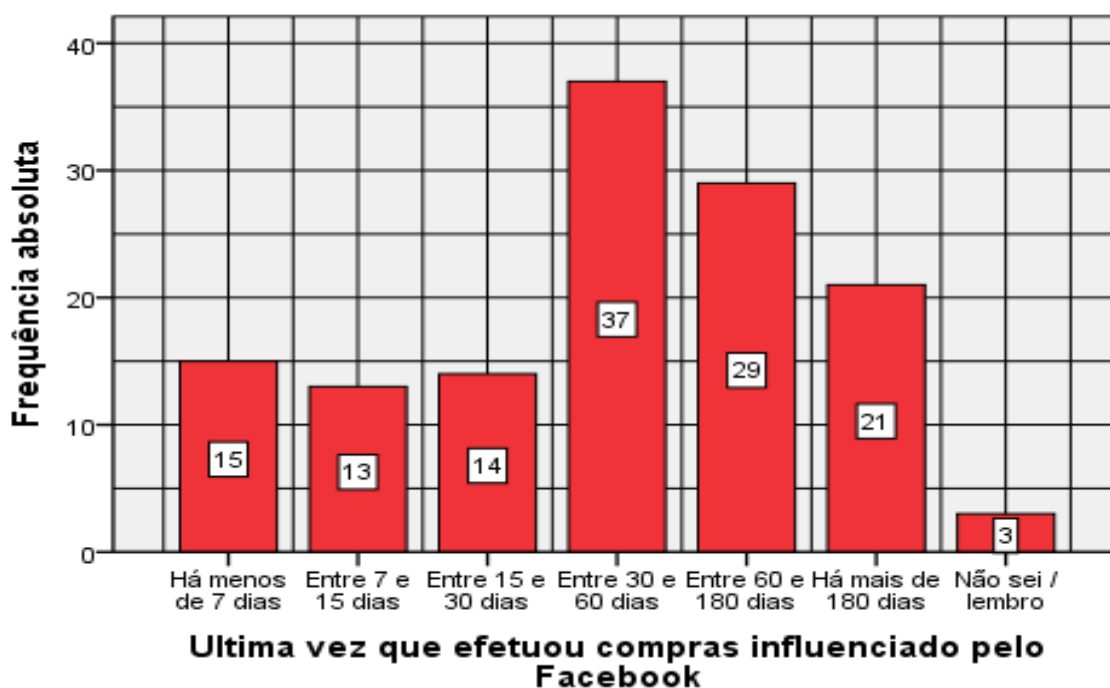
Em termos de conhecimento sobre como usar o Facebook, considero-me:

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Pode-se verificar que a amostra se caracteriza por apresentar uma frequência de compras através do Facebook não muito elevada, já que apenas 132 respondentes (36,1%) haviam experimentado essa modalidade de consumo. Tal constatação evidencia que o Facebook ainda não se consolidou como uma ferramenta típica para a modalidade E-commerce, pelo menos até o momento da realização da pesquisa.

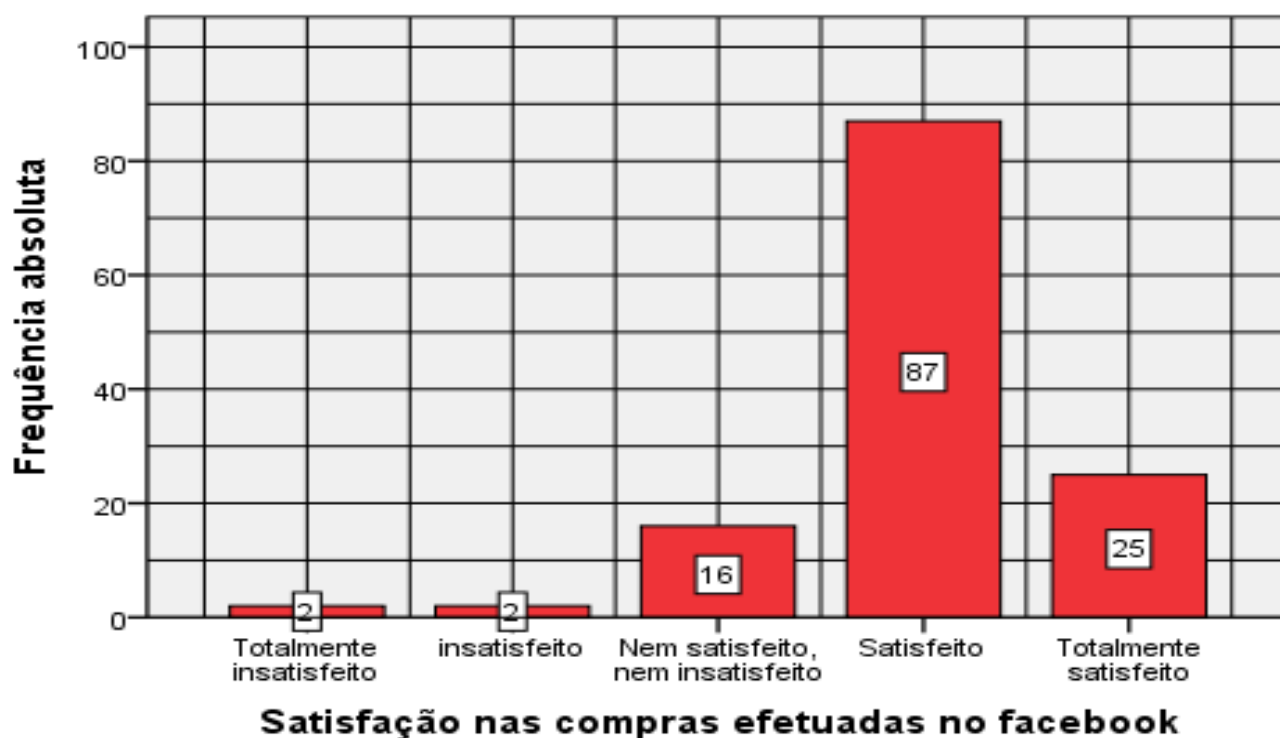
Quanto à frequência de compras com influência do Facebook, dos 132 respondentes que afirmaram ter efetuado compras, constatou-se que 37 (28,0%) dos respondentes efetuaram compras entre 30 e 60 dias, 29 (22,0%) entre 60 e 180 dias, 21 (15,9%) há mais de 180 dias e 27 (20,9%) responderam que efetuaram compras através do Facebook entre 7 e 30 dias. Em relação ao grau de satisfação nas compras online através do Facebook observou-se que 87 respondentes (65,9%) responderam estar satisfeitos e 25 (18,9%) totalmente satisfeitos (Gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 – Distribuição da influência do Facebook da decisão de compra pelos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 7 – Distribuição da satisfação nas compras efetuadas no Facebook pelos respondentes da pesquisa.

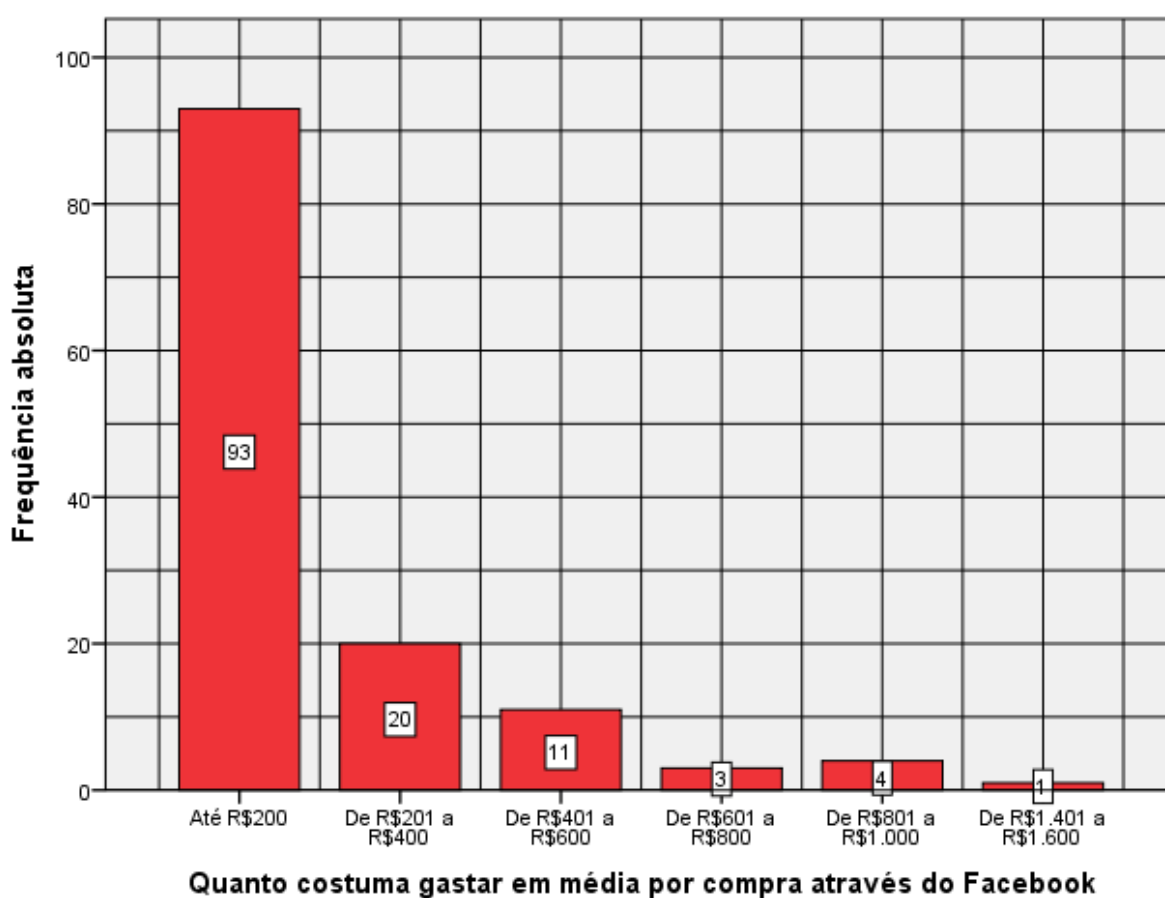


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Comprar pela internet além da facilidade e comodidade apresenta outros fatores que influenciam na decisão de compra dos consumidores. Varon (2015, p. 1) afirma que “Já para 33% das pessoas, a economia de tempo é a grande vantagem das compras eletrônicas e, ainda, 27% afirmam que a facilidade para comparar produtos de marcas concorrentes é o que os levam a comprar pela internet”. Assim, este trabalho demonstra que 65,9% dos respondentes estão satisfeitos em comprar através do Facebook, dessa forma o mesmo autor apresenta oito fatores para influenciar o consumidor a comprar pela internet como frete grátis, troca sem complicação, avaliações de produtos, eficiência, navegação intuitiva, estoque, novidades e forma de pagamento.

A distribuição da média de gasto por compras online através do Facebook apresentou resultados bastante díspares. Como montante mais frequente, tem-se o intervalo de até R\$200,00 com 93 respondentes (70,5%), seguido do intervalo de R\$201,00 a R\$400,00 com 20 (15,2%) e de R\$401,00 a R\$600,00 com 11 (8,3%) (**Gráfico 8**).

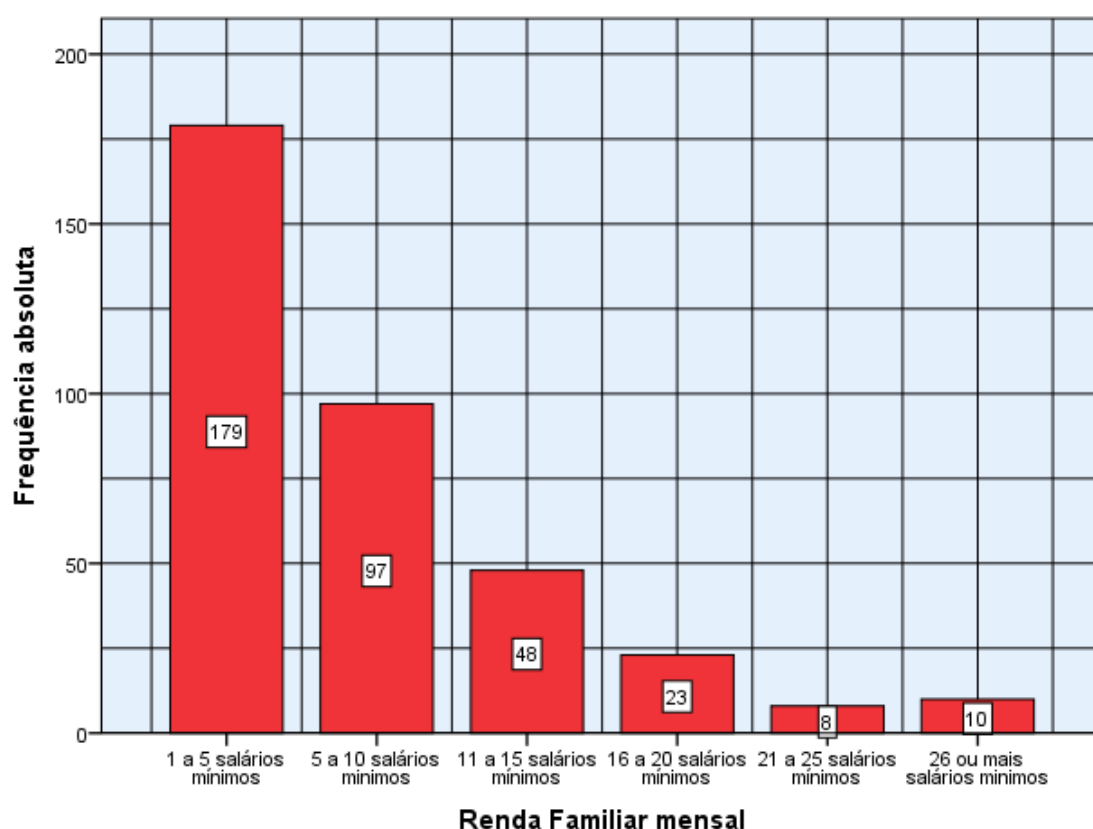
Gráfico 8 – Distribuição da média de gastos com compras no Facebook pelos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Em relação à renda familiar mensal dos respondentes, a frequência maior verificou-se nos intervalos de 1 a 5 salários mínimos com 179 (49,0%) da amostra, seguida o intervalo de 6 a 10 salários mínimos que corresponde a 97 (26,6%) das respostas e o intervalo de 11 a 15 salários mínimos com 48 (13,2%) de participação. No caso inverso, isto é, com menor frequência, estão os com rendimentos de 16 a 26 ou mais salários mínimos. Nota-se, portanto, que cerca de aproximadamente 50% dos que responderam o questionário e, assim, frequentadores de redes sociais online, possuem uma renda familiar até cinco salários mínimos (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Renda familiar mensal dos respondentes da pesquisa.



Fonte : Dados da pesquisa, 2014.

CONCLUSÕES

O estudo do consumidor brasileiro na Internet ainda é um tema a ser bastante explorado. As Redes Sociais tornaram-se um espaço de grandes possibilidades de ensino-aprendizagem e de comércio online, em especial o Facebook, a maior rede social do mundo, com um bilhão de usuários ativos. No Brasil, essa rede obteve o seu maior crescimento de usuários em 2012, quando atingiu o marco de mais de 94 milhões de usuários na internet e atualmente, este universo passou para 130 milhões em 2019 (TECNOLOGIA E CIÊNCIA, 2019).

A pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: Qual o perfil do consumidor online brasileiro que utiliza o Facebook nas suas compras online? Para isso os objetivos determinados na pesquisa foram atingidos, conforme como mostrado abaixo:

O Atingimento do primeiro objetivo se deu através do levantamento das variáveis sociodemográficas, ao se constatar que as mulheres são maioria nas compras por intermédio do Facebook, com uma participação de 54,5%, para uma amostra de 132 respondentes que afirmaram utilizar o Facebook como instrumento de compra. Considerando-se o total da amostra (n=366) verifica-se que as mulheres também compõem a maioria dos respondentes, ou seja, representam 56,8% do total pesquisado. Com relação à faixa etária, conclui-se que os jovens com idade entre 23 e 27 anos, são mais frequentadores do Facebook, ostentando renda familiar de 1 a 5 salários mínimos. Por outro lado, considerando-se o total de inquiridos (n=366), observou-se que 73,5% desses respondentes possuíam atividades com carteira assinada, ou seja, estavam trabalhando. Quanto ao grau de instrução, verificou-se que 33,6% dos respondentes em relação ao total (n=366), estão fazendo o curso superior.

Para o atingimento do segundo objetivo foram realizadas correlações entre as variáveis sociodemográficas e comportamentais com o objetivo de identificar os diferentes segmentos de consumidores com base no perfil, no comportamento de compra online e no uso do Facebook. Entre os segmentos estudados, observou-se que os jovens universitários são os nativos digitais, usam o Facebook há mais de quatro anos, acessam a rede geralmente de casa e são considerados bastante conhecedores quanto ao uso do Facebook. Os usuários estão satisfeitos com as compras realizadas através do Facebook, mas usam essa rede social frequentemente para relacionamento interpessoal e relacionamento com marcas de seu interesse. Verificou-se também, quanto às características do consumidor online brasileiro, considerando-se as limitações do escopo da pesquisa (amostra não-probabilística), que o mesmo acredita ser importante comprar sem sair de casa, e, que o uso da internet o ajuda a poupar tempo, pois o mesmo não possui muito tempo para compras.

REFERÊNCIAS

- BARTH, C. A. S. M. **O comportamento do consumidor na compra no varejo eletrônico**. 2004. Tese (Doutorado em Mercadologia) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2004.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAVES, P. **Facebook mira todos os cliques do consumidor**. Brasil Econômico Digital, 2013. Disponível em: http://www.brasileconomico.ig.com.br/ultimas-noticias/facebook-mira-todos-os-cliques-do-consumidor_135194.html#. Acesso em: 13 fev. 2014.
- CZINKOTA, M. R. **Marketing: as melhores práticas**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- HENRIQUES, R.; DODEBEI, V. **Os rastros digitais e a memória dos jovens no Facebook** SOPCOM – Comunicação Global, Cultura e Tecnologia, 17 – 19, out. 2013.
- KIRKPATRICK, D. **O Efeito Facebook: os bastidores da história da empresa que está conectando o mundo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.
- LEMOS, C.; VIEIRA, C. P.; MOREIRA, J. A. M. A Promoção de Competências de Aprendizagem em Redes Sociais. Um Estudo Exploratório no Facebook num Curso de Aprendizagem ao Longo da Vida. **Revista EducOnline**, Rio de Janeiro, v.12, n. 1, jan./abr., 2018.
- MOREIRA, D.A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- MORGADO, M. **Internet Users: What Are the Differences among Buyers and Just Surfers?** Balas, 2002.
- NASCIMENTO, C.M. do. **E-Commerce no Brasil: Perfil do Mercado e do E-Consumidor Brasileiro**. 2011. Dissertação (Master in International Management (MIM) – Mestrado Executivo) – Fundação Getúlio Vargas – Escola brasileira de Administração Pública e de Empresas.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 11. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

SCHIFFMAN, L.; KANUK, L. **Comportamento do Consumidor**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31 – 42.

SOUSA, J. C. de; SILVA, P. M. M. da; PINTO, F. R. NASCIMNETO, A, L.; RABELO, L. N. A influência das redes sociais nas decisões de compras. **R. Gest. Anál.**, Fortaleza, v.7, n., p. 118-127, jan./jun. 2018.

STANLEY, C. A web 2.0 e o marketing das redes sociais. **Revista HSM Management**. n. 758, jul/ago. 2009.

TECNOLOGIA E CIÊNCIA. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia>. Acesso em: 08 set. 2019.

TIGRE, P. B. Comércio Eletrônico e Globalização: Desafios para o Brasil. *In*: LASTRES, H.M.M.; ALBAGLI, S. (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p.84-104.

TURBAN, E; KING, D. **Comércio Eletrônico: estratégia e gestão**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

VARON, M. 8 fatores que influenciam o consumidor na compra online. 2015. Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/8-fatores-que-influenciam-o-consumidor-na-compra-online/> Acesso em: 08 set. 2019.

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DA VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE E REFLEXÃO NECESSÁRIAS.

Raiane Jordan da Silva Araújo¹
Janaína Paula Calheiros Pereira Sobral²
Alba Regina Cartaxo Sampaio Thomé³
Paula Cristina de Oliveira Vilela Canuto⁴

RESUMO

Atualmente a violência é um problema vivenciado em todos os contextos sociais inclusive em espaços educacionais, refletindo em conflitos e desajustes com posturas inadequadas entre sujeitos no próprio processo de aprendizado e de construção da cidadania. Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar os dados epidemiológicos acerca das violências física, psicomoral e sexual em escolas brasileiras. Trata-se de pesquisa descritiva de corte transversal com abordagem quantitativa baseada em dados documentais secundários oriundos do Sistema de Informações de Agravos de Notificação do Ministério da Saúde. A frequência dos atos violentos foi analisada e discutida sob os seguintes aspectos: tipo, ano, sexo, faixa etária, escolaridade e região. Houve 21.600 casos de notificação, com destaque para violência física que correspondeu a 62% deste total. Nestes aspectos analisados os três tipos de violência (psicomoral, física e sexual) se apresentaram de maneira semelhante: trajetória ascendente, maior índice na região sudeste, maior ocorrência em vítimas do sexo feminino, entre crianças e adolescentes, raça branca e escolaridade de Ensino Fundamental. O presente estudo constatou que a violência existe de forma crescente no contexto escolar, sendo importante olhar criticamente para os dados epidemiológicos e pensar na construção de políticas públicas que permitam a prevenção e intervenção deste fenômeno.

Palavras-chave: Educação, Violência, Relações Interpessoais.

INTRODUÇÃO

Embora a educação seja considerada como um mecanismo de proteção contra a violência, muitos estudantes percebem a escola como um lugar perigoso (UNICEF, 2019). Esta consideração é proveniente da insegurança percebida não somente dentro da escola como também no trajeto casa-escola que decorre, também, de brigas com agressão física, arma branca, arma de fogo e relacionando-se inclusive com agressões familiares (MALTA, 2010).

Destaca-se que existem relações violentas entre os sujeitos no processo educativo que são apresentadas de forma heterogênea, como situações problemáticas de enfrentamento, afetando a rotina escolar, interferindo no processo de trabalho do professor, comprometendo a

¹ Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, raianejsa@hotmail.com;

² Mestra em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, nainacalheiros@gmail.com

³ Mestranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL regina.cartaxo@outlook.com;

⁴ Especialista Gestão Pública Saúde Universidade Federal de Alagoas – UFAL, brazil.paulavilela@gmail.com

aprendizagem e podendo resultar em danos para saúde física e mental de todos os atores envolvidos direta ou indiretamente com o ato violento (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

Violência escolar pode ser denominada como um conjunto de ações violentas praticadas no seio da comunidade escolar envolvendo agressividade, conflitos, comportamentos contrários a socialização, danos, criminalização, marginalizações e discriminações (PRIOTTO e BONETI, 2009).

Para Silva e Assis (2018, p.3): “a ocorrência de violência nas escolas se apresenta disseminadas em diferentes países e com diferentes níveis de gravidade, chamando atenção de profissionais da educação e pesquisadores de diferentes áreas”.

Diante da magnitude e da gravidade que a ocorrência constante de atos violentos vem produzindo e sendo esta considerada de impacto social relevante, ela se torna problema de saúde pública que adentra nos espaços de educação (BRASI, 2014; MALTA et al., 2010).

Assim, Novaes e Lima (2016) assinalam acerca da violência no contexto escolar e como este espaço possui a capacidade de propagar saberes distintos e, por vezes, contraditórios:

“O estudo da violência praticada e sofrida no âmbito escolar pressupõe a compreensão de que a escola é um microcosmo da sociedade, e que, apesar de ter como função social a veiculação e a cognição dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, que prima pela formação de sujeitos capazes de agir em prol do desenvolvimento da civilização humana, é também reprodutora de padrões sociais hegemônicos, muitos dos quais se opõem diametralmente aos conteúdos, princípios e valores ensinados” (NOVAES e LIMA, 2016. p.3)

Ainda para Silva e Assis (2018, p. 9): “É possível perceber que a violência escolar é automaticamente caracterizada como interpessoal e entre alunos, desconsiderando outras perspectivas da violência, como por exemplo, a violência da escola e contra a escola”.

Em um estudo recente realizado uma capital do nordeste brasileiro por Beserra et al (2019) constatou que uma grande maioria dos estudantes de escolas públicas dessa região que participaram da pesquisa já foram vítimas de algum tipo de violência no próprio ambiente escolar.

E neste cenário, conforme dados disponíveis pela Organização das Nações Unidas – ONU (2019), atualmente o Brasil tem ocupado a segunda posição mundial entre os países mais violentos, com destaque para uma série de fatores que pioram essa situação entre estes a

Impunidade pelo poder judiciário, o atraso nos julgamentos dos casos e, ainda, as superlotações nos espaços destinados a privação da liberdade.

Assim, a presença da violência na sociedade é historicamente antiga; produz impacto em todas as nações e vem se tornando mais evidente no decorrer dos anos, assumindo um conceito complexo que abrange aspectos históricos, sociais, culturais (SOUZA e CASSAB, 2010), (DAHLBERG e KRUNG, 2007) e inclusive políticos.

Para a Organização Mundial de Saúde – OMS, a violência é a ocorrência de uma ação ou ameaça, que por meio da força física ou do poder resulta em danos contra alguém ou até mesmo contra si. Sendo assim, a violência pode ser classificada, quanto a sua natureza, em física, sexual, psicológica e privação ou abandono (DAHLBERG; KRUNG, 2007).

A Lei 11.340 de 2006, traz definições da violência sexual, psicológica e moral, sendo, respectivamente, conduta que interfere no direito sexual; ação ou omissão que resulta em dano emocional; conduta que configura mentiras sobre outras pessoas (BRASIL, 2006).

Nesta perspectiva, a violência psicológica também é considerada “um fenômeno universal que não tem limites culturais, sociais, ideológicos ou geográficos e ainda está envolto por um pacto de silêncio, principal responsável pelo ainda tímido diagnóstico e pelo reduzido número de notificações” (ABRANCHES e ASSIS, 2011, p.851).

Este silêncio pode ocorrer pelo fato deste ato não exibir uma lesão aparente, tornando mais difícil a percepção do sofrimento pelas demais pessoas que se encontram ao redor da vítima ou até mesmo o medo sentido pela pessoa de expressar a violência, visto que pode sofrer retaliações por parte do agressor, caso descubra a denúncia.

“É importante enfatizar que a violência psicológica causa, por si só, graves problemas de natureza emocional e física. Independentemente de sua relação com a violência física, a violência psicológica deve ser identificada, em especial pelos profissionais que atuam nos serviços públicos, sejam estes de saúde, segurança ou educação. Não raro, são detectadas situações graves de saúde, fruto do sofrimento psicológico, dentre as quais se destacam: dores crônicas (costas, cabeça, pernas, braços etc.), síndrome do pânico, depressão, tentativa de suicídio e distúrbios alimentares”. (SILVA, COELHO e CAPONI, 2007, p. 100).

Destaca-se que não é somente as violências psicológica e moral que causam danos psicológicos nas vítimas, mas também os demais tipos de violência. E conforme Facuri et al (2013) é difícil avaliar estes danos uma vez que surgem sequelas de longa duração, sendo necessário o acompanhamento e a assistência em saúde mental.

Ainda no que tange a violência psicológica e moral, ressalta-se que o *Bullying* está profundamente ligado ao surgimento de agressões físicas ou verbais, repetitivas e presentes no

cotidiano escolar. Sendo uma ramificação da violência que precisa ser analisada também do ponto de vista social (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013).

Embora a violência abarque múltiplos sentidos, compreendidos como o uso da força em ataque ou ameaças (BRASIL,2014), no sentido físico ela se origina das agressões corporais que resultam ou não em lesões aparentes, podendo causar impactos coletivos de grande extensão.

Recentemente o jornal El País apresentou, em noticiário, as principais tragédias por violência física em escolas brasileiras ocorridas nos últimos 20 anos, destacando-se os massacres ocorridos em Taiúva em 2003, São Caetano do Sul em 2011, Realengo em 2011, Janaúva em 2017, Goiânia em 2017 e Suzano em 2019. Algumas destas violências estavam relacionadas com vingança, sendo que os agressores tinham histórico de *Bullying* escolar. Os massacres provocados por armas de fogo e incêndio resultaram em dezenas de estudantes mortos (R7, 2019).

Importante dizer que a proporção de alcance desses impactos associados a evidência de dano físico aparente, favorece a frequência da notificação desses atos violentos de natureza física, porque vítimas e agressores inevitavelmente são expostos na sociedade.

Em contraponto, a violência sexual é considerada a de menor frequência, pela invisibilidade da denúncia, devido ao constrangimento da exposição e por muitas vezes acontecer no próprio relacionamento conjugal (BRASIL,2014).

Para Silva e Oliveira (2016) tanto a notificação do ato violento quanto a prevenção da própria violência sexual são demandas que se apresentam no ambiente educacional, o que indica que a escola e os profissionais devem propiciar espaços de discussão entre si e com seus educandos, objetivando estabelecer relações saudáveis, conscientização e ações de combate.

O primeiro estudo de abrangência nacional que investigou, epidemiologicamente, a violência sexual na escola, por meio das notificações oriundas dos sistemas de informações em saúde, foi realizado por Santos et al. (2018). Os dados analisados corresponderam ao período de 2010 a 2014 e demonstrou que o número de crianças e adolescentes expostos a este agravo tem sido gradativamente crescente, sendo mais comum no sexo feminino e a agressão mais cometida foi a do tipo estupro.

Os impactos da violência repercutem socialmente, o que leva a reflexão e o levantamento de alguns questionamentos: como evitar que situações de violência, de qualquer

tipo, ocorra no ambiente escolar? O que os poderes Judiciário e Legislativo, assim como os diversos profissionais da intersetorialidade (saúde, educação, entre outros) podem e devem fazer para combater este fenômeno?

Sem a intenção de responder a estes questionamentos, mas com o propósito de provocar reflexões, inquietar e instigar a sociedade ao combate da violência no contexto escolar, é possível ressaltar que, para que os dados considerados crescentes possam ser afetados a ponto de causar a sua regressão, todos precisam estar conscientes do seu papel e corresponsabilidade para o alcance da mudança.

“Considerando o princípio de coexistência pacífica e respeitosa, a escola – enquanto espaço de mudanças – em colaboração com os pais e mães e a sociedade – deve dar suporte e proteção a todos os estudantes, incluindo os que sofrem alguma violência e os que se envolvem em comportamentos violentos.” (UNICEF, 2019, p. 5)

Assim, a escolha do tema contemplado para este estudo resultou destas inquietações, por parte dos pesquisadores, decorrentes de notícias expostas pela mídia jornalística sobre diversos acontecimentos de episódios violentos acometidos nos espaços educacionais nacionais e internacionais.

Partindo do pressuposto que as informações relacionadas a caracterização dos atos violentos possibilitam evidências que contribuem no planejamento de estratégias para o enfrentamento deste problema no âmbito dos serviços da saúde (FACURI et al, 2013) da educação e da assistência social.

Logo, a relevância deste estudo está na contribuição que o mesmo oferecerá no âmbito da discussão científica sobre os aspectos da violência, preenchendo uma lacuna existente quanto a sua caracterização nos espaços de educação.

Diante do exposto, este estudo buscará responder a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: Qual o perfil epidemiológico das violências física, psicomoral e sexual vivenciadas em espaços educacionais brasileiros?

Assim, este estudo teve como objetivo analisar os dados epidemiológicos acerca das violências física, psicomoral e sexual em escolas brasileiras.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo com abordagem quantitativa e de caráter transversal, realizado com dados secundários, fornecidos pelo Ministério da Saúde (MS) e pela Secretária de Vigilância em Saúde (SVS), coletados no site do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), acessando o endereço eletrônico: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php>. O DATASUS reúne dados estatísticos relacionados à saúde e permite realizar associações entre eles.

A consulta às informações no DATASUS foi realizada em 01 de julho de 2019, a partir do programa de Informações de Saúde TABNET, com a seleção do item “Epidemiológicas e Morbidade”, permitindo acessar o Sistema de Informações de Agravos de Notificação (SINAN) e visualizar um grupo de opções, das quais foi escolhida a opção “Doenças e Agravos de Notificação - De 2007 em diante (SINAN)”, que apresentou uma lista de doenças e agravos, sendo selecionado o último item “Violência doméstica, sexual e/ou outras violências”, o que possibilitou acessar todo o banco de dados e selecionar os itens de interesse para os cruzamentos.

Dentre as seleções disponíveis, escolheu-se como seleção fixa as opções “Local de ocorrência (Escola)”, alternando com os três tipos de violência: “Violência Psicomoral”, “Violência Física” e “Violência Sexual”, sendo analisado o período de 2012 a 2016. Assim, foi realizado o cruzamento dos dados com estas seleções fixas e as opções “ano de notificação, sexo, raça, período escolar e região de notificação”, sendo desconsiderados, para análise os dados que continham informações como “ignorado e/ou branco e não se aplicam”.

Ressalta-se que para discussão e associações com a faixa etária, utilizou-se a seguinte classificação: crianças (idade até 9 anos), adolescentes (de 10 a 19 anos), jovens adultos (de 20 a 39 anos) adultos (40 a 59 anos) e idosos (acima de 60 anos). Quanto a escolaridade das vítimas de violência em espaços educacionais, para facilitar a visibilidade dos dados, optou-se em abranger quatro grupos conforme a classificação demonstrada por meio dos dados secundários: analfabetos, fundamental (da 1ª até 8ª série, incluindo ensino fundamental completo e incompleto), médio (completo e incompleto) e superior (completo e incompleto).

Os dados encontrados na plataforma foram exportados para o programa Microsoft Excel® 2016, tabulados, analisados por frequência simples e discutidos com o subsídio da literatura pertinente.

Não houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, pois os dados adquiridos estão disponíveis na internet, sendo, portanto, de livre consulta/aceso, disponibilizados pelo MS e de domínio público, preservando o sigilo dos seres humanos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados no Gráfico 1 e na Tabela 1 exibem que entre o período de 2012 a 2016 ocorreram 21.600 casos de violência notificados no Brasil em espaços educacionais. Esta trajetória se manteve ascendente com o maior índice no último ano analisado (2017).

Este crescimento é compatível com os resultados encontrados por Santos et al., (2018), pois constataram que, com a evolução dos anos, a violência se torna mais presente nos espaços destinados ao ensino.

Gráfico 1 - Violência escolar por tipo e por ano, Brasil, 2012-2016.



Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

Considerando o gráfico que apresenta linhas ascendentes, demonstra-se a necessidade de (re) pensar e (re) discutir a efetividade das políticas públicas voltadas ao controle ou combate dos tipos de violência analisados. Salienta-se que o problema aqui comprovado e discutido pode estar diretamente ligado à educação, porém outros

órgãos/instâncias públicas de saúde/assistência social são co-responsáveis por planejar, implementar e implantar ações que impactem em mudança e que reflitam no real declínio de casos de violência escolar.

De acordo com as notas estatísticas publicadas pelo INEP/MEC, por meio do senso escolar de 2016, haviam mais de 40 milhões de alunos matriculados desde a creche até o ensino médio e mais de 2,5 milhões de professores que atuavam na educação em creches, educação básica, fundamental e ensino médio, o que resulta em mais de 6 milhões de pessoas presentes neste contexto (BRASIL, 2017). Com estes dados, é possível inferir que aproximadamente 4.788 pessoas foram vítimas de algum ato violento no último ano analisado (2016).

Enfatiza-se que, na prática, os dados demonstrados na Tabela 1 são percebidos e vivenciados cotidianamente por alunos e professores assim como explicitado no estudo de Giordani, Seffner e Dell'Aglio (2017), o qual exibe a compreensão da violência escolar sob a ótica de alunos e professores, sendo percebidas não somente as agressões físicas, mas também as psicológicas com a associação às agressões verbais.

Tabela 1 - Violência escolar por tipo e região, Brasil, 2012-20116.

Região	Violência Psicomoral	Violência Física	Violência Sexual	Total
Região Norte	386	618	385	1389
Região Nordeste	463	1166	309	1938
Região Sudeste	2664	8112	1366	12142
Região Sul	1247	2723	637	4607
Região Centro Oeste	341	900	283	1524
Total	5101	13519	2980	21600

Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

É possível evidenciar que o comportamento dos atos violentos, vistos sob o aspecto de sua natureza, manteve-se constante em relação aos índices de ocorrência considerando o espaço territorial, subdividido nas cinco regiões do Brasil, sendo que em todas as regiões houve predomínio da violência física em detrimento das demais.

Estudo realizado com dados epidemiológicos de uma parte deste mesmo período em uma cidade do sudeste, corrobora com esta evidência, pois demonstra maior ocorrência da violência física, seguida da psicomoral e, por fim, a sexual (PIOVEZAN et al., 2018).

Destaca-se que, outro estudo mais recente, apresentou contradição aos resultados encontrados no presente estudo e na pesquisa de Piovezan et al., (2018), comprovando que a agressão mais sofrida na comunidade escolar foi a do tipo verbal (BESERRA et al, 2019). Porém, não se pode generalizar esta informação, uma vez que os participantes deste estudo foram provenientes de uma cidade do Nordeste.

“Observa-se que a violência tem se agravado tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, ou seja, as vítimas têm sofrido agressões - e aqui se faz referência, inicialmente, às agressões físicas - cada vez mais severas, que ocasionam a morte ou graves sequelas, impossibilitando as vítimas para o trabalho e complicando, ainda mais, a sua já difícil situação” (SILVA, COELHO e CAPONI, 2007, p.94).

Embora muitas pessoas nem sequer conheçam as expressões da violência psicológica (SOUZA E CASSAB, 2010, p. 41) ela está presente em todas as regiões do país, sendo mais prevalente do que a violência sexual.

Em relação a comparação entre as regiões brasileiras, na Tabela 1, a região Sudeste apresentou maiores índices de notificações em todos os tipos de violência abordados neste estudo, equivalente a 56,2% de todas as notificações do país, corroborando com o estudo de Malta et al. (2010) que apontou as capitais desta região entre as 15 capitais mais prevalentes de envolvimento de estudantes com agressões físicas no ambiente escolar no ano de 2009.

É interessante mencionar que nos dados disponíveis pelo censo de 2016, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região sudeste deteve cerca de 40% da quantidade de matrículas escolares (incluindo o ensino infantil, fundamental e médio) nacionais. Considerando que existem mais pessoas envolvidas no contexto de aprendizado nesta região, é possível inferir que isso pode estar relacionado com uma maior quantidade de exposição a eventos violentos no contexto escolar, partindo do entendimento da relação diretamente proporcional entre a quantidade de pessoas e ao risco de conflitos.

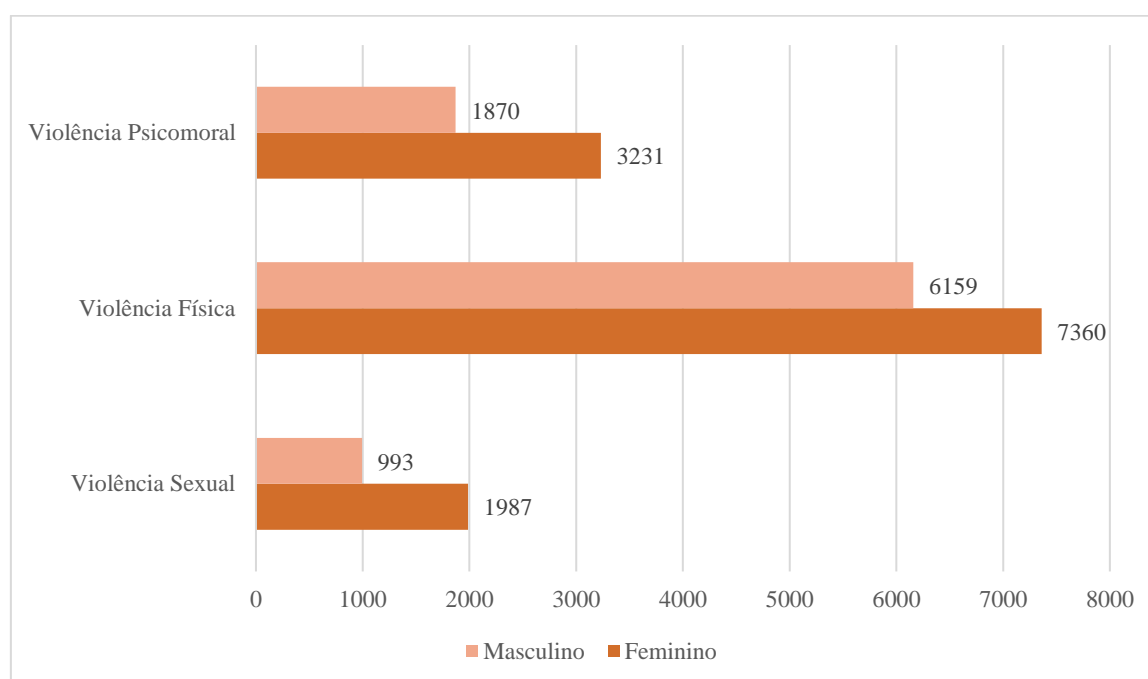
“Existem estudos que consideram a violência escolar, analisando-a a partir de questões geográficas, como é o caso de situações semelhantes às vivenciadas hoje, como escolas próximas de favelas com o predomínio do tráfico de drogas e do crime organizado” (PRIOTTO e BONETI, p.163). Neste sentido, para Anjos-Junior, Lombardi-Filho e Amaral (2018) a violência associada a criminalidade na região sudeste está ligada a fatores socioeconômicos como densidade populacional, taxa de desemprego, proporção de jovens e o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*.

Embora a violência esteja presente em todo território brasileiro, é preciso considerar e investigar de forma mais profunda as particularidades envolvidas em cada região, uma vez que para Silva e Assis (2018,p.10-11), “os programas de prevenção à violência escolar precisam, estar contextualizados com a realidade local escolar, na medida em que a violência deve ser compreendida a partir do contexto social e cultural que a atravessa”.

Nota-se que para efetivação de ações mais específicas voltadas para determinados territórios, deve-se considerar algumas especificações que podem divergir de um contexto regional mais amplo, necessitando direcionar mais para o contexto local.

Em relação a caracterização da violência, baseada nos aspectos das vítimas, inicialmente é possível discutir,por meio do Gráfico 2, que o público feminino no ambiente escolar tem se exposto mais que o masculino nos três tipos de violência analisados.

Gráfico 2 - Violência escolar por tipo e sexo, Brasil, 2012-2016.



Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

No contexto geral, independente de ser no espaço escolar, as mulheres também tem predominado como vítimas da violência assim como aponta o estudo de Piovezan et al (2018). Mesmo sendo mais prevalente a violência do tipo física, é na violência sexual que se encontra a maior disparidade em relação a ocorrência destes eventos relacionados ao sexo das pessoas violentadas, existindo uma diferença de aproximadamente 50% a mais em mulheres do que em homens. E “embora as vítimas de violência sexual sejam, em sua maioria,

meninas, é importante ressaltar que os meninos também sofrem desse tipo de ocorrência” (UNICEF, 2019, p.10).

Em contrapartida, outro estudo de abrangência nacional, realizado em período anterior ao discutido neste estudo, afirmou que o sexo masculino apresentou maior índice de vitimização por violência em estudantes do 9º ano do ensino fundamental (MALTA et al, 2010).

Não se pode ainda considerar que no decorrer dos anos houve mudança em relação ao alvo dessas agressões passando do sexo masculino para o feminino, pois um estudo recente realizado especificamente em escolas de uma capital do nordeste brasileiro também evidenciou associação significativa com a violência sofrida e o sexo masculino em adolescentes (BESERRA et al., 2019).

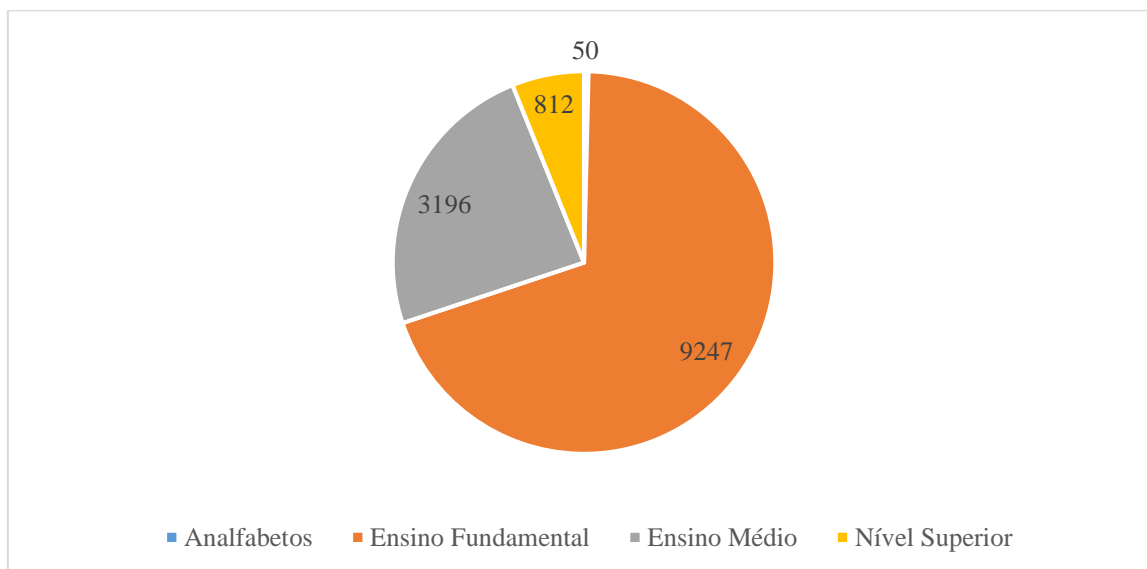
Nesta comparação, a divergência desses dados pode ser justificada pela diferenciação na forma de coleta dessas informações. Observa-se que assim como o presente estudo e o de Peovezan et al. (2018), que utilizaram dados secundários oriundos das notificações, houve predominância de vítimas do sexo feminino, enquanto o sexo masculino se apresenta como mais prevalente no estudo de Malta et al. (2010), realizado com outros tipos de dados, na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), e os dados primários obtidos na pesquisa Beserra et al. (2019).

Isto sugere, também, que ainda existe no Brasil subnotificações de atos violentos. Além disso, outra dificuldade encontrada na análise dos dados, foi a ausência do preenchimento de algumas informações que resultaram em não caracterização de forma efetiva, sendo classificadas como ignoradas e/ou em branco.

Adiante, quando investigado a escolaridade das vítimas, observou-se que novamente os três tipos de violência analisados convergem para uma mesma predominância de caracterização da vítima, neste caso o nível escolar de ensino fundamental (Gráfico 3).

Por esta razão os dados foram apresentados considerando o resultado dos somatórios de todos os 3 tipos de violência escolhidos para discussão e desconsiderados os quantitativos referentes às respostas ignorado/em branco e não se aplica.

Gráfico 3 - Violência escolar do tipo psicomoral, física e sexual, por escolaridade, Brasil, 2012-2016.



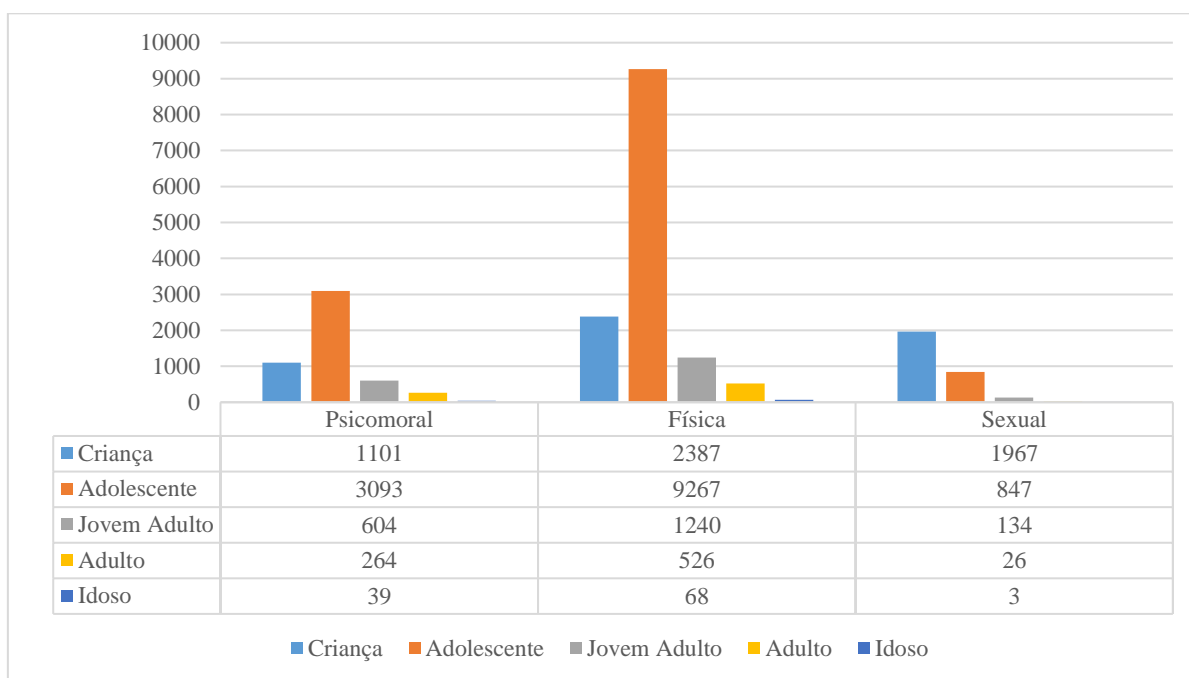
Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

Logo, este resultado foi semelhante ao estudo de Beserra et al. (2019) e outro estudo de Facuri et al. (2013), realizados de maneira mais generalizada sem levar em consideração a especificidade do espaço escolar, apontaram este mesmo nível de escolaridade como o mais predominante em vítimas de violência.

Conforme dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP), foi apontado que com relação a taxa de aprovação do ensino fundamental entre os anos de 2013 e 2017, o ano que obteve o menor índice foi o de 2016, o que pode ter uma associação com os dados representados no Gráfico 3, pois evidencia que neste mesmo período escolarhouve o maior índice de notificações de casos de violência, permitindo compreender que este fenômeno pode ter uma influência negativa no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, aumentando a taxa de reprovação.

Quanto a associação da violência escolar e a faixa etária, o Gráfico 4 demonstra que a vitimização é mais comum em adolescentes, prevalecendo os tipos de violência física e psicomoral respectivamente, diferente da sexual que é mais predominante em crianças. Salienta-se que foram desconsiderados os quantitativos referentes às respostas ignorado/em branco e não se aplica.

Gráfico 4 - Violência escolar do tipo psicomoral, física e sexual, por faixa etária, Brasil, 2012-2016.



Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - Sinan Net

Os resultados apresentados divergem dos dados nacionais do Boletim Epidemiológico correspondente ao período de 2011 a 2017 que exibe violência sexual infantojuvenil com maior proporção de ocorrência em adolescentes (BRASIL,2018). Esta contradição pode ser explicada devido ao período de tempo de análise ter sido menor nesta pesquisa (2012 à 2016). Outro estudo também mostra contradição em relação a este dado apresentando a faixa etária acima de 19 anos com maior frequência de vitimização por violência sexual (FACURI et al, 2013).

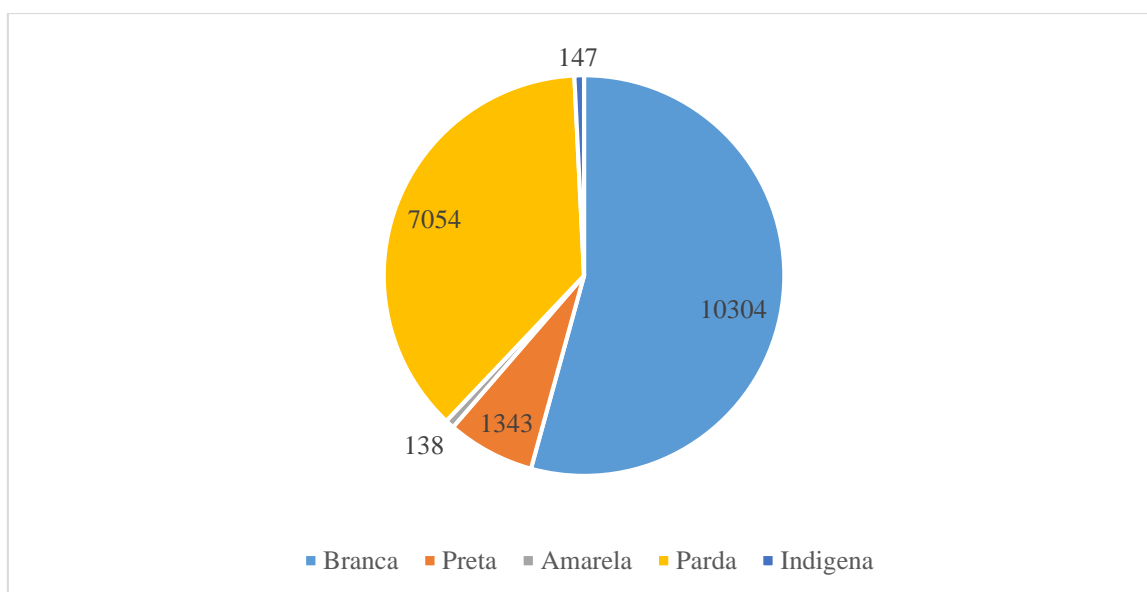
Vale ressaltar que diante da exposição a violência há o comprometimento do desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes causando danos também no bem-estar das famílias e das comunidades (BRASIL,2018). Neste sentido,o desenvolvimento e a segurança infanto-juvenil é garantida mediante Legislação nacional através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado através da Lei 8.069 de 1990 que estabelece em seu artigo 3º que:

“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

Assim, no contexto brasileiro, mesmo diante do acobouço jurídico que confere proteção infantojuvenil, ainda é possível considerar que a criança e o adolescente estão vulneráveis a vitimização por atos violentos. Para Ortegal (2016) o componente racial também favorece a vulnerabilidade na incidência da criminalização, principalmente na população negra.

Entretanto, a análise da caracterização das vítimas de violência no ambiente escolar em relação a raça evidenciou a predominância na seguinte ordem de principal ocorrência: branca, parda e preta. Tal resultado pode ser demonstrado no Gráfico 5 de forma generalizada e englobando o somatório dos três tipos de violência, sendo desconsiderados valores relacionados às respostas ignorado/em branco e não se aplica.

Gráfico 5 - Violência escolar do tipo psicomoral, física e sexual, por faixa raça, Brasil, 2012-2016.



Fonte: Sinan Net / Ministério da Saúde / SVS, 2019.

Os resultados demonstram semelhanças com os de um estudo realizado em São Paulo, o qual evidenciou maior prevalência de vitimização por violência sexual no público feminino da raça branca (Facuri et al., 2013). Porém, mostrou-se diferentes dados apresentados no Boletim Epidemiológico de âmbito nacional, referente ao período de 2011 à 2017, o qual expõe que a violência sexual contra crianças e adolescentes está mais presente na cor negra (BRASIL, 2018).

Esta contadição pode ser justificada pelo fato de que o estudo de Facuri et al. (2013) investigou unicamente a violência sexual especificamente no público feminino atendido em

um determinado hospital do Estado de São Paulo. Já o Boletim Epidemiológico contemplou apenas a violência sexual no público inquantojuvenil de ambos os sexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que estudar a violência escolar é instigar a reflexão crítica, debater e procurar alternativas que visem a redução dos atos violentos, principalmente com a implementação de ações que levem a conscientização e humanização para com o outro. Tais ações podem impactar positivamente em um fenômeno global que percorre diferentes épocas e contextos sociais, incluindo o espaço escolar.

Diante disso, traçar o perfil epidemiológico dos três tipos de violência abordados neste estudo, possibilitou trazer, do cenário educacional, as características dos atos violentos vivenciados cotidianamente por estudantes, professores e vários profissionais que atuam neste ambiente.

No geral, evidenciou-se que as três formas de violência (psicomoral, física e sexual) foram notificadas tendo como local de ocorrência o ambiente escolar. Em todas, observou-se uma tendência ascendente no decorrer dos anos estudados, presentes em todo o país com predomínio para a violência física, sobressaindo-se a região sudeste, com evidência para o sexo feminino, na raça branca, sendo mais frequente em crianças e adolescentes que cursam o ensino fundamental.

Tais evidências contribuem para apontar que no espaço educacional há um público específico que precisa ser o alvo de políticas públicas que invistam em ações que assegurem o bem-estar físico e emocional destes atores, envolvidos direta ou indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das fragilidades encontradas na produção deste estudo foi à questão dos possíveis dados de atos violentos subnotificados no ambiente escolar e que podem mascarar ainda mais a ocorrência da violência, dificultando assim pensar em medidas efetivas de combate.

Vale ressaltar que o enfrentamento da violência não se faz apenas nas escolas, mas em toda a sociedade, constituindo uma responsabilidade compartilhada entre todos os sujeitos que vivenciam a experiência de estar inserido no contexto escolar e também da família, da comunidade e de todas as instâncias responsáveis pela organização social.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, C.D.; ASSIS, S.G. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 5, p. 843-854, maio 2011.

ANJOS-JUNIOR, O.R.; LOMBARDI-FILHO, S. C.; AMARAL, P. V. M. Determinantes da criminalidade na região sudeste do Brasil: uma aplicação de painel espacial. **Econ. soc. territ**, Toluca , v. 18, n. 57, p. 525-556, ago. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140584212018000200525&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A.L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**. v. 26, n.2, p.653-677. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/neco/v26n2/1980-5381-neco-26-02-00653.pdf>>. Acesso em: 22 de ago.2019.

BESERRA, M.A., et al. Prevalência de violência na escola e uso de álcool e outras drogas entre adolescentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v.27, n.3110, p. 1-13, 2019. Disponível em: <http://www.revenf.bvs.br/pdf/rlae/v27/pt_0104-1169-rlae-27-e3110.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. v.49, p.1-17, jun. 2018. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha: Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 7 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do censo escolar, 06 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206> Acesso em: 24 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do censo escolar, 2016. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

BRASIL. Violência: definições e tipologias [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina; organizadores, Elza Berger Salema Coelho, Anne Carolina Luz Grüdtner

Silva, Sheila Rubia Lindner. — Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 32 p. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/handle/ARES/Definicoes_Tipologias>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

DAHLBERG, L.L; KRUG, E.G. Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.11(Sup), p.1163-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

GIORDANI, J.P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D.D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.21, n.1, p. 103-111. Janeiro/Abril de 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2019.

FACURI, C.O. et al. Violência sexual: estudo descritivo sobre as vítimas e o atendimento em um serviço universitário de referência no Estado de São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.29, n.5, p.889-898. Maio de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v29n5/08.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. 2019.

IBGE. Censo escolar 2016, Matrículas do Ensino básico por Estado. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/pesquisa/13/5908?ano=2016>> Acesso em 25 de agosto de 2019.

MALTA, D.C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, v.15, n.2. p:3053-3063, 2010. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csc/2010.v15suppl2/3053-3063>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

NOVAES, L. M. R.; LIMA, R. Violência física e psicológica nas escolas: breve estudo sobre as possibilidades de prevenção e enfrentamento. *Cadernos PDE versão on line*. Secretária de Educação do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uem_luizmarceloribeirodenovaes.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2019.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, ago. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 24 ago. 2019.

OMS. World Report. v.29, p.1-674, 2019. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/hrw_world_report_2019.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2019.

ORTOGAL, L. Raça, Criminologia e Sociologia da Violência: Contribuições a um Debate Necessário. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 238, p. 527-542, 2016.

PIMENTEL, Adelma do Socorro. Pesquisa qualitativa da violência psicológica: um instrumento de análise da linguagem. *Contextos Clínic*, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 15-24, jun. 2013. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198334822013000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 ago. 2019.

PIOVEZAN, L.N.C. et al. Análise das fichas de notificação de violência emitidas por serviços de saúde da região de Barbacena. Rev Med Minas Gerais v.28, n.5, es280502, 2018. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/2430>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

PRIOTTO, E.P.; BONETI, L.W. VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

SILVA, A. S; OLIVEIRA, M. A escola que educa, previne e protege: violência sexual contra crianças e adolescentes em debate. Cadernos PDE, versão on line. Secretária de Educação, do Estado do Paraná. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unespar-paranavai_alessandradesouzasilva.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2019.

SILVA, L.L.; COELHO, E.B.S.; CAPONI, S.N.C. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 11, n. 21, p. 93-103, Abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832007000100009&lng=en&nrm=iso>.

SILVA, F.R.; ASSIS, S.G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e157305, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201703157305.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

SOUZA, H.L.; CASSAB, L.A. Feridas que não se curam: A violência psicológica cometida à mulher pelo companheiro. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248. 2010, p. 38-46. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/5.HugoLeonardo.pdf>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

UNICEF. A Educação que protege contra a violência. v.1, p. 1-55, 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20protege%20contra%20a%20viol%C3%Aancia.pdf>> . Acesso em 25 de agosto de 2019.

PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO *CAMPUS* SANTA CRUZ DO IFRN

Rosângela Araújo da Silva ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo retratar e analisar a permanência e o êxito dos alunos cotistas da Licenciatura em Matemática do *Campus* Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Desde 2012 a instituição oferece 40 vagas anuais para o curso de Licenciatura em Matemática no primeiro semestre, o estabelecimento educacional sempre reservou 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para alunos provenientes de escolas públicas, neste sentido, após a primeira turma foi promulgada a Lei nº 12.711/12 garantindo a inclusão social como política pública. A metodologia bibliográfica e documental utilizada no texto está inserida no campo dos estudos qualitativos e quantitativos, no momento de análise dos documentos oficiais e às apreciações destes. Como resultado da análise verifica-se que a permanência e o êxito das turmas de 2013 a 2018 do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Santa Cruz do IFRN possuem o mesmo número de alunos, sejam os 43 alunos cotistas e os 43 discentes da seleção geral. Ressalta-se que como política pública, esta deve ser avaliada, assim como, garantir o acesso é um fator importante, é necessária a ação de outras políticas públicas concomitantes para asseverar a permanência e o êxito dos estudantes advindos da ‘lei das cotas’.

Palavras-chave: Alunos cotistas, *Campus* Santa Cruz do IFRN, Êxito, Licenciatura em Matemática, Permanência.

INTRODUÇÃO

Em 29 de agosto de 2012 foi decretada a Lei nº 12.711/12, norma jurídica cujo objetivo é garantir a diversidade e a inclusão social nas instituições de ensino superior federais, avalizada pela lei que dispõe sobre o ingresso. Esta legislação é vista como um marco para o nosso país, Oliveira (2012, p. 6) pondera que

Sabemos que a realidade brasileira ainda apresenta imensos desafios nessa direção, inclusive o de corrigir as grandes defasagens e clivagens sociais, resultantes de uma história injusta com seu povo: com os negros, com os indígenas, com as mulheres, com as pessoas com deficiências, entre tantos. É nessa direção que a política de cotas é apresentada na atualidade.

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, rosangela.silva@ifrn.edu.br;

A lei assegura que para cada concurso seletivo realizado para o acesso em cada um dos cursos de graduação, por turno, devem ser destinados no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, proporcionando condições de entrada no Ensino Superior, mas esses alunos permanecem e tem êxito após o acesso.

A articulação entre as condições de acesso e as condições de permanência, por meio de políticas e programas de apoio estudantis, são desafios a serem considerados como passos fundamentais à efetiva democratização da educação superior pública no país (DOURADO, 2012, p. 12).

Neste sentido, o presente estudo tem a finalidade de realizar uma análise sobre a permanência e o êxito dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), delineando os alunos cotistas da seleção gera. O *Campus* Santa Cruz do IFRN oferece a Licenciatura em Matemática desde 2012, sempre prezando pela inclusão social, critério que norteia a instituição, cujo total de 40 vagas oferecidas, destas, tem-se 20 vagas para os candidatos que cursaram todo o Ensino Médio na Escola Pública.

No processo seletivo de 2012 antes da ‘lei das cotas’ havia esta oferta, ou seja, havia 50% das vagas para alunos provenientes da escola pública, porém neste certame apenas 16 estudantes fizeram parte da lista diferenciada. A partir de 2013 todos os processos seletivos que a instituição ofertou para o Curso de Licenciatura em Matemática, no total de 40 vagas, houveram 20 ingressantes dos candidatos cotistas e 20 ingressantes da lista geral.

O intuito desta análise é verificar a permanência e o êxito destes alunos no curso, pois, o fato de ter assegurado a inclusão social no acesso, não garante a permanência dos alunos incluídos e tão pouco, a conclusão destes com sucesso. Neste quesito, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), oferece diversas ações, que ocorrem em forma de Projetos e Programas, que visam possibilitar aos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Santa Cruz permanecer e ter êxito na conquista do Ensino Superior, e conseqüentemente, de uma profissão.

METODOLOGIA

Foi utilizada, para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2008), com base em leis, decretos e de documentos oficiais, dentre os quais, planilhas provenientes da Secretaria Acadêmica do *Campus* Santa Cruz, *locus* da pesquisa e às

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

apreciações destes em relação à permanência e ao êxito dos alunos cotistas do Curso de Licenciatura em Matemática.

A população considerada serão os alunos ingressantes de 2012 a 2018, observando que as leis das cotas, a Lei nº 12.711/12, foi sancionada em 29 de agosto de 2012, posterior ao processo seletivo daquele mesmo ano. Neste sentido, a instituição já praticava a inclusão social, dispondo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para alunos advindos da escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Moehlecke (2000) mostra em um retrospecto, que as ações afirmativas no Brasil no sentido amplo, tem seu primeiro registro em 1968, no momento em que técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, traçavam cotas para trabalhadores negros, entretanto não conseguiram elaborar e promulgar a lei. Seguindo, nos anos de 1980 é proposto um projeto de lei que resguarda 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros nos processos seletivos de candidatos para o serviço público, infelizmente, mais uma vez, o projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, contudo as vozes que traziam reivindicações permanecem.

As cotas são ações afirmativas que o Estado promulga com o intuito de garantir a inclusão social no Ensino Superior. Neste sentido, Bertúlio, Duarte e Silva (2011) afirmam que estas ações constituem medidas estatais transitórias visando minimizar e corrigir uma situação de um passado discriminatório, que ocasionou a desigualdade social.

Em 29 de agosto de 2012 as ideias de inclusão social se concretizam quando foi aprovada a Lei nº 12.711/12, esta legislação para assegurar o acesso nos Cursos Superiores das Instituições Federais de Ensino destaca em seu primeiro artigo:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Em seguida a promulgação da lei, Dourado (2012) assevera que a nova 'Lei de Cotas' origina um impacto significativo em termos inclusivos nas instituições de ensino superior, pois aborda um fator determinante para a diversificação ou modificação das elites brasileiras das próximas gerações. O autor mostra a norma igualmente como um passo admirável e

representativo para a democratização das políticas públicas de acesso à educação superior pública.

Este preceito ocasiona uma resposta à sociedade, como maneira de permitir o acesso ao ensino superior a classes sociais antes não alcançadas, Pinto (2004) expõe que já houve considerações e pesquisas no contexto da inclusão social. Neste contexto, Ristoff (2012, p. 9), afirma que

A aprovação da Lei de Cotas afirma a ideia democrática de que a educação superior é para todos e não somente para grupos privilegiados. Apesar dos avanços nos últimos anos, o campus brasileiro continua sendo um espelho que distorce a sociedade. Números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram, no campus, as desigualdades existentes.

Piketty (2015) afirma que, nesta política o argumento basilar utilizado foi que os estudantes secundaristas egressos de escolas públicas não estão nas mesmas condições de concorrência que os educandos advindos das escolas privadas. Constituindo um dos problemas do país, as desigualdades entre classes sociais, isto é, entre ricos e pobres, a legislação emerge como contragolpe à desigualdade, os argumentos para a formulação das cotas direcionadas aos critérios socioeconômicos se devem da verificação de que o acesso ao Ensino Superior em estabelecimentos educacionais públicos é voltado notadamente às camadas médias e altas.

O pesquisador Oliveira (2010), afirma que as políticas públicas educacionais são todas as ações que um governo faz ou deixa de fazer em educação. A lei em questão tenta ajustar uma situação perpetuada na sociedade, possibilitando o acesso de alunos desprivilegiados ao Ensino Superior. Neste contexto, Campello (2017, p. 14) alega que “[...] o afrontamento das desigualdades, a busca da universalização e do enfrentamento das iniquidades em educação, [...] e a resposta foi imediata: milhões de jovens na escola na idade certa, jovens negros e negras nas universidades [...]”. A autora salienta ao discutir o acesso ao Ensino Superior:

No período de 2002 a 2015, o acesso ao ensino superior, incluindo mestrado e doutorado, foi ampliado para toda a sociedade. Enquanto que o acesso ao conjunto da população quase dobrou, para os 20% mais pobres foi multiplicado 23 vezes. (CAMPELLO, 2017, p. 22)

Nesse sentido Dourado afirma que

Nos últimos anos, as instituições públicas, especialmente as universidades, vêm experimentando ações afirmativas por meio de cotas étnico-raciais e

cotas sociais, o que traduz um movimento de mudanças nas dinâmicas de organização e gestão de uma parte dessas instituições, visando à democratização de suas políticas, notadamente daquelas relativas ao acesso (2012, p. 12).

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) sempre promoveu a inclusão social em seu acesso e desde 2013 segue as resoluções legais na distribuição de vagas, o *Campus Santa Cruz* disponibiliza anualmente 40 vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática, avalizando 20 destas vagas para os alunos que cursaram todo o Ensino Médio em Escolas Públicas, o questionamento a que se propõe este trabalho é expor e analisar a permanência e o êxito dos alunos provenientes das cotas.

Considerando que em 2012 não havia a ‘lei das cotas’, desta forma a obrigatoriedade não existia, então a turma começou com 16 alunos advindos da escola pública e 24 discentes da seleção geral. A partir de 2013 todas as turmas começam com 20 alunos da seleção geral e 20 alunos cotistas, apresenta-se a situação atual dos alunos das turmas iniciadas de 2012 a 2018, a turma de 2019 não será analisada, pois ainda estão finalizando as matrículas para o segundo semestre.

A turma 2012 tem seus quantitativos expostos na tabela 01.

Tabela 01 – Situação atual da turma 2012 da Licenc. em Matemática do IFRN/*Campus SC*

Forma de ingresso	Formados	Concludentes ²	Permanência/Êxito
Cotistas	03 33,3 %	- 0,0 %	03 27,3 %
Seleção Geral	06 66,7 %	02 100 %	08 72,7 %
Total	09 100 %	02 100 %	11 100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

Observando a turma ingressante em 2012, os alunos cotistas só representam 27,3% do total dos alunos que permanecem ou tiveram êxito no curso, no entanto este percentual tem um leve acréscimo ao considerar apenas os exitosos, mostrando que os alunos cotistas ao finalizarem solicitam o diploma tão almejado.

Na tabela 2 estão apresentados os dados quantitativos dos discentes da turma 2013.

² Concludentes é a denominação dada pela Secretaria Acadêmica do *Campus* aos alunos que já concluíram a estrutura curricular e não entregaram o Trabalho de Conclusão de Curso.

Tabela 02 - Situação atual da turma 2013 da Licenc. em Matemática do IFRN/*Campus SC*

Forma de ingresso	Formados		Mat. ³ e MVI ⁴		Permanência/Êxito	
Cotistas	07	58,3 %	03	50,0 %	10	55,6 %
Seleção Geral	05	41,7 %	03	50,0 %	08	44,4 %
Total	12	100 %	06	100 %	18	100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

Os alunos que iniciaram em 2013, foram os primeiros alunos a participar do processo seletivo através da ‘lei das cotas’ e o resultado foi satisfatório, pois 58,3% dos discentes cotistas já estão formados e no mundo do trabalho, assim como, a metade do quantitativo dos licenciandos que podem obter o diploma é advinda de escola pública.

Os alunos da turma 2014 têm seus quantitativos expostos na tabela 03.

Tabela 03 – Situação atual da turma 2014 da Licenc. em Matemática do IFRN/*Campus SC*

Forma de ingresso	Formados		Mat. e MVI		Permanência/Êxito	
Cotistas	02	40,0 %	04	50,0 %	06	46,2 %
Seleção Geral	03	60,0 %	04	50,0 %	07	53,8 %
Total	05	100 %	08	100 %	13	100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

Na turma que ingressou em 2014, os alunos que utilizaram a lei com forma de ingresso representam 46,2% dos que permanecem ou foram exitosos no Curso de Licenciatura até este momento, mostrando um leve decréscimo em relação ao ano anterior.

Os discentes da turma 2015 estão apresentados na tabela 04.

Tabela 04 – Situação atual da turma 2015 da Licenc. em Matemática do IFRN/*Campus SC*

Forma de ingresso	MVI		Matriculados		Permanência	
Cotistas	04	66,7 %	07	77,8 %	11	73,3 %
Seleção Geral	02	33,3 %	02	22,2 %	04	26,7 %
Total	06	100 %	09	100 %	15	100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

³ Mat. – Alunos matriculados regularmente no Curso atualmente.

⁴ MVI – Matrícula Vínculo Institucional é a denominação dada pela Secretaria Acadêmica do *Campus* aos alunos que já concluíram a estrutura curricular e não entregaram o Trabalho de Conclusão de Curso.

Os resultados apresentados pela turma de 2015 mostram os alunos cotistas como a maioria dos discentes que permaneceram na instituição, fato importante para a sociedade que vê as possibilidades de inclusão se concretizando.

Na tabela 05, segue os resultados atuais dos discentes da turma 2016, observando que o Curso tem duração mínima de 4 anos, então a partir deste ano os resultados e a análise se restringem a permanência destes alunos.

Tabela 05 – Situação atual da turma 2016 da Licenciatura em Matemática do IFRN/Campus SC

Forma de ingresso	Matriculados	
Cotistas	02	18,2 %
Seleção Geral	09	81,8 %
Total	11	100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

A realidade proporcionada pelos resultados dos estudantes da turma ingressante em 2016 não é animadora, pois dos 20 alunos que solicitaram o direito de utilização das cotas 18 não continuam o curso, ou seja, o percentual de 90% desistiu.

Os discentes da turma 2017 têm seus quantitativos na tabela 06.

Tabela 06 – Situação atual da turma 2017 da Licenciatura em Matemática do IFRN/Campus SC

Forma de ingresso	Matriculados	
Cotistas	07	53,8 %
Seleção Geral	06	46,2 %
Total	13	100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

A turma ingressante em 2017 nos mostra um resultado melhor na permanência dos alunos cotistas, com o percentual de 53,8% está um pouco acima do advindos da seleção geral.

Na tabela 07 apresentam-se os resultados da turma que iniciou em 2018.

Tabela 07 – Situação atual da turma 2018 da Licenciatura em Matemática do IFRN/Campus SC

Forma de ingresso	Matriculados	
Cotistas	07	43,8 %
Seleção Geral	09	56,2 %
Total	16	100 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

Mais uma vez o resultado percentual dos alunos cotistas é menor que dos discentes da seleção geral.

Para analisar as turmas do Curso de Licenciatura em Matemática em relação a permanência e o êxito, é importante compilar os resultados dos ingressantes de 2013 a 2018, observando que 2012 foi diferenciado, mediante a tabela 08.

Tabela 08 – Situação atual de permanência e êxito das turmas do Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN/Campus SC

Ano	Cotistas		Seleção Geral	
2013	10	55,6 %	08	44,4 %
2014	06	46,2 %	07	53,8 %
2015	11	73,3 %	04	26,7 %
2016	02	18,2 %	09	81,8 %
2017	07	53,8 %	06	46,2 %
2018	07	43,8 %	09	56,2 %
Total	43	50,0 %	43	50,0 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus SC* - IFRN

O resultado da tabela 08 mostra um equilíbrio entre os dois grupos, porém a dois resultados anuais que chamam a atenção para a evasão dos alunos cotistas, evidenciando a evasão da turma de 2016 cuja evasão dos cotistas atingiu 90%, dos 20 estudantes inicialmente matriculados apenas 02 discentes permanecem.

É importante ressaltar que o aluno que ingressou pela seleção geral não é necessariamente um aluno que não estudou na escola pública, pois a lei assevera um direito e não uma obrigação, é a garantia de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas serem destinadas aos alunos cotistas. Este avanço vai ao encontro do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 - 2024, Lei 13005/2014, uma vez que se insere no acesso do aluno a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

educação superior, de acordo com os autores Silva e Veloso (2010), o termo "acesso" é largamente tratado nos documentos que tratam da regulação das políticas educacionais, nos referidos documentos, porém a terminologia nem sempre é clara.

Segundo Wu *et al* (2014) no contexto de Políticas Públicas a avaliação é uma das etapas definidas, os autores afirmam que

Apesar de sua importância, a avaliação de políticas públicas é raramente utilizada para a maioria das decisões e, quando feita, é motivada por exigências processuais ou considerações políticas estreitas; portanto, deixa de contribuir para a contínua aprendizagem em políticas públicas. Muitos governos ao redor do mundo regularmente bloqueiam o acesso à informação, privando os avaliadores da capacidade de realizar avaliações de alta qualidade e se privando de oportunidades de aprendizagem e melhoria de políticas (WU *et al*, 2014, p. 21).

A lei garante o acesso destes estudantes originários das escolas públicas, porém a permanência e o êxito dependerão de vários outros fatores, alguns desses fatores dependem da instituição, pois a demanda de ações que auxiliem os alunos em continuarem estudando é primordial, muitas destas ações são provenientes de outras políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior, para que advenha uma possível mudança e ascensão social, mediante a profissão conquistada.

Com a finalidade de propiciar o fortalecimento, a permanência, a continuidade e o êxito dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, ao mesmo tempo em que ocorrem as atividades de ensino, os educandos do IFRN *Campus* Santa Cruz, também podem participar de ações de extensão e de pesquisa, promovidos pela instituição, assim como, também com parcerias com outras instituições, citando alguns:

- a) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é uma ação para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas aos alunos de Licenciatura em Matemática do Instituto, que realizam suas atividades não apenas no *campus*, e sim, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Inicialmente em 2012 o programa começou com 15 alunos bolsistas, 3 supervisores nas Escolas de Educação Básica e 1 coordenador no *Campus* Santa Cruz, eram 3 escolas, sendo 2 no município de Santa Cruz e 1 na cidade de Tangará. Em 2014 o programa se expandiu com 36 alunos bolsistas, 6

supervisores nas Escolas de Educação Básica e 2 coordenadores no *Campus* Santa Cruz, as escolas eram: 3 no município de Santa Cruz, 1 em Lajes Pintadas, 1 em Campo Redondo e 1 na cidade de Tangará. Manteve-se até 2016, porém em 2017 houve uma quebra no programa, esta quebra trouxe mudanças, das quais, a principal foi em termos de quantitativo, ficaram: 10 alunos bolsistas, 1 supervisor de Escola de Educação Básica no município de Campo Redondo e 1 coordenador no *Campus* Santa Cruz.

Os bolsistas que participam ampliam seu conhecimento ao desenvolver projetos que promovem sua inserção em atividades didático-pedagógicas com orientação de um docente da licenciatura e a supervisão de um professor da escola. Estes estudantes tem a possibilidade de desde o início de sua formação acadêmica de participar efetivamente do ambiente para o qual estão se preparando para operar. Com este incentivo busca contribuir para a valorização do magistério, com a mobilização de seus professores como formadores dos futuros docentes, contribuindo ainda, para articular a teoria e a prática tão indispensável para à formação do docente.

- b) Programa de Projetos de Pesquisa e Inovação é um programa financiado com recursos próprios da instituição, este programa visa apoiar os estudantes da Licenciatura em Matemática participantes de pesquisa científica, por meio da concessão de bolsas de pesquisa, tentando despertar vocação científica e incentivar novos talentos. Do mesmo modo, estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural, proporcionando ao bolsista, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, estando este orientado por um pesquisador qualificado.
- c) Projetos de Pesquisa e Inovação para a Formação Inicial de Professores é projeto que visa despertar a vocação científica e estimular a formação de novos pesquisadores na Instituição, através da participação dos discentes em projetos de pesquisa, assim como, estimular o desenvolvimento de pesquisas e difundir o conhecimento gerado através de publicações, contribuindo para a consolidação da pesquisa na Instituição.

Um dos projetos de pesquisa aprovado com bolsa para aluno possibilitou a escrita deste trabalho.

- d) Projeto de Extensão: ATIVIDADES DIDÁTICAS COM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA com carga horária de 120 horas, dentro da modalidade

semipresencial e com encontros aos sábados, o curso tem o objetivo de inserir a História da Matemática no processo de ensino-aprendizagem, voltado para docentes e alunos que tenham interesse em participar da construção do conhecimento dessa ciência.

Ocorre em seis módulos: História da Matemática: uma visão geral; O uso da História da Matemática no ensino; organizando atividades didáticas a partir da História da Matemática; elaborando, executando e avaliando as atividades; relatando as experiências: técnicas e métodos; produzindo e compartilhando conhecimento.

- e) Projeto de Extensão: PREPARAÇÃO PARA AS OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA NÍVEL III, o projeto funciona com aulas preparatórias para as Olimpíadas no Campus, no qual os alunos da Licenciatura atuam como monitores, o projeto ambiciona não apenas um bom desempenho nas olimpíadas de Matemática (OBM, OBMEP e OMERN), como também a fermentação de uma cultura favorável ao ambiente de pesquisa em matemática.
- f) Projeto de Extensão: Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio – PAPMEM, este curso foi oferecido em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) é um programa que tem como objetivo proporcionar treinamento gratuito para professores de Matemática do Ensino Médio, revisitando conteúdos, reelaborando exercícios e levantando questionamentos e reflexões, para professores e futuros professores, que são os alunos da instituição, incentivados a participar ativamente para aprimorar sua formação docente.

Após apresentarmos as ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) realiza para propiciar permanência dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Santa Cruz é possível refletir sobre permanência e evasão sob o aspecto social, no qual os alunos estão inseridos.

Observou-se mediante a tabela 08 um certo equilíbrio entre alunos cotistas e não-cotistas em termos de permanência e êxito, na tabela 09 a observação se fará sob a ótica da evasão, considerando que são determinadas 20 vagas para cada grupo, lembrando que a seleção de 2012 ocorreu antes da ‘lei da cotas’, desta maneira não havia a obrigatoriedade, então a turma começou com 16 alunos advindos da escola pública e 24 discentes da seleção geral.

Tabela 09 – Situação atual de evasão⁵ das turmas do Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN/*Campus* SC

Ano	Cotistas		Seleção Geral		Evasão total ⁶	
2012	13	81,25%	16	66,67%	29	72,5 %
2013	10	50 %	12	60 %	22	55,0 %
2014	14	70 %	13	65 %	27	67,5 %
2015	09	45 %	16	80 %	25	62,5 %
2016	18	90 %	11	55 %	29	72,5 %
2017	13	65 %	14	70 %	27	67,5 %
2018	13	65 %	11	55 %	24	60,0 %
Total	90	66,9 %	93	64,5 %	183	65,4 %

Fonte: Secretaria Acadêmica *Campus* SC - IFRN

Nota-se que o ano de menor evasão ocorre com os alunos ingressantes em 2013, pois com o aumento das bolsas do PIBID em 2014 alcançou os alunos ainda no primeiro ano⁷, desta forma contribuiu de maneira positiva para a permanência dos alunos. É possível observar o efeito inverso na turma ingressante de 2016, com evasão de 29 alunos equivalente a 72,5%, pois os alunos foram ouvindo que o PIBID estava acabando.

A bolsa para o estudante não é o único fator que o faz desistir ou permanecer no curso, mas em uma região extremamente carente, como a qual o *Campus* Santa Cruz do IFRN está inserido, a necessidade de trabalhar é forte, então esta bolsa é um ponto preponderante para o estudante ‘poder’ continuar em uma graduação.

É importante observar o panorama nacional da evasão nas universidades públicas, um registro realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com os 2.502.933 alunos ingressantes de 2010, a pesquisa acompanhou estes estudantes até 2015, sobre a permanência e a evasão (desistência), conforme tabela 10.

⁵ O percentual de evasão foi calculado considerando a matrícula inicial de 20 alunos para as turmas de 2013 a 2018.

⁶ O percentual de evasão total foi calculado considerando a matrícula inicial de 40 alunos, nas 7 turmas, o que totaliza 280 alunos.

⁷ A instituição na época estava com o início do ano letivo distinto do ano civil por causa de greves nos anos anteriores, então o ano letivo de 2013 só terminou em março de 2014.

Tabela 10 – Desistência dos alunos matriculados em 2010

Ano		Evasão (desistência)	
1º Ano	2010	272.015	10,9 %
2º Ano	2011	418.694	16,7 %
3º Ano	2012	267.349	10,7 %
4º Ano	2013	180.282	7,2 %
5º Ano	2014	165.482	6,6 %
6º Ano	2015	88.764	3,5 %
Total		1.392.586	55,6 %

Fonte: INEP (2019)

Pela pesquisa realizada pelo INEP a evasão no país foi de 55,6% e no *locus* da pesquisa dos 280 ingressantes houve 183 desistentes, o que corresponde a 65,4%, uma taxa um pouco maior que o percentual nacional. O *Campus* Santa Cruz do IFRN está em uma região carente, na qual os alunos precisam trabalhar, conseqüentemente, nem sempre é possível conciliar trabalhar e estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação para assegurar a inclusão social para os alunos das escolas públicas acessarem o ensino superior existe e é garantida desde 2012, pela Lei nº 12.711, que dispõe sobre o acesso nas instituições federais de ensino superior, neste texto, a lei assegura que em cada concurso seletivo para ingresso em cada um dos cursos de graduação, por turno, seja destinado no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Desde que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) iniciou a oferta do Curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* Santa Cruz, a instituição dispõe de 40 vagas anuais, desde 2012 já havia o direcionamento para 20 destas vagas serem para alunos provenientes do Ensino médio em estabelecimentos públicos, a lei foi implementada naturalmente pelo setor responsável.

O trabalho realizado não se ateve apenas a garantia do acesso, pois a inclusão não pode se limitar a esta única ação, neste sentido, a discussão seguiu para averiguar os passos seguintes, pois é notória a dificuldade de concluir um curso superior, independente de classe social, então

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

se analisa em termos de quantitativo de alunos e percentuais a permanência e o êxito dos alunos cotistas e dos não cotistas, de acordo com Dourado (2012, p. 12) “Essa lei, ao estabelecer cotas de 50% para estudantes da escola pública, resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro.”.

Ao averiguar as turmas de 2012 a 2018 os fatores que podem influenciar a evasão são outras políticas públicas que devem funcionar concomitantes, para possibilitar aos alunos a continuação dos estudos. Observa-se que as políticas inclusivas têm resultados satisfatórios, porém não sozinhas, pois, possibilitar o acesso não pode ser a única ação para garantir a permanência e o êxito.

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos à Coordenação de Pesquisa e à Secretaria Acadêmica do Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. A primeira pelo incentivo material e imaterial ao projeto de pesquisa intitulado *As Políticas Públicas Educacionais e suas contribuições: Inclusão Social, Diversidade, Permanência, Êxito e Evasão* aprovado em 2018 com bolsa para aluno, e a segunda aos servidores que a compõe pela gentileza no atendimento e por sempre disponibilizar dados de seus registros, ações que foram imprescindíveis e possibilitaram a pesquisa e a elaboração deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BERTÚLIO, D. L. de L.; DUARTE, E. C. P.; SILVA, P. V. B. da. **Cotas Raciais no Ensino Superior**: Entre o Jurídico e o Político. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Curso de Licenciatura em Matemática**. Santa Cruz: IFRN, 2015. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/licenciatura-em-matematica>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP)**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

CAMPELLO, T. (Coord.). **Faces da desigualdade no Brasil** – um olhar sobre os que ficam para trás. Brasil: Clacso/Flasco, 2017. (Agenda Igualdade)

DOURADO, L. F. Lei das Cotas, vitória da sociedade civil, **Cadernos do GEA**. n.1, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em: <<http://www.flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMPA. **PAPMEM**. Rio de Janeiro: IMPA, 2018. Disponível em: <http://www.impa.br/opencms/pt/programas/programa_ensino_medio/ensino_medio_2018_modulo1.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: **Programa a cor da Bahia**. A Educação e os afro-brasileiros. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. et al. (Orgs.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC/GOIÁS, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Lei 12711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil, **Cadernos do GEA**. n.1, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em: <<http://www.flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PIKETTY, T. **A economia da desigualdade**. Trad. A. Telles. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

RISTOFF, Dilvo. O espelho Distorcido. **Cadernos do GEA**. n.1. jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em: <<http://www.flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/issue/view/11>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

WU, X. *et al.* **Guia de políticas públicas**: gerenciando processos. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília: Enap, 2014. 160 p.

PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO E O TEMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Victor dos Santos Moraes ¹

RESUMO

A partir da compreensão de que o tema Avaliação da Aprendizagem compõe o campo teórico da Didática, entende-se que as práticas avaliativas podem revelar concepções filosóficas, políticas, pedagógicas e éticas do trabalho docente. Destacando-se, pois, aspectos significativos para a formação de professores, busca-se agregar neste trabalho a temática da avaliação da aprendizagem a uma análise crítica sobre quais fundamentos têm subsidiado as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula, a fim de tentar explicar casos de sucesso e fracasso escolar. Para tanto, apresenta princípios metodológicos que discorrem a respeito da *Pesquisa Crítica de Colaboração* (MAGALHÃES, 2007a), objetivando entender e esclarecer as contribuições deste paradigma de pesquisa para a temática problematizadora de práticas avaliativas. A conclusão é a de que, com a ajuda da *Pesquisa Colaborativa* (MAGALHÃES, 2007a), possamos passar a compreender que práticas sistematizadas de avaliação são quase inexistentes, e aquelas que são explicitadas fundamentam-se, ainda, em um modelo de avaliação autoritário e classificatório que não tem contribuído para a construção da autonomia das crianças.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Formação de professores, Pesquisa Crítica de Colaboração.

¹ Professor de Ensino Fundamental I pela prefeitura do município de São Roque, pedagogo, mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo - SP e doutorando pelo mesmo programa. E-mail: victor_smoraes@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras verbalizações (orais e escritas) que discorrem sobre os referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a produção de conhecimento em pesquisas científicas, encontram-se, a partir de um olhar crítico subjacente a tese que defendem, diversos apontamentos de teóricos do campo educacional tecendo acerca de uma tendência em dividi-los em duas tradicionais categorias: subvencionando-os pelo critério da análise de dados e classificando os trabalhos em pesquisa quantitativa e qualitativa ou desdobrando-os nos paradigmas do positivismo, do interpretativismo e da pesquisa crítica colaborativa.

Perpassando, pois, por todas essas dimensões desencadeadoras de múltiplas variáveis que compõem a Metodologia em trabalhos acadêmicos, encara-se aqui um duplo desafio. Diante da inexequível tarefa em tabular dados puros nos processos que envolvem a formação de seres humanos, sobretudo em pesquisas educacionais, negando a subjetividade intrínseca a sua natureza, acaba-se por trair a confiabilidade científica enquadrando-os aos parâmetros positivistas e quantitativos contrários às demandas de conjunturas sociais que prescindem de objetividade e ferramentas de mensuração, salvo os casos cujo corpus de análise exija a pesquisa quantitativa, mas sabendo que o umbral qualitativo sempre prevalecerá. Aliado a esta ideia, pensa-se, então, em como associar o escopo de pesquisas que se proponham a este perfil de análise à possibilidade de problematizar práticas naturalizadas de avaliação.

Compreender esse debate implica em situar, primeiramente, as discussões sobre avaliação educacional, ao menos em três dimensões, intrinsecamente integradas, mas cada uma possuidora de um “*protagonista principal*” (FREITAS, 2009, p.35), motivo porque a maioria dos estudiosos no assunto escolhe tratá-las separadamente. Assim, as discussões sobre o tema são estimuladas por um conjunto de estudos sobre *avaliação em larga escala ou avaliação externa*, tendo o Estado como protagonista; *avaliação institucional* que acontece na escola e com os segmentos que a compõem e *avaliação da aprendizagem*, aquela praticada pelo professor e que pode ou não ser protagonizada pelo aluno a depender da forma como é concebida e implementada na sala de aula.

Souza (2010) vai ainda mais além nessa análise quando se remete à avaliação em larga escala, uma vez que sistematiza de maneira bem contundente a deturpação que vem sendo feita ao redor dessa concepção ao longo de décadas. Sua crítica consiste, pois, em atentar-se para a aplicação da avaliação externa como um instrumento de controle e coerção, em que apenas classificam-se o aluno regido por um princípio de meritocracia e desemboca-se em dois processos inócuos à melhoria da educação: concorrência e competência.

Essas ideias que têm por base um conjunto de análises sobre o que vem sendo praticado no sistema educacional – avaliação interna e externa à escola - podem ser interpretadas, num primeiro momento, como dados isolados entre si. No entanto, defendemos que precisam ser compreendidas de forma articulada a uma metodologia investigativa aberta ao panorama da criticidade, uma vez que são os estudos de viés colaborativo os que têm desvelado e justificado, com resultados científicos de análise nesta área, como as práticas de avaliação externa e a ausência de práticas de avaliações institucionais incorrem, ainda que indiretamente, nas práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas na sala de aula.

Ao articularmos o tema *avaliação educacional* a outro tema bastante complexo, a *pesquisa crítica de colaboração*, percebemos que importantes questões poderiam ser abordadas. A principal delas, desencadeadora do objeto de estudo que norteou a pesquisa em questão, é pressupor que nem sempre nos cursos de formação o conteúdo sobre *avaliação* é tratado com a devido questionamento investigativo que as temáticas educacionais necessitam para que se possa caminhar rumo a resultados problematizadores de concepções obsoletas e a níveis de criticidade que permitem transformar realidades. Esta inquietação ganha outra dimensão quando reconhecemos que as práticas avaliativas, sejam elas externas ou internas à escola, têm estado muito mais a serviço da exclusão do que da construção da autonomia tanto do estudante como da própria escola e tornam-se naturalizadas por não utilizarmos o método adequado para analisar o fenômeno, afinal o que se espera com essa ferramenta colaborativa não é apenas desvelar os fracassos, mas poder intervir na transformação da realidade.

Nessa perspectiva, encontram-se importantes contribuições a serem explanadas como subsídio norteador da discussão a ser engendrada. Luckesi (2011) explica que o conceito de avaliação implica numa noção processual da ação docente em sala de aula, subsidiadora do planejamento e replanejamento do ensino e que permite ao professor estruturar sua intervenção pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem, atrelada aos objetivos propostos. Dessa forma, o autor desconstrói a tendência tradicional que ao instrumentalizar a avaliação, insere-a no final do processo, apenas como verificadora de resultados e a descola da proposta pedagógica como um todo.

Esteban (2009, p. 54), por sua vez, exalta também que, ao se investigar crítica e colaborativamente o tema, percebe-se que “é fundamental dar ênfase aos processos de avaliação que possam acolher, confrontar e mobilizar pensamentos divergentes, a invenção de trajetos e a incorporação da diferença” para que possamos produzir uma escola pública de qualidade, uma escola que alinhe processos de avaliação das crianças ao compromisso pela aprendizagem

infantil, uma vez que estes são fundamentos que se atrelam aos princípios intervencionistas na *Pesquisa Crítica de Colaboração*.

Para tanto, cabe destacar a função de investigador crítico e reflexivo atrelada ao “papel fundamental do profissional da educação na criação de uma autoestima positiva em crianças e jovens” indicado por Freitas (2009, p. 69) ao problematizar a avaliação da aprendizagem e como ela pode direcionar o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso.

Nesse sentido, e tendo como foco a *avaliação da aprendizagem*, nos perguntamos sobre como perspectivas metodológicas têm se organizado para formar professores-pesquisadores que consigam compreender coletivamente as dimensões e as intenções das práticas avaliativas e desvelar que atrás de toda ação professoral, de toda tomada de decisão, atitude ou opção a ser assumida em seu trabalho pedagógico, há uma dada concepção de educação subjacente aos princípios adotados pelo corpo docente. A postura colaborativa e crítica implicada, pois, no trabalho conjunto da equipe pedagógica e gestora possui, pois, o potencial para atingir essa demanda.

Como consequência, também se indaga sobre quais instrumentos de pesquisa contribuem, de fato, para que os futuros professores, de posse desse conhecimento, busquem romper com a lógica perversa de práticas de avaliação em sala de aula muito mais segregadoras do que formativas, muito mais promotoras de exclusão do que emancipatórias. Caminhar, pois, em busca de ferramentas afeitas à criticidade e ao debate dialético é romper com uma lógica que, ao naturalizar o fenômeno educativo, desconsiderando, portanto, suas determinações históricas e sociais, acaba por naturalizar o fracasso das crianças frente aos conhecimentos escolares, desonerando a escola de qualquer responsabilidade.

Por compreender que as metodologias investigativas de intervenção são fundamentais para “aprender sobre a prática”, acredita-se que desenvolver pesquisas que tenham como foco os estudantes, futuros professores e profissionais já em exercício e como eles percebem as práticas de avaliação e as registram durante sua carreira profissional na docência pode oferecer elementos para pensar de uma só vez sobre o que acontece nas salas de aula e como esses professores têm sido preparados para analisar e interpretar essa realidade cotidiana das escolas.

Assim, é possível desenvolver uma pesquisa norteada pela seguinte questão problematizadora: *quais fundamentos metodológicos são necessários para subsidiar as práticas investigativas em avaliação da aprendizagem calcadas no tripé da crítica, reflexão e colaboração?*

Diante do exposto, o presente artigo busca destacar aspectos significativos do estudo em questão, com o objetivo de contribuir tanto para uma análise crítica do cotidiano escolar como

para as práticas avaliativas escolares que compõem o campo teórico da Didática e revelam concepções filosóficas, políticas, pedagógicas, éticas e, sobretudo, metodológicas do trabalho docente.

Partindo-se dessa perspectiva, tem-se em Magalhães (2007c), desde já, um forte aporte a essa discussão engendrada, uma vez que disserta, no contexto da *Pesquisa Colaborativa* (MAGALHÃES, 2007a) e da sua contribuição para os debates que envolvem a formação de professores, acerca dos problemas da escola e da formação docente, com os quais a avaliação também está implicada.

Sua análise é bem elucidativa quando explica, por exemplo, que a escola desenvolve o conhecimento declarativo e habilidades relacionadas à linguagem escrita isolada dos processos de leitura e oralidade, que também são atividades do ciclo de alfabetização, desconsiderando seu caráter interativo e estratégico, e reduzindo-a à decodificação. Um outro problema da escola, segundo a autora, é em relação à formação dos professores, que muitas vezes só é voltada ainda para o domínio de conteúdo e não para a prática de reflexão. Tais dados, coletados pela autora em experiências de *Pesquisa Colaborativa* (2007a), devem ser considerados, segundo a inferência deste trabalho, no momento da avaliação em sala de aula, uma vez que estão fortemente imbricados ao objeto desta prática (conteúdos de alfabetização a serem avaliados) e também por conferir qualidade aos processos de formação continuada dos educadores – um bom avaliador não se atém apenas ao domínio de conteúdo, mas também às práticas de reflexão conjuntamente com seus educandos, preocupação igualmente revelada por Magalhães (2007a) ao dissertar sobre *Pesquisa Colaborativa* e formação docente.

Desta forma, a autora concebe que os itens essenciais para que o professor consiga refletir sobre a sua prática e, dessa forma, crescer como profissional sejam: usar o conhecimento declarativo para informar, entender ou transformar o processo de ensino aprendizagem na sala de aula, relacionando-se fortemente com a didática, campo teórico no qual a avaliação se enquadra; motivações para ensinar; relacionar teoria e prática; posicionamento do professor num processo dialógico; série de acontecimentos de uma prática crítica e reflexiva que motivam o professor a ensinar; criar oportunidades para que o professor entre nesse processo reflexivo instaurado pelo pesquisador colaborador para distanciar-se da sua prática e para saber diferenciar teoria e prática, que é o “carro-chefe” para a reflexão e promoção de mudanças na escola. Reitera-se que todos esses apontamentos são resultados de pesquisas colaborativas engendradas pela autora e que são considerados aqui como os mesmos com os quais as práticas avaliativas devam estar comprometidas em prol da transformação da realidade e de uma educação emancipatória.

Esta prática de reflexão exaltada por Magalhães (2007c, p. 35) envolve, contudo, desafios ao pesquisador da ação docente em exercício que podem também ser perfeitamente reportáveis, como aqui se defende, para a análise dos momentos em que o professor assume o papel de avaliador:

A complexidade do processo reflexivo e os conflitos entre as muitas visões sobre o ensino-aprendizagem que estão representadas nas ações simbólicas e instrumentais do professor, também, muitas vezes, estão presentes no discurso e na prática do pesquisador que, frequentemente, “esquece” de sair de cena. Dessa forma, o método a ser escolhido para pesquisas colaborativas, desenvolvidas em escolas, necessita criar situações em que o pesquisador seja o iniciador de um processo reflexivo, mas que mantenha um controle crítico sobre seu discurso enquanto colaborador na construção do processo de conscientização das ações em sala de aula.

Seguindo por este raciocínio, culminamos na definição de colaboração da autora como uma atividade que busca sempre associar a teoria e a prática do professor, dentre elas a avaliação, superando, assim, a ausência de conhecimentos procedimentais e metacognitivos que dificulta a introdução de mudanças na escola, sempre levando-se em conta que tais processos de transformação também podem ser levados a cabo através da avaliação. Trata-se, desta forma, de um conjunto dialógico por meio de um processo que leve ao diálogo e à reflexão. Reverberando este pensamento nas palavras da autora, tem-se que:

A ideia de colaboração é dada, como discutido por Duranti (1986) e por Magalhães (1994), pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocarem discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática, bem como em entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias e, portanto, na ideia de co-autoria (MAGALHÃES, 2007, p. 37).

Outra referência que pode ser utilizada para fomentar esta discussão proposta para relacionar o objeto de estudo *avaliação da aprendizagem* e referencial metodológico de ação do pesquisador é encontrada em Freitas (2009, p. 38), o qual nos chama a atenção para o fato de que a avaliação pode induzir à construção de uma escola reflexiva e, como consequência, possibilitar a construção de uma escola mais autônoma e propositiva, principalmente porque possibilita “que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação”. Esta potencialidade da avaliação descrita por Freitas (2009) pode ser perfeitamente alcançada pela *Pesquisa Colaborativa*, uma vez que ela também trabalha nesta direção, pois ela envolve, como mais uma vez nos esclarece

Magalhães (2007c, p. 23), “mais do que interação entre os participantes. Envolve colaboração, suporte e assistência na reflexão e reinterpretação coletiva da ação”.

Diante deste cenário, apreende-se, neste trabalho, que os procedimentos metodológicos calcados na *Pesquisa Crítica de Colaboração* (MAGALHÃES, 2007a) nos ajudam a problematizar práticas naturalizadas de avaliação através da análise e intervenção na ação docente baseados nos princípios reflexivos deste paradigma.

CONCEITUAÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO PROPOSTOS PARA PESQUISA EM AVALIAÇÃO

Antes de iniciar o delineamento metodológico empregado, faz-se necessário esclarecer que a pesquisa foi conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da respectiva instituição sob o número de protocolo 2019250915.

A escolha por uma abordagem qualitativa para desenvolver pesquisas colaborativas para a problematização, intervenção e transformação de práticas avaliativas tem uma forte relação com o objeto de investigação, uma vez que essa escolha permite interpretar, refletir e reconstruir a realidade em que as informações são coletadas – campos de investigação – de maneira abrangente, considerando o pesquisador como aliado dos sujeitos que produzem as práticas pedagógicas – os professores.

Deste modo, concebe-se que a forma como este perfil de pesquisa é desenvolvido perpassa pela meticulosa tentativa em empregar a estratégia da sessão reflexiva da *Pesquisa Crítica de Colaboração* (MAGALHÃES, 2007a) que se enquadra, por sua vez, no paradigma da Teoria Crítica. Concernente a esta ferramenta metodológica, Magalhães (2007e, p. 102) discorre muito bem sobre sua definição, suscitando para este trabalho, o quão importante ela também pode ser se aplicada à avaliação que integra as práticas didáticas gerais do professor:

A atividade escolhida – *Sessão Reflexiva* – tem um duplo papel de prover a(os) professore(a)s um programa de educação contínua, bem como um contexto que permita a constituição de professores reflexivos e críticos quanto as suas práticas didáticas e quanto à aprendizagem dos alunos. O foco está em possibilitar a análise e discussão crítica – desconstrução – de discursos, em contextos particulares de ação.

Torna-se possível, nesta perspectiva, empreender, por exemplo, projetos avaliativos de intervenção em salas de aula que se disponibilizem a esta proposta, com as quais a o pesquisador colaborador busca estreitar relações em prol da educação democrática, a fim de relativizar os

discursos que naturalizam práticas pedagógicas a favor de avaliações excludentes e classificatórias inócuas à promoção da autonomia discente e à melhoria da qualidade da educação.

Esta relação da proposta da autora com a sua aplicabilidade em práticas avaliativas pode ser identificada no trecho em que defende uma das potencialidades desta ferramenta didático-metodológica para os professores compreenderem criticamente suas ações em sala de aula:

O professor educador precisa criar espaço para rever teorias de ensino-aprendizagem com o grupo, assim como as teorias de linguagem, seus objetivos e razões para suas atitudes, o contexto escolar específico, e os estudantes – sua cultura e suas necessidades – para entender o que aconteceu e decidir qual será o próximo passo. Eles precisam ter uma figura clara do que realmente acontece em suas classes, identificar quem são o locutor e o ouvinte, quais tipos de agentes estão sendo constituídos e o que isso significa. Neste momento, o agente pode descobrir, e eles frequentemente o fazem, que eles agem contrariamente à razão deles e que as razões pelas quais seus estudantes não aprendem não podem ser imputadas somente para eles, os estudantes (MAGALHÃES, 2007a, p. 195).

Os passos seguidos pela *Sessão Reflexiva (SR)* de “descrever, informar, confrontar e reconstruir” (SMYTH, 1992 apud MAGALHÃES, 2007a, p. 203) relacionam-se também à paráfrase da autora a McLaren e Giroux (2000) ao discorrerem sobre o poder da linguagem e das escolas como agências de dominação, daí a dificuldade em superar a resistência existente com propostas de mudança, inclusive através da avaliação. Sem considerar isso, os educadores radicais não vão conseguir concentrar-se na construção de novas abordagens e alternativas para a organização das escolas, do currículo e das relações sociais na sala de aula. Fazer sugestões na SR é aceitável, o que não se pode é impor. Há, pois, uma linha muito tênue entre sugerir e impor que não deve ser ultrapassada.

Partindo-se da hipótese da posse de dados de avaliação coletados nas escolas-campo para análise e reflexão conjunta à luz do referencial metodológico condizente à *Pesquisa Crítica de Colaboração* (MAGALHÃES, 2007a) e providenciada a sua posterior organização, tem-se, assim, a possibilidade do tratamento e discussão dialética destes dados em sessões reflexivas que visam a transformação de realidades que se disponibilizem a esta proposta.

Tratando-se de um trabalho que prevê o desenvolvimento de pesquisa colaborativa, nenhum material a mais será necessário para além dos instrumentos metodológicos previstos para a ida a campo que visam a esta proposta, aqui defendida, de problematização de práticas avaliativas. Portanto, não se terá dificuldades em atingir os objetivos propostos pelo projeto desde que se atente aos procedimentos descritos pela autora:

[...] é necessário que a pesquisa que deseja introduzir mudanças nas escolas ofereça ao professor oportunidades de se distanciar de sua prática, e relacionar valores e propósitos a suas ações para entender escolhas não refletidas feitas durante a instrução (i.e.; as oportunidades criadas para aprendizagem, o diálogo da sala-de-aula, **os instrumentos de avaliação**). Dentro deste framework, uma pesquisa de sala-de-aula para ter caráter emancipatório necessita assistir o professor a iniciar este processo reflexivo e a ver ensino-aprendizagem em sua sala como um outsider (MAGALHÃES, 2007c, p. 24, grifo meu).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Faz-se necessário explicitar, neste momento, como instrumento de trabalho intrínseco ao processo de investigação desta pesquisa, bem como à posterior compreensão das conclusões obtidas, os resultados alcançados.

A escolha por uma abordagem qualitativa para desenvolver pesquisas relaciona-se ao objeto a ser investigado. Nesse caso, uma investigação cuja abordagem fosse quantitativa não ajudaria, desta forma, a atingir os objetivos inicialmente propostos (MORAES, 2014).

Ficou claramente evidente ao longo da pesquisa realizada, portanto, que há, dentre a discussão de práticas avaliativas tradicionais em voga que são denunciadas pela literatura da área, uma forte tendência à burocratização do ensino, inclusive pela questão dos instrumentos metodológicos utilizados quando se debruça em questões investigativas sobre o tema, não conseguindo sobretudo problematizar as concepções naturalizadas de avaliação educacional, que não trabalham em prol de uma aprendizagem significativa nas escolas (WACHOWICS, 2005) justamente por não se valer da criticidade colaborativa de toda uma equipe que convive com um mesmo fenômeno em comum.

Desta forma, o objeto a que se propôs pesquisar e que, sumariamente, foi apresentado nesse artigo buscou, em primeira instância, colocar em evidência, entre outros aspectos, a necessidade de problematizar, de forma integrada, questões sobre metodologia de investigação em educação e os seus potenciais sobre os estudos avaliação da aprendizagem enfocando, sobretudo, as virtualidades da *Pesquisa Crítica de Colaboração* nesse sentido.

Partindo-se da insurgência dos resultados decorrentes da leitura, análise e interpretação dos estudos, não seria temerário afirmar que o movimento conversacional estabelecido evocou uma problemática instaurada nas realidades das escolas, conforme problematizado pelo referencial investigativo em que as relações da avaliação com a aprendizagem dos educandos subjazem, assim, as práticas pedagógicas professorais mesmo que de maneira muito implícita.

Coube a esta investigação, portanto, trazer à tona um olhar que se preocupa com a questão de tais relações sob o crivo metodológico apresentado.

Pretendeu-se também entender como estão sendo discutidas as práticas avaliativas concebidas no exercício docente predominante nas escolas, por meio da pesquisa metodológica descrita, e identificar o quanto elas ainda se aproximam de uma tendência tradicional de ensino em que a avaliação serve à classificação e à exclusão sob a ideologia de um formato avaliativo remoto, ou se distanciam dessa perspectiva, fundamentando-se mais por uma tendência emancipatória de avaliação (SAUL, 2010), cujo objetivo é desenvolver a autonomia do aluno.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que pesquisas acadêmicas foram produzidas no debate sobre temática da avaliação da aprendizagem denunciando que esta tendência avaliativa anunciada e identificada nas escolas não é momentânea e implica num grande desafio a estudos futuros que pretendam romper com a sustentabilidade dessa tradição. Daí a necessidade de romper com tradições metodológicas em voga e que não apresentaram resultados que rompessem com esta realidade, por isto a proposição das potencialidades da *Pesquisa Crítica de Colaboração* realizada por este artigo.

Explicitando a coerência entre teoria e prática, é possível perceber, assim, o quão comprometidas as pesquisas devam estar em proporcionar um melhor entendimento sobre os processos avaliativos em suas diferentes manifestações, justificando assim suas intenções em mostrar o valor das ações realizadas por todos os participantes na determinação do que acontece, a partir das expectativas que eles têm em relação à interação e do sentido que atribuem à avaliação educacional.

É possível afirmar ainda que, a medida em que os autores apresentam seus dados construídos em pesquisas educacionais, seus resultados vão se plasmando as suas reflexões, como traço típico da investigação qualitativa, e o que os levam, em determinados pontos de suas análises, a recorrer inevitavelmente a recursos e instrumentos da *Pesquisa Crítica de Colaboração*, como as *sessões reflexivas* aqui mencionadas, se desejam que suas ideias explanadas pelo referencial teórico e metodológico que adotam devem explicar como a avaliação da aprendizagem, se erroneamente empregada, pode ser negativa para o educando, desencadeando o seu fracasso escolar por ser aversiva a ele e gerando a resistência discente à escola.

A introdução de mudanças dos processos avaliativos escolares no contexto das transições educacionais deve ser relatada, pois, pelas pesquisas qualitativas, por exemplo, como responsável por estes impactos negativos à formação dos educandos e que, em alguns casos, esta mudança esteve relacionada à utilização de instrumentos metodológicos obsoletos, sendo

considerada uma transformação que pode impingir fortemente as concepções avaliativas em voga e que levará a classe docente a questionar o entendimento da avaliação como uma forma de controle dos alunos e de manifestação da autoridade do professor.

Compreende-se, assim, que as reformas pedagógicas que são relatadas em pesquisas acadêmicas, a partir da introdução de um método crítico e colaborativo de investigação nas escolas-campo, possuem o potencial de provocar o repensar dos fundamentos avaliativos da pedagogia tradicional, estimulando uma participação mais efetiva do corpo discente nas diretrizes do processo de ensino-aprendizagem, sem abandonar a reflexão de que os processos punitivos se metamorfosearam em procedimentos mais sutis, mas não menos prejudiciais.

Faz-se necessário esclarecer também que os trabalhos críticos e colaborativos interpretam a avaliação como um instrumento de reconhecimento ou de classificação que identifica nos professores um papel de avaliação conformista com a estrutura social reproduzida em sala de aula como ela é, alienando os alunos nesta lógica que os torna passivos a todas as decisões que lhe sejam tomadas e, principalmente, consagrando a avaliação como um dos hábitos que tem contribuído para suscitar sintomas de fracasso escolar dos estudantes. De um modo geral, seguindo estes princípios metodológicos, tem-se que a travessia formativa percorrida pelas pesquisas justifica, portanto, que as hipóteses norteadoras de suas análises, baseadas em autores de referência na área, não se resumirão a profecias auto-realizadoras, mas que se comprovarão em evidências empíricas.

Partindo deste entendimento, compreende-se que as pesquisas futuras possam apontar a necessidade de superar este modelo de escola que funciona como uma espécie de aparelho de exame constante no qual as crianças são medidas, comparadas, sancionadas, objetivadas na busca pela extração de conhecimentos artificiais exigidos externamente. Aderindo a esta proposta, está se comprometendo, pois, em superar a perspectiva que submete o aluno a uma posição passiva na construção de seus saberes.

Propõe-se aqui, desta forma, o emprego de um trabalho metodológico e investigativo que buscará combater, assim, a naturalização de uma incoerência do ofício professoral que propaga precocemente uma prática insustentável no cotidiano escolar em termos da emancipação dos sujeitos e da melhoria do ensino público, a partir da realidade formada pelos resultados encontrados, conforme a prenúncia dos objetivos elencados nas pesquisas, e que precisa ser problematizada.

Alternativas que rompam, neste sentido, com os instrumentos avaliativos tradicionais, superando seus problemas, possuirão o potencial de serem bem apontadas, por exemplo, a partir

dos fundamentos dos jogos discursivos a serem encontrados em trabalhos que buscarão combater a exclusão escolar através da avaliação.

Torna-se urgente a conscientização dos pesquisadores da área, dos programas de pós-graduação, dos professores e da escola, neste cenário, de que o ciclo vicioso estabelecido entre os efeitos negativos da avaliação, a tipologia metodológica adotada e o fracasso escolar anunciam que o diálogo dos problemas escolares e das dificuldades dos alunos com outras áreas tem que se dar de maneira articulada, respeitando-se os princípios da interdisciplinaridade investigativa. Esta colocação faz abertura, por conseguinte, à relação da avaliação com o conceito de criticidade, que já se mostrava bem presente inclusive nas pesquisas mais antigas, ainda que de maneira implícita.

Prevê-se, desta forma, que as pesquisas que discorram sobre fenômenos educacionais, infância, escola e seus sujeitos precisam ser mais interdisciplinares metodologicamente a partir do olhar analítico apresentado e compreendido pelos estudos que defendem a ética nos trabalhos acerca da formação e do desenvolvimento de crianças. Partindo-se dessa perspectiva, observa-se assim que as pesquisas têm desvelado que grande parte das práticas avaliativas ainda permanecem tradicionais, excludentes e alijadoras do processo inclusivo de estudantes.

Diante deste descompasso, entende-se, assim, que se faz necessário um debruçar da escola pública na assunção destas problemáticas, resgatando sua função social, conforme defendida por Algebaile (2009), de instituição que se apropria de papéis externos ao seu campo de atuação primordial, adquirindo, muitas vezes, precariedade aos serviços prestados aos educandos, mas que não deve se desviar, sobretudo, dos propósitos principais da educação: promover a formação escolar de qualidade.

Aponta-se, ainda, como estratégia para preencher estas lacunas que as pesquisas da área devam se voltar para outros fenômenos, sendo mais colaborativas, próximas e comprometidas ao trabalho do professor e à aprendizagem da criança, valendo-se de novas metodologias e analisando o campo por outros ângulos na busca por respostas que superem este impasse.

Acredita-se que, por fim, a partir destas considerações, novas problemáticas possam ser exploradas em direção a estudos sobre a ligação entre avaliação da aprendizagem e metodologias críticas de pesquisa, enriquecendo o debate da área e consolidando uma verdadeira rede intertextual que se conecta e se complexifica com o passar dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que a obra de Magalhães (2007b) é bem representativa dos objetivos que aqui se pretenderam alcançar, uma vez que a autora anuncia o perfil do paradigma que instrumentaliza o olhar do investigador para a ação do professor em sala de aula como um sujeito crítico e transformador da realidade social constituinte do meio em que o ato educativo é desenvolvido. Além disso, enaltece, em outro capítulo do mesmo livro (MAGALHÃES, 2007b), que a pesquisa crítica de colaboração se dá com a participação de todos os atores sociais envolvidos nas tomadas de decisão, priorizando a transformação dos sujeitos que se abrem ao diálogo e recebem o pesquisador em seu ambiente de trabalho.

A autora também recorre a Habermas (1990 apud MAGALHÃES, 2007b) para explicar que este perfil de intervenção na ação docente pode se dar pelo acordo comunicativo explanado pelo autor, o qual é mensurado pelo reconhecimento intersubjetivo das exigências de validade que permite a criação de uma rede de interações sociais e contextos no mundo da vida.

Nessa direção, quando se considera que todas as informações organizadas pela pesquisa colaborativa oferecem aspectos importantes para relacioná-las às práticas tradicionais de avaliação desenvolvidas pelos professores, chega-se então àquilo que podemos chamar de “ápice” deste paradigma investigativo, embora sempre pensado de forma inconclusa e contínua revisão, mas que revela o resultado deste árduo e complexo trabalho construído em meio a interesses conflitantes em nome de um objetivo maior em comum:

Este processo de transformação conjunta das práticas através de demonstrações e do diálogo analítico não é tão suave e sempre crescente, mas recursivo, espiral e permeado de conflitos tanto por parte do pesquisador como dos professores. Todavia, estes conflitos ocasionados pela [...] atuação crítica dos participantes durante as discussões têm se revelado precursores de mudanças (MAGALHÃES, 1990) [...] (MAGALHÃES, 2007c, p. 27).

Espera-se, ao adotar esta postura, que a análise e interpretação de dados coletados em metodologias qualitativas em educação possam auxiliar, assim, a endossar o objetivo de traçar um panorama significativo sobre como as investigações vêm tratando as práticas de avaliação desenvolvidas em classes do ensino tradicional.

Estabelece-se, desse modo, a significação de que práticas sistematizadas de avaliação são quase inexistentes, e aquelas que são explicitadas fundamentam-se ainda em um modelo de avaliação autoritário, excludente e classificatório. Nesse sentido, espera-se que o resultado alcançado ofereça elementos que contribuam com o debate sobre avaliação no âmbito da

formação de professores e, por esse motivo, acredita-se que a pesquisa colaborativa está apta a assumir este compromisso com a relevância social e científica requerida.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 348 p.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Portugal, v. n. 9, p. 47-56, mai/ago. 2009.

FREITAS, L. C.. et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. Reflective sessions: a tool for teachers to critically understand classroom actions. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007a. Pp. 185-215.

MAGALHÃES, M. C. C. Negotiation in teacher education program: investigation of collaborative learning-teaching-meaning construction process. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A da S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor: 2007b. Pp. 222-243.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A da S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor: 2007c. Pp. 20-27.

MAGALHÃES, M. C. C. A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A da S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor: 2007d. Pp. 36-49.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessão de Análise de Aulas na Formação Contínua do Professor de Inglês: uma organização discursiva emergente. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A da S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor: 2007d. Pp. 102-115.

MORAES, V. dos S. *Avaliação da aprendizagem: uma dialetização à Pedagogia Waldorf para uma problematização de concepções naturalizadas*. Guarulhos, novembro, 2014, p. 88. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <http://www.idwaldorf.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/TCC-vers%C3%A3o-final Victor-Moraes.pdf>.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação: da pedagogia da repetência à Pedagogia da Concorrência? In: DALBEN, A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino – ENDIPE 2010).

WACHOWICZ, L. A. *Avaliação e Aprendizagem*. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná: Paraná, 2005.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO: A REFLEXIVIDADE COMO TRILHA

Nívea da Silva Pereira ¹

Maria Marina Dias Cavalcante ²

Solange Maria Santos Castro ³

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de um estudo realizado acerca da prática pedagógica, da pesquisa e da reflexividade e suas interfaces com as transformações do ensino, durante a disciplina *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente*, no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). No âmbito das discussões e dos estudos da disciplina, tivemos como referência os estudos de Franco (2012) sobre a práxis pedagógica; de Cavalcante (2014) acerca da docência universitária; de Therrien (2013) e Farias *et al.*, (2014) sobre a reflexividade docente no Ensino Superior; de Freire (1987; 1999) sobre a educação e a emancipação humana, dentre outros autores. O presente exposto trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujo método de investigação apoia-se na vertente qualitativa. Os pressupostos assumem que o exercício da docência em cursos superiores demanda, entre outros aspectos, uma prática pedagógica que se constitui em percursos dialógicos de reflexividade e pesquisa. O estudo objetivou investigar como tais experiências contribuem para a reelaboração de novas práticas pedagógicas docentes como possibilidade de emancipação humana. Por fim, os resultados apontam essas experiências como instrumentos norteadores de novas práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Pesquisa, Reflexividade.

INTRODUÇÃO

Estudos reconhecem a relevância do papel exercido pelo ensino integrado à pesquisa e a reflexividade como fundante de uma prática de ensino situada, pois a parceria entre ensino e pesquisa é determinante para uma prática que atenda às demandas do contexto. Em

¹ Mestre em Educação, Especialista em Formação de Formadores, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Docente e coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME); niveauece@gmail.com

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, docente da Disciplina Didática (UECE), líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica – GDESB, maria.marina@uece.br

³ Mestre em Educação, Especialista em Formação de Formadores, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Técnica Formadora da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), ssolangecastr@gmail.com

contrapartida, de acordo com Farias *et al.* (2014, p. 21) a pesquisa não é o único caminho para que o professor se torne um profissional reflexivo, mas admite-se que a pesquisa e a reflexividade contribuem para mudanças nas práticas de ensino.

Nesse sentido, a importância de formar um profissional reflexivo torna-se evidente no Brasil, principalmente na década de 1970, com os estudos de Donald Schon e de seu antecessor Dewey, pesquisadores que consideravam teoria e prática como aspectos integrados, de maneira que “[...] os conhecimentos teóricos devem ser aplicados ao cotidiano” (PRATA, 2008, p. 307).

Com base nos postulados de Schon e Dewey, este estudo busca discutir como a reflexividade, a pesquisa e o ensino repercutem na emancipação dos sujeitos. Sendo assim, a iniciativa em pesquisar a temática em questão surgiu a partir de estudos teóricos realizados durante a disciplina de *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente*, no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Os encontros com o grupo de mestrandos, bem como as reflexões acerca das leituras, com apoio em referenciais teóricos propostos, propiciaram o interesse em prosseguir com as discussões.

Foi nesse contexto que a trajetória formativa no magistério durante a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, realizada no âmbito da Universidade pública, e a troca de reflexões com colegas cursistas nos fizeram perceber com clareza a organização do sistema educacional no qual “verifica-se, efetivamente a necessidade de um perfil do profissional mais crítico e criativo preparado para atender às demandas dessa sociedade [...]” (CAVALCANTE, 2014, p. 30).

Temos como premissa que, durante a convivência com alguns educadores, muitos deles possuem os conhecimentos teóricos necessários para o exercício da sua docência, porém, ao mesmo tempo, podem sinalizar, através de suas práticas, pouco domínio das habilidades didático-pedagógicas necessárias para atuarem no magistério. O que poderá ser atribuído pelo evento de alguns docentes terem sua formação pautada na perspectiva da racionalidade técnica.

A esse respeito, Pimenta (2018) reflete que cursos superiores que estejam centrados na racionalidade técnica, e que não valorizem o ensino na formação colocam em cheque a prática, então um dos caminhos para superar essa realidade, consiste na profissionalização docente, que passa pela reflexão e pela pesquisa da própria prática. Assim, Cavalcante (2014, p.17) considera que “[...] o ensinar na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, e que o professor precisa atuar de forma crítico reflexiva no âmbito da disciplina.”

Concordamos com as formulações das autoras supracitadas, ao proporem a reflexão e a pesquisa da própria prática como um caminho propício à inovação de ações didático-pedagógicas, que constituem o exercício do magistério no Ensino Superior. Nesse sentido, o assunto, torna-se pertinente, pois é comum ouvir docentes que dizem “dar uma boa aula”, justificando esse aspecto somente pelo fato de terem o “domínio de conteúdo”. Tal postura aponta para uma prática transmissora que evidencia o processo de educação bancária, em que os educandos são vistos como depósitos de conhecimento. Assim nos alerta o pensamento Freireano e nos orienta a valorizar a reflexividade, o ensino e a pesquisa para suscitar mudanças no processo de ensino.

Com apoio na premissa elencada, buscamos caminhos para a transformação de práticas pedagógicas de professores voltadas para a superação da racionalidade técnica e para a constituição de uma racionalidade pedagógica, que, por sua vez, considera os saberes docentes e a significação das práticas sociais reflexivas e emancipadoras.

É nossa intenção, ainda, contribuir para ampliar essa discussão, tendo por base os estudos que se reportam às práticas pedagógicas de professores no Ensino Superior e à importância da pesquisa e da reflexividade para a transformação dessas práticas (SCOCUGLIA, 1999; CAVALCANTE (2014) PIMENTA, 2018; THERRIEN, 2013; FARIAS; THERRIEN; THERRIEN; SILVA, 2014).

Nesse sentido, temos como pressuposto que o exercício da docência no Ensino Superior demanda, entre outros aspectos, uma prática pedagógica que se constitui em percursos dialógicos de reflexividade e, pesquisa. Assim, temos como questão principal a seguinte indagação: **De que maneira a pesquisa e a reflexividade contribuem para a reelaboração de novas práticas pedagógicas docentes voltadas para a emancipação humana?** Nessa perspectiva, é válido retomar nosso objetivo de pesquisa deste artigo, o qual consiste em investigar como as interfaces entre pesquisa, reflexividade e prática pedagógica contribuem para a reelaboração de novas práticas docentes como possibilidade de emancipação humana.

A seguir, definimos a trajetória metodológica do presente estudo.

METODOLOGIA

Conforme mencionamos, foi através do estudo bibliográfico e de discussões realizadas por ocasião do Mestrado em Educação, durante a disciplina de *Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente*, que se ampliou o debate a respeito da temática.

Desse modo, o presente estudo está ancorado na abordagem qualitativa, pois, segundo Denzím e Lincoln (2006, p. 17), “uma pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e consiste um conjunto de práticas de materiais e interpretativa, que dão a visibilidade ao mundo”. Um estudo de abordagem qualitativa requer, ainda, profundas descrições e interpretações, em que “novas percepções agregam-se a sentidos antigos e o pesquisador entra em cena roteirizando e desenhando as ações” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 65-66).

Chizzotti (2014) também contribui para esse entendimento, ao defender que a pesquisa qualitativa abrange as Ciências Humanas e Sociais; assume variados paradigmas de análise e métodos de investigações para o estudo de um fenômeno em local específico onde ocorre e busca tanto por encontrar o sentido de um fenômeno, quanto por interpretar significados dados pelas pessoas a esses fenômenos.

Com esse entendimento, durante a fase de intensos estudos com esteio no referencial teórico abordado na referida disciplina, buscamos respostas sobre a relação entre pesquisa, reflexividade e prática pedagógica, e suas interfaces com a transformação de prática pedagógicas no Ensino Superior.

No âmbito das discussões e dos estudos da disciplina, tivemos como referência os estudos de Franco (2012) sobre a práxis pedagógica; de Cavalcante (2014) acerca da docência universitária; de Therrien (2013) e Farias, *et al.*, (2014) sobre a reflexividade docente no Ensino Superior; de Freire (1987; 1999) sobre a educação e a emancipação humana, dentre outros autores. E com apoio em suas formulações teóricas questionamos: Como a pesquisa e a reflexividade poderão ressignificar as práticas pedagógicas no Ensino Superior, com vistas a elevá-lo a um caráter mais emancipatório do ser social?

Em continuidade, na próxima seção, expomos os resultados e a discussão acerca da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, abordaremos as reflexões sobre os estudos realizados no decorrer da referida disciplina, trazendo um recorte das formulações construídas em coletivo pelas pesquisadoras a respeito da prática pedagógica, da pesquisa e da reflexividade.

Prática pedagógica/práxis pedagógica – No percurso dos estudos da disciplina, discutimos que, por vezes, a prática pedagógica se apresenta com tímidas possibilidades de

mudança, tendo como um dos problemas a recorrência de práticas que prezam pela repetição e desfavorecem o caráter transformador do ensino.

Quando isso ocorre, a prática pedagógica, ao assumir uma estrutura de engessamento, distancia-se de seu real sentido, na medida que se transforma em ritual técnico. Isso se explica pelo entendimento, no qual, ao longo do processo histórico, a Pedagogia foi teorizada por diferentes ópticas científicas, que caminhavam por descaracterizá-la enquanto ciência da educação, fundamentadora da práxis educativa (FRANCO, 2012).

Libâneo (2010) menciona alguns aspectos desse distanciamento:

Primeiramente, ocorreu nos currículos a redução do espaço da Didática em nome do seu caráter tecnicista, prescritivo, etc e sua substituição pelas ciências “nobres” da educação. Em seguida, veio a eliminação da formação pedagógica específica para os especialistas, tirando das escolas os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Depois veio a transformação do curso de pedagogia num curso de licenciatura, esvaziando o estudo da teoria pedagógica, posição essa, recentemente consolidada pela Resolução nº 01 do CNE. O vazio teórico e investigativo foi sendo ocupado por outras ciências da educação, sem reação dos pedagogos. (LIBÂNEO, 2010, p. 58).

Essa descaracterização do campo científico da profissão do pedagogo trouxe sérias consequências, seja para o ensino e para a prática escolar, dentre as quais destacamos o surgimento de uma didática conteudista e meramente instrumental, que impossibilita uma prática pedagógica que se constitui pela reflexividade e pela pesquisa. (LIBÂNEO, 2010).

Para melhor nortear nossa discussão, vejamos a distinção que Franco (2012) faz sobre os conceitos de práticas educativas e práticas pedagógicas. Segundo a autora, a primeira diz respeito àquelas que ocorrem para a “[...] concretização dos processos educacionais”; e a segunda refere-se às práticas sociais que são exercidas com fins à concretização de processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152-153). Franco destaca, ainda, que “a pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas, que dão sentido e direção às práticas educacionais” (FRANCO, 2012, p. 152-153). Dessa maneira, a autora contribui

Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nessa perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de aspectos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. (FRANCO, 2012, p. 154).

Nesse sentido, a autora considera que a prática pedagógica precisa de uma intencionalidade que dialogue com o coletivo de educandos, o que foge de práticas pedagógicas

impostas e superficiais, as quais carecem de aceitação dos sujeitos protagonistas, sejam eles docentes e/ou educandos. Nesse contexto, faz-se necessário que os docentes, em suas práticas pedagógicas, assumam um posicionamento, em que haja abertura para a interferência de um coletivo de profissionais do magistério. Essa interferência, por seu turno, deve advir das concepções de cada docente, constituídas no contexto de sua práxis, marcado pelas relações sociais que se estabelecem com os pares, sem desmerecer as subjetividades dos envolvidos e suas experiências, além dos conhecimentos constituídos em sua trajetória profissional, na busca pelo entendimento de como podem contribuir para mudanças significativas em sua prática de ensino.

Souza (2012), por sua vez, chama atenção para que não confundamos a concepção de práticas pedagógicas que ele também denomina de *práxis pedagógica* com o conceito de prática docente, uma vez que “[...] a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz [...]” (SOUZA, 2012, p. 20).

O autor denuncia que existem estudos que utilizam termos sem sequer explicitar as concepções em suas publicações, o que, de certa forma, leva leitores a pensar que se trata do mesmo significado. Nesse sentido, Souza (2012) procura deixar claras estas definições, pois, para ele, a prática pedagógica não poderá ser reduzida à ação do docente em sala de aula, como sinalizam alguns teóricos, “especificamente à sala de aula, na qual é necessário diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar e avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado” (SOUZA, 2012, p. 20).

Tendo por base tais definições, Souza (2012) assume o termo *práxis pedagógica*, a qual é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para afirmação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mas nem sempre, a formação profissional. (SOUZA, 2012, p. 24). A *práxis pedagógica*, mencionada tem estreita relação com a formação de professores na medida em que “resulta de interconexões das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras, portanto, de uma *práxis pedagógica*” (SOUZA, 2012, p. 24). Desse modo, a *práxis pedagógica* requer uma Pedagogia que vise a instituição cultural e formadora, optando de forma intencional, com finalidades e objetivos delimitados, conteúdos e construção de novos conhecimentos capazes de propiciar aos envolvidos um processo emancipatório, que os fará profissionais mais comprometidos com a dimensão do sujeito humanizado.

Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 46) define a humanização como um direito exclusivo, atributo herdado inerente a cada um. Assim, entendemos a humanização como uma experiência única que nos dar o direito de questionar a realidade, transformando-nos e igualmente a realidade em que estamos inseridos. Logo, “[...] a humanização é uma “coisa” que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais” (FREIRE, 1987, p. 46).

É válido destacar que Freire considera a educação como um espaço político de transformação da sociedade, combatendo as desigualdades sociais e tornando-a mais solidária e justa. Conforme acentua Franco (2012), o teórico Paulo Freire “[...] revoluciona o pensamento pedagógico introduzindo a concepção dialética na educação, apostando na educação como instrumento de transformação e libertação – educação libertadora”. Freire (1987, p. 68) trouxe ao pensamento pedagógico a politicidade da Pedagogia, ou seja, confere à educação um caráter político, afirmando-a como prática da liberdade. Nessa direção, Franco (2012) reafirma uma Pedagogia que forme para a liberdade e para a autonomia, em que a reflexão cotidiana sobre a vida se expresse de maneira crítica, contexto favorável ao surgimento de projetos significativos e emancipatórios.

Nesse contexto de novos significados para a prática de ensino, a Pedagogia histórico-crítica é vista como uma perspectiva educacional que reconhece a importância da escola e sugere a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, que marcava a especificidade do saber escolar e considerando a educação como uma prática social (FRANCO, 2012).

No âmbito da Pedagogia como ciência da Educação, a Pedagogia universitária surge como uma expressão das ideias que emergem da formação integral dos sujeitos (RIOS, 2009). Essa Pedagogia representa para os professores o desconstruir concepções, o revisitar suas práticas e o analisar/discutir em coletivo experiências, metodologias de ensino, a partir de suas vivências em contexto de sua atuação profissional, sejam profissionais que atuam desde a Educação Básica à Educação Superior.

Em face da realidade da Pedagogia no meio acadêmico, como perspectiva relevante e necessária de transformar a prática de ensino, reflete-se sobre a importância da aquisição de competências que abrangem: o domínio de métodos analíticos sobre a prática de ensino; a apropriação de múltiplos códigos e linguagens; a maior valorização da universidade como espaço de produção e de construção do conhecimento; o aprimoramento do corpo docente voltando-se para a integração ensino, pesquisa e reflexividade; os caminhos que apontem para

uma metodologia dialética, tendo a universidade como *lócus* privilegiado para a formação de profissionais críticos, capazes de construir novos saberes e transformar realidades.

É nesse ínterim que, em seus estudos sobre Pedagogia universitária, Rios (2001) destaca as dimensões política, ética, estética e técnica da competência dos professores, como qualidades que não devem faltar aos docentes no cotidiano da sala de aula. Para a mesma autora, a competência é construída gradativamente, de forma coletiva e contextualizada, considerando os saberes múltiplos e heterogêneos, necessários ao fazer docente.

Sendo assim, os saberes docentes não podem estar distanciados do ponto de vista estético, ético, técnico e político, aspectos imprescindíveis à docência no decorrer da vida profissional do professor.

Nesse conjunto de conhecimentos necessários ao fazer docente, a ética pressupõe o reconhecimento do outro e se constitui numa forma do professor refletir sobre o seu trabalho e sobre o significado da sua prática na vida dos alunos, utilizando-se dos meios que o conduzem ao processo de ensino-aprendizagem e às mudanças significativas na sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar o compromisso e a responsabilidade de cada professor no exercício docente, alvo a ser perseguido pelos profissionais que defendem a educação democrática, postura que requer ações fundamentadas no conhecimento, na experiência e na ética profissional (RIOS, 2001).

A esperança por uma mudança tão significativa na Educação requer a construção de uma universidade pedagógica voltada para a formação de professores não estritamente técnicos, mas de profissionais que sejam capazes de criar *lócus formativos de experimentalismo democrático*, que fomentam a *corresponsabilidade* e, ao mesmo tempo, respeitam as subjetividades dos sujeitos. Essas características são, peculiaridades do ser professor em cada realidade específica, uma vez que o professor em seu isolamento não há partilha e, conseqüentemente, não suscita para mudanças significativas geradoras de novos saberes e de transformação das práticas de ensino.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A REFLEXIVIDADE

O entendimento que trazemos no presente tópico, apoia-se na pesquisa como pressuposto para o favorecimento da racionalidade pedagógica que possibilitará a ressignificação de práticas, em busca de aprendizagens significativas e autônomas frente ao ensino. As reflexões trarão subsídios para a compreensão de dois esquemas teóricos: macro e micro de formação para a reflexividade. Além de outras reflexões que embasarão o assunto.

Therrien (2013), apoiado nos estudos de Sacristán (1999), discorre sobre a existência de duas dimensões da reflexão e três níveis de reflexividade.

A primeira dimensão diz respeito ao “exercício da capacidade cognitiva para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e a segunda, a que supõe sua utilidade moral para discernir o valor e o significado que possuem. (SACRISTÁN, 1999, p.45 *apud* THERRIEN, 2013, p. 622).

Em seu estudo, Therrien (2013) ressalta que, nas duas dimensões se apresentam: de um lado, a autonomia do docente que pode escolher caminhar em um ou em outro sentido. Enquanto o outro lado, pressupõe suas responsabilidades, sejam, pessoais, sociais, que implicam decisões sobre o ‘outro’ sujeito social, o que está explícito no momento em que atuamos em variadas instituições sociais através do trabalho docente. Desta forma, para Sacristán, 1999, p.105 *apud* Therrien (2013, p. 623), “esta é a primeira manifestação da reflexividade, mecanismo essencial para dotar as práticas de racionalidade, tornando os agentes conscientes das suposições que as influenciam”.

Estes estudos mostram que o primeiro nível de reflexividade consiste nos componentes cognoscitivos da ação, ou seja, quando o sujeito agente distancia-se do seu objeto com o intuito de pensar sobre ele. Este nível é necessário, pois daqui emergem as determinações do senso comum necessárias para que haja a ascensão dos sujeitos do primeiro para o segundo nível de reflexividade, componente necessário para compreensão e orientação sobre a prática docente. E finalmente, é a partir do terceiro nível de reflexividade que o sujeito se constitui como “intelectual orgânico” que, na concepção gramsciana (1891-1937), pressupõe o perfil de um profissional de formação universitária. (THERRIEN, 2013, p.624).

Nesse sentido, a linguagem é o elemento de comunicação e possibilitador da dialogicidade. Assim, a ação humana deverá ser analisada através de duas vertentes: a racionalidade objetiva e a subjetiva. A primeira propõe um pensamento linear e que visa interesses próprios, enquanto a segunda está a serviço da emancipação humana (HABERMAS 1997, *apud* THERRIEN, 2013, p. 624).

Therrien (2013) traz as formulações de Libâneo (2002) acerca de três níveis de reflexividade, definidos como significados, onde o primeiro significado abrange a consciência dos próprios atos; o segundo significado ocorre uma relação direta entre a reflexividade de cada indivíduo e as práticas; o terceiro significado se dá a reflexão dialética, onde a realidade se apresenta, ou seja, no terceiro significado “Essa realidade ganha sentido no agir humano, e é uma realidade em movimento que necessita da elaboração de uma explicação do real” (LIBÂNEO, 2002, p. 56-57, *apud* THERRIEN, 2013, p. 625)

Além dessas especificidades Therrien (2013) discute dois tipos opostos de reflexividade, a neoliberal e a crítica, em que a primeira se baseia em uma racionalidade instrumental e a segunda, de caráter reflexivo comunicativa, busca significados e sentidos. Tal compreensão nos permite considerar a importância de análise crítica da própria ação docente, ou seja da reflexão sobre a ação em que Sacristán *et al.* (1998, p.370) descreve como um “[...] processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático.”

Dessa maneira, Farias *et al.* (2014) discute que “[...] o desenvolvimento da reflexividade pela integração do ensino e da pesquisa constitui importante fator de mediação nos processos de formação profissional e cidadã.” Assim é preciso compreender “[...] a atitude investigativa no educando como um princípio de formação para a reflexividade crítica e transformadora.” Nesse movimento que envolve lidar com a complexidade do ensino se constitui a competência do profissional de nível superior, uma vez que é na prática que surgem os questionamentos, que demandam buscar na teoria os subsídios que nortearão o processo de ensino (FARIAS, *et al.*, 2014, p. 27 a 28)

É nesse sentido que consideramos a importância da reflexividade para uma práxis pedagógica emancipadora, com vistas à superação da racionalidade técnica no magistério. Uma das possibilidades para essa mudança decorre de ações didáticas fundadas em pesquisa, que não sirvam apenas como simples dados a serem atualizados e produzidos a serviço de exigências do mercado da produtividade, mas que resultem em novas diretrizes norteadoras das ações docentes.

Nessa perspectiva, Freire (1999, p.25) considera que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento [...]”, mas exige pesquisa, requer que sejam criadas as possibilidades para construção dos conhecimentos. Logo, o educador Paulo Freire é referência importante para uma educação transformadora e destaque para a evidência de novos paradigmas, tendo em vista romper com os modelos tradicionais de ensino.

Sendo assim, é válido lembrar que Freire dedicou-se à educação dos excluídos e lutou contra a educação exclusivamente elitista da população brasileira. Nos anos 60, auge do populismo, elaborou seu método de alfabetizar adultos por meio das palavras geradoras, que prometia alfabetizar em 40 dias, fato este que chamou a atenção das autoridades vigentes, pois, com ele, nascia a esperança de alfabetizar milhões de pessoas, política esta que interessava ao governo vigente como forma de vencer as eleições (SCOCUGLIA, 1999).

Nesse cenário, os conservadores, anti-populistas, civis e militares se opunham a tais políticas que eram vistas como uma ameaça aos seus interesses. E, após o golpe de 64, entidades

que utilizavam o método de Paulo freire foram fechadas. Freire foi preso 70 dias e depois exilado. Só após 15 anos sua volta foi permitida com a abertura do Estado militar.

Na visão Freireana, era necessário superar o ensino baseado na memorização e no verbalismo, o que ele chamou de educação bancária, em que o educador é o detentor do conhecimento e o educando apenas um depósito destas ideias, sem que assuma uma posição crítica em relação a si e a sociedade em que vive.

Um aspecto destacado por Scocuglia (1999), diz respeito ao fato de que a partir dos anos 70, Freire percebera a indissociabilidade entre educação e política. É nessa lógica com a influência da filosofia existencialista e componentes de um humanismo cristão, que Freire defendia a ideia da "construção da Nação, enquanto formação e fortalecimento do Estado [...] e que o processo de desenvolvimento nacionalista exigiria o controle dos aparelhos estatais e, para controlá-los, tornar-se-ia fundamental a mobilização social" (SCOCUGLIA (1999, p.35).

O processo educativo, por sua vez, deveria propiciar a elevação de um "nível de consciência a outro" com vistas à aceitação da mudança e da democracia para que houvesse um consentimento de reformas liberais que, por sua vez, fossem favoráveis ao desenvolvimento social, o que poderia ser propiciado pelo diálogo (SCOCUGLIA, 1999).

De acordo com Scocuglia (1999) o educador Paulo Freire também defendia um processo de "reeducação dos educadores", sujeitos essenciais para todo o processo emancipatório da sociedade. "Assim, os educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas "não mais tão certas" através de teorias (não-deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa" (SCOCUGLIA, 1999, p. 91). Tais contribuições teóricas mostram importantes mudanças trazidas por Paulo Freire e apontam para a valorização da prática pedagógica como espaço de auto-formação do professor, que o firma como autor de sua ação profissional, o ensino.

Na perspectiva de Freire (1987), a educação humanizadora contribui para uma consciência crítica, ante à disposição da realidade. Assim, conforme Freire (1987, p. 13), a educação é concebida como uma prática de liberdade, pois "[...] em uma cultura letrada o homem aprende a ler e escrever [...] mas isso não é suficiente, há que [...] aprender a dizer a sua palavra, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constituiu; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o."

Para o teórico, o ato de ensinar não pode estar desvinculado do ato de aprender. A formação docente e a prática educativa devem ser reflexivas sobre a teoria e a prática, evitando-se cair no ativismo. Freire (1999, p.28 a 29) destaca que o educador democrático precisa reforçar a criticidade do educando, construindo-se a rigorosidade metódica, esta que se estende à condição

de aprender criticamente e não através do discurso bancário. Assim, se completa o ciclo gnosiológico, pois a ausência da curiosidade inviabiliza que nos tornemos seres críticos. Nessa perspectiva, percebe-se o professor reflexivo, aquele que através de sua prática supera a curiosidade ingênua transformando-a em curiosidade epistemológica, a qual fundamenta o ato de ensinar com criticidade.

O ato de ensinar requer do docente um aprofundamento humano em sua trajetória profissional, sendo importante que as questões éticas sejam refletidas, levando educadores e educandos a questionarem hipóteses, saberes, valores, decisões; tendo a compreensão de que as mudanças são possíveis quando encaradas como um direito de todos a intervir e transformar a realidade.

Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 25) contesta a concepção de professor como “técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados” e ressalta a importância do papel que desempenham esses profissionais na constituição da cidadania dos educandos, considerando fundamental essa participação, que concorre para a superação das desigualdades escolares. Assim, Pimenta (2012), em sintonia com o pensamento de Freire (1999) defende a educação como um processo de humanização, uma prática social realizada por todas as instituições da sociedade; sendo a escola o espaço, onde se desenvolve um trabalho coletivo e interdisciplinar, em que o conhecimento é construído numa perspectiva de inserção crítica e transformadora (PIMENTA, 2012, p. 25).

Nessa direção, conforme alerta Albuquerque (2012), a formação de educadores deve considerar as dimensões formadoras da sociedade. Para ele, um Projeto de Formação, expresso em um currículo, por exemplo, “[...] deve integrar aspectos estéticos, epistemológicos [...] e também ético-políticos”. Assim, a formação inicial de professores não está isenta de propiciar a estes e aos seus educandos transformação [...] rumo à construção de uma outra visão de mundo e estilo de vida”, bem como a “inserção em novos espaços e redes de sociabilidade” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24).

É com essa intenção que a pesquisa cria espaços para o questionamento e o diálogo, e traz à tona novos sentidos para as experiências, aprendizagens e descobertas. De acordo com Libâneo (2009), o mundo se apresenta como “sociedade pedagógica” e, por sua vez, demanda “ações pedagógicas”. O atendimento a essa sociedade requer profissionais comprometidos com a complexa tarefa de educar e com o papel que exercem nas instituições de ensino e na sociedade. Nesse contexto, decidir tornar-se pesquisador de sua prática é também enveredar pelas vias do estudo, da validação do currículo, dos questionamentos para um ensino de qualidade, de se reconhecer como aprendiz de sua prática (LIMA, 2012).

Franco (2012) chama a atenção sobre as possibilidades de o professor ser investigador de sua prática. Nesse percurso, os docentes experimentam a construção de novos significados, ocorrendo o distanciamento de suas ações e, por isso, vivenciam situações de estranhamento e crítica (idem, p. 203). A autora faz referência, ainda, à “[...] prática como práxis [...]” destacando que esta possui como especificidade “[...] a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias do contexto”. Nesse caminho, a pesquisa é inerente ao processo de mobilização e construção de novos saberes, em que a práxis se mostra como perspectiva emancipatória.

Nesse contexto, a Pedagogia – Ciência da Educação, em vista de sua função social de compreender a prática para transformar realidades complexas – demanda ações voltadas para uma cultura entre os professores de “[...] co-participação de fazeres”, em que as práticas de ensino adentrem em caminhos formativos de reflexividade crítica (FRANCO, 2012), transpondo-se de um clima de julgamento das práticas para um olhar que busca sentidos, significados, aprendizagens, novas escolhas teóricas e metodológicas, decisões que apontem para a humanização dos sujeitos

É relevante destacar que a realidade da prática de ensino é marcada pelos questionamentos que advém da realidade complexa do cotidiano. Nesse sentido, Franco (2012, p. 218) considera que “[...] as condições pedagógicas fazem-se pelas condições/contradições de vida e existência dos sujeitos, os espaços/tempos onde a educação se realiza, da dinâmica que envolve e cria o coletivo educacional, das subjetividades que vão construindo o sentido de ensinar/aprender na sociedade”.

Assim, o diálogo torna-se mediação de sentidos para o ensino e a aprendizagem, amplia as possibilidades para a reflexão coletiva e dá visibilidade às subjetividades dos docentes e dos educandos; trazendo novas perspectivas para a avaliação coletiva das experiências e favorecendo a formação do profissional crítico e reflexivo.

No entanto, Franco (2012) alerta que a reflexão sobre os sentidos das práticas tem se esvaído do cotidiano docente, aspecto que pode ser decorrente do ativismo que cerca o trabalho desse profissional, resultando em pouca atenção aos sentidos construídos durante a sua atividade profissional – o ensino. Desse modo, o espaço para o diálogo e para a reflexão coletiva das práticas precisa ser ampliado, a fim de romper com as pedagogias transmissivas, as quais não contribuem para a humanização dos sujeitos em sua integralidade.

A humanização dos sujeitos inclui sua participação ativa na realidade, de modo a proporcionar a sua transformação e dos contextos em que estão inseridos. Discutir sobre práticas pedagógicas docentes como possibilidade de emancipação humana, implica em

retomar as palavras de Freire (1999, p.14) ao afirmar “[...] a necessária reflexão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”, temática sempre recorrente nas preocupações do educador. Assim, Freire (1999, p.14) considera importante a retomada de um tema, não como repetição do que foi discutido, mas como uma forma de direcionar o olhar, por uma curiosidade; uma forma de perceber quais aspectos emergem da nova reflexão que se faz sobre o que foi dito. Logo, foi nesse sentido que construímos o presente estudo e como disse Paulo Freire (1999, p.15) estamos em “[...] permanente movimento de procura [...]”, partilhamos essa discussão em busca de suscitar reflexividade e mudanças acerca da prática pedagógica no Ensino Superior.

Considerando que a ética é inseparável da prática educativa, Freire (1999, p.17) alerta que os educadores não podem se eximir da ética universal do ser humano que precisa ser vivida nas práticas e nas relações, então alerta que

[...] não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros. (FREIRE, 1999, p. 17 a 18).

Tais formulações levam à reflexão sobre uma prática que se constitui coletivamente, mediada pela ética, pelo diálogo, pelos questionamentos, pela reflexividade, pela análise crítica das ações que delineiam o fazer docente e pela construção de novos percursos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, Freire (1999, p.18) considera que “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”, portanto, é imprescindível que a formação científica também se constitua com respeito, ética, coerência e capacidade de viver em democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aponta a importância de uma prática pedagógica que se constitui em percursos mediados pela pesquisa e pela reflexividade crítica, a fim de inovar a prática pedagógica, a serviço da transformação social, considerando o processo de ensino em sua complexidade e não no produto final.

A mediação da reflexividade é observada a partir das etapas ou dos níveis cognoscitivos dos sujeitos sociais, buscando distanciá-los da racionalidade objetiva e linear que considera

interesses próprios, e aproximá-los de uma racionalidade subjetiva, em busca da emancipação humana dos educandos e dos educadores.

Defendemos, portanto, uma reflexividade crítica dos docentes das Instituições de Ensino Superior, considerando a concepção Freireana que nos remete à importância do diálogo como forma de emancipação dos sujeitos, além do compromisso do educador com a consciência crítica dos educandos e de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o processo de reestruturação das práticas pedagógicas, que se configura nas “práxis pedagógicas”, requer a análise e reflexão dos atuais currículos de licenciaturas, mas, também, investigar concepções norteadoras da prática pedagógica de profissionais do magistério, sejam eles docentes das licenciaturas em Pedagogia ou de outras áreas do conhecimento.

Para tanto, as pesquisas realizadas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) podem nortear o planejamento de novas ações transformadoras das práticas pedagógicas e a reestruturação da Formação dos profissionais do Magistério de Ensino Superior.

Com este estudo, consideramos pertinente afirmar que é necessário superar entendimentos que buscam impedir a emancipação humana e fortalecer uma formação de professores, pautada na ética, reflexividade, pesquisa e compromisso com a autenticidade da prática de ensinar-aprender. E, assim, prezar pelo distanciamento de uma didática instrumentalizada, valorizando a atuação dos profissionais docentes nas instituições de Ensino Superior.

Portanto, é possível constatar que a reflexividade por si mesma não terá sentido se não houver uma práxis pedagógica comprometida com o sujeito social, possibilitada por meio de experiências significativas, constituídas em processo contínuo de participação dos sujeitos envolvidos, ao alcance de novas possibilidades de reestruturação das práticas pedagógicas de forma consciente, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. B. ROGÉRIO, P. (orgs.). **Educação musical**: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CAVALCANTE, M. M. D.; PIMENTA, S. G. In: CAVALCANTE, M. M. D. **Perspectivas de uma Pedagogia Universitária na voz de professores da Educação Básica**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia universitária: uma campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N.; SILVA, P. **A docência universitária sob o prisma da investigação ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. Coleção docência em formação: Saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARIN, A.J. PIMENTA, S.G. (Orgs). **Didática: teoria e pesquisa**. Fortaleza, EdUECE, 2018.

PIMENTA, S.G. O protagonismo da didática em cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar (p.81-98). In: MARIN, A.J.; PIMENTA, S.G. **Didática: teoria e pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRATA, G. C. F. B. Formação docente: (re)constituindo-se professor reflexivo. In: MORAES, E. (org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008. p. 307-327.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: RS, Artmed, 1998.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. Paraíba: UFPB, 1999.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizado por Inez Maria Fornri de Souza. 2. ed. Recife: EdUFPE, 2012.

THERRIEN, J. THERRIAN, S. N. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 38, n. 3, p. 619-630. set./dez., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9266>>. Acesso em: 23 set. 2018.

PESQUISA-AÇÃO: DESVELANDO CONTEXTOS FORMATIVOS PERMEADOS POR VALORES DE TEOR PRAGMÁTICO

Fabrcia da Silva Machado¹

Resumo:

Este artigo é oriundo das discussões da tese de doutorado “Caminhar é preciso: estudo das relações entre contextos formativos em valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Apresenta-se a Pesquisa-ação como possibilidade de investigação e intervenção. Discute-se os contextos de valores humanos de teor pragmática, relacionando com as práticas utilitárias. A análise de dados é fundamentada na análise crítica do discurso de Ramalho e Resende (2011). Conclui-se que A Pesquisa-ação é modalidade de pesquisa que proporciona a ação, reflexão e intervenção perante os contextos formativos orientados por valores humanos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao *bullying*. Os professores que produzem contextos de formação orientados por valores humanos da perspectiva pragmática configuram práticas utilitárias, uma vez que consideram como critério de verdade do conhecimento “aquilo que é útil”. Privilegiam as necessidades utilitárias em detrimento daquelas produzidas socialmente e historicamente dos espaços escolares vitimados pelo *bullying*. Os valores utilizados na perspectiva pragmática são: utilitarismo, imediatismo e sentido prático.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; contexto formativo; pragmatismo, valores humanos.

Considerações iniciais

Este artigo é oriundo das discussões da tese de doutorado “Caminhar é preciso: estudo das relações entre contextos formativos em valores humanos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGed da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Objetivamos apresentar a Pesquisa-ação como possibilidade de investigação e intervenção. Desse modo, objetivamos neste artigo, discutir os contextos de valores humanos de teor pragmática, relacionando com as práticas utilitárias.

Escolhemos a modalidade de Pesquisa-ação para orientar o nosso estudo em virtude privilegiar a ação e pesquisa. Desse modo, os participantes foram instigados a refletir criticamente os contextos formativos, bem como efetivar práticas inovadoras de enfrentamento ao *bullying*, revelando que a intervenção é de suma importância no processo de pesquisa.

¹ Professora do Instituto Federal do Piauí, Doutora em Educação pela Ufpi, E-mail: fabrcia.machado@ifma.edu.br.

Realizamos um recorte que trata da historicidade dos contextos formativos orientados por valores humanos com viés pragmático, relacionando com as práticas utilitárias. Para analisarmos a categoria usamos a análise do discurso com base em Resende e Ramalho (2010) com o intuito de desvelarmos o que está atrás do discurso dos participantes da pesquisa.

O artigo está organizado em três seções: introdução, metodologia, desenvolvimento e considerações finais. Na introdução, contextualizamos o assunto a ser abordado, bem como situamos o método e a modalidade de pesquisa que orienta o estudo de doutoramento, no desenvolvimento abordamos a historicidade e os atributos dos contextos formativos de valores de teor tecnicistas, e por último tratamos das considerações finais.

Pesquisa-ação como possibilidade de pesquisa e formação

A Pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que não nos limita apreender o fenômeno estudado somente pelas aparências, que, no caso deste estudo é “relação entre os contextos formativos que privilegiam os valores humanos e as práticas que confrontam o bullying”.

Para Franco (2008) a Pesquisa-ação remete a compreensão de que pesquisa e ação é um par dialético que promove à práxis, ou seja, ação e reflexão para transformação da realidade (FREIRE, 1987). Para isso acontecer enaltece a necessidade de três eixos caracterizadores: a direção, o sentido e a intencionalidade da transformação da realidade.

Barbier (2002, p. 119) relata que “[...] toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Partindo das necessidades produzidas sócio-historicamente fomos instigados a dá ouvidos “aos que nunca falam” como enfatiza Barbier (2002) sobre a relação explicitada. Em outros termos, dá ouvido aos que nunca falam é mergulhar na *práxis* do grupo social em estudo, do qual se extraem as teorias, as práticas, os valores, as perspectivas latentes, as concordâncias e discordâncias que fundamentam as práticas, “[...] e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo” (FRANCO, 2008, p. 213).

Partindo do que foi explicitado, Franco (2008) alerta que a Pesquisa-ação é permeada pela complexidade e imprevisibilidade em virtude dos acontecimentos inesperados que ocorrem durante o processo de investigação e que requer do pesquisador um olhar atento e crítico para repensar o desenvolvimento da pesquisa a fim de não atender a urgência pela eficiência, eficácia e a imediaticidade das práticas discutidas neste estudo.

Nessa perspectiva, Franco (2008, p. 239) realça a importância de enfatizar momentos do processo de pesquisa que proporcionam a articulação dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos por meio de uma dinâmica pedagógica que “[...] deve suscitar nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos a ser incorporados no campo científico”.

Para subsidiar esta pesquisa, escolhemos três elementos fundamentais da pesquisa-ação adotados por Franco (2008), fundamentada em Smith (1992): o coletivo investigador, as espirais cíclicas e a produção/socialização de conhecimentos. O primeiro, coletivo investigador foi constituído por esta pesquisadora e pelo grupo de dois professores de uma escola municipal de Teresina-PI e uma aluna do curso de Pedagogia da UFPI.

O coletivo investigador aduz à compreensão de que nós enquanto pesquisadora não podemos desenvolver a pesquisa sozinha, haja vista a característica principal da pesquisa, que é o entrosamento coletivo nas atividades desenvolvidas. Desse modo foi imprescindível estabelecermos relações não hierárquicas marcadas por vozes internamente persuasivas que permitiram o diálogo crítico e problematizador perante os valores humanos, no contexto de oficina pedagógica em prol de possibilitar o desenvolvimento de práticas de enfrentamento ao bullying.

Nessa perspectiva, produzimos a dinâmica do coletivo que teve como finalidade o desenvolvimento de relações não hierárquicas que primam pelo compromisso, apoio mútuo e corresponsabilidade nas ações a fim de “[...] superar o jogo do silêncio e o apego às atitudes defensivas, o embaraço, a vergonha, a timidez”. Para isso, realizamos a fase preliminar, constituída pela nossa inserção como pesquisadora no grupo com o objetivo de autoconhecimento em relação às necessidades, inquietações e expectativas.

A fase preliminar da Pesquisa-ação foi fundamental para produzirmos o “[...] contrato de ação coletivo” (FRANCO, 2008, p, 241), ou seja, as atribuições dos sujeitos da pesquisa, esclarecimento sobre as questões éticas da pesquisa, os compromissos com a ação coletiva e as finalidades do trabalho a ser desenvolvido. Ressaltamos que esse contrato foi aberto para discussões durante todo o processo de pesquisa, pois de acordo com a autora apesar de ter maior ênfase no início de pesquisa, é necessário refleti-lo durante todo o processo frente às imprevisibilidades do vivido e dos novos conhecimentos gerados.

Nessa perspectiva, o coletivo investigador proporcionou a partir das necessidades produzidas sócio-historicamente perante a relação estudada, o planejamento e a execução de ações num movimento espiralar. Destacamos que esse movimento colabora para o efeito recursivo (BARBIER, 2002). Para efetivarmos esse efeito foram criadas as condições objetivas

e subjetivas para que coletivamente, nós, enquanto pesquisadora e os participantes refletissem permanentemente sobre a ação, e quando necessário reavaliassem e reformulassem ações, bem como analisam o objeto explicitado e o processo de pesquisa.

É importante enfatizar que essa empreitada requereu do coletivo investigado um debruçamento sobre as práticas e as teorias que sustentam este estudo. Foram idas e vindas para que concretizássemos a compreensão de que a inclusão de valores humanos nos contextos formativos possibilita práticas diferenciadas no combate ao *bullying*.

A produção de novos cenários é objetivada no segundo momento da Pesquisa-ação, as espirais cíclicas. O movimento espiralar “[...] é um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado” (FRANCO, 2008, p. 243), que promoveu ao coletivo investigado o retorno ao vivido, à reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades, bem como a garantia da avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. Para isso, recorreremos às ações reflexivas de Liberali (2010): descrever, informar, confrontar e reconstruir com o intuito do coletivo investigador produzir um nível de consciência crítica que o permitisse reconhecer aqueles valores habitualmente utilizados nos contextos formativos e elencasse valores que possibilitasse práticas inovadoras de enfrentamento ao *bullying*.

O terceiro elemento, a produção de conhecimento e a socialização dos saberes, requer que o processo de pesquisa proporcione a superação da mera descrição ou reprodução do conhecimento, uma vez que “[...] conhecimento implica, conforme a autora, o trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as [além de exigir a] [...] articulação do conhecimento com a inteligência, com a consciência, com a sabedoria [...]”, conforme explicita Franco (2008, p. 243).

Esse conhecimento articulado em ações pertinentes e emancipatórias, tendo em vista a transformação das condições de existência, passam a ser considerado um saber – um conhecimento engajado, circunstanciado, transformador das condições de existência, passa a ser considerado um saber um conhecimento engajado, integrado às estruturas cognitivo-emocional do sujeito (FRANCO, 2008, p. 244).

Nesse contexto foi necessário “[...] produzir transformação de sentido, ressignificações do que se faz ou se pensa” (FRANCO, 2008, p. 246), ou seja, a pesquisadora e partícipes da pesquisa se reavaliaram em suas teorias, valores e práticas com a intencionalidade de “[...] reconstrução do próprio sujeito [...]” e do contexto escolar vitimado pelo *bullying*.

A produção de conhecimento e a socialização dos saberes foram realizadas em dois momentos: o primeiro diagnóstico, oriundo das discussões no coletivo investigador, que trouxeram à tona as necessidades produzidas sócio-historicamente, e o segundo foi

fundamentado no referencial teórico com vistas à compreensão da unidade teoria e prática de cada situação.

O movimento espiralar da Pesquisa-Ação e dos três elementos basilares estão apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Movimento espiralar da Pesquisa-ação e seus elementos basilares.



Fonte: Elaborado pela autora, fundamentada em Franco (2008) e Liberali (2010).

Partindo do exposto, a Pesquisa-Ação é uma modalidade de pesquisa que objetiva a formação e a intervenção. Para que ocorra é necessário que o coletivo investigador esteja engajado a fim de atender as necessidades oriundas do vivido, produzir contextos formativos que foquem valores humanos nas suas práticas. Assim, o coletivo investigador, constituído pelos participantes da pesquisa, criou condições para que pudessemos refleti criticamente a problemática explicitada.

Nessa perspectiva, o coletivo investigador assumiu uma postura de professores-pesquisadores que vislumbram a essência da Pesquisa-ação, ou seja, pesquisar coletivamente a ação em movimento e relacionar com as teorias discutidas a fim de proporcionar mudanças significativas nos contextos formativos e as práticas de enfrentamento ao *bullying*.

Contexto formativo norteada por valores humanos do pragmatismo

A perspectiva de contexto formativo norteada por valores humanos do pragmatismo foi difundida no Brasil a partir da década de 1920, por meio do movimento intitulado Escola Nova que tinha com o objetivo eximir o ensino tradicional que induzia o aluno a aprender de forma mecânica e passiva os conteúdos vinculados às disciplinas determinadas pelo currículo da escola. Esse movimento alicerçou-se nos fundamentos “[...] da biologia e da psicologia e dando ênfase a sua atividade criadora” (BEHRENS, 2010, p. 44) e propôs novas ideias pedagógicas permeadas pelos seguintes princípios: ação, solidariedade e cooperação social.

John Dewey foi um filósofo americano que preconizou os ideais da Escola Nova no mundo e influenciou substancialmente a educação brasileira a partir da década de 1920. Ele refletiu sobre o problema da escola contemporânea: a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ghiraldelli Junior (2008, p. 151) afirma que para o filósofo escolanovista John Dewey, “[...] a verdadeira educação era crescimento em favor da diversidade e, sendo assim, só podia existir na democracia, dado que a democracia era entendida por ele como uma experiência histórica capaz de proliferar pessoas e comportamentos os mais variados”. Nessa perspectiva, Dewey (2007) defendia que os objetivos da educação deveriam ser respaldados pelos ideais da democracia, mas alertava que:

[...] essa ideia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. (p. 12, grifo do autor).

Desse modo, realçava que para alcançarmos uma sociedade democrática seria necessário, termos como objetivos: a organização e reorganização da experiência a fim de ampliar o seu alcance e direcionar experiências subsequentes. Esse posicionamento demarcava o distanciamento dos objetivos estabelecidos pelo ensino tradicional, conforme relata Dewey (2007, p. 12):

[...] os objetivos de alguns grupos da sociedade serão determinados por uma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus.

Diante dessa afirmação, Dewey (2007) destaca que o professor deveria auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno e quando intervisse seria para dar forma ao raciocínio dele, portanto assumiria uma postura participativa e ativa. Em outros termos, o professor deixaria de ser o detentor da “verdade absoluta” e o aluno se tornaria o centro do ensino, uma vez que “[...] não antecipamos um resultado como meros observadores intelectuais, mas como pessoas preocupadas com ele, somos participantes do processo que produz o resultado. Intervimos para provocar esse ou aquele resultado” (DEWEY, 2007, p.15).

A Escola Nova ganhou respaldo significativo no Brasil, a partir do ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira. Esse documento tinha como objetivo a reforma do ensino, conforme demarca o relator do referido texto, Fernando de Azevedo.

[...] esse documento público que teve a mais larga repercussão, foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente as normas básicas e os princípios cardiais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns a sua tranquilidade, a sua energia e a sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (AZEVEDO, 1985, p. 50).

Esse manifesto anunciava a exigência de mudanças demarcadas pelo momento histórico vivenciado pelo Brasil, pois “[...] a situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola” (ROMANELLI, 2007, p. 146). Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um direito que se vincula ao meio social, distanciando-se de seu secular isolamento.

O manifesto contribuiu substancialmente para que a educação se tornasse um problema social e exigiu uma postura firme e objetiva por parte do Estado para que assegurasse a democratização do ensino, “[...] contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular” (ROMANELLI, 2007, p. 147). Para isso, defendia que era dever do Estado garantir a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação.

Com base nesse entendimento, o povo brasileiro lograva o direito vital à educação e o Estado o dever de proporcionar um ensino marcado pela liberdade religiosa, o acesso democrático e gratuito as vagas pertencentes às escolas públicas, e a obrigatoriedade de todos

os membros da sociedade de estarem matriculados, independente da classe social, etnia, entre outros.

Partindo do exposto, a Escola Nova foi um movimento reformador do ensino brasileiro que propôs uma nova política educacional fundamentada no pragmatismo. Para essa corrente epistemológica, o critério de verdade está centrado naquilo que é útil, conforme é relatado por Vázquez (2011, p.243-244):

“[...] A verdade fica subordinada, portanto, aos nossos interesses, ao interesse de cada um de nós. Em consequência, não se manifesta na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz, mas corresponde aos nossos interesses, àquilo em que seria – para nós – melhor, mais vantajoso ou mais útil acreditar”

Com base nessa compreensão, o conhecimento na visão pragmática é uma mera reprodução na consciência cognitiva de uma determinada realidade, “[...] ainda que só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato e prático”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 245).

Desse modo, o professor que produz contextos formativos comprometidos com valores humanos orientados pelo pragmatismo nas suas práticas de enfrentamento ao *bullying*, reduz o prático ao utilitário com vistas a promover “[...] o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual” (VÁZQUEZ, 2011, p. 244). Assim, o critério de verdade é subordinado aos interesses individuais que despreziam as exigências da realidade em favor do que sejam mais vantajosos ou mais úteis para o professor. Dito em outros termos, “[...] a verdade fica subordinada à utilidade, entendida como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida essa última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora” (VÁZQUEZ, 2011, p.244-245).

O pragmatismo considera que aquilo que é útil para o indivíduo está relacionado “[...] no sentido daquilo que melhor ajuda a viver e a conviver” (VÁZQUEZ, 2008, p. 288). Portanto, para proporcionar um bom convívio em sociedade, é necessário considerar que:

No terreno da ética, dizer que algo é bom equivale dizer que conduz eficazmente à obtenção de um fim, que leva ao êxito. Por conseguinte, os valores, princípios e normas são esvaziados de um conteúdo objetivo, e o valor do bom – considerado como aquilo que ajuda o indivíduo na sua atividade prática – varia de acordo com cada situação (VÁZQUEZ, 2008, p. 288).

Nessa perspectiva, o pragmatismo orienta o indivíduo para a redução do comportamento moral aos atos que direcionam para o êxito, conseqüentemente “[...] transforma numa variante utilitarista marcada pelo egoísmo; por sua vez, rejeitando a existência de valores ou normas

objetivas, apresenta-se como mais uma versão do subjetivismo e do irracionalismo” (VÁZQUEZ, 2008, p. 288).

Partindo do exposto, Libâneo (1998) realça que essa a perspectiva escolanovista aduz que a escola tem como finalidade, adequar as necessidades individuais ao meio social, e para atingir esse fim, o professor se organiza de forma que retrate a vida, por sua vez, promove experiências que atendam aos interesses dos alunos e das exigências sociais com vistas a produzir resultados rápidos e imediatos.

O autor esclarece que essas experiências permitem ao aluno “[...] um processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e estrutura do ambiente” (LIBÂNEO, 1998, p. 35). Desse modo, o aluno “aprende fazendo”, pois é privilegiado o processo de aquisição do saber em detrimento do saber propriamente dito.

Nesse contexto, o professor valoriza a participação ativa, livre e espontânea do aluno. Para isso instiga as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e o método de solução de problemas. Libâneo (1998, p. 27) pontua os passos do método ativo:

- a) Colocar o aluno numa situação de experiência que tenha interesse por si mesmo; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Nesse modelo de contexto formativo orientado por valores humanos da perspectiva pragmatismo, suas práticas que defrontam o *bullying* são configuradas pela promoção de experiências, para que o aluno se desenvolva livremente e espontaneamente, e o professor somente intervém para dar forma ao raciocínio, por conseguinte “[...] a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, o aluno disciplinado é aquele solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LIBÂNEO, 1998, p. 26).

Dessa forma, o autor ressalta que para garantir a disciplina é necessário um relacionamento harmonioso entre o professor e o aluno de forma a proporcionar a “vivência democrática” (LIBÂNEO, 1998, p. 26). Assim, salienta que a motivação é imprescindível para atingir o fim pretendido, haja vista que depende da força de estimulação do problema e do interesse do aluno.

O aluno aprende por meio da descoberta, da autoaprendizagem, sendo o ambiente e o professor estimuladores, conseqüentemente o conhecimento retido é incorporado a estrutura cognitiva para ser efetivada em novas situações. Assim, o professor adota a reflexão prática,

pois privilegia discorrer sobre a prática e “[...] há a clara tentativa de compreender as ações a partir de suas experiências e conhecimento de mundo” (LIBERALI, 2010, p. 28), ou seja, desconsidera a historicidade do fenômeno, bem como não compreende o movimento e desenvolvimento dele.

É importante salientar que o professor adota uma postura centrada em si mesmo, uma vez que não cria as condições objetivas e subjetivas para compreender o movimento, o desenvolvimento e renovação dos contextos formativos comprometidos com valores humanos determinados socialmente e historicamente, conseqüentemente limitar-se “[...] a uma atitude que se baseia no uso do senso comum, que aparece como apoio às avaliações (LIBERALI, 2010). Por sua vez, o professor baseado na perspectiva pragmática estabelece como critério de verdade do conhecimento as necessidades utilitárias, conseqüentemente, “reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 364). Assim, o professor enfrenta o *bullying* por meio de soluções encontradas na prática e pela prática.

O modelo retratado dos contextos formativos subsidiados por valores humanos com base nas relações vinculadas ao pragmatismo tem como critério de verdade “aquilo que é útil”, portanto o professor visa atender as necessidades utilitárias que reforçam o desejo pelo êxito, a eficácia da ação prática do homem compreendida como prática individual. Dessa forma, o conhecimento produzido é tido como verdadeiro porque é útil para o sujeito, ao passo que desvincula do processo de ensino-aprendizagem a reflexão crítica e visa somente o resultado das ações executadas. Por sua vez, é baseada na racionalidade prática que objetiva o imediato, ou seja, limita-se apreender a aparência de sua prática e não atinge a essência, ocasionando o não reconhecimento de novos valores humanos que possibilitam práticas diferenciadas que enfrentam o *bullying*. Em outras palavras, o professor adota uma postura que demonstra “centralização em si e não cria base para a compreensão da história dessas ações” (LIBERALI, 2010, p. 28), ou seja, privilegia atender aos interesses pessoais em detrimento de transformar os contextos escolares vitimados pelos *bullying*.

Os contextos de formação orientados por valores humanos na perspectiva pragmatismo estabelece uma prática utilitária em que o professor visa “aquilo que é útil” e atende aos seus interesses pessoais em detrimento das necessidades sociais. Estabelece uma relação harmoniosa com o aluno e ao enfrentar o *bullying* busca na prática aspectos que colaborem resolver de forma rápida e imediata. Os valores humanos utilizados na perspectiva pragmática são: **utilitarismo, imediatismo e sentido prático.**

A partir de agora iremos apresentar os episódios extraídos dos discursos dos professores participantes da pesquisa.

Inicialmente, Papai Smurf afirma que privilegia o envolvimento prazeroso entre ele e o aluno. Retiramos o episódio do Primeiro Encontro Coletivo.

Fominha: O que você acha da forma como é enfrentado o *bullying*?

Papai Smurf: Tu falou em punição... Só que assim eu penso que essas práticas que a gente utiliza aqui na escola e que muitos professores comentam e eu totalmente não tiro isso não, porque essa questão de... porque não funciona com esses meninos, eles acham divertido pra ficar sem recreio, eles ficam aqui na sala...

Smurfette: A questão do castigo, né?

Papai Smurf: Eles ficam é se divertindo, que eles ficam aqui [na sala dos professores], os professores ficam conversando aqui, muitos acham até eles engraçados. Eles acham é bom vir pra cá, quer dizer, tem, tem muito professor que deixa sem recreio. Vai funcionar, mas é nunca! Então a gente precisa repensar até essas práticas. Eu, particularmente, acredito que é pelo envolvimento prazeroso, só que quando você vai pra esse envolvimento, prazeroso, eles confundem a prática da brincadeira ou do jogo, com, com uma permissividade sua em relação ao que eles podem fazer. Eles já estão acostumados, é com aquela aula mesmo de senta, fica aí quietinho, faz a atividade, só copia aí pronto acabou. Não há, eles não estão abertos pra a prática do jogo, da dinâmica. Até aqui, eu tentei fazer uma queimada aqui no pátio, não funciona porque eles não ficam parados para seguir as regras do jogo, eles ficam, na angústia deles, na ânsia de fazer alguma coisa, eles ficam correndo pelo pátio, perturbando as outras salas de aula, no momento em que eles poderiam estar aproveitando no pátio, aquele jogo, o jogo da queimada ou qualquer outro tipo de jogo.

Fominha pergunta para Papai Smurf: “**O que você acha da forma como é enfrentado o *bullying*?**”. O professor aduz que a Fominha falou sobre punição e assim, ressalta por meio da modalidade subjetiva “**eu penso**” para destacar que as práticas de enfrentamento ao *bullying* utilizadas na escola “**não funcionam com esses meninos**” e utiliza a modalidade objetiva “**eles acham**” para afirmar que os alunos consideram divertidos ficarem sem recreio. Smurfette indaga o professor se ele está se referindo à “questão do castigo”.

Papai Smurf explicita que enquanto os professores conversam na sala, os alunos ficam é se divertindo e recorre a modalidade objetiva “**muitos acham**” para evidenciar que a punição não obtém o resultado que os professores almejam, pois os alunos consideram é engraçado. O professor é enfático ao explicitar que a prática da punição não colabora para o enfrentamento ao *bullying*, conforme observamos na expressão “[...] Vai funcionar, mas é nunca!”. E instaura por meio da modalidade deôntica de necessidade “**precisa**” para apresentar o seu posicionamento de que “a gente **precisa** repensar até essas práticas”.

Diante do exposto, Papai Smurf recorre à modalidade epistêmica “**acredito**” para afirmar que a sua prática é perpassada pelo envolvimento prazeroso, conforme observamos na expressão “[...] particularmente, **acredito** que é pelo envolvimento prazeroso”. Por sua vez, ela afirma que o professor ao realizá-lo com os alunos, evidencia que “eles confundem a prática da brincadeira ou do jogo, com, com uma permissividade, sua relação ao que eles podem fazer”. E justifica que esse comportamento por parte dos alunos ocorre em virtude de que “[...] **eles já estão acostumados, é com aquela aula mesmo de senta, fica aí quietinho, faz a atividade, só cópia aí pronto acabou**”.

O professor reitera que “**eles não estão abertos pra prática do jogo, da dinâmica**”, em seguida, expõe o exemplo da queimada, a qual foi realizada no pátio da escola e ele enaltece que “**não funciona porque eles não ficam parados para seguir as regras dos jogos, eles ficam, na angústia deles, na ânsia de fazer alguma coisa, eles ficam correndo pelo pátio**”, em vez de “[...] **estar aproveitando no pátio, aquele jogo [...]**”

O discurso proferido por Papai Smurf remete a compreensão de que o professor não considera viável a punição no enfrentamento ao *bullying*, pois os alunos acham é engraçado, consequentemente continuam a perpetuar o comportamento violento. Nessa perspectiva, recorremos a Vigotski (2010) para elucidar o posicionamento do professor, haja vista que deixar de realizar determinada ação em virtude do medo não colabora para que possibilite a produção de um ato ético. Dito em outros termos, o professor não cria as condições objetivas e subjetivas para que o aluno conheça os significados dos valores humanos que permeiam seus comportamentos violentos, bem como não são instigados a vivenciarem contextos formativos em que novos valores aos seres incluídos possam possibilitar práticas marcadas pelo valor da não-violência e assim promova uma sociedade pautada por princípios éticos.

Nessa perspectiva, o professor afirma que utiliza o envolvimento prazeroso, apesar dos alunos confundirem a brincadeira com a permissividade. Assim, aduz que eles estão acostumados é com a punição. Fazemos uma inferência em relação ao relato do papai Smurf, pois baseado em Vázquez (2008) consideramos que o aluno para incluir novos valores no enfrentamento ao *bullying* é necessário que haja a progressão moral, ou seja, os valores necessitam serem discutidos para terem sentido para o aluno, uma vez que a imposição de valores não colabora para que os alunos conheçam seus significados e produzam sentidos que os instiguem a vivenciarem aqueles comprometidos com convívio ético em sociedade. Dito em outros termos, o professor não instiga o aluno a refletir criticamente o comportamento violento, consequentemente não são criadas as possibilidades necessárias para conhecer as causas que demarcam os contextos de formação orientados por valores humanos que não colaboram para

a formação de um cidadão ético, e conseqüentemente intervir nessa realidade (VIGOSTSKI, 2010).

Vázquez (2008) destaca que a progressão moral é conquistada a partir do aumento do grau de consciência sobre os valores humanos, as normas, as regras e os princípios que sustentam o comportamento da moral estabelecido socialmente e também pela liberdade de decidir coletivamente e individualmente aqueles valores que condizem com as necessidades. Desse modo, consideramos que o discurso proferido pelo papai Smurf nos permitiu compreender que os alunos não avançam na questão dos valores humanos, pois não ampliam sua consciência crítica por se sentirem presos mediante uma ética que é legisladora e prescrita como verdade absoluta e caso não seja respeitada serão punidos, conseqüentemente não desenvolvem a responsabilidade moral que implica ao sujeito a não ignorar as circunstâncias e as conseqüências de suas ações, revelando o caráter consciente e que a causa dos seus atos estejam nele próprio (causa interna) e não em outro agente (causa exterior) (VÁZQUEZ, 2008).

A seguir, questionamos Papai Smurf sobre sua prática de enfrentamento ao *bullying* na sua sala de aula. Extraímos o episódio do Segundo Encontro Coletivo, realizado no dia 24 de março de 2017.

Fominha: E você, Papai Smurf, como você enfrenta o *bullying* na sala de aula?

Papai Smurf: Eu tenho uma experiência, uma vivência, que se transformou em alguns, eu vou pegar esse exemplo, eu tenho um vídeo, que é um videzinho, até em desenho animado, chamado kiriku. Kiriku era um meninozinho africano e no desenho aparece o meninozinho, o desenho do meninozinho, pretinho, que os meninos ficam brincando com ele, Kiriku é de uma tribo africana. Aí, o kiriku conversando com o sábio lá da tribo, ele consegue reconhecimento pra sair da tribo dele e ir atrás do conhecimento. É um desenho bem interessante...

Papai Smurf: Kiriku. Kiriku. Aí, você veja, as pessoas trabalham com esse desenho, aí eu botei, uma vez, para os meninos, que eu trabalhava, aí eu fiquei assim, foi uma experiência ruim porque tinha um menino que ele era pretinho e sofria *bullying* todo dia, e as características físicas dele eram muito parecidas com a do Kiriku. E, aí, os meninos começaram a chamar esse menino de kiriku. E ele se sentiu mal e eu também, porque a proposta era trabalhar aquela história pra eles não ficarem bitolados naquela questão deles, da cultura deles, daquela coisa miúda que eles vivem da comunidade. E irem atrás de outras informações, em outras situações, e que eles buscassem o conhecimento como o meninozinho africano fez, mas eles não pegaram a proposta, a ideia da história, eles apenas pegaram a imagem do *kiriku* que era africano diferente deles e que parecia com o menino.

Smurfette; Com o colega.

Papai Smurf: Com o colega. E começaram chamar o menino de Kiriku. E pronto, aquele apelido do menino pegou. Kiriku, o apelido menino é kiriku.

Smurfette: Meu Deus do céu.

Papai Smurf: Aí depois disso, eu.

Fominha: Isso aconteceu em uma sala de aula, você passando essa atividade que eles reconheceram outro aluno?

Papai Smurf: foi. Aí... eles pegaram a imagem do menino pra associar com a imagem do menino porque parecia com o menino africano de uma forma pejorativa pra mexer com o outro.

Smurfette: Uma aula tão interessante.

Fominha: Você iria trabalhar o que com esse filme?

Papai Smurf: Era a questão da busca, da saída de uma condição cultural para uma busca de conhecimentos em outros ambientes, que foi o que o Kiriku fez, ele sai da tribo, ele sai de uma condição e vai pra outra independente da orientação dos que estavam do seu lado, ele despertou. Eu quero ir atrás do conhecimento, eu vou atrás de novas informações e ele consegue de fato, pegar as informações em um outro ambiente e ele volta pra tribo e traz pra tribo.

Fominha: Então, você, de acordo com esse relato, você quis me dizer que você busca trabalhar isso...

Papai Smurf: É...

Fominha: Mas como é que você enfrentou? Porque os meninos fizeram *bullying* com esse menino na aula, como é que saiu, ? Se sobressaiu, você avançou?

Papai Smurf: Aí, eu fiquei, eu fiquei sem como desfazer aquilo. Tanto é que eu não trabalho mais por conta disso. Porque fugiu do meu, da minha alçada, da minha condição, refazer aquilo ali até porque essa explicação do africano em relação a nós, aqui, do ocidente, toda a questão histórica, daqui que eu fosse explicar pra eles, eu não teria condição, de colocar isso na cabeça deles. Por mais que eu diga “não, todos tem valor”, o meu argumento seria insuficiente ali, a minha fala naquele momento não seria suficiente para mostrar que eles estavam errados.

Esse episódio foi marcante ao ponto que **“aquele apelido do menino pegou”**. A professora Smurfette ficou espantada, conforme visualizamos na expressão **“Meu Deus do céu”**, uma vez que considerou que a aula poderia ser interessante. Logo após, Fominha perguntou o que seria trabalhado nesse filme. O professor afirma que iria trabalhar **“a questão da busca, da saída de uma condição cultural para uma busca de conhecimentos em outros ambientes”** e reitera por meio da modalidade epistêmica **“eu quero** ir atrás do conhecimento, **eu vou** atrás de novas informações”.

Em seguida, Fominha questionou como o professor Papai Smurf se sobressaiu dessa situação de *bullying*. Ele relatou que **“eu fiquei sem como desfazer aquilo”**, pois **“[...] fugiu do meu, da minha alçada, da minha condição”**. Ele justificou por meio da modalidade deôntica **“eu não teria** condição, de colocar na cabeça deles”, uma vez que se trata de “toda a questão histórica, daqui que eu fosse explicar pra eles”. Assim, reforça esse posicionamento ao dizer por meio da modalidade deôntica que **“não, todos tem valor”**, ainda seria insuficiente para mostrar para os alunos que estavam errados.

O discurso proferido pelo professor remete ao entendimento de que os alunos não compreenderam a proposta da sua aula e que a “brincadeira” realizada por eles se tratava da

modalidade violência, conhecida como bullying que possui “[...] sua especificidade, implicações e consequências nefastas, visto que acarreta enorme prejuízo à formação psicológica, emocional e socioeducacional” (PEDRA, 2005, p. 9). Nesse contexto, o professor afirma que não tinha condições de intervir e justifica o comportamento violento dos alunos em razão das questões históricas. Tal afirmação nos faz compreender que a “brincadeira” cometida com a vítima é considerada como algo banalizado pelos agressores e que faz parte do cotidiano, revelando que os valores humanos que permeiam o contexto escolar não são discutidos e nem direcionados para se obter uma decisão coletiva, consequentemente os valores incluídos nas relações interpessoais por meio dos hábitos e costumes (VÁZQUEZ, 2008) colaboram para elevação dos índices de violências.

Papai Smurf ao relatar que os alunos “não, **todos tem** valor”, elucida que eles possuem valores que foram elencados no decorrer do processo sócio-histórico, já que o valor humano é formado por fatores objetivos (costumes, tradição, sistemas de normas, função social) que são determinados socialmente e fatores subjetivos (decisão coletiva e responsabilidade social). Destacamos que o professor possui o estágio de consciência desenvolvido perante os valores humanos que são apresentados na sua sala, mas afirma que não tem condições de intervir sobre a situação de violência e privilegia não continuar com a aula.

Papai Smurf ao relatar a sua aula sobre o Kiriku, afirma que objetivou mostrar aos alunos que a busca do conhecimento proporciona novas possibilidades na vida de uma pessoa. Entretanto, o comportamento inesperado por parte dos alunos em cometer o *bullying* utilizando a imagem do menino Kiriku com o colega de classe, desestabilizou o professor de tal forma que o mesmo não se reconhece como um agente intelectual e transformador, já que afirma no seu discurso que sabe que os alunos tem valores, mas não tem condições de intervir.

Desse modo, ao afirmar que não tem condições de intervir distancia-se do pensamento de Giroux (1997, p.163), o qual explicita que o professor é um agente intelectual e transformador quando o ponto de partida da sua prática não se limita a um “[...] estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”. Assim, destacamos que o professor ao trabalhar o filme do Kiriku com a intencionalidade de mostrar a importância de determinados valores que garantem a ancesão social, não deveria desconsiderar a historicidade do homem negro, sobretudo seus desafios, conquistas e retrocessos. Esse entendimento, possibilitaria ao aluno se reconhecer como sujeito sócio-histórico que está imerso ao uma rede múltipla de valores humanos que podem ou não colaborar

para a promoção de uma sociedade ética que visa a não violência e também a ascensão social por meio da busca de novos conhecimentos.

Partindo dessa afirmação, consideramos que o professor Papai Smurf necessita vivenciar contexto de formação que o possibilite, conhecer os significados dos valores que permeiam sua prática e também das relações demarcadas pela violência. Assim, produzirá novos sentidos que se distancia de uma postura de desistência por reconhecer outras formas de enfrentamento ao bullying que não estejam vinculadas aos valores que privilegiam: o reconhecimento utilitário dos objetos, fatos e acontecimentos, predominância pelo desejo de resultados imediatos e úteis aos indivíduos e a identificação das consequências práticas.

Nesse sentido, depreendemos que o professor é orientado pelos valores do **utilitarismo, imediatismo e sentido prático**, pois visa atender aos seus interesses pessoais de forma rápida e imediata, ou seja, almeja que os alunos aprendam os ensinamentos oriundos do filme rapidamente, sem levar em consideração o conhecimento prévio deles e também sem estabelecer uma fundamentação teórica clara e objetiva, conseqüentemente não instiga os alunos a repensarem criticamente a sua realidade e os aspectos históricos e sociais do filme, bem como os valores humanos que permeiam a história do Kiriku e de relacioná-los ao vivido dos alunos no contexto de violência escolar.

Diante do exposto, ressaltamos que o Papai Smurf é orientado por valores humanos da perspectiva do pragmatismo, configurando práticas utilitaristas, uma vez que o professor prima pelos os seus interesses pessoais em detrimento das necessidades dos contextos vitimados pelo *bullying*. Ademais, ao ser questionado sobre sua prática de enfrentamento ao *bullying* utiliza a descrição de suas práticas, sem fazer relação com a teoria. Privilegia os valores do **utilitarismo, imediatismo e sentido prático** a fim de garantir o atendimento dos seus interesses pessoais de forma rápida e imediata, desconsiderado que o aluno é um ser social e histórico que ao serem criados espaços dialógicos desenvolverá uma consciência mais crítica e vivenciar novos valores que colaboram para a transformação dos contextos escolares vitimados pelo *bullying*.

Considerações finais

Nesta investigação, compreendemos que o valor humano é uma criação humana produzida na atividade e pela atividade, subsidiado por fatores objetivos e subjetivos, que acatados livre e conscientemente pelo homem colabora para a produção de práticas diferenciadas de enfrentamento ao *bullying*. Ademais, ainda apreendemos que neste estudo a prática diferenciada é aquela em que o professor, em contexto formativo, norteado por valores

humanos, eleva a consciência crítica de tal forma que ao reconhecer os valores que respaldam as práticas fossilizadas e automatizadas, elenca novos valores que possibilitam práticas mais condizentes com as necessidades produzidas socialmente e historicamente e colabora para transformar os contextos vitimados pela problemática da violência (*bullying*).

A Pesquisa-ação foi à modalidade de pesquisa adotada neste estudo em virtude de proporcionar a ação, reflexão e intervenção perante os contextos formativos orientados por valores humanos e efetivados nas práticas de enfrentamento ao *bullying*. Assim, criamos contextos formativos, privilegiando valores humanos, que possibilitaram aos participantes deste estudo, professores do Ensino Fundamental, a produzirem práticas diferenciadas mediante a inclusão de novos valores humanos, assim como analisamos as relações entre esses contextos formativos e as práticas de dois professores de uma escola pública do Ensino Fundamental ao enfrentarem situações de *bullying*.

Os professores que produzem contextos de formação orientados por valores humanos da perspectiva pragmática configuram práticas utilitárias, uma vez que consideram como critério de verdade do conhecimento “aquilo que é útil”. Dito em outros termos, privilegiam as necessidades utilitárias em detrimento daquelas produzidas socialmente e historicamente dos espaços escolares vitimados pelo *bullying*. Ademais, limita a explicação de suas práticas a partir de experiências, ou seja, busca na prática solucionar a problemática em tela de forma rápida e imediata e estabelece uma relação harmoniosa entre professor e aluno. Os valores utilizados na perspectiva pragmática são: utilitarismo, imediatismo e sentido prático.

Dessa forma, os professores que produzem contextos formativos orientados por valores do pragmatismo, desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos, bem como não estabelecem uma fundamentação teórica clara e objetiva, conseqüentemente os alunos não são instigados a repensarem criticamente a sua realidade mediante os aspectos históricos e sociais

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Ática, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, v. 1, p. 103-138, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, PAULO. **História da Filosofia: dos pré-socráticos a Santo Agostinho.** São Paulo: Contexto, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Historia da educação brasileira.** 4ed. Sao Paulo: Cortez, 2010. 272p

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBERALI, Fernanda. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.v.8. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÉREZ-GOMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed., 1998.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 36ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VÁZQUEZ, A S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
_____. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI): CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL NO MATO GROSSO

Silvana Mara Lente ¹

RESUMO

Trata-se de um estudo desenvolvido em uma instituição de ensino superior estadual sediada no centro oeste brasileiro, com o objetivo de descrever o processo de construção e validação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Compreende uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, exploratória, bibliográfica e documental, onde por meio do método Hermenêutico, com a contribuição das técnicas de Análise de Conteúdo, Transcrição e Triangulação foi possível alcançar o objetivo proposto. Conclui-se quanto ao processo de construção e validação do PDI na Universidade do Estado de Mato Grosso que este se processa levando em conta princípios relevantes que norteiam à educação superior na administração gerencial com foco nos resultados. É devidamente respaldado nos fundamentos legais, segundo as exigências no rito processual apresentados no Decreto nº 5773/2006 e em outras normativas. Compreende ainda um processo de construção participativa, possibilitando o envolvimento do corpo acadêmico em suas representatividades que podem contribuir na sua elaboração, primando sobretudo pelo princípio da publicidade, por meio da divulgação em endereço virtual da UNEMAT. Agora, cabe destacar que este plano não deve ser apenas elaborado e executado, carecendo de avaliação, após dois anos de aplicação, para obter o reflexo das ações desenvolvidas em prol do ensino, da pesquisa e da extensão, estando a gestão universitária apta a garantir cada vez mais o desenvolvimento institucional.

Palavras-chaves: Construção, Validação, Plano de Desenvolvimento Institucional.

INTRODUÇÃO

Considerando o potencial da Universidade do Estado de Mato (UNEMAT) no processo de formação profissional que alavanca um diferencial no Estado de Mato Grosso, sobretudo, com sua política de extensão que visa atender as diversidades regionais oferecendo ensino superior gratuito e de qualidade, espera-se que o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) seja construído e validado em consonância com os aparatos legais e aos anseios da sociedade. Logo, busca-se demonstrar o processo de construção e validação PDI da UNEMAT, sendo este plano a possibilidade de reestruturação e ressignificação da universidade, levando em conta os preceitos legais de qualidade no ensino superior e o papel social da instituição.

Pois, é neste planejamento universitário que novas políticas são desencadeadas, com a

¹ Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai (UEP), técnica da Educação Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), silvana.lente@unemat.br;

finalidade da “construção e consolidação da Instituição como universidade pública, democrática, autônoma e de qualidade, com intervenção na sociedade por meio de atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão” (UNEMAT, 2010).

Espera-se ainda que os achados apresentados neste estudo, agregados aos demais estudos já realizados sobre esta temática por outros profissionais que atuam na instituição possam servir como eixo balizador entre o levantado, o proposto, o executado e os resultados alcançados.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento de gestão que segundo Nicoletti (2015) visa o redimensionamento das ações institucionais, elencadas tanto nas avaliações externas como interna, com destaque a última por ser um retrato da IES desenhado pela comunidade acadêmica nas suas várias dimensões.

Vale destacar que o PDI dentro do contexto global da AI é avaliado tanto pela avaliação externa quanto pela interna, AAI, correspondendo este ao planejamento estratégico que segundo Kotler (1992) citado por Balzan; Dias Sobrinho (2000, p. 5) é um processo de gestão que visa o alinhamento entre “[...] os objetivos, os recursos organizacionais, as mudanças e oportunidades do ambiente, de modo que o seu principal objetivo pode ser resumido em orientar e reorientar a administração em torno da eficiência, da obtenção de resultados e crescimento satisfatório”.

Segundo Silva e Goulart (2013, p. 275) o PDI surge “[...] quando o SINAES, Brasil (2004b) torna obrigatória a prática do Plano de Desenvolvimento Institucional para que as instituições de educação superior possam ser avaliadas em qualquer etapa de sua existência”. Embora já tenha sido instituído desde 2002, por força de lei, como pré-requisito para o credenciamento da IES.

O PDI é um documento válido por cinco anos, que descreve a IES “no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (BRASIL, MEC, 2007, p. 1). Reformulado pelo art. 16º do Decreto nº 5.773/2006 que apresentou novas exigências para a produção e reconhecimento do PDI.

Em primeiro plano destaca-se as considerações de Sánchez (2013, p.6) o qual orienta que na “[...] elaboração do PDI deverá explicitar o modo pelo qual o documento foi construído e a interferência que exercerá sobre a dinâmica da instituição, tendo como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes”, seguindo ao roteiro destacado.

A 1ª etapa, o Perfil Institucional deve apresentar um breve histórico da IES; sua missão; descrição dos objetivos e quantificação das metas, acompanhado de um cronograma; e as áreas

de atuação acadêmica. Como observado, essa etapa apresenta uma visão geral da IES, abrangendo sua contextualização desde sua origem, organização, objetivos, metas e áreas de atuação (FERNANDES, 2002). Sánchez (2013, p. 7) reforça que o PDI ao ser construído deve visar “[...] o cumprimento dos seus objetivos, [...] manutenção do funcionamento, melhoria dos processos de trabalho e efetividade dos resultados; a expansão e o desenvolvimento”.

A 2ª etapa compreende o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que é composto pela inserção regional; políticas de ensino, extensão, pesquisa, gestão e responsabilidade social, que colabora com a inclusão social e desenvolvimento econômico da região. Com base nas informações apresentadas pelo MEC (BRASIL, 2007), a inserção regional envolve a exposição dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos da IES, assim como a organização didático-pedagógica com todos os seus critérios, visando atender a todos com qualidade independente de suas particularidades.

O planejamento institucional num horizonte regional explicita o seu alcance social, onde serão empregadas as políticas instituídas, que enfatizam a importância do tripé universitário para o desenvolvimento acadêmico (NICOLETTI, 2015).

Em linhas gerais, Dias Sobrinho (2005) descreve que o projeto pedagógico de uma universidade deve envolver não só a esfera técnica científica, como também a filosófica, social e a política.

A 3ª etapa do PDI, exige um Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (presencial e a distância), que, de acordo MEC (BRASIL, 2007), deve apresentar a quantidade de vagas ofertadas, dimensionamento da classe, períodos de funcionamento, procedimento de matrícula, entre outros. Segundo Nicoletti (2015) esta etapa deve conter os cursos de graduação ofertados, sejam eles de bacharelado, licenciatura ou tecnologia; formações complementares; programas especiais de formação pedagógica; pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; polos de EaD, câmpus e cursos fora da sede.

A 4ª etapa apresenta o Perfil do Corpo Docente, incluindo sua composição; plano de carreira, constando a titulação, experiências acadêmicas e não acadêmicas, entre outras, contendo ainda a validade do plano; “[...] critérios de seleção e contratação; procedimentos para substituição dos professores do quadro, que envolve as normativas para essa finalidade e cronograma do plano de expansão do corpo docente, com titulação e regime de trabalho”, delineando o perfil do quadro existente e pretendido para o período de vigência do PDI (BRASIL, 2007, p. 11).

A Organização Administrativa das IES é exposta na 5ª etapa com alto grau de relevância no processo de reconhecimento institucional, tendo em vista que deve apresentar a estrutura

organizacional, instâncias de decisão, o organograma institucional e acadêmico; órgãos colegiados: competências e composição e órgãos de apoio às atividades acadêmicas. Para Nicoletti (2015, p. 42) esta etapa oportuniza um reconhecimento da IES, lembrando que: “[...] em cada organização se faz necessário o reconhecimento panorâmico de sua estrutura, ter clareza quanto às instâncias decisórias, competências e composições de órgãos colegiados e acadêmicos”.

A Política de Atendimento aos Discentes, apresentada na 6ª etapa visa a permanência destes nas redes de ensino superior, uma vez que muitos são os desafios enfrentados, principalmente financeiro. Assim, descreve Brasil (2007, p. 13) que essa política conta com programa de “[...] apoio pedagógico e financeiro (bolsas); estímulos à permanência (nivelamento, atendimento psicopedagógico); organização estudantil (participação e convivência estudantil), objetivando a socialização e acompanhamento de egressos no campo de atuação”.

A Infraestrutura é objeto da 7ª etapa na qual deve ser apresentada em detalhes toda a infraestrutura física, como os espaços administrativos, de docência, lazer, etc.; “[...] plano de promoção de acessibilidade e atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais”, previsto no Decreto nº 5.296/04 e no Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2004c, 2006); biblioteca, com estimativas relacionadas à quantificação dos acervos, espaço de estudo coletivo e individual; laboratório; recursos tecnológicos e de áudio visual e cronograma de expansão.

A infraestrutura laboratorial exige a listagem de todos os seus componentes, como equipamentos adquiridos e os passíveis de aquisição, apontando a utilização pedagógica destes nas faculdades ali existentes, recursos de informática acessíveis, entre outros (BRASIL, 2007).

A Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, 8ª etapa deve indicar os procedimentos de autoavaliação institucional em conformidade com a Lei nº 10.861/2004 (SINAES). Chiavenato e Sapiro (2013) assegura que o planejamento estratégico se respalda em três parâmetros: visão de futuro, fatores ambientais externos e fatores organizacionais internos. Assim, nesta etapa, se percebe que o PDI origina das avaliações e tem como ponto crucial a sua avaliação e acompanhamento prevista nele mesmo.

Logo, a AAI compreende não só a avaliação com foco nos problemas de ordem organizacionais internas, como também, faz *feedback* se suas ações e execuções previstas no PDI com foco no resultado. Permitindo assim, o reconhecimento dos pontos fracos, àqueles que têm a solução sob controle da IES, requerendo apenas a propositura de novas ações estratégicas para saná-las.

Por fim, os aspectos financeiros e orçamentários tratados na 9ª etapa, e os anexos, 10ª

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

etapa, deve conter o projeto pedagógico dos cursos solicitados para o primeiro ano de vigência do PDI.

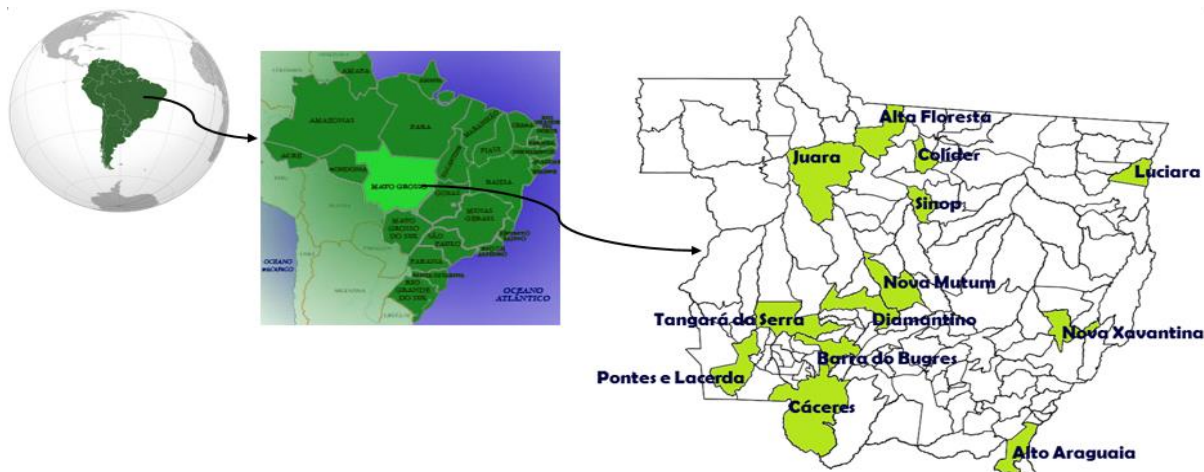
Os aspectos financeiros e orçamentários representam papel fundamental para o planejamento estratégico, como destacam Nicoletti (2015), Silva e Goulart (2015), pois se torna possível programar suas ações a partir de detalhamento orçamentário e financeiro dentro das projeções por ano, conforme a previsão financeira.

Em suma, respalda-se em Cobbe (2015) para concluir que as definições de objetivos claros para a instituição no PDI, em conjunto com as métricas de avaliação dos resultados alcançados, são críticas para a instituição. O conhecimento desses objetivos e métricas pela comunidade acadêmica permite a todos conhecerem aonde devem chegar, reduzindo incertezas, alinhando expectativas e permitindo a autogestão. O PDI como uma ferramenta de gestão, direciona as ações institucionais durante 5 anos em todos os segmentos da IES, constituindo um importante documento no desenvolvimento pedagógico e gerencial.

METODOLOGIA

Compreende uma pesquisa científica que possibilitou a aproximação e entendimento do objeto investigado, resultante de um inquérito realizado, tendo subsidiado uma intervenção na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instalada em 13 municípios do estado de Mato Grosso. Trata-se de uma instituição de ensino superior multicampi, abrangendo todos os municípios do estado de Mato Grosso, seja com o ensino regular, nos câmpus representados na (F₁) abaixo, ou ensino em diversas modalidades como à distância, modalidade Parceladas, dentre outros.

Figura 1. Localização geográfica, espaço de abrangência do estudo.



Fonte: Google maps, 2017. Adaptado por Lente, 2017.

Lehdeld (1991) atribui a pesquisa científica o exercício da inquisição, do procedimento sistemático e intensivo, com objetivo de descobrir e interpretar fatos reais. A seguir se apresenta o detalhamento do tipo de pesquisa quanto a sua natureza, abordagem, objetivo e procedimentos.

Quanto a abordagem corresponde a uma pesquisa qualitativa, frente ao caráter hermenêutico a ela empregada. A abordagem qualitativa descrita por Silveira in Gerhrdt (2009, p. 31) “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Assim, aplica-se esta abordagem por não pretender fazer juízo de valores e quantificar ou apontar “erros”, mas sim contribuir para uma análise interativa sobre o problema suscitado, como previsto na afirmativa de Silveira in Gerhrdt (2009, p. 32) ao explicar que os pesquisadores ao utilizar método qualitativo esperam “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos e se valem de diferentes abordagens”.

Quanto aos métodos utilizados na pesquisa cabe destacar o método hermenêutico. O qual corresponde a uma ciência interpretativa para as ciências humanas. Para Ghedin (2004) o método hermenêutico abrange um paradigma reflexivo, em busca da compreensão, assim, não corresponde apenas a um caminho mecânico a ser trilhado, mas sim o esforço humano na busca pela razão das significações do ser. Neste sentido este método foi selecionado por contribuir para a compreensão das descrições dos questionados neste estudo.

Em se tratando das amostras documental, estas correspondem a documentos internos e externos à UNEMAT. Também se destacam fontes de pesquisa bibliográfica, as quais embasaram a construção do marco teórico e aplicação da técnica de triangulação, os quais, correspondem a documentos bibliográficos produzido por estudiosos que se ocupam em estudar a AI e seus desmembramentos como a AAI dentre outros.

A análise como observado por Gil (2010) tem o objetivo de organizar os dados de forma que seja possível o fornecimento de respostas para o problema proposto. Já as técnicas correspondem segundo Bervian (2007), a aplicação do plano metodológico e a forma especial para sua execução, de forma a estar subordinada a cada método, compreendendo os passos da pesquisa, ou ainda os meios corretos de se executar as operações de interesse.

Os dados coletados foram tratados e analisados por meio de análise documental, análise de conteúdo e ainda pela técnica da triangulação, bem como categorias principais, específicas e subcategorias/conectores desenhados para o desenvolvimento deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

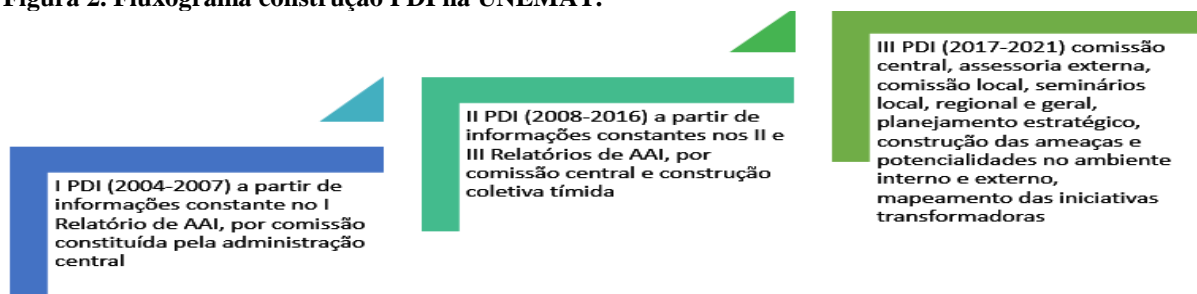
O Plano de Desenvolvimento Institucional para Santos (2009) corresponde a uma ferramenta de gestão capaz de permitir à IES estabelecer uma conexão global para que suas metas e objetivos sejam atingidos com qualidade e sustentabilidade. Paralelo a esta consideração do autor, tem-se que já se tornou uma exigência legal que toda e qualquer IES pública se obrigue a elaborar seu PDI, por força do Decreto nº 5.773/2006 e Nota Técnica nº 65/2015 que norteiam a propositura deste plano. Neste contexto passa-se a discutir quanto ao PDI no âmbito da UNEMAT.

Aqui se apresenta quanto ao processo de construção do PDI na IES estudada, marcando dois momentos distintos, em primeiro plano os resultados das informações dos gestores envolvidos no estudo, discutidos a luz dos achados científicos, e, em segundo o processo de construção do PDI a partir da base legal.

Quanto ao processo de construção do PDI, os elementos que subsidiaram as discussões que se seguem, compreendem as informações registradas pelos gestores da UNEMAT envolvidos neste estudo, os quais são responsáveis direta ou indiretamente na elaboração do PDI. Bem como, normas e regulamentações federal e internas da UNEMAT, acrescido de base científica permitindo uma reflexão quanto ao alinhamento em nível nacional e estadual no tocante à construção de um plano visando o desenvolvimento institucional em tempos hodiernos.

Questionados quanto ao processo de construção do PDI na UNEMAT, os respondentes teceram informações técnicas procedimental, oportunizando a organização do fluxograma (F₂) apresentado a seguir:

Figura 2. Fluxograma construção PDI na UNEMAT.



Fonte: Informação ICD 04/2016, organizado por Lente, 2016.

A Figura 2, acima apresenta numa sequência cronológica os PDI a partir de 2004 da UNEMAT, ressalta-se que o foco deste estudo se concentrou a partir do SINAES, logo a partir de 2004, porém houve a necessidade de trazer para as discussões o PDI de 2004-2007 pois foi

a partir dele que se construiu o Projeto de Avaliação Institucional, aplicado nos anos subsequentes a sua execução. Lembrando que o SINAES só foi implantado na UNEMAT em 2008 (BRASIL, UNEMAT, 2010).

Neste ponto vale reforçar o previsto em lei foi cumprido na UNEMAT uma vez que fica declarado que para se elaborar o projeto de AAI o PDI vigente é retomado e discutido, confrontando com as metas e ações nele previsto e atingidas para a reprogramação da AAI na instituição, ratificando o descrito por Sanches (2009) em seu estudo.

Para os dois primeiros PDI foi possível identificar que o mesmo se aportou nos resultados da AAI para a sua elaboração, inclusive, o PDI de 2008-2014, atendendo às duas etapas avaliativas na IES para posterior construção do mesmo, também evidenciado por Nicoletti (2015) ao estudar a UNEMAT neste viés.

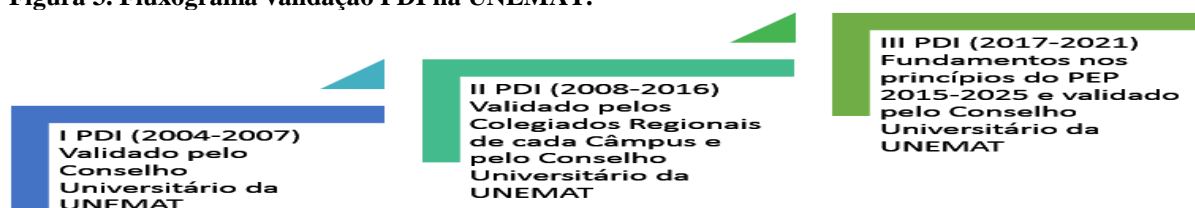
O PDI 2008-2014 foi prorrogado pela atual gestão até dezembro do corrente ano. Registra-se que no ano de 2015 iniciou a construção do Planejamento Estratégico Participativo com encerramento do processo de construção nos meados de 2016 e a propositura do PDI 2017-2021 a partir do Mapeamento das Iniciativas Transformadoras (MIT) validadas pela comunidade acadêmica, em seminário de validação (BRASIL, Portal UNEMAT, 2016).

Por outro lado, encontra em execução o Projeto de Avaliação Institucional para o triênio 2015-2018, projeto este disponível na página virtual da universidade para conhecimento prévio da comunidade acadêmica e comunidade externa quanto ao planejamento e organização das etapas do processo avaliativo (BRASIL, Portal UNEMAT, 2016).

Hoje, já em vigência tem-se o PDI 2017 a 2021, construído como já destacado com base no Planejamento Estratégico Participativo, e disponível na página da UNEMAT. Acredita-se que a própria vontade em acertar expressa intrinsecamente em cada discurso dos gestores, impulsionam ao cumprimento legal e a busca do desenvolvimento institucional quando elaboram, aprovam e colocam em execução o PDI, como evidenciado na Figura 2.

Questionados, os gestores, quanto a validação do PDI – UNEMAT (F₃), os respondentes afirmaram o que se segue, ressaltando que as sistematizações dos dados coletados seguiram a metodologia de destaque aos “significados”, e organizados em grupos de informações.

Figura 3. Fluxograma validação PDI na UNEMAT.



Fonte: Informação ICD 04/2016, organizado por Lente, 2016.

A Figura 3 acima informa que para a validação do PDI todos passaram pelo crivo do Conselho Universitário que corresponde a uma instância superior da instituição, composta pela representatividade de toda comunidade acadêmica. Assim, e pelo já discorrido anteriormente é possível ver a máxima de Sánchez (2013) afirmando que o PDI deve ser explicitado, declarado seu caminho de construção e como exercerá a dinâmica da instituição. Cabendo neste caso, aos conselheiros o papel de divulgá-lo e fazer valer a sua execução, bem como cobrar para que a AAI seja voltada ao PDI e a cada avaliação sejam elencados elementos que validam ou refutam a execução do mesmo.

A partir dos resultados alcançados até aqui, tanto na execução da AAI e do PDI pela UNEMAT, resta compreender que esta IES tem buscado, ainda que não alcance em sua totalidade, provocar transformações em prol da evolução social. Fazendo e perfazendo entre erros e acertos, uma nova história na educação superior, valorizando o espaço plural, crítico e reflexivo, divergente e convergente, de conflito e consenso, de construção socialização de conhecimento, que lhe é peculiar.

Para discutir quanto ao processo de construção do PDI – UNEMAT a partir da análise documental, ocupou-se das informações disponíveis no portal da instituição (F₄), onde foi visualizado desde portarias de constituição de comissão até o próprio PDI *on line*.

Figura 4. Imagem do portal da UNEMAT, sobre PDI.



Fonte: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=prpti&m=plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>, 2017.

Como destacado na imagem (F₄) a Pró-Reitoria de Planejamento e Tecnologia da Informação ocupa um espaço no portal da UNEMAT, trazendo todas as informações quanto ao PDI, em cada “aba” da página é possível acessar informações quanto à apresentação, objetivos, metodologia, etapas, cronograma, downloads, dentre outras, as quais permitem reconhecer e compreender o processo de construção do plano institucional (BRASIL, portal UNEMAT,

2016).

Consta dos objetivos à elaboração do PDI a partir da formação de comissão de planejamento, definição de metodologia de Trabalho para o PDI, reavaliação de revisões setoriais de centros e de parceiros, formatação do grupo de Trabalho Final ou representantes das reuniões setoriais de centro, Formatação final do texto pelo CP e GTF, é socialização do PDI com a comunidade universitária e posterior divulgação.

Os tramites processuais dos dois primeiros PDI (F₄) apontam uma metodologia diferenciada do último, pois nos dois primeiros se observou que o processo participativo embora estivesse presente nas reuniões apresentadas no cronograma *on line* nos câmpus, foi menos envolvente que o processo de planejamento estratégico participativo que culminou no PDI 2017-2021, o qual realizou inúmeras atividades em cada campus para a garantia da participação da comunidade acadêmica, seminários para debates e validação de cada etapa atingida, e sobretudo acompanhamento em tempo real das discussões e produtos finais por meio do endereço virtual <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=pep>.

Valeu-se das informações prestadas nos próprios PDI publicados pela IES, do endereço já mencionado, para destacar os princípios traçados para a construção de cada plano, fundamentos legais e os eixos apresentados nos respectivos PDI.

Traçando uma comparação entre os princípios apresentados em cada PDI como norteadores no processo de sua construção, fica nítido que o último abrange um vasto leque de pontos que envolvem diretamente a gestão universitária, que são baluartes neste processo de desenvolvimento institucional. É pertinente acrescentar aqui, que deixa transparecer que a cada construção do PDI a instituição vem buscando melhorar o processo primando pela busca de mudança organizacional para obtenção de resultados e crescimentos satisfatório como aponta Dias Sobrinho (2000).

Quanto aos fundamentos legais, os documentos atestam que todas as normativas federais foram trazidas neste processo de construção dos PDI, corroborando para o proposto pelo MEC e com as afirmativas de Silva e Goulart (2013), Santos (2009), Nicoletti (2015) dentre outros.

Em relação aos eixos que compõem os PDI percebe-se que de uma maneira ou de outra, os elementos orientados pelo MEC foram cumpridos, e isto é uma das regras, também enfatizadas por Sánchez (2013) que tenha como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes.

Fica comprovado que a elaboração do PDI-UNEMAT “[...]” requer a participação de todos os setores da comunidade, pois o mesmo representa a formalização das expectativas e

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

anseios que os participantes do processo de construção do conhecimento têm para com a instituição” (BRASIL, Portal UNEMAT, 2017).

Agora, quando este processo de construção é falho, com vícios em seu trâmite processual, com a não participação de todos, sobretudo no caso dos gestores regionais, que ficam localizados em cada campus da instituição, fica um tanto complicada sua execução, sobretudo por não atender as necessidades de cada campus. Ora, neste sentido destaca-se que este estudo não abarca este viés, restando uma indicação para buscar por meio de outro estudo que o PDI atende aos interesses de cada campus, que corresponde as necessidades e se com sua execução seria possível alcançar o desenvolvimento institucional.

Em linhas gerais, destaca-se a preocupação de não apenas apropriar-se de resultados da AAI e outras informações institucionais para elaborar o PDI, existe ainda a preocupação na construção participativa que possibilita promover uma revisão das prioridades estabelecidas e a buscar o comprometimento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas institucionais com vista a gestão da qualidade.

Há de se reforçar que toda IES deve ter clareza de sua missão, seus valores e onde espera chegar, pois a partir deste contexto se torna mais pertinente um desenho do plano de desenvolvimento institucional. Em destaque o previsto em cada PDI.

Em se tratando de missão, o descrito deixa transparecer o processo gradual da IES, onde em princípio primava pela oferta e um serviço no campo da educação superior, com a efetivação, em segundo a garantia de acesso a todo e qualquer cidadão mato-grossense, com a preocupação de torna-se reconhecida e efetiva em todo estado, e, por fim com caráter de consolidar-se, tornar-se forte e capaz de garantir a excelência na formação superior. Sendo uma das orientações do MEC (2007), que a IES apresente sua filosofia de trabalho e sua missão para que a partir deste se desenhe as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.

Para a visão, os verbos “fortalecer”, “alcançar” e “ser” também refletem uma cadeia evolutiva no contexto da UNEMAT, onde com o fortalecimento, permite alcançar padrões de qualidade e, por conseguinte ser uma instituição multicampi de excelência. Neste recorte, vale considerar respaldada em Nicoletti (2015) que a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com sede no município de Cáceres – MT é uma universidade nova, com apenas 37 anos, mas com a incumbência de garantir a oferta de ensino de graduação e pós-graduação com caráter gratuito e de qualidade. Universidade desta que desde 1994 vem se auto avaliando a fim de obter uma visão global e integrada às dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição.

Assim, os valores estabelecidos norteiam seu caminho em busca da excelência, cabendo ao plano não só prever ações que garantem estes valores, mas sim que estes se disseminam e reflitam nas ações desenvolvidas em prol do ensino, da pesquisa e da extensão, estando a gestão universitária apta a garantir cada vez mais o desenvolvimento institucional, como nos orienta Nicoletti (2015).

Em se tratando de comprovação quanto a validação do PDI, o portal da UNEMAT, permitiu observar que todos os procedimentos estão devidamente validados e publicados em página virtual. Observe o destaque quanto às Resoluções (F5) exaradas pelo Conselho Universitário homologando o PDI-UNEMAT.

Figura 5. Quadro informativo quanto a validação (documental) PDI na UNEMAT.

PDI	2004-2007	2008-2014	2017-2021
Descrição			
Documentos de validação/homologação	RESOLUÇÃO Nº. 035/2004 – CONSUNI – CPA	RESOLUÇÃO Nº 017/2008 – CONSUNI – PDI RESOLUÇÃO Nº 071/2015 – CONSUNI – prorrogação RESOLUÇÃO Nº 004/2016 – CONSUNI - prorrogação	RESOLUÇÃO Nº 001/2017 – AD REFERENDUM DO CONSUNI

Fonte: Informação PDI, 2004-2007, 2008-2014, 2017-2021 UNEMAT, organizado por Lente, 2016.

Para os PDI destacados (F5), todos contam com aprovação em conselho superior, embora ainda foi possível evidenciar que durante os tramites processuais, haviam validações ao termino de cada etapa, pela comunidade acadêmica do campus ou pela representatividade acadêmica da UNEMAT como um todo, mas ao que se destacou o processo que culminou no PDI 2017-2021 corresponde ao que mais se aproxima de uma construção participativa.

Resta confirmado que a avaliação institucional foi e continua sendo o ponto de partida para o planejamento institucional na UNEMAT. E hoje, a atual política avaliativa tem como parâmetro de avaliação do “Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008/1014 da UNEMAT”, que segundo a CPA atual “[...] essa ação foi necessária para identificarmos o que foi planejado visando conhecer as especificidades da instituição”. Pois, segundo a mesma comissão “[...] as dimensões que serão avaliadas foram identificadas no PDI e servirão como parâmetro de análise, sustentado a avaliação entre o que está planejado e o que está sendo executado” (UNEMAT, 2016, p. 01).

Em linhas gerais, a descoberta científica oportuniza transformações nos segmentos sociais, assim, discutir os indicadores “construção e validação do PDI” compreende elencar por meio dos instrumentos técnicos metodológicos, uma renovação e aprimoramento científico que poderá funcionar como subsídio para a solução de problemas e inovação no campo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe destacar que a UNEMAT realiza a Autoavaliação Institucional, um forte instrumento que corresponde ao diagnóstico representativo e atualizado aplicado na construção do PDI. E, ao que se apresenta isto é uma fortaleza na IES estudada, pois foi possível evidenciar que a política avaliativa é aplicada, somando esforços para a elaboração participativa do PDI-UNEMAT.

Outro ponto visualizado na construção PDI-UNEMAT consiste na metodologia e etapas descritas no portal virtual da IES, demonstrando que são acrescidas outras informações, no caso a partir de debates e seminários envolvendo a comunidade acadêmica de cada campus, o que acaba sendo imprescindíveis para se planejar reconhecendo a realidade da IES e onde se espera chegar.

Não restou dúvidas quanto a construção e validação do PDI no tocante a sua publicidade e possibilidades de adequações no conselho superior, composto por todos os segmentos da instituição. O conselho universitário para proceder a validação e homologação do plano, atende a um rito de esclarecimento do mesmo pela comissão, a possibilidade de discussões e reflexões do constante no plano e pôr fim a votação expressiva para homologação do mesmo, para posterior publicação e aplicação.

REFERÊNCIAS

BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. MEC. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004b. **Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/266. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida. Decreto 5296/2004c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). 2007. Portaria Normativa nº 40/2007. Disponível em: <http://escoladacidade.org/download/PORTARIA07.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. UNEMAT. **Avaliação Institucional: projeto, relatórios, comissão**. 2016a. Disponível em: www.portal.unemat.br/avaliacaoinstitucional. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. UNEMAT. **Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso**. Resolução nº 01/2010-CONSUNI. Disponível em: www.portal.unemat.br/legislacoes. Acesso em fevereiro de 2016.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COBBE, P.R.C.O. Perspectivas em Gestão & Conhecimento: Instrumento de Avaliação Institucional Externa. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**. João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 111-126, jul. /dez. 2015. Disponível em: 126. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em 20 de junho de 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. In: **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 89-109.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERNANDES, M.E.A. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro. DP& A Editora, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora

da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e Pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa**. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2. 2004, Bauru-SP. Anais: Sociedade de Estudos e Pesquisas qualitativas, Bauru, 2004. p. 1-14.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

LEFEHLD, N.A.S.; BARROS, A.J.P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

NICOLETTI, G.T. **Autoavaliação como Garantia do Desenvolvimento Institucional no Contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Período de 2005 a 2011**. [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, 2015.

SANCHES, R.C.F. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SÁNCHEZ, J.R.F.; CAVALHEIRO, A.Z. **O PDI como ferramenta de gestão: orientações para elaboração**. Rio Grande do Sul: IFMTRS, 2013. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013105165022286texto_final-o_pdi.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

SANTOS, A.P.; CERQUEIRA, E.A. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes**. 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2016.

SILVA, C.M.; GOULART, E.E. A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista. **Educ. rev.**, 2013, n.47, pp.231-247. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/12.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR (ACCOUNTABILITY)¹: CENÁRIOS E SEUS ATORES

Luisa Xavier de Oliveira²
Ateumice Maria do Nascimento³
Virna da Conceição Moura Fé⁴
Maria da Conceição Rodrigues Martins⁵

RESUMO: as políticas de responsabilização ganharam espaço no cenário internacional e nacional, buscando expor para a sociedade o nível de qualidade ofertada nos sistemas educacionais, observando a co-responsabilização de seus agentes escolares. O instrumento da política de responsabilização são as avaliações em larga escala aplicadas pelos gestores nacionais, estaduais e municipais. Nessa perspectiva o referido estudo objetiva realizar uma discussão sobre a política de responsabilização escolar (*accountability*) desenvolvida no Brasil e sua aplicabilidade na política de avaliação educacional. Para tanto realizamos uma abordagem bibliográfica e documental, fundamentado no pensamento dos estudiosos: Bonamino e Sousa (2012), Brooke (2006), Horta Neto (2010), Hoffmann (2005), Sobrinho (2003), Pontual (2008) entre outros. O estudo evidenciou que no Brasil há três tipos de política de avaliação educacional; uma diagnóstica que não apresenta implicações a escola e ao currículo; outra de responsabilização branda (*low stakes*) que acarreta consequências simbólicas junto à escola e seus atores, e a terceira classificada como responsabilização forte (*high stakes*) causando inferências junto a escola e seus atores. Importante frisar que a política de avaliação branda (*low stakes*) é a que se faz mais presente no Brasil.

Palavras-chave: Política de responsabilização escolar (*Accountability*), Avaliação em larga escala, Qualidade.

INTRODUÇÃO

A preocupação com o crescimento e a competitividade dos países em um mundo globalizado tem trazido os sistemas educacionais para o foco. Brooke (2008, p. 379), afirma que a destinação de maiores recursos destinados à educação “suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida”.

Em um contexto de universalização do ensino fundamental, os debates e as políticas governamentais deslocaram o foco para a expansão das etapas posteriores e para a qualidade, apesar da desigualdade e da exclusão ainda se fazerem presentes na realidade brasileira

¹O termo *accountability* é oriundo da política e conceitualmente se refere a algumas características, das quais destacamos o controle da ação governamental, ou seja, os governos devem prestar contas, informarem e justificarem suas ações, podendo sofrer sanções caso não ajam de acordo com as regras estabelecidas.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). - luisaxavier77@yahoo.com.br

³Graduada em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CSHNB) - ateumice-m@hotmail.com

⁴Graduada em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CSHNB) - maria-virna@hotmail.com

⁵Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - flordemariar@outlook.com

(OLIVEIRA, 2007). Para Oliveira (2001, p. 27) “é esta a tendência em todos os países mais desenvolvidos, decorrência do aumento dos requisitos formais de escolarização para o exercício profissional em um processo produtivo [...]”.

No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos os elementos estratégicos da política educacional no país.

Os aspectos relativos à equidade e qualidade desigual ou insuficiente impulsionam os sistemas de avaliação, que, neste sentido, disseminariam informações sobre a educação ofertada para a sociedade e contribuiriam para que houvesse reflexão acerca dos sistemas educacionais a fim de aprimorá-los. De acordo com Brooke e Soares (2008, p. 483), a necessidade de se avaliar os sistemas educacionais provém da necessidade de se conhecer a realidade educacional de um país, ou seja, conhecer os dados de “oferta educacional, acesso aos sistemas de ensino, modalidades de ensino, fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar e desempenho escolar”.

Para tanto, a necessidade de se obter dados que traduzam a realidade educacional fomenta a implantação de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais que utilizam metodologias de avaliação, comparação e controle, na expectativa de que os dados coletados possam subsidiar as discussões dos interessados e dos protagonistas da educação visando um trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos alunos.

A política educacional brasileira exige empenho dos gestores para a melhoria dos indicadores educacionais. A gestão por resultados é uma estratégia recente no âmbito da política educacional, sem perder de vista a garantia da gestão democrática (VIEIRA, 2005b). Conforme Moreira Neto (2008, p. 409),

[...] a utilização de índices sintéticos e indicadores relacionados aos programas sociais desenvolvidos têm ganhado espaço e servido de instrumentos para balizar a distribuição de recursos, caminhando para constituírem-se em ferramenta de monitoramento da política pública e em critério de alocação global do gasto público no país.

Há indícios de que os atores escolares já iniciaram a utilização dos resultados das avaliações externas para orientar suas práticas, principalmente explorando os pontos em que os alunos apresentaram mais dificuldade. Silva (2007), no entanto, alerta que esse

investimento tem se tornado, por vezes, exacerbado, causando um desequilíbrio, pois conteúdos também importantes são vistos de forma superficial ou omitidos.

Essa é uma discussão que tem pautado os debates escolares e acadêmicos, tendo em vista as avaliações externas normalmente só avaliam língua portuguesa e matemática, enquanto as outras disciplinas têm sido relegadas ao segundo plano. Ao que parece, as interpretações e tomadas de decisão são equivocadas por falta de compreensão e discussão acerca dos objetivos das políticas de avaliação.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo de caráter teórico e documental encontra-se apoiado na revisão literária com a finalidade de buscar um aporte para contextualizar as questões pertinentes a temática. Sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2013) estabelece que seu objetivo é aproximar o pesquisador com o que já foi escrito, filmado ou estudado sobre determinado assunto. Possibilitando com o estudo realizado não uma repetição, mas sim uma reflexão com um novo olhar sobre assuntos já discutidos.

É necessário entender que a “pesquisa bibliográfica constitui o procedimento básico para estudos” (CERVO, 2007, p. 61), e que este é um “meio de formação por excelência”, com o intuito de se conhecer os vários olhares sobre o tema, em livros, periódicos, dissertações, monografias, dentre outros mais. De acordo com Gil (2002, p.44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Para explorar a temática em questão, inicialmente nos fundamentamos na pesquisa bibliográfica. A diversidade dos autores utilizados em tempo e localização permitiu vários olhares sobre o tema, assim também como a articulação das idéias. Utilizamos também, a pesquisa documental, como o próprio nome sugere, é o estudo de documentos, ela se aproxima da bibliográfica tendo como diferencial:

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda

podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

Buscou-se analisar os documentos legais que norteiam a avaliação educacional nas seguintes leis: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 com o intuito de que seja articulada uma reflexão em torno da Avaliação Educacional adota no Brasil, quanto a sua normatização e qualidade, bem como na contribuição da formação profissional com reflexões que tenha como objetivo atender as questões educacionais contemporâneas.

A “QUALIDADE” DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PRESENTENOS DOCUMENTOS OFICIAIS.

A avaliação educacional é uma questão que emerge do texto constitucional de 1988 e, portanto, se impõe como tarefa pública que, compreendida no contexto da norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado e sociedade nela inscrita. Segundo Cunha (1980, p. 288) a questão é que as políticas educacionais “[...] sugerem a existência de uma tentativa de redistribuir os benefícios educacionais[...]”, porém é possível “[...] verificar a convergência das políticas educacionais contendedora e libertadora no sentido do alcance de uma mesma e única meta.”

Os embates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), formalmente iniciado em outubro de 1988, estenderam-se até dezembro de 1996. Devido a isso, o governo buscou alterar a Lei 4.024/61 (BRASIL, 2001) mediante a edição da mencionada Medida Provisória. Ela continha, entre outros, dispositivos que propiciariam a regulamentação da atuação do MEC na “avaliação da qualidade do ensino”. A eficácia dessa Medida Provisória foi assegurada com sua reedição sob n. 711, em 17/11/1994, e n. 765, em 16/12/1994 (BRASIL, 2001). Somente nesse momento o Ministério da Educação tomou medidas que visaram a formalizar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) fundando-o em base legal.

Em 1996, a redefinição de papéis e atribuições no âmbito da administração federal, iniciada com as medidas provisórias mencionadas, ocorreu mais amplamente com as alterações do texto constitucional de 1988, a edição da LDB/96 e regulamentações. No interior destas mudanças, explicitam-se função e bases da avaliação na gestão da educação básica no país. A LDB 9.394/96 introduziu dispositivos sobre avaliação medida e controle na regulação da qualidade do ensino em escala nacional, conforme segue:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1999, p.32).

Com efeito, a obtenção, análise e divulgação de informações sobre a educação e a avaliação de rendimento escolar, enquanto incumbências da União “em colaboração com os sistemas de ensino” foram estabelecidas em lei, em vista dos objetivos de definição de prioridades e de melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a LDB 9.394/96 estabeleceu, no seu art. 87 (§ 3º, inciso IV), como dever dos municípios e, supletivamente, dos Estados e da União, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar até o final da Década da Educação que fora 1997-2007.

Durante muitos anos, a pesquisa educacional, enfatizou os aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso à escola. A ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados dos seus alunos só apareceu depois da consolidação do SAEB em 1995. A partir desta data, o país começou a contar com dados descritivos do desempenho dos alunos que podem ser usados não só para o monitoramento do sistema como também para a pesquisa educacional. (BROOKE E SOARES, 2008, p. 463). A Criação do SAEB, em 1990, é um marco no Brasil e sua criação estimulou e orientou a criação de sistemas de avaliação externa em larga escala da educação básica nas redes estaduais de ensino pelo Brasil.

De acordo com Alves (2008), no início da década de 1980 houve uma melhora nos indicadores educacionais de cobertura escolar devido ao aumento da escolaridade das mães e a diminuição da população em idade escolar. Nessa mesma década, ocorreu em diversos países um aumento no interesse pelas avaliações de sistemas educacionais, o que levou à criação de sistemas de avaliação em larga escala.

No Brasil não foi diferente e discussões sobre o tema resultaram em uma forte tendência à instituição de sistemas de avaliação como estratégia para melhorar o acesso e a qualidade do ensino. Desde a década de 1990, os estudos, instrumentos e metodologias de avaliação têm sido ampliados com o objetivo de se obter diagnósticos sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar.

Durante muitos anos a pesquisa educacional enfatizou os aspectos sociais e políticos da educação com ênfase no direito ao acesso à escola. A ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados dos seus alunos só apareceu depois da consolidação do SAEB em 1995. A partir desta data, o país começou a contar com dados descritivos do desempenho dos alunos que podem ser usados não só para o monitoramento do sistema como também para a pesquisa educacional. (BROOKE E SOARES, 2008, p. 463).

A qualidade do ensino ganha centralidade na década de 1990, como objeto de regulação federal demandando um sistema de informações educacionais conjugado com um sistema de avaliação nacional. Franco (2004, p. 46) acredita ser importante à sintonia entre o que se pretende com a avaliação e o modo como à mesma é implementada visto que as decisões tomadas acerca de como conduzir a avaliação abrem “um campo de possibilidades de possíveis contribuições para as políticas educacionais, mas também fecham possibilidades, inviabilizam certas contribuições”.

Em 2005, o SAEB incorpora um sistema que visa avaliar o desempenho de cada escola, denominado, oficialmente, Avaliação por escola e Nacional da Educação Básica – (ANEB), e seu complemento, a Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que avalia o rendimento também por município. Lançado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mede, através do fluxo escolar (reprovação e permanência) e da nota das avaliações externas (ANEB e ANRESC), o desenvolvimento da educação do Brasil, Estados, Municípios e escolas. Com ele é permitido traçar metas objetivas para a melhoria das unidades escolares, o que não era possível até então.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS POLITICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR

A implantação das avaliações externas em larga escala, trouxe novamente para o centro dos debates o termo “avaliar”, que a partir do século XIX até a atualidade se mantém como um tema amplo, complexo, frequente, necessário e suscetível de acaloradas discussões e interpretações de críticos acirrados e defensores eloquentes. Sobrinho (2003, p. 13) expõe que “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da Educação”. Colaborando ainda com o pensamento anteriormente expresso, o mesmo autor, pontua que “é na educação que a avaliação encontrou o seu espaço privilegiado, não só como

prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (op. cit., p. 15).

Dessa forma, a avaliação evoluiu de um prisma voltado a utilização de exames em que prestigiavamais o passado; a resolução de problemas; o produto final (aprendizagem); simplificação da complexidade, pontualidade, seletividade, classificação, antidemocrática e exclusiva para uma abordagem avaliativa que tem como foco o presente, almejando o futuro término dos problemas, tendo como base o diagnóstico a valorização de toda a dinâmica do processo educativo.

Levando em consideração a complexidade das diferentes realidades presentes, não pontualidade, inclusão e construção (LUCKESI, 2011). Redefinição que se fez amplamente relevante, uma vez que, as mesmas não são equivalentes, embora exista ainda a falta de clareza e compreensão entre os termos exames e avaliação. Ainda segundo Luckesi (op. cit., p. 211) “a compreensão e a mudança dos conceitos são importantes, porém significam muito pouco ante a necessidade da mudança de condutas”.

A esse respeito, convém explicar que nosso país ainda se faz presente a confusão entre a utilização dos dois termos (Avaliação X Exames) mencionados acima, pois alteramos as definições, mas na efetivação concreta das ações a escola brasileira persiste em manter práticas ainda arraigadas no passado, portanto, mantém grande parte as mesmas condutas, embora sejam perceptivas as alterações que foram inseridas no seu interior.

Falta de investimentos na educação, criticidade por parte da comunidade; a ausência da equidade de direitos; falta de orientação e reorientações consistentes e constantes sobre as mais variadas metodologias e estratégias de ensino; a “compulsão por educar” que nos fazem querer que os indivíduos fossem de acordo com os parâmetros anteriormente defendidos por nós mesmos contribuem para essa concretização e dificultam uma abordagem de fato avaliativa.

Iniciada com um princípio de realização de aptidões orais que embora não declaradas já realizavam menção às classificações, evoluindo para uma subsequente de testes escritos, praticada desde seu advento, com um significativo nível de sistematização e organização. A partir do século XIX começa uma trajetória que permite a roupagem atual como, por exemplo, a definição como uma disciplina e um novo campo do saber no currículo oficial, mas que ainda necessita de estudos e pesquisas aprofundados para que possa alcançar um maior nível de afirmação (SOBRINHO, 2003).

No campo educativo da avaliação, o grande impulso foi dado por Tyler (1950) com a proposta de um “Ensino por Objetivos”, propondo a construção da aprendizagem que se

iniciou após a Revolução Francesa que colocou as grandes massas populacionais dentro dos ambientes de ensino trazendo várias alterações a dinâmica vigente dos Estados Unidos que se alastraram pelos demais países.

Lançando o pensamento sobre a eficiência dos sistemas de ensino mundiais, ainda que, em passos lentos, pois, o reconhecimento efetivo no Brasil e utilização da nomenclatura avaliação só ocorreram de modo efetivo com a promulgação da LDB 9.394/96, que trouxe em sua pauta questões como currículo, formação de professores e avaliação dos alunos que até então, não havia um espaço garantido. As legislações educacionais anteriores de LDB 4.024 de 1961, usava a definição de “Sistemas de Exames” e a de LDB 5.0692 de 1972, se referia a “Aferição do Aproveitamento Escolar”.

A compreensão teórica conquistada na caminhada de percalços da avaliação é bastante positiva e as inovações pedagógicas inseridas pela Escola Nova contribuíram de modo relevante, pelo fato de diversos estudiosos defenderem a implantação de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem alcançando a definição contemporânea de processual, não pontual, dinâmica, inclusiva, dialógica, sistemática, democrática, multidimensional e caracterizada em três tipos: diagnóstica (início), formativa (durante) e somativa (final do processo), (SOBRINHO 2003; HOFMANN, 2005). Utilizando das argumentações de Horta Neto (2010, p. 89) que “considero que todos os tipos de avaliação são importantes e que tratam de responder a diferentes necessidades dos sistemas educativos e da vida em sociedade; elas fazem parte do dia a dia do processo educativo”.

Nesse cenário, as avaliações externas de larga escala ganharam grandes proporções na sociedade, buscando nutrir o que poderíamos chamar de “prestação de contas”, por intermédio dos resultados obtidos na co-responsabilização de seus agentes (professores, gestores, diretores e alunos) e pelos índices alcançados sejam eles, positivos, ou negativos criando instrumentos mediativos objetivando uma melhora efetiva da qualidade do ensino. Em Brooke e Cunha (2011, p. 22) vamos encontrar o seguinte esclarecimento “A *accountability* no contexto educacional significa acima de tudo associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores e os alunos”.

No Brasil, a primeira política de responsabilização escolar a ser implantada foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste (Edurural) voltada aos Estados do Pernambuco, Piauí e Ceará que destacaram o nível de desempenho real encontrado em relação à sociedade brasileira. Ampliada posteriormente para todo o país com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP).

Na década de 1990, ocorre à substituição do SAEP, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vigente na atualidade que se configura como um marco no cenário nacional. Destinado as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as provas aplicadas de forma censitária nas etapas finais do Ensino Fundamental e médio (5º, 9º e 3º Ano) respectivamente, o que permite o acompanhamento evolutivo ao longo dos anos, pelo fato de ter sido adotado em 1995, através do uso da Teoria de Resposta ao Item⁶ (TRI) que avalia o desenvolvimento das habilidades por meio da padronização de testes.

A articulação dos ministérios da educação e secretárias estaduais foram o que impulsionaram a implantação e reestruturação gradativa ao longo dos anos ocupando a configuração atual de um mecanismo detalhado da qualidade, funcionamento e gerenciamento da educação que através da aplicação de testes em grandes proporções e aplicação de questionários, obtêm um diagnóstico da qualidade de educação e subsidiam na implantação de políticas públicas educacionais com objetivo de melhorar e aprimorar a situação em que a prática do saber se encontra. Fazem parte dessas avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) popularmente conhecida como Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que englobam obrigatoriamente a rede pública, se destinam as redes públicas e particulares averiguando os níveis de alfabetização e letramento, possui uma dinâmica amostral e por sorteio respectivamente. As junções das médias com os dados do Censo Escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabelecem metas vindouras para as redes de ensino.

Outra criação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que de forma restritiva ao longo do seu caminho vem assumindo as características de certificador, pois é requisito e critério para o ingresso no Ensino Superior público, após concluir a Educação Básica, mas embora muitas universidades tenham aderido ao mesmo, ainda não é geral uma cobertura legal por parte de todos os estados, pois algumas instituições realizam seus próprios processos avaliativos/vestibulares.

Como uma forma de criar mecanismos mais detalhados de funcionamento e gerenciamento da qualidade da educação em seus próprios Estados, a partir da década de 1990, diversos Estados instituíram seus próprios sistemas avaliativos. São exemplos:

⁶Se refere a uma metodologia de avaliação elaborada com base nas matrizes de referências que é formado por um conjunto de descritores, previamente estabelecidas para determinadas disciplinas avaliativas, que objetiva que em determinados níveis o aluno tenha desenvolvido habilidades cognitivas, evitando assim, chutes. Um dos vários exemplos que utiliza essa estratégia é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Estados com seus sistemas próprios de avaliação com por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) (BROOKE, 2006); (SOBRINHO, 2003).

Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) em 1992, o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996, O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em 2000, O Programa Nova Escola do Rio de Janeiro no ano de 2000 que foi substituído logo em seguida, pelo Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), e o Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI) que sua criação é bem mais recente referente ao ano de 2011 (CERDEIRA, ALMEIDA, COSTA, 2014). Brooke e Cunha (2011, p. 18) alegam que:

Muitas vezes, essas novas políticas envolvem a identificação e classificação das escolas com base nos resultados do 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio, que são as informações disponibilizadas pela maioria dos sistemas estaduais de avaliação que seguem o padrão do Sistema da Educação Básica (SAEB).

Os resultados das avaliações externas são utilizados como instrumentos de gestão educacional, mecanismo de informatização dos níveis de aprendizagem dos alunos ao público, definição de estratégias de formação continuada, alocação de recursos, incentivação de bônus salariais, certificação de alunos e escolas. No Brasil, diferentemente dos países americanos não há relações entre os testes e o futuro dos alunos, como também não ocorra inclusão de familiares o que pode acarretar o uso de *accountability* fragmentadas/parciais, (BROOKE, CUNHA, 2011).

Brooke (2006) chama a atenção para o estreitamento do currículo, possibilidade da centralização nos conteúdos das disciplinas que são avaliadas (português e matemática) em detrimento às demais um segundo plano e práticas fraudulentas que alterem a realidade concreta em prol do recebimento de recursos. Corroborando com esse pensamento Horta Neto (2010, p. 90) expõe que “os dados e as percepções sobre a realidade nem sempre captam a realidade. Eles são aproximações dessa realidade”. Ainda segundo o autor:

É importante salientar que, mesmo tendo seus limites, a avaliação é capaz de fornecer informações para a tomada de decisões para a implantação de políticas públicas, e nesse sentido, é muito melhor do que um voo cego, no qual não existem dados em que os formuladores de políticas possam se embasar (op.cit. p. 90).

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Apesar de usarem instrumentos descendentes do SAEB, que são fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, todos têm como objetivo explícito

fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos (BROOKE, CUNHA, 2011).

No Brasil, Bonamino (2012) caracteriza três tipos de avaliação em larga escala. A diagnóstica que não atribui nenhum tipo de consequência à escola e ao currículo escolar que é chamada de primeira geração; às de responsabilização branda ou *lowsstakes* que acarretam consequências simbólicas denominadas de segunda geração e a terceira que funciona como uma responsabilização forte ou *higtstakes* que traz consequências materiais. As duas últimas citadas possuem mecanismos de remuneração de acordo com as normas estabelecidas e metas obtidas previamente, bem como promovem interferências nos espaços escolares. Seu funcionamento ocorre em torno da visão de aperfeiçoamento pelo fato de ser uma prestação de contas, pressão por melhores resultados, apoiada na definição de metas junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essas associações e consequências se articulam a bonificação salarial dos profissionais da educação e definem novos contextos desde a sua implantação por acrescentar diálogos e pesquisas sobre o tema evidenciando o grande desafio de educadores que é a oferta de uma educação de qualidade, em proporções acima da divulgação dos resultados externos, colocando assim, vários agentes no centro da contenda, visto ora como vilões, ora como heróis.

Os discursos dos estudiosos lado, estão oscilam entre dois extremos: de um os críticos que buscam investigar os reflexos da reforma política na organização da educação e do ensino; de outro, os defensores da implementação e aprimoramento, como meio de responsabilização dos profissionais e suposta melhoria da qualidade educacional (SOARES, ALVES, 2013, p. 449).

Para Pontual (2008) tais investidas em larga escala ganharam proporções com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que oferece uma medida padronizada de qualidade realizando agregação entre desempenho de alunos e bonificação docente. “A remuneração de professores na maioria dos sistemas de ensino é única para todos os profissionais, ofertando uma base salarial que varia com base em dois critérios: tempo de serviço e titulações obtidas” (Ibidem, p. 05).

Entre seus pós e contras, há defensores favoráveis e críticos severos. O que está em pauta nessas discussões de avaliações em larga escala é qualidade do ensino ofertado nos países que adotaram no seu interior tais estratégias. Por se tratar de uma área que naturalmente suscita gigantescos investimentos. Brooke (2006) destaca que há necessidade de

um maior nível de compreensão e aprofundamento teórico sobre a pauta que se viabiliza por meio de pesquisas para que possa criar conexões entre sistemas e responsabilizações mais consistentes.

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EXTERNA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Avaliar sucinta heterogeneidade e a necessidade de profissionais aptos para tal exercício que devem prover de divergentes métodos e concepções teóricas para não realizar interpretações errôneas acerca dos resultados que são divulgados pelas agências de avaliação. Para que não ocorra discrepâncias e danos se faz válida a construção de diálogos coletivos acerca do que é cobrado pelos sistemas de avaliação, caso contrário, os investimentos em formações, oficinas pedagógicas se tornam inócuas, caso não exista um currículo comum (BROOKE, CUNHA, 2011).

Para efetivação de uma educação de qualidade capaz de incluir é de fundamental importância a junção de inúmeras e diversificadas variáveis a exemplo, da implantação de políticas públicas capazes de serem postas e efetivadas na prática, uma compreensão real e aprofundada da educação que está sendo ofertada a grande massa populacional, compromisso de todos os sujeitos que trabalham com educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) nas metas dezesseis, dezessete e dezoito expõe sobre qualidade relacionada à formação profissional, respectivamente:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 51).

A conquista de espaço, em documentos legais, é um passo positivo em direção a eficácia escola, já que o professor/educador tem papel fundamental na qualidade da educação de todo e qualquer país. Partimos da assertiva que uma singela remuneração aos profissionais

das escolas que se destacam não é capaz de solucionar as lacunas e falhas existentes em um curto espaço de tempo.

As políticas de bonificação salariais podem criar problemas *gaming*⁷, manipulações as regras realizadas pelas escolas como: não aplicação das avaliações a alunos com menores desempenhos estudantis, menor preocupação com as séries que não são abarcadas pelas avaliações externas, transferências brancas de alunos com baixo desempenho para outras instituições (BROOKE E CUNHA, 2011).

Como essas práticas envolvem uma série de sujeitos e processos para sua efetivação podem alternar-se de motivador á desmotivador, a curtos e rápidos espaços de tempo, causando sentimentos de pressão e desvalorização ou de preparação elevada para alcançar bons índices, deixando a formação integral dos alunos que são o centro do processo educativo em segundo plano, desvalorizando suas discrepantes realidades.

Vieira (2007, p. 58) conceitua que “a escola não se reduz a um mero reverso de políticas, mas antes se configura como espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas”. Que ao serem concretizadas na prática se transformam em gestão. Para Freitas, (2003, p. 14) “A escola não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer, dela espera-se que cumpra uma determinada função”.

Uma vez que o espaço escolar se insere na sociedade, a avaliação e o currículo escolar trazem traços da mesma. Diante disso, o conhecimento e a reflexão sobre as interfaces com o currículo são relevantes, tendo em vista que as diversas políticas implantadas ao longo da história refletem/espelham em determinadas fases vividas pela sociedade. Apresentando-se em uma encruzilhada de um lado a está a defesa de uma educação democrática e cidadã, e de outro um ensino voltado ao mercado de trabalho, desde a década de 1990 o estado passou a dar ênfase em políticas centrando-se na regulação e avaliação (MENEGÃO, 2015).

É correto afirmar que o termo “qualidade” comporta inúmeras polissemias, o que pode gerar entendimentos errôneos e equivocados prejudicando a efetivação de uma educação integral de qualidade que se constitui em um dos vários direitos fundamentais do ser humano, ao centra-se em ações objetivando bons resultados nas avaliações externas, deflagrando um processo que deve ser extenso, complexo e equitativo para potencializa e induzir várias outras habilidades.

Ao debater sobre avaliação e qualidade é necessário colocar no centro das atenções alguns pontos significativos pelo fato de serem válidos e inacabados, nesse sentido não podemos deixar de realizar menção ao currículo escolar oficial, pois no mesmo é explícito as

⁷Utilização de práticas fraudulentas em prol de bons resultados (BROOKE, 2006).

áreas do conhecimento que deverão ser trabalhadas desenvolvendo habilidades nos estudantes. Menegão (2015, p. 56) discorre que:

O currículo pode ser entendido como um significativo instrumento utilizado nos mais diferentes tempos e sociedades, tanto para desenvolver processos de conservação, como de transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, e assim socializar os alunos segundo valores tidos como desejáveis.

Mediante as colocações nos posicionamos que nada na sociedade é amplamente neutro, pois há um jogo de poder que cerca e norteia a sociedade explicitamente e implicitamente, além da subjetividade inerente a todos os sujeitos. Sobre currículo chamamos para participar da discussão Gimeno (1992 apud PACHÊCO; 2005, p. 25) ao expor que “o currículo define um território prático sobre o qual se pode intervir, investigar, mas, primeiro de tudo, no qual é preciso intervir”. Não existe neutralidade, como define um dos maiores estudiosos e teóricos da educação Freire a mesma é um ato político, que envolve um jogo de forças na qual as classes dominantes impõem o seu pensar sobre os grupos menos favorecidos.

Nesse panorama, os professores não são somente meros executores de ações mecanizadas, inserem na sua forma de trabalhar as suas percepções sobre o mundo que os rodeia com sua ampla totalidade, estabelecendo relações sociais, políticas, sociais que se relaciona com sua forma particular de ser, sua formação e seus contextos diários de vida. Sustentando-se no ponderar de Luck (2009, p. 116) “uma escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais”.

Na maioria das vezes, as ações são determinadas de forma verticalizada, de cima para baixo, sem considerar as especificidades reais. Ao considerar apenas o currículo oficial, simplifica a capacidade de aptidões críticas bem formuladas e tal processo não pode reduzir-se a classificar ou não os desempenhos dos sujeitos que o realizam modulando o próprio acesso ao conteúdo.

Compartilhamos do pensar de Menegão (2015, p. 33) quando afirma que “a educação é decisiva para a formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa”. Reafirmando esse ponto de vista, Libâneo (2006, p. 97) discorre que “as escolas têm uma tarefa muito clara que é a transmissão e a construção da cultura, da ciência, da arte, preparar os alunos para o trabalho, para a cidadania, para a vida cultural, para a vida moral”.

Ao longo dos séculos alcançamos conquistas como um maior número de sujeitos concludentes da educação básica, mas não concretizamos o grande desafio de ofertar um

ensino de qualidade e equidade. “Os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se de acesso para a permanência de todos os estudantes na escola” (BORGES, 2016, p. 98). Ao que se refere a educação como direito é perceptível que alcançamos em termos legais, basta para isso realizarmos uma retrospectiva na história nacional, no entanto na efetivação real das ações são gritantes e alarmantes os desafios e disparidades evidenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. Tal fato, certamente nada estranho a todos aqueles que frequentaram por anos as unidades escolares, hoje, no contexto crescente do uso de indicadores econômicos, educacionais e estatísticos, se tornou algo com finalidade bem diferente dos antigos testes escolares para avaliar, reprovar ou aprovar, significativa parcela da população discente. Se anteriormente, o objetivo era eliminar de forma preliminar os alunos considerados inaptos para a escolarização, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, atualmente, o enfoque avaliativo constituiu-se de outros objetivos mais definidos, sendo principalmente, pautados em medir e escalonar os resultados da aprendizagem escolar visando mensurar a qualidade do ensino oferecido (OLIVEIRA, 2011).

A potencialidade de gerar discussões fez do assunto da qualidade de ensino, atrelado à avaliação em larga escala, elemento com ênfases teóricas completamente divergentes. São inúmeros os autores que discutem o sistema de avaliação em larga escala baseado em testes padronizados, dentre eles, Martins (2001) que considera a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas, um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, porém, a mesma autora enfatiza que as metodologias que desconsideram a diversidade cultural existente no âmbito escolar não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, tendo como base apenas os resultados finais obtidos por testes padronizados.

Na outra extremidade, porém, há aqueles que acreditam ser possível utilizá-la como instrumento significativo para a melhoria dos padrões de qualidade e implementação de novas políticas públicas. Mello (2005) defende que a avaliação em larga escala não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema escolar, oportunizando as escolas, as regiões, os municípios ou Estados demonstrando no que precisam melhorar quanto aos seus resultados, bem como o que é necessário fazer para promover essa melhoria.

A favor ou não, a verdade é que, as avaliações assumem uma posição estratégica nas agendas governamentais, pois se acredita que elas contribuíram para a qualidade da administração pública e promove sustentabilidade à reforma. Isto porque as atividades avaliativas permitem controlar os resultados obtidos, responsabilizar os prestadores de serviço pelos resultados, bem como transmitir a imagem de um Estado que se preocupa e respeita os interesses dos cidadãos (CLÍMACO, 2005).

Para tanto, a avaliação passou a ser uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se o eixo norteador do processo regulatório estatal. Todavia, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, tendo em vista que o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia, através das mudanças tecnológicas, das descobertas científicas e inovações.

Avaliação como parte de um processo de coleta e análise de informações para tomada de decisões, torna-se um instrumento ímpar na educação, uma vez que a avaliação de sistemas pode permitir que gestores atuem mediante informações básicas sobre a rede de ensino. Políticas de avaliação e de responsabilização escolar – *accountability* – têm sido, implementadas em diversos países com o intuito de tornar públicas as informações sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos atores envolvidos no cotidiano escolar, sendo estes considerados co-responsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição escolar.

Deste modo, a construção de uma cultura avaliativa pode ser capaz de oferecer subsídios para tomada de decisões na perspectiva da qualidade. O desafio ainda é a apropriação dos resultados obtidos pelos atores da escola, bem como a utilização dos mesmos com o objetivo de orientar as atividades de ensino.

As formas como as avaliações são introduzidas nas escolas e as formas de divulgação dos resultados podem influenciar nas discussões e práticas dos atores em função de suas percepções. Com efeito, as reações diferentes diante do desconhecimento e do entendimento superficial, podem produzir distanciamento, resistência, submissão e passividade, mas também um esforço para compreensão e utilização dos resultados por parte dos sujeitos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. & FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In. BROOKE & SOARES (org.) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. In: BRASIL. Congresso. Senado. 500 anos delegislaçãobrasileira.2. ed. Brasília, 2001c. CD3: Brasil República.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos deputados**. 12. ed. Brasília, DF: Edições câmara. P 1-63. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os sistemas de Ensino (MEC/Sases): Brasília, DF, 2014.

BONAMINO, Alícia. SOUSA, Zákia Sandra. **Três gerações de avaliação da educação básica no brasil: Interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 378-388, abr./maio. 2012.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede Estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. Tese. (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: 31 junho de 2019.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio. / ago. 2006.

BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional dos estados**. Estudos e pesquisas educacionais. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 02 Jan. 2019.

BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias (org.)**. Belo Horizonte: UFGM, 2008.

CERDEIRA, Diana, G. da S. ALMEIDA, Andrea B. de. COSTA, Marcio da. **Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e Reações a Políticas de Responsabilização**. Estudo, avaliação Educacional, São Paulo, v.25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica** / Amado Luiza Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. – 6. ed. – São Paulo: Pearson Prentenci Hall, 2007.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. LOPES, Alice C, MÂCEDO, Elizabeth (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO e SOUZA, A. de. **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEGÃO, Rita de Cássia S. G. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015. (tese Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Grande, 2015.

NETO, João Luís Horta. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presente no debate sobre o tema**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-101, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, R. P. DA **Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100. Especial, p.661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PACHÊCO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUAL, Tereza Cozetti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. Fundação Lemann, 2008.

SILVA, M. J. A. **O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia**. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples**. RBPAE, Rio Grande do Norte, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

_____. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005a.p. 7-26.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA

Eliane Regina Martins Batista ¹
Tânia Maria de Lima ²

RESUMO

Este artigo analisa as políticas curriculares de cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira, observando singularidades e aproximações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos. Esse propósito impeliu à análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) de sete (07) instituições de ensino superior da região amazônica estabelecendo relações com textos produzidos na atualidade, e em outros contextos de produção das políticas educacionais. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em autores que se situam no campo dos estudos curriculares que concebem a política como um ciclo contínuo. Os achados permitem considerar que as políticas curriculares expressas nos PPCs de Pedagogia são recontextualizadas, evidenciando a presença de princípios que apresentam singularidades e aproximações quanto a formação do pedagogo no contexto amazônico.

Palavras-chaves: Pedagogia, Projeto pedagógico de curso, Amazônia Legal Brasileira, Princípios curriculares.

INTRODUÇÃO

Este artigo põe em pauta questões relativas às políticas curriculares para o curso de Pedagogia no contexto das atuais reformas educacionais. Trata-se de uma revisão de análises apresentadas na tese de doutorado produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), desenvolvido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Esta rede articula Instituições de Ensino Superior (IES) de nove estados da Amazônia Legal Brasileira: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão.

A finalidade dessa associação em rede é potencializar não apenas a formação dos doutorandos que nela se inserem, mas também a colaboração (labor coletivo) entre grupos de pesquisas interessados na melhoria da qualidade da educação amazônica. Vale ressaltar que, em 2014, ano do levantamento de dados que deram base a nossa pesquisa, a Reamec estava constituída por 26 Instituições de Educação Superior (IES) sendo: 10 (dez) universidades

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso (2017), professora do Curso de Pedagogia no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas. Email: anne_tista@hotmail.com; eliane_rm@ufam.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Estágio pós-doutoral pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). E-mail: tanielima.ufmt@gmail.com;

públicas federais; 05 (cinco) universidades públicas estaduais; 03 (três) universidades privadas; e 08 (oito) institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Levando em conta que o objetivo precípua desse artigo foi analisar políticas curriculares de cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira observando singularidades e aproximações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos adotamos como objeto de estudo Projetos Político Pedagógicos (PPCs) de 07 (sete) instituições: Universidade Federal do Acre (UFAC, 2009); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2008); Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2008); Universidade Federal do Pará (UFPA, 2010); Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2012), Universidade Federal do Roraima (UFRR, 2009), Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2007). Neste estudo os PPC dessas universidades foram identificados por número que não correspondem a ordem aqui apresentada.

Partindo do entendimento de que todo projeto pedagógico está enredado à complexa trama que tece as políticas educacionais do contexto histórico no qual ele se processa, buscamos desenvolver nossas análises com base na abordagem do ciclo de políticas e em teorias do campo do currículo que seguem essa abordagem. Apoiamo-nos especialmente nas contribuições teórico-metodológica de Stephen Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BALL, 2001, 2002a, 2002b, 2011) e de pesquisadores que buscam compreender o currículo como uma produção política que se processa em diferentes contextos (LOPES, 2005, 2008; LOPES e MACEDO, 2011; FERREIRA, 2005, 2007). Isso exige considerar que a produção de currículo envolve diferentes sujeitos, instituições e grupos sociais, fato que gera uma complexa luta pelo poder de influenciar a política nele expressa.

Nessa acepção a política ocorre num ciclo contínuo envolvendo cinco contextos: de influência, de produção de texto, da prática, dos efeitos e dos resultados. Assim como Ball (2002a, 2002b) daremos destaque para três contextos: *de influência*, *de produção de texto* e *da prática*. Estes contextos são diferentes, porém, intrinsecamente articulados. No *contexto de influência* os “grupos de interesses lutam pela definição dos discursos políticos. É onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio às relações de poder” (LOPES e MACEDO, 2011, p.247). Constitui-se, portanto, num espaço de luta pela validação de discursos que tentam definir os textos políticos. O *contexto de produção de texto* relaciona-se aos cenários onde os textos políticos são produzidos. Esse processo envolve disputas e acordos, uma vez que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção dos textos competem para controlar as representações das políticas (MAINARDES, 2006). O contexto da prática é compreendido como os lugares/espacos onde os textos e os discursos que circulam no

ciclo da política são decodificados e, em geral, submetidos a processos de recriação, contestações e resiliências que podem mudar os rumos da política ou reconfigurá-la (BALL, 2001, 2002, 2002; LOPES e MACEDO, 2011). Desse modo, as recriações e novas interpretações são decorrentes, sobretudo, das diferenças na história de vida das pessoas e das instituições formativas.

Ao apresentar essas breves considerações sobre a produção de políticas queremos expressar entendimento de que as políticas curriculares produzidas no contexto da prática, no caso, em universidades federais situadas na Amazônia Legal Brasileira, estão enredadas a complexos processos de produção de políticas que ocorrem em outros espaços e tempos, notadamente no contexto de influência e de produção de textos oficiais que tecem a legislação educacional. Com base neste entendimento organizamos este artigo em duas partes. Inicialmente apresentamos uma análise das atuais proposições curriculares para o curso de Pedagogia observando posicionamentos do movimento dos educadores e suas influências no contexto de produção de textos que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de pedagogos (BRASIL, 2005, 2006). Em seguida analisamos projetos políticos pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas situadas Amazônia Legal Brasileira estabelecendo relações com as DCN para o citado curso. Tais análises foram desenvolvidas com base em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia selecionados como objeto deste estudo.

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por um conjunto de reformas políticas desencadeadas especialmente pelas mudanças engendradas no processo de globalização. No campo da educação as reformas afetaram todos os níveis do ensino. No cenário de mudanças surgiram muitos textos que tentaram/tentam interferir nos rumos das políticas educacionais em todo o mundo. Organismos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) participam efetivamente desse processo apresentando documentos com recomendações internacionais para os países membros. Um dos documentos que recebeu destaque foi o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, também denominado “Relatório Delors”. Trata-se de uma proposição fundamentada em quatro princípios denominados “pilares

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

da educação” ou “pilares do conhecimento”, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (DELORS, 2000).

As mudanças ocorridas em nosso país acirram os debates sobre velhos e novos problemas educacionais colocando o currículo no centro das atenções. A formação de professores ganhou destaque em face do entendimento de que não é possível promover mudanças educacionais sem impactar na prática pedagógica. Por conseguinte, as polêmicas sobre a identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo voltaram a ocupar a pauta dos debates.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394/96 representou avanços, mas também alguns retrocessos. Em se tratando da formação de professores os retrocessos foram associados especialmente ao artigo 63 previu a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE). Essa nova instituição foi regulamentada pelo Decreto Presidencial n°. 3.276/1999 que estabeleceu que a formação de professores dos Anos Iniciais e da Educação Infantil seria feita “exclusivamente” no Curso Normal Superior (CNS). Além da oferta do CNS os ISE deveriam ofertar também programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que quisessem se dedicar à educação básica, bem como programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis do ensino (BRASIL, 1996).

Essas orientações geraram polêmicas por diversas razões: a lei previu a extinção da Pedagogia, pois o Curso Normal Superior assumiria a tarefa da formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; O curso de Pedagogia e os demais cursos de licenciaturas seriam retirados da universidade e alocados exclusivamente nos ISE; o CNS descaracterizaria algumas funções já assumidas pelo curso de Pedagogia, por exemplo, a pesquisa, a formação de gestores, profissionais para as funções técnicas, com consequente empobrecimento da formação (SILVA, 2006).

Pesquisadores do campo da Pedagogia (BRZEZINSKI, 1999, 2008; KISHIMOTO, 1999; SAVIANI, 2009; SCHEIBE, 2001, 2007; AGUIAR *et al.*, 2006) elaboram críticas contundentes aos ISE e CNS na perspectiva de influenciar nas políticas. As críticas foram reiteradas por entidades da área da educação (ANPED, 2006) em face do entendimento de que as iniciativas não estavam referenciadas nas demandas sociais e sim no interesse em reduzir gastos públicos. Entendeu-se também que a retirada de cursos de licenciatura do ambiente universitário enfraquecia a formação de professores pois, não haveria possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões inerentes às universidades. Ademais, as novas instituições não tinham tradição na formação de professores e tenderiam a reduzi-la às

questões técnicas. Em suma, ficou evidente que as novas proposições iam na contramão do discurso de melhoria da qualidade da educação.

A atuação efetiva das entidades acadêmico-científicas, em especial da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), articulada com o posicionamento de pesquisadores desse campo, impeliu à produção do Decreto n°. 3.554/2000 que substituiu a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”. Assim, ficou estabelecido que: a formação de professores dos anos iniciais e da Educação Infantil seria feita preferencialmente no CNS, mantendo a oferta do curso pelas universidades. (BERALDO; OLIVEIRA, 2010).

A atuação do movimento dos educadores, estudantes e das entidades acadêmico-científicas diante das ameaças ao curso de Pedagogia mostrou a força da comunidade epistêmica da Pedagogia na formulação das políticas educacionais (BERALDO; OLIVEIRA, 2010). Foi por meio de embates, proposições e negociações que o citado movimento garantiu a oferta do o curso de Pedagogia e de outros de licenciatura pelas universidades arrefecendo a política de criação do Curso Normal Superior. Esse fato corrobora com a ideia de que a política é produzida em meia a conflitos, tensões, articulações e negociações que se processam em diversos contextos, tal como observou Ball (2001, 2002). No calor das discussões foram realizados fóruns, encontros seminários, audiências públicas que produziram discursos que influenciaram os rumos da política para formação de professores da educação básica.

A participação da comunidade epistêmica foi marcante também no processo de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para o curso de Pedagogia. Os educadores estavam interessados em garantir as proposições da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia instituídas pelo MEC, em 1999. (AGUIAR *et al.*, 2006; BERALDO; OLIVEIRA, 2010; DURLI; BAZZO, 2008; SCHEIBE, 2007). Isso é explicado pelo fato de que a referida comissão, instituída para elaborar uma proposta de diretrizes curriculares para o referido curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O processo de diálogo resultou na elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que foi encaminhado ao Ministério da Educação (MEC). Durante algum tempo a proposição da Comissão de especialista foi obliterada. Esse fato desencadeou uma grande pressão dos estudantes e educadores junto ao Ministério da Educação, que resistia em enviar o documento ao CNE, pois o intento era produzir diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (AGUIAR *et al.*, 2006, pp.824-825).

A publicação dos Pareceres CNE/CP n°. 05/2005 e da Resolução CNE/CP n °. 01/2006 que instituiu as DCNs para o curso de Pedagogia pode ser considerada, portanto, como um resultado das lutas travadas no contexto de produção de textos políticos. A complexidade do processo de produção dos textos relativos às referidas DCN está relacionada, sobretudo, com os embates e tensões entre propostas antagônicas e com as tentativas de produção de consensos, ainda que provisórios.

Um aspecto que chama atenção no documento defendido pela comissão de especialistas e o texto das referidas DCNs é o entendimento de que o curso de Pedagogia não pode formar profissionais de forma fragmentada. Assume-se que o curso Pedagogia é uma licenciatura destinada à:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p.6).

Essa concepção ampliada de docência gerou polêmicas dentro da própria comunidade epistêmica da Pedagogia (BERALDO e OLIVEIRA, 2010) porque defende uma formação múltipla e complexa para o pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a *docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.* Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. *Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais* (BRASIL, 2005, p.7, grifos nossos).

Nas DCN para o curso de Pedagogia a docência refere-se ao trabalho pedagógico. Inclui, assim, ações relativas ao fazer pedagógico em sala de aula, à gestão educacional e à atuação nos sistemas de ensino, na perspectiva da democratização da educação.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p.7).

Ao defender a identidade do pedagogo como professor, pesquisador, como membro da equipe técnica das escolas e dos sistemas de ensino o movimento dos educadores buscou reafirmar a importância de situar o curso de Pedagogia no âmbito das universidades, instituições que têm o compromisso de promover o ensino articulado à pesquisa e à extensão. Reafirmou também a necessidade do currículo do curso de Pedagogia propiciar uma formação assentada em conhecimentos teóricos e práticos que são consolidados pelo exercício da profissão. Nesse sentido, foram apontados princípios curriculares relacionados com: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios *das ciências*, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (BRASIL, 2005).

O discurso de valorização da interdisciplinaridade, a contextualização, democratização, pertinência e relevância social defendido pelos educadores e expresso nas citadas DCN requer adoção de novas formas de pensar o currículo e sua organização. O escopo é superar as concepções fragmentadas, parceladas, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus respectivos campos de conhecimento.

Para superar a fragmentação entre disciplinas o Parecer CNE/CP nº. 05/2005 orienta que o currículo do curso de Pedagogia seja organizado em núcleos de estudos.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (BRASIL, 2005, p.10).

Estes núcleos devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar, ou seja, na interrelação entre os diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da Pedagogia.

Foi com base nessas proposições curriculares que desenvolvemos as análises dos projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais da Amazônia Legal Brasileira, portanto, nosso escopo foi observar singularidades e aproximações entre as DCN.

PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO DE CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO AMAZÔNICA BRASILEIRA

Para analisar as singularidades e distanciamentos entre as DCN para o curso de Pedagogia e as políticas que orientam o currículo de cursos de Pedagogia da região Amazônica brasileira nós adotamos como objeto de estudo projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de sete universidades públicas federais. As análises chamaram atenção para os seguintes aspectos: relação teoria-prática, lugar da pesquisa no currículo; proposições relativas à interdisciplinaridade, às competências e à contextualização. Dessa forma buscamos compreender as formulações expressas em textos produzidos no contexto da prática e as articulações com textos produzidos em outros contextos do ciclo de políticas educacionais.

a) A relação entre teoria e prática no processo formativo

Em todos os PPCs analisados a relação entre teoria e prática foi apontada como um princípio curricular que deveria ser observado em todas as disciplinas. Todas as instituições estudadas reiteraram a ideia da docência como base da formação do Pedagogo, configurando o currículo como uma licenciatura, conforme foi estabelecido na Resolução CNE/CP 01/2006. No entanto, observamos que os intentos de efetivar esse princípio curricular foram explicitados, de forma mais clara, na ementa relativa ao Estágio Curricular.

O Estágio Curricular Obrigatório é um conjunto de atividades teórico-práticas relacionadas com a área de estudo e pesquisa do Curso de Pedagogia capaz de construir e reconstruir experiências em torno da dinâmica própria da atividade educacional e tem por objetivo oportunizar o contato do aluno com questões inerentes ao processo pedagógico, por intermédio do conhecer, do interpretar e do agir consciente, e do desenvolvimento da capacidade científica do estagiário (PPC1, 2007, p.27, grifos nossos).

Os estágios como tempos curriculares que extrapolam a ambiência universitária e promovem a inserção dos estudantes em contextos educativos diversos podem cumprir um importante papel de integração e dinamização do trabalho coletivo na medida em que forem reconhecidos como tempo de aprendizagem e valorizados em seu potencial de articulação teoria/prática (PPC 3, 2010, p.85, grifos nossos).

O Estágio Supervisionado Profissional desenvolver-se-á com base no princípio da relação orgânica entre teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 8º período. As orientações serão realizadas no horário do curso, tomando por base o trabalho científico de acompanhamento, e o trabalho de campo terá sua execução em turno/horário diferenciado ao do ingresso do discente no curso (PPC 4, 2008, p.25, grifos nossos).

Com base nas nossas análises podemos dizer que a relação teoria-prática continua relacionada, mais diretamente com a inserção dos estudantes no contexto da educação básica,

por meio do estágio curricular. Ela aparece como um conjunto de atividades específicas realizadas fora da ambiência universitária (geralmente no final do curso), com o propósito de possibilitar aprendizados relativos ao exercício da profissão docente.

A relação teoria e prática foi expressa também, de forma mais clara, nas formulações relativas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta produção acadêmica aparece como um importante espaço de reflexões sobre questões da prática educacional, em face do entendimento de que esse processo que exige busca de aportes teóricos do campo da Pedagogia.

Essas constatações levam a crer que há no interior dos cursos de Pedagogia certa dificuldade em explicitar como as diferentes disciplinas organizam as atividades para articular teoria e prática fazendo da docência (entendida como trabalho pedagógico) a base da formação do pedagogo. Esses resultados aproximam, em muitos aspectos, das análises realizadas por Terreri e Ferreira (2013). Assim como essas autoras reafirmamos a importância da criação de mecanismos que permitam adotar a prática como princípio formativo afim de dar sentido à teoria e vice-versa. Para tanto, a prática precisa ser desenvolvida desde o início do curso, no interior das áreas, núcleos ou disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas no contexto da Prática de Ensino e/ou estágios. Esse pressuposto é defendido na literatura (BRZEZINSKI, 1999; SCHEIBE, 2001, 2007; AGUIAR, *et al* 1999, IMBERNÓN, 2009) por entidades acadêmicas científicas que militam no campo da formação de professores (especialmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE) e em documentos que apresentam proposições/recomendações para as políticas educacionais, seja no âmbito internacional (UNESCO, 1996, 2008) ou nacional (BRASIL, 2001, 2002, 2005, 2006).

b) A pesquisa como princípio formativo

Os PPCs analisados expressam também intento de adotar a pesquisa como princípio formativo aproximando das orientações expressas nas DCNs para o curso de Pedagogia. A pesquisa foi relacionada como capacidade de desenvolvimento de análises sobre a realidade educacional e de atuação como cidadão crítico da sociedade na qual está inserido (PPC 1, 2007, p.15) e com a “participação em ações de iniciação científica, monitoria e extensão universitária, inclusive em espaços extra-acadêmicos, desenvolvidos no núcleo de estudos integradores (PPC 5, 2009, p. 22). Foi relacionada também com a possibilidade de motivar o professor a se reconhecer como “um sujeito pesquisador de suas práticas educativas e das relações que se estabelecem com contextos e sujeitos de interação” (PPC 5, 2012, p.15, grifos nossos).

Essas concepções de pesquisa coadunam com a ideia de que a prática docente é espaço de investigação, de aprendizagens e de produção do conhecimento sobre o trabalho docente. A defesa da articulação entre teoria e prática vem sendo assumida por pesquisadores que consideram à docência como um campo de produção de saberes profissionais (FIORENTINI; SOUZA; MELO, 1998; GAUTHIER, *et al.*, 2006; NUNES, 2001, PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010). Esses autores entendem que os professores produzem saberes relativos ao próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir mudanças na perspectiva de melhorar a qualidade da educação.

Embora os textos que a apresentam os PPC analisados explicitem o intento de adotar a pesquisa como princípio formativo não identificamos, na maior parte das ementas, proposições para efetivar esse princípio curricular. Esse fato dá evidências da complexidade da produção das políticas no contexto da prática, pois parecer haver distanciamento entre os discursos expressos no texto das DCNs, dos PPCs e a configuração das ementas.

c) A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade aparece nos PPC que foram objeto deste estudo, como um princípio organizador do currículo sob bases teórico-metodológicas diferenciadas, conforme pode ser evidenciado abaixo.

[...] a *dimensão interdisciplinar se organiza em torno de referenciais cognitivos que promovam a aglutinação de saberes, vivências, sentimentos e desejos de construir uma disciplinaridade* apoiada em temas relevantes levantados na dinâmica educativa (PPC 1, 2007, p.13, grifos nossos).

Organizar e desenvolver experiências de aprendizagem, utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, adotando *uma perspectiva interdisciplinar* adequada aos diferentes fases e ciclos de desenvolvimento humano, particularmente de crianças; [...] (PPC 4, 2008, p.11, grifos nossos).

Interdisciplinaridade como orientação metodológica que se dá na perspectiva de alcançar a síntese dos conhecimentos, não apenas pela interação dos saberes produzidos nas diversas áreas de estudo, mas pela *associação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, ensino, avaliação e aprendizagem, conteúdo e processo*. (PPC 6, 2009, p.30, grifos nossos).

[...] os componentes curriculares dispõem-se na estrutura organizacional tendo como critério de seleção e organização a área de atuação profissional e não a estrutura lógica de cada disciplina como fim em si mesma. Tal estrutura busca garantir a *articulação interdisciplinar e contextual*, no sentido de que se promova o trato com o conhecimento articulado ao contexto social e profissional entre os diferentes componentes curriculares, assim como na perspectiva interna de cada um deles. (PPC 2, 2012, p.10, grifos dos autores).

Nossas análises sobre os discursos relativos à interdisciplinaridade indicam que esse termo é polissêmico. Inclui concepções relacionadas com: “*aglutinação de saberes, vivências, sentimentos*” na perspectiva de superar a fragmentação típica da matriz disciplinar; organização de disciplinas em torno de “temas”; valorização de “experiências de aprendizagem utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares”; “síntese dos conhecimentos” resultantes não apenas da integração de saberes, mas também dos posicionamentos teórico-práticos assumidos como projeto de educação; “*articulação [...] contextual*” no sentido de estabelecer relações entre o currículo e o contexto social e profissional. Em todas as formulações apresentadas fica realçado o entendimento de que a interdisciplinaridade requer trabalho coletivo e colaborativo, associação teoria e prática e articulação entre a formação de pedagogos e o trabalho pedagógico realizado, sobretudo na educação das crianças.

A ideia de interdisciplinaridade como atitude *colaborativa* (no sentido de trabalho coletivo) coaduna com a conceituação defendida por Ivani Fazenda³ (2011, p.11). Essa autora considera a interdisciplinaridade enquanto colaboração existente entre as disciplinas e setores heterogêneos de uma mesma Ciência, considerando-a um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e da pesquisa. Refere-se à “atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano”. A autora chama atenção para o necessário reconhecimento de que, a interdisciplinaridade não é a panaceia que garantirá o ensino adequado, ou saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o seu funcionamento (2011).

Em se tratando de interdisciplinaridade, observamos que alguns PPCs expressam singularidades, na medida em que se considera que ela carece de espaços-tempos específicos tais como a realização de atividades complementares (PPC 7, 2008), a criação de Núcleo de

³ A autora, com base em Guy Michaud, explica a distinção terminológica dos termos a partir de quatro níveis: multi, pluri, inter e transdisciplinar. Disciplinar: conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, formação dos mecanismos e métodos das matérias. Multidisciplinar: Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas da relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história. Pluridisciplinar: Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física. Interdisciplinar: Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias a integração mútua dos conceitos diretores da epistemológica, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios. Transdisciplinar: Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia, considera a ciência do homem e de suas obras). (FAZENDA, 2011, p.54).

Apoio ao Estudante (PPC 6, 2009), ou ainda de relações bem estabelecidas entre o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação (PPC 5, 2009).

A proposta de interdisciplinaridade no contexto das atividades complementares fundamenta-se na participação do acadêmico em diferentes atividades fora das disciplinas, tais como: eventos científicos, artísticos e culturais; ações de caráter técnico e comunitário; envolvimento em projetos de extensão e de pesquisa; monitoria; *prática de estudos independentes, transversais e interdisciplinares*, de permanente e contextualizada atualização profissional [...] em áreas afins ao campo da formação do educador (PPC 7, 2008).

Em linhas gerais nós podemos dizer que os textos dos PPCs analisados remetem ao entendimento de que os currículos dos cursos de Pedagogia estudados fundamentam suas proposições em diferentes perspectivas de integração curricular. De um modo geral as proposições estão relacionadas com a integração com base nas disciplinas de referência e/ou com base nas disciplinas ou matérias escolares (temas, eixos, projetos, atividades coletivas, etc.). Apesar das singularidades, os PPCs buscam valorizar as disciplinas e suas inter-relações por meio de diálogos, trocas e aproximações considerando não somente os campos de conhecimentos, mas também, de abertura ao trabalho coletivo na escola.

Em suma, as proposições relativas à interdisciplinaridade apresentadas nos PPC analisados incorporam aceções defendidas em textos da política educacional nacional. Relaciona-se com a ideia de que a interdisciplinaridade permite adequar a prática educativa ao interesse e às características dos estudantes, “pois é menos rigorosa que a estrutura das disciplinas” (BRASIL, 1997a, p.34).

d) As competências na formação do pedagogo

Outro princípio que se destaca no PPC de Pedagogia é a organização por competências. Em todos os textos observamos discursos relacionados à necessidade de desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores necessários à formação e atuação do pedagogo no contexto educacional. Observamos que esse termo também é polissêmico. As competências aparecem relacionadas com a formação de pedagogos para o exercício da docência, da gestão educacional, da pesquisa e da cidadania. Portanto, o termo ganha sentidos amplos que evidenciam a complexidade da formação profissional.

No que diz respeito à docência as competências estão voltadas para o trabalho educativo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suas múltiplas relações.

[...] O entendimento do *processo educativo* como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural; O entendimento da *realidade social* que faz parte e percebe a escola

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

como parte deste contexto; A percepção da relação teoria-prática e suas articulações com as variadas tendências e concepções de ensino e de educação. (PPC 1, 2007, p.19, grifos nossos).

[...] Compreensão da *Educação como um processo global*, que acontece *dentro e fora da sala de aula*; Compreensão das diversas formas de *produção cultural que envolvem o estudante*, bem como a influência das diferentes linguagens presentes na sociedade atual na construção do conhecimento; Compreensão do *desenvolvimento do educando* e da importância da proposição de um trabalho educativo intencional e sistematizado; Capacidade de *criar situações funcionais de aprendizagem e de avaliação*, no processo educativo; [...]. (PPC 4, 2008, p. 13, grifos nossos).

Percepção ampla e consistente *do processo e da prática educativa* que se dá em diferentes âmbitos e especialidades; Capacidade de *diagnosticar e encaminhar soluções de problemas educacionais* condizentes com a realidade sócio-cultural, econômica e política, nos contextos urbano e rural. [...] (PPC 7, 2008, p. 4, grifos nossos).

Dominar os conhecimentos específicos da *docência multidisciplinar* de forma a possibilitar uma *visão ampla e fundamentada do trabalho docente*; Indagar a ambiência escolar na sua complexidade e *analisar sua prática profissional, bem como as práticas escolares*, admitindo-as como objetos de reflexão e referência para a sua ação profissional; Conhecer *os processos de ensino e aprendizagem, os saberes disciplinares e as atividades de ensino* no sentido de garantir a necessária autonomia do professor, na organização da escola e do trabalho pedagógico; Dominar *os conhecimentos sobre a infância e seu processo de escolarização* (PPC 6, 2009, p. 24, grifos nossos).

Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos; exercer *à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar* e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida; [...] (PPC 3, 2010, p. 68, grifos nossos).

No campo da docência o enfoque nas competências abrange questões diversas dentre as quais destacamos: conhecimento da área de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino; compreensão da docência como um complexo processo de escolarização, de aprendizagem e de avaliação; percepção da educação como prática sociocultural e da relação teoria-prática; compreensão do contexto de vida dos estudantes e das implicações de tais condições na educação; entendimento do desenvolvimento dos alunos; disposição para o trabalho multidisciplinar, contextual e relacional; adoção de metodologias, práticas e materiais potencializadores de aprendizagem.

A concepção ampliada de docência inclui competências também para o trabalho do pedagogo na gestão educacional.

Participar das gestões das instituições em que atuem estudantes e profissionais buscando *contribuir para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico* (PPC 1, 2007, p.18, grifos nossos).

[...] Compromisso com o *princípio da gestão democrática* da educação (PPC 4, 2008, p.13, grifos nossos).

Articulação da atividade educacional nas diferentes *formas de gestão da educação, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas* em ambientes escolares e não-escolares; Competência para *elaborar projetos pedagógicos* que possam sintetizar os anseios da comunidade escolar pautados nos aspectos de solidariedade, cooperação, responsabilidade, compromisso social e ética (PPC 7, 2008, p.4, grifos nossos).

Participar da gestão das instituições contribuindo para *elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, de programas educacionais* – em ambientes escolares e não-escolares; [...] (PPC 5, 2009, p.16, grifos nossos).

Exercer a *gestão e a coordenação do trabalho pedagógico* em instituições educativas, *organizando projetos e planos* para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática; Lidar com *situações-problema* envolvendo o *planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas* (PPC 3, 2009, pp.68-69, grifos nossos).

Saber elaborar, executar e avaliar *planos de ação pedagógica* que expressem o processo de planejamento desenvolvido na instituição; *Participar da gestão das instituições* contribuindo para a elaboração do projeto pedagógico; *Atuar na coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos; Articular ações dos diversos setores da instituição* em que atua em torno dos projetos coletivo; *Assessorar professores, pais e alunos; Articular a atividade educacional* nas diferentes *formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas da escola;* [...] (PPC 2, 2012, pp.38-39, grifos nossos).

As competências relacionadas à *gestão educacional* envolvem diversas atividades formativas relacionadas especialmente com: gestão educacional numa perspectiva democrática; processos de elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais em espaços escolares e não-escolares; capacidade para lidar com situações-problema e para articular ações de diversos setores da atividade educacional.

Verificamos também que no bojo das competências necessárias à formação do pedagogo, existem aquelas relacionadas à pesquisa.

O conhecimento da pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciando na esfera da compreensão e produção do saber; Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre os seus alunos; sobre processo de ensinar e de aprender; [...] (PPC 1, 2007, p.19, grifos nossos).

Capacidade de *articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica* (UFAM, 2008, p.13, grifos nossos).

Perceber, aplicar e realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre propostas curriculares, organização do trabalho educativo, práticas e espaços pedagógicos. (PPC 5, 2009, p.15, grifos nossos).

Articular o ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica visando ressignificá-la; Realizar pesquisas sobre os processos de ensinar e aprender em diferentes contextos socioambientais; Compreender o desenvolvimento dos processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens,

procedimentos e instrumentos de investigação; [...]. (PPC 2, 2012, pp.38-39, grifos nossos).

Nos sete PPCs o conjunto de competências relativas à pesquisa está associado à crítica da compreensão e produção do saber; à produção de conhecimentos sobre propostas curriculares, atores e organização do trabalho pedagógico em diferentes contextos socioambientais, etc. Observamos relações entre a noção de competência e o exercício da cidadania. Essa noção sinaliza a necessidade da formação ética e política dos pedagogos, considerando a complexidade dos tempos contemporâneos, sobretudo no que diz respeito às diferenças, à pluralidade cultural que contesta práticas de discriminação, de preconceito e de exclusão social.

Desenvolvimento de uma ética profissional com responsabilidade e compromisso com o fazer pedagógico; Habilidade para atuar na educação de forma inclusiva, de modo a buscar garantir os direitos sociais; [...]. (PPC 7, 2008, p.4, grifos nossos)

Orientar suas escolhas e decisões profissionais pela ética, pela diversidade cultural e pela superação de preconceitos; [...]. (PPC 6, 2009, p.24, grifos nossos).

Demonstrar consciência da diversidade e pluralidade cultural, política e social de nossa sociedade, reconhecendo a diferença como elemento de enriquecimento dos processos educacionais; Refletir sobre sua atuação profissional pautada na ética e no compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; [...]. (PPC 5, 2009, p.15, grifos nossos).

Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas; Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças; Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo (PPC 3, 2010, pp.68-69, grifos nossos).

Atuar com ética e compromisso com vistas a transformação social emancipadoras e progressiva; Apreender a dinâmica sociocultural e as questões educacionais com postura críticas, investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Atuar com pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania (PPC 2, 2012, p.37).

Esses sentidos atribuídos às competências como formação de pedagogos para a cidadania revelam entendimento da dimensão político-social-cultural do currículo do curso. Tais competências não estão relacionadas com o desenvolvimento de um saber-fazer técnico, utilitarista e pautado na avaliação de desempenho. Pelo contrário, evidenciam a pertinência de propiciar a formação ética e política de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.

Essas concepções diferem, portanto, da ideia de competência que compõe o léxico das reformas educacionais que demandam adequação das práticas educativas à lógica da eficiência

requerida pelo mundo do trabalho. Esse fato evidencia processos de ressignificação de discursos e, por conseguinte, de recontextualização por hibridismos.

Julgamos necessário ressaltar que identificamos PPCs que fazem referência ao desenvolvimento de competência e habilidades para o ensino dos conteúdos escolares (PPC 1, 2007; PPC 4, 2008). No entanto, as proposições não são pautadas pela lógica da eficiência social, tal como é proposto no modelo de integração curricular por meio de competências. Nos dois textos analisados as propostas de integração curricular concebem o pedagogo em formação como um sujeito histórico-social e não como produto a ser moldado com base nas competências e habilidades que são requeridas pelas reformas educacionais. Em outras palavras, o sentido atribuído às competências refere-se à qualidade da formação e não à performatividade tão criticada por Ball (2002).

e) Contextualização

Nos PPCs de Pedagogia pesquisados observamos que, em alguns textos curriculares, a contextualização é assinalada como: princípio formativo referenciado no local; forma de considerar as relações local-global; modo de articular a formação com a prática pedagógica; proposições para a realização do estágio.

A educação que pretendemos consolidar na construção do Projeto Político Institucional estará alicerçada nas seguintes convicções: a) Educação histórica, adaptada ao homem concreto, que corresponda às necessidades de um mundo em mudança, *voltada para a realidade e comprometida com a libertação das pessoas através de uma presença atuante e aberta*. Uma educação que considere efetivamente em sua teoria a prática a inserção na realidade sociopolítica e econômica. *Uma educação contextualizada histórica e socialmente de forma a ligar ensino e realidade*, formando um indivíduo efetivamente construtor da sua história (PPC 1, 2007, p.12, grifos nossos).

As atividades do ensinar e do aprender devem ser compreendidas como processo sistemático, intencional, orientadas a partir das condições culturais, científicas, tecnológicas, ambientais e ecológicas, *constituídas historicamente em âmbito global e local* (PPC 4, 2008, p.10, grifos nossos).

Tal estrutura busca garantir a *articulação interdisciplinar e contextual*, no sentido de que se promova o trato com o *conhecimento articulado ao contexto social e profissional entre os diferentes componentes curriculares*, assim como na perspectiva interna de cada um deles. Na concepção de currículo que se pretende privilegiar, a compreensão *de teoria e prática profissional* a ser assegurada é superadora da reflexão descontextualizada e do praticismo mecanicista (PPC 6, 2010, pp.30-31, grifos nossos).

Neste caso, *o local é o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos por nós produzidos*. A universalização, entendida como o reconhecimento do produzido, deve resultar de um processo cidadão resultante do diálogo entre os sujeitos do conhecimento. *Se o conhecimento é contextual no plano da produção, também precisa sê-lo no da socialização e esse contexto, no nosso caso, é a Amazônia. [...]*. Neste movimento, a *contextualização – compreensão do conhecimento como*

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

produção humana datada e localizada, é importante para evidenciar a existência social contraditória do conhecimento historicamente produzido (PPC 3, 2010, pp.103-104, grifos nossos).

A contextualização é reconhecida, portanto, como uma necessidade de organizar o currículo com base nas finalidades político-sociais da educação. Esse entendimento coaduna com o que foi defendido na DCNS para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, 2006) e nas DCNs para a Formação inicial e continuada de Professores (BRASIL, 2015). Ela implica reconhecimento de que a prática docente precisa pautar-se na valorização do contexto local, situado, referenciado na vida dos alunos. Decorrendo disto, a recolha de temáticas de interesse dos alunos, representando a possibilidade de uma aprendizagem significativa (LOPES, 2008, 2010).

Esse princípio expressa o entendimento de que a educação está comprometida com a formação de pessoas que se comportam como sujeitos da história e que compreendem a realidade vivida, estabelecendo relações entre o global e o local. Há entendimento de que a “formação docente precisa considerar que o local é o ponto de partida e de chegada dos conhecimentos escolares, posicionamento que requer plasticidade para movimentar-se por regiões fronteiriças a fim de criar zonas de interseção, ampliar campos, epistêmicos e sociais” (PPC 3, 2010, p.71).

CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre o curso de Pedagogia no mundo globalizado exige considerar que vivemos em um tempo marcado por grandes transformações que alteram continuamente as múltiplas dimensões da vida humana. No campo da educação os efeitos das transformações que ocorrem em escala mundial são notórios. Isso pode ser observado, por exemplo, no volume de textos que tentam interferir nos rumos das políticas educacionais, configurando o que é denominado de contexto de influência (BALL, 2001, 2002a, 2002b, 2011).

Organismos internacionais tais como a Unesco, OCDE e a OIT têm apresentado vários documentos contendo recomendações internacionais para os países membros. No Brasil, esses documentos têm exercido influências nos textos que orientam a educação em todos os níveis do ensino pondo o currículo no centro dos debates. Por conseguinte, a formação de professores também ganhou papel de destaque, pois, há entendimento de que é preciso mudar a prática pedagógica.

Ao analisarmos as políticas curriculares de cursos de Pedagogia de universidades públicas federais da Amazônia legal brasileira mantendo interfaces com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos observamos singularidades em cada projeto bem como aproximações com os discursos expressos nos textos oficiais. As singularidades foram relacionadas com a organização do currículo e com as diferenças de sentidos atribuídos aos termos que compõem o léxico da política educacional, a exemplo das competências. As aproximações fazem referência notadamente ao fundamento da formação do pedagogo na docência, concebida numa concepção ampliada que inclui o ensino, atuação em funções técnicas da escola, atuação na gestão democrática e na pesquisa. Nessa perspectiva a docência ocorre tanto em escolares e não-escolares. As aproximações referem-se também à organização curricular com base em princípios como: relação teoria-prática; interdisciplinaridade; competências e contextualização.

Nos limites deste estudo podemos considerar que as análises aqui apresentadas reiteram a ideia de que a produção de políticas curriculares é um processo complexo porque mobiliza diferentes atores (agências multilaterais, pesquisadores, estudantes, docentes, gestores governamentais, empresários, etc.) os quais tendem a apresentar proposições com as marcas de seus interesses e demandas. Apesar dessa complexidade, os educadores assumem papel de destaque na efetivação das políticas, pois são eles que atuam no contexto da prática para o qual as políticas são direcionadas. Em se tratando da formação de pedagogos da Amazônia Legal Brasileira é preciso considerar que essa é uma região que tem identidade própria. No Amazonas “o rio comanda a vida” impondo o “idioma das águas”. Esse idioma não permite falar em padronizações, reproduções ou homogeneidades. É mais pertinente falar em recontextualização por hibridismos.

REFERÊNCIAS

- ANPED et al. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1361- 1363, set./dez. 2006.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. (*et al.*). Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p.819-842, out. 2006.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.
- _____. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas**. Año 2, n.2 y 3. Septiembre, 2002a.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. 15(2), pp.03-23, 2002b.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. **Educação e Sociedade**, v.25, núm.89, septiembre-diciembre, pp.1105-1126, 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERALDO, Tânia Maria de Lima. OLIVEIRA, Ozerina Victor. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**. v.11, n. 22, p.113-132. Maio/agosto 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: DF, 2006.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010c.

_____. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Brasília, 9 de junho de 2015a.

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

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidades. **Revista UFG/Julho 2011/Ano XIII** n.10.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v.8 n.2, p.185-206, jul./out. 2001.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2000. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso 28 de set de 2018.

DURLI, Zenilde; Vera Lúcia, BAZZO. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão como gérmen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.97, p.1341-1358, set./dez.2006.

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F.. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(2): 57-76, 2004.

- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez, 1999.
- LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.
- OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- _____. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. **ANPED - Sessão Especial 2001**.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- UNESCO/OIT. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. 2008.

POR UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDO: AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOEDUCAÇÃO NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FORMAL

Anderson Henrique Monte da Silva¹
Gleidson de Oliveira Souza²
Antônio Celestino da Silva Neto³
Luciano Gomes de Lima⁴
Maria Sandra Montenegro Silva Leão⁵

RESUMO

A escola, espaço de formação dos sujeitos coletivos, passa por um processo de mutação, visto que estamos vivenciado um contexto de crises sociais variadas. Sendo assim, tal instituição deve se reinventar, buscar reconectar entre docentes e discentes num processo pedagógico consistente. Logo, a Socioeducação torna-se ferramenta chave para romper com os paroxismos sociais, além de apresentar novas narrativas aos discentes. Para isso, a práxis pedagógica deve estar atrelada a uma lente empoderadora, que reverbere em uma prática docente coesa com os desafios sociais contemporâneos. Nosso estudo tem enquanto procedimento metodológico um processo qualitativo, com abordagem nos de estudos etnográficos, tendo um levantamento bibliográfico. Vale frisar que tal estudo deriva de nossa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH). O trabalho tem como objetivo apresentar as benesses contributivas da Socioeducação a Educação formal.

Palavras-chave: Socioeducação, Educação Formal, Práxis Pedagógica, Prática Pedagógica, Educandos.

1. APRESENTAÇÃO

A educação é processo de formação psicossocial, (psicológico por se tratar de um procedimento que vislumbra a apropriação de conhecimento elementares a vida humana, social por permitir a conectividade entre diversas narrativas pessoais, das mais variadas. Seja

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagógica pela Universidade Federal – UFPE, Mestrando pela Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos pela UFPE, Docente efetivo pela Prefeitura do Município do Paulista. andersonhenriquemontedasilva@gmail.com;

² Graduado em Licenciatura em Pedagógica pela Universidade Federal – UFPE, Licenciando em Educação Física pela UFRPE, Mestre pela Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE, Professor Colaborador no curso de pedagogia EAD UFRPE. Docente efetivo pela Prefeitura do Município do Paulista. gleidson2013souza@gmail.com;

³ Graduado em Direito pela Escola Superior de Magistratura Trabalhista (ESMATRA), Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)-. antoniocelestino@live.com;

⁴ Mestre em Bioclimatologia Animal; pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL; Graduação em Zootecnia pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Licenciatura em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências FTC-EAD, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências FTC-EAD. Docente efetivo pela Prefeitura do Município do Paulista.

⁵ Professora Associado I da Universidade Federal de Pernambuco –UFPE, Professora e Pesquisadora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorada em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco. sandra.montenegro@yahoo.com.br.

em quais quer espaços educativos, onde ocorra um processo de ensino e aprendizagem. Processo esse que projeta ou melhor dizendo, conjectura um modelo, um tecido societário coeso, participativo e acima de tudo humanístico. Tendo isso em vista, é necessário compreender a tarefa educativa a partir das lentes da declaração universal dos Direitos Humanos. Tal declaração, afirma categoricamente que a educação é direito elementar ao desenvolvimento da dignidade humana dos indivíduos, visto que partindo dela, ocorre aglutinação dos demais direitos que respalda esse sujeito a acessar as demais dimensões ligadas a coletividade. Dito isso, percebemos o quão da tarefa docente, tendo em vista que tal profissional é a principal engrenagem que move o processo educativo.

Todavia, a crise de confiabilidade somada a percepção de falência das instituições que atuam nos diversos espaços sociais, enquanto elementos de formação de personalidade como: O seio familiar (a família); A segurança pública (a polícia); As instituições de privação de liberdade (Unidades Socioeducativas, e Administrações penitenciárias); As instituições educacionais formais (Escolas e Universidades); Além das instituições religiosas (igrejas). Junto com os demais problemas de caráter societário como a crescente e assustadora violência urbana, respaldada pela má distribuição de renda, que conta com coautoria da sociedade civil organizada, levando em consideração a negligência e invisibilização desta tragédias sociais perversas, que relega ao não lugar uma porção significativa de estômagos corroídos por sugo gástrico pela privação de alimentos. Tornam a tarefa de educação com sentindo uma tarefa de extrema dificuldade.

Diante disso, vamos nos debruçar no seguinte questionamento que ira nortear nosso trabalho: Como a educação formal e as práticas pedagógicas podem ressoar de fato na vida dos educandos, enquanto discurso produzindo e reverberando um discente empoderado num mundo cada vez mais competitivo, e sobretudo num contexto de crise?

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Tal estudo emerge de duas frentes: a primeira de nosso estudo no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse estudo, focamos na gênese da modalidade educativa Socioeducação, é seus impactos na prática pedagógica docentes e dos sujeitos responsáveis por ações educativas nas unidades socioeducativas (cárcere infanto-juvenil).

Noutro aspecto do prisma, está a experiência anedótica docente do uso dos fundamentos da Socioeducação tanto na práxis quanto na prática pedagógica, para a obtenção de novas

lentes que tragam sentido aos discente quanto a necessidade de estar na escola. Sentindo esse que transgrida questões meramente empregatícias, que são sim significativas ao educando, visto que a educação formal tem de fato a função certificadora, e quase que prioritariamente na concepção pós moderna uma postura aditiva ao mercado de trabalho.

Tal mudança de lente, visa tornar prioritariamente responsável pelo seu processo educativo, tendo em vista que é necessário pensar na autonomia discente nesse mundo globalizado, em crise, principalmente nos aspectos ligados aos Direitos Humanos. Sendo assim desenvolve-se um estudo etnográfico, tendo em vista que o docente atua na pesquisa, relatando descritivamente os elementos, traços e manifestações culturais presentes em suas sala de aula. Além de trazer os impactos, sensações e impasses na inserção de uma prática socioeducativa, na educação formal. Quanto a prática de estudos etnográficos, Mattos acresce a seguinte contribuição ao debate:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudo que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas. (MATTOS. 2011. p, 50).

Quanto a opção metodológica, optamos enquanto metodologia por uma pesquisa de cunho qualitativa, visto que essas se debruçam com maior ênfase nos temas e problemática ligado as dimensões humanas. Segundo Deslauriers (1991, p. 58) tal método. (a pesquisa qualitativa) permite que , o cientista seja ao mesmo tempo sujeito e o objeto de sua pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial é limitado.

Realizamos um levantamento bibliográfico dos seguintes documentos (Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos, dissertações, teses e sites), para identificar qual concepção sobre a temática. Com isso, pensamos na associação entre as categorias Socioeducação e educação formal, o uso contributivo das práticas sociopedagógicas em sala de aula, visto a necessidade de se pensar nos elementos ligados as identidades dos educandos presentes nas unidades educativas pelo Brasil.

3. A INSTITUIÇÃO ESCOLA, SUA GÊNESE, SEUS PAROXISMOS E DESAFIOS

O cenário de crise das instituições posto na pós modernidade, se apresenta enquanto elemento presente na sociedade, desta forma nos aproximamos muito do conceito estruturante

proposto por Erving Goffman, em sua obra *Manicômios, prisões e conventos*, as chamadas instituições totais. A sociedade civil organizada, tende a buscar ações eficazes enquanto proposta disciplinar para os sujeitos coletivos, entendidos inicialmente como não socializáveis. Desta forma, surgem as instituições totais que segundo nós diz Goffman (1974), tem enquanto forte elemento característico o cerceamento de liberdades, justamente por serem estabelecimentos fechados que versão pelo funcionamento em regime compulsório de internação. Os sujeitos relegados tal processo, convivem integralmente em reclusão, tendo ocasionalmente visitas, sendo vigiados por uma equipe dirigente da instituição. Essa equipe exerce a tarefa gerencial administrativo da vida na instituição,

Goffman (1974), destaca em sua obra cinco grandes grupos de instituições totais: as instituições que ficariam encarregadas de cuidar dos sujeitos, entendido e visto como incapazes e inofensivas. Tendo como expoentes cegos, velhos, órfãos; As instituições criadas para proteger os indivíduos incapazes de se protegerem, é passíveis de serem agredidos ou agredirem terceiros já que de certa forma são vistos pela ótica de uma possível ameaça a comunidade, nisso esses indivíduos são encaminhados aos sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprososários; As instituições concebidas enquanto ação protetora ao antes da comunidade contra os indivíduos que quebrem as regras dos contratos sociais e a lógica do bem estar social, logo, os infratores seriam encaminhados as instituições de privação de liberdade (cadeias e penitenciárias); As instituições responsáveis pelo gerencialmente social, por forjarem comportamentos e padrões, além de estabelecem elementos introdutórios mercadológicos, tais como quartéis e escolas internas; por ultimo, as instituições responsáveis pela vida secular, estabelecimentos propostos a servir enquanto refúgio do mundo, locais de instrução para religiosos, tais como mosteiros e convento.

Todavia, contrastando com a concepção anterior, a escola deve, segundo Freire (2006) nos chama a refletir quanto a preponderante necessidade de superação de (pré)conceitos e crenças, além de percepções monocráticas que unificam de forma unilateral as experiências tragas por cada discente presente no espaço educativo. Tal aspecto é apresentado na obra do autor enquanto prática “bancária” educativa. Assim, pensar na escola pelas lentes integrativas e democráticas, é de extrema importância para o educando. Medeiros e Oliveira (2014) nós convidam a compreender a escola deve ser um espaço livre de criminalizações e especialmente elementos que ratifiquem os diversos tipo de violência presentes nos contextos de origem dos discentes. Medeiros e Oliveira (2014) ainda acrescentam que “Diante dessa concepção a escola pode reelaborar a sua cultura em função de novos valores e de novos paradigmas” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 241).

4. OS FUNDAMENTOS DA SOCIOEDUCAÇÃO:

A Socioeducação tem suas raízes ancestrais fincadas nas modalidades educativas, quais sejam: educação popular e educação social, ações educativas ligadas a perspectiva da dimensão crítica da pedagógica. Gadotti (2012) vai dizer que, a educação popular difundida através dos subsídios de Paulo Freire, contribui atuando na realidade do educando, tornando-o responsável por sua aprendizagem, e conclamando docentes e discentes a buscarem um ideal de conhecimento baseado numa relação dialógica de tomada de consciência. O uso de temas geradores da realidade do educando, estabelece muito que uma mera configuração mecanicista de aprendizagem formal. A socioeducação parte justamente do empoderamento popular enquanto força motriz, outros elementos a serem destacados são: O ato comprometido com o meio popular; O desenvolvimento de ações que refestecem o desejo de novos aprendizados nos grupos que passarem por tais práticas.

A terminologia socioeducação brota enquanto sementes germinadas das medidas socioeducativas, presentes no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) tendo respaldo do Sistema de Atendimento Socioeducativo- SINASE (tal questão será tratada adiante). Contudo tal “espécime” advém ancestralmente conforme ratifica Bisinoto (2014), das vastas práticas socioculturais atreladas ao vasto campo teórico-conceitual-metodológico da educação social.

Contrapondo a narrativa que aponta a socioeducação sendo apenas destinada aos jovens e adolescentes em conflito com a lei, Nolasco (2010) aponta que o principal “cliente” de tal modalidade educativa, seria a sociedade civil organizada. Nós enquanto sociedade ocupamos (ou deveríamos ocupar) de tal modalidade, visto que todos os educando que estão relegados ao não lugar deve ser integrados de forma democrática ao meio social. Logo, é necessário objetivar sim a eficiência e eficácia no que se compreende enquanto socioeducação destina aos socioeducandos..

Ao projetarmos a socioeducação enquanto lente direcionada a um ideal de possibilidades que reverberam no educando ampliação de horizontes, percebemos de fato o real papel do Estado enquanto instância administrativa, além da importância das cobranças da sociedade civil organizada. Logo, o papel societário seria de fundamental importância na formação, na resolução de possíveis intempéries na vida em liberdade do socioeducando. Sendo assim, julgamos importante apresentar as contribuições de Antônio Gramsci (1999) em seu significativo escrito cadernos do cárcere, o termo possibilidades, apresentado na obra

do autor, nos convida a pensar na socioeducação enquanto elemento revelador das regras do contrato social.

Diante disso, pensamos que ao advogar por tal prática, os atores do sistema estariam auxiliando o discente a compreender as implicações de suas escolhas de forma livre, num mundo marcado pelo marketing agressivo injetado fortemente pelo materialismo pautada pela lógica capitalista, que aponta para um olhar hedonista, articulada aos ferrenhos discursos direcionados ao aspecto narrativo conservador. Logo, o termo possibilidades nessa perspectiva gramscista significa compreender de forma assertiva as regras do contrato social, é saber intervir nelas.

Com isso, espera-se da socioeducação que essa apresente o debate quanto o real valor da ação de questionar os elementos presentes nos tanto nos atos infracionais quanto no sentido de passar pelo processo educacional, apresentando lentes que geram o empoderamento dos jovens e adolescentes em conflito com a lei, e nos jovens que pensam na transgressão como meio de vida. Logo.

A socioeducação deve atuar, partindo de uma concepção contra hegemonia, tal categoria trabalhada por Gramsci (1995) nos diz que o Estado atua de forma consensual advogando pelo prisma correcional, respaldado pela concepção ideológica dos grupos que o legitimam. Visto que esse mesmo Estado, não é um puro instrumento de força a serviço de grupo detentor do poder, assim se estabelece o que o autor vai apresentar enquanto marcador categórico como lógica do Estado ampliado. O mais perverso dessa lógica seria a adesão dos grupos marginalizados socialmente a tal concepção, sem o mínimo ato questionador.

5. SILENCIAR VS EMPODERAR: O PERFIL DA PRÁXIS DO EDUCADOR DIANTE DO DESAFIO DA EDUCAÇÃO FORMAL.

Práxis Pedagógica e o termo que abaliza as concepções interiorizadas pelos discentes, é como elas refletem na prática pedagogia desse profissional. Assim, é necessário pensar na práxis como elemento introdutório, que atrelado a visão de mundo do discente confabule para a ampliação de lentes desses educandos. Com isso, a terminologia práxis ganhar destaque para indicar a relação entre atividade que determinam historicamente a integração entre o homem e o mundo, a matéria e o espírito, é fundamentalmente a teoria e a prática, também do sujeito e o objeto. Com isso, fica claro que a práxis trata-se de relacionar a atividade humana e social, sua materialização e concretude. Enquanto modelos de práxis Pio, Carvalho e Mendes (2015) nos instigam para o debate, trazendo as seguintes definições:

A práxis ontológica é o elemento essencial na constituição do ser humano. É o elemento que o fez ser o que é hoje, ao longo de milhares de anos. Marx mostra que através da prática sobre a natureza o ser humano se transforma e se forma a partir de práticas sociais diversas. A práxis, sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a educação e etc., além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. (PIO, CARVALHO, E MENDES. 2015. p. 2).

Com isso, Etienne de La Boétie trás um prognóstico importante em seu célebre escrito Discurso sobre a servidão voluntária, trás um importante questionamento quanto ao perfil do docente que tem uma práxis, uma ótica voltada para controle e autoritarismo, o autor afirmar que não apenas nós direcionamos a acatar as ordens de instâncias maiores, como também rastejamos em busca da servidão. Ao constatamos tal afirmação compreendemos de for plane a adesão voluntária humana a condicionantes que relegam aos indivíduos, também pertencentes a espécie humana o não lugar, nas relações sociais.

O autor nos inquieta a pensarmos em nossas tendências voltadas ao autoritarismo e a tirania. O medo da responsabilização e o temor por práticas libertadoras, levam os indivíduos a compactuarem com agendas autoritárias, com a desumanização. Desta forma, a coletividade tende a respaldar práticas estatais, ou sujeitos que coadunem com discursos totalitários. Quanto a necessidade de servidão, La Boétie (2006) afirma que “Muita gente a mandar não me parece bem; Um só chefe, um só rei, é o que mais nos convém” (LA BOÉTIE, 2006. p. 4). Assim, os indivíduos precisam seguir as normativas apresentadas por sujeitos que ocupam cargos de chefia ou pelas infraestruturas sociais determinantes.

Etienne vai trabalhar seu conceito de servidão partindo de elementos, O estabelecer hábitos que diminuam as idiossincrasia, as particularidades que compõem cada individuo, assim, revela-se descrito um processo domesticação, de adestramento social a aceitação sem questionamento das regras do contrato social. Quanto a perda de autonomia e liberdade Etienne afirma que:

Como não é covardia, poderá ser desprezo, poderá ser desdém? Quando vemos não já cem, não já mil homens, mas cem países, mil cidades e um milhão de homens submeterem-se a um só, todos eles servos e escravos, mesmo os mais favorecidos, que nome é que isto merece? Covardia? (LA BOÉTIE, 2006. p. 7)

Partindo disso, a questão norteadora passa por pensarmos, nas implicações de tal docente. Com isso, se docente optar por tal percepção qual seria o espaço de liberdade relegado ao educando? Os discentes não seriam com tudo nesse processo, meros reprodutores dos valores apresentados pelas instituições, ou seriam questionadores das relações sociais presentes no eixo societário?

Adiante, o autor apresenta a necessidade de sermos liderados por alguém ou por alguma instituição. Assim elementos como a disseminação do medo, é do autoritarismo, além da mistificação da imagem de tal instituição ou líder devem se fazer presentes no imaginário popular. Etienne vai apontar que conforme a dificuldade dos indivíduos em dialogar em condição de equidade com os soberanos ou as instituições, é necessário permear no imaginário social qualidades que façam os sujeitos aderirem sem questionar as normativas. Assim, pelo poder coercivo estabelecido através da tirania, as lideranças ou instituição fazer-se respeitar. Desta forma, a ação não questionadora se configura com enquanto hipnose social.

Em divergência do que é proposto como práxis da obediência, Derrida (2003) apresenta a experiência do impossível, ou seja, a necessidade docente de receber o educando para além de uma pseudo hospitalidade ou de uma falsa aceitação do outro. Sendo assim, segundo nos diz o autor, devemos nos abrir a ideia de aceitação do outro de forma incondicional. Logo, ao tomarmos a socioeducação enquanto um princípio baseado na aceitação do outro, ligado intrinsecamente a prerrogativa da alteridade, é possível compreender os elementos presentes nas trajetórias desses sujeitos, entendidos enquanto desvios, sem com isso marginaliza-lós ou relega-lós a condição de não cidadãos, Advogando a partir de tal premissa, devemos esperar a vinda do outro “sem horizonte de expectativa e de prefiguração profética” (DERRIDA, 1996, p. 27).

Tal questão significa que, devemos receber o outro sem a necessidade de modificá-lo, percebendo sua essência, para então em conjunto, obtermos uma relação dialogal é de respeito, baseada sobre tudo no não julgamento do outro. Em relação ao reconhecimento da biografias dos socioeducandos, é do papel de acolhimento sem julgamento dessa identidade exercido pela socioeducação Medeiros e Oliveira (2014) afirmam que:

A necessidade de reconhecimento das biografias dos socioeducandos, sem julgamentos prévios, tendo inclusivo a possibilidade de propiciar novas experiências, além de resignificar tais vivências passadas. Sendo assim, enquanto norte do trabalho pedagógico, associado com as práticas na socioeducação aparecem as seguintes propostas: vivências entre sujeitos, práticas cotidianas de sociabilidade, afetividade, mediações de conflitos e praticas restaurativas (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2014, p. 267).

A lógica da alteridade defendida por Derrida (2003) nos permite pensar na socioeducação enquanto corrente educacional, que prisma pelo coletivo. Sendo assim, a socioeducação atuária de forma questionadora aos elementos objetivados pela sociedade moderna, baseada fortemente na subjetividade, no eu, no egocentrismo. Socioeducar nesse sentido, é fazer o educando perceber que existem outras linguagem além do eu, é reconectar

educando ao senso de comunidade, é questionar o a linguagem individual que me levar a ver o mundo, tal elemento é necessário para adolescentes e jovem pós prática infracional

Tal questão significa que, devemos receber o outro sem a necessidade de modificá-lo, percebendo sua essência, para então em conjunto, obtermos uma relação dialogal é de respeito, baseada sobre tudo no não julgamento do outro. A lógica da alteridade defendida por Derrida (2003) nos permite pensar na socioeducação enquanto corrente educacional, que prisma pelo coletivo. Sendo assim, a socioeducação atuária de forma questionadora aos elementos objetivados pela sociedade moderna, baseada fortemente na subjetividade, no eu, no egocentrismo.

Martin Buber, nos convida a fugirmos de posturas dogmáticas, a percebemos o mundo através de uma ótica que fuja da perspectiva enclausurada vivenciada na pós modernidade. A filosofia do diálogo do autor, tem como proposta uma relação baseada sobretudo na autenticidade, com isso podemos conceber a necessidade humana de estabelecer relações sociais, de tecer conexões reais. Esse elemento torna-se caro ao socioeducando. Com isso, partindo das lentes propostas pelo autor, percebemos a necessidade de conclamar a sociedade civil organizada a participar da socioeducação, entendendo tal modalidade educativa como espaço de recomposição das relações sociais.

Em sua obra *Eu e Tu*, Buber nos convida a compreender que a dimensão do eu, atua em complementação com o tu, assim, no olhar do tu, o eu se reconhece, se estabelecendo assim, uma relação dialogal. Quanto ao processo que define a nossa identidade frente o outro, Buber traz a seguinte reflexão:

Não há EU em si, mas apenas o EU da palavra-princípio EU-TU e o EU da palavra-princípio EU-ISSO. Quando o homem diz EU, ele quer dizer um dos dois. O EU ao qual ele se refere está presente quando ele diz EU. Do mesmo modo quando ele profere TU OU ISSO, o EU de uma ou outra palavra-princípio está presente. (BUBER, 1974, p. 29)

Desta forma, segundo as contribuições do autor, devemos admitir a real importância do outro na nossa construção humana. Eu enquanto sujeito, preciso do outro para me constituir, para me humanizar, assim o outro não é um objeto, é um elemento que me fornece possibilidades de ampliação de horizontes. Outro elemento importante a ser pensando segundo o autor, é a relação do homem com a natureza, é a obtenção do elemento categórico experiência. Assim, todas essas formas de experiências anedótica se constituem num elemento caro ao processo defendido pela socioeducação.

Logo, partindo de suas inclinações, inquietações as relações presentes nas socioeducação saem da dimensão genérica, tal elemento vai agraciar no socioeducando

celeridade no processo de identificação com os indivíduos que compõem a sociedade, a qual o adolescente e jovem em conflito com a lei, será reinserido, pós cumprimento de sua medida socioeducativa. O respeito pelo outro é de significativa relevância na socioeducação, a ação infracional independente de sua causa, significa uma ruptura entre o infrator e a sociedade, logo para que esse distanciamento possa ser sanado, além da responsabilização diante de sua infração o socioeducando deve compreender o outro, o Tu, respeitando esse indivíduo é suas características.

Assim, mesmo que o outro seja algo que eu desconheça, visto que eu compreendo o mundo a partir de minhas lentes, devo respeitá-lo é aceitá-lo integralmente, desta forma Buber (1974) faz a seguinte afirmação:

Que experiência pode-se então ter do TU? Nenhuma, pois não se pode experienciá-lo. O que se sabe então a respeito do TU? Somente tudo, pois, não se sabe, a seu respeito, nada de parcial (BUBER, 1974, p. 32).

Desta forma, devemos sair do discurso genérico, baseado na aparência de um suposto respeito pelo outro, esse lugar comum característico baseado numa verbosidade, deve ser rompido. Com isso, a socioeducação torna-se uma ação concreta que viabiliza o empoderamento coletivo dos socioeducando, público tão estigmatizado pelo imaginário societário. Desta forma, trilhando o caminho do reconhecimento e pertencimento, o socioeducando começa a romper com a lógica maniqueísta, além de compreender e questionar de forma assertiva sem necessidade de força coercitiva as regras do contrato social imposta pelo capitalismo

Martin Buber no capítulo 2 de seu escrito Eu e Tu, destaca a partir de uma situação problema, caracterizada enquanto fuga, afastamento do homem de si mesmo, de suas responsabilidades enquanto sujeito pertencente a uma comunidade. Sendo assim, a questão da autocontemplação trata-se, segundo nós diz Santiago (2008) de um elemento extremamente caro a questão sociopedagógica. Segundo a autora o pensamento de Buber atribui ao docente, a tarefa de estabelecer pontes, inicialmente consigo mesmo, a posteriori com seus discentes, sendo assim o educador deve fugir de tendências impositivas, dogmáticas, mesmo que isso não seja uma das tarefas das mais fáceis (SANTIAGO, 2008. p, 296).

Com isso, a socioeducação deve guiar o educador a buscar aberturas com seus educandos, estabelecendo um relação de responsabilidade consigo é com seus alunos, superando discursos pautados em platitudes, desconexas com a realidade dos socioeducandos. Outro aspecto importante apresentado por Santiago (2008), é o respeito ao ato decisório,

elemento que deve pautar a prática pedagógica de um docente. A autora afirma que o docente deve compreender que existem múltiplos caminhos, trajetórias, respeitando assim a autonomia discente (SANTIAGO, 2008. p, 297).

Em relação as trajetórias dos discentes, é a buscas pelo auto conhecimento, Santiago (2008) apresenta a seguinte contribuição:

O reconhecimento da diversidade significa considerar que o caminho do homem é aquele que lhe é próprio. Além disso, pressupõe que esse homem conheça a si mesmo para que possa compreender como realizar seu caminho. A questão revela também a exigência redefinição da tarefa educativa (...) (SANTIAGO, 2008. p, 297)

O educador deve buscar auxiliar o educando a num processo que possibilite sua humanização, auxiliando-o a compreender o mundo a partir de lentes que lhe permitam projetar a busca pelo seu caminho de forma emancipatória. Desta forma, o socioeducador estará ajudando o jovem e adolescente em conflito com a lei, a se reconectar com sua natureza, sua própria essência.

Portanto, a relação entre socioeducação e liberdade está atrelada a intencionalidade do educador atuante no sistema socioeducativo, ou seja na compreensão desse agente educativo, nas suas crenças é na forma como ele ministra sua prática. Com isso, de acordo com a autora, o educador deve buscar confluência entre seu discurso e sua prática, para que a suposta liberdade tão aclamada e decantada, possa de fato se materializar na prática. Logo, é necessário pensar na socioeducação enquanto principio educativo que busca a liberdade, pois segundo nos diz Buber, sem liberdade não é possível ato educativo.

Ao projetarmos a socioeducação enquanto lente direcionada a um ideal de possibilidades que reverberam no socioeducando ampliação de horizontes, percebemos de fato o real papel do Estado enquanto instância administrativa, além da importância das cobranças da sociedade civil organizada. Diante disso, pensamos que ao advogar por tal prática, os atores do sistema estariam auxiliando o educando a compreender as implicações de suas escolhas de forma livre, num mundo marcado pelo marketing agressivo injetado fortemente pelo materialismo pautada pela lógica capitalista, que aponta para um olhar hedonista, articulada aos ferrenhos discursos direcionados ao aspecto narrativo conservador.

6. A PRÁTICA PEDAGÓGICA A LUZ DA SOCIOEDUCAÇÃO:

Ensinar segundo Freire (1997) passa por criar possibilidades, sendo assim, como antes fora dito, tal ação não pode se traduzir em um ato mecanicista de transferência bancária de

conhecimentos a serem sustentados a posteriori, logo o processo de aprendizagem perpassa pelo reconhecimento de uma postura criteriosa, que versa estritamente pela produção e criação do senso crítico. No entanto, para oferecer o desenvolvimento adequado a criticidade, é preciso conceber a relação teoria/prática como um artifício que reverbere em posturas pautadas nos valores da cidadania, da participação popular e democracia coletiva. Com isso, discorreremos que prática pedagógica opera como hermenêutica de libertação dos grilhões que mantém os socioeducandos presos em suas contravenções.

Consequentemente, a ação teórica e a prática pedagógica docente, carecem ser polida, além de passarem pelo crivo de percepções autoritárias, o “blablabla e a prática do ativismo” (FREIRE, 1997, p. 08). O educador segundo o olhar teórico de Freire (1997) atuante no sistema socioeducativo que objetiva por uma prática sociopedagógica democrática deve ter por escopo de atuação a excelência e o rigor, amparados pela justiça conforme Freire (1997) endossa em seu escrito. Desse modo, a prática sociopedagógica docente converte-se em meios de ampliação do universo informativo do discente.

Então, para compreendermos melhor a associação entre a tríade: prática pedagógica, democracia e rigorosidade, Freire (1997) esclarece que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou conteúdo.(FREIRE, 1997. p, 08).

Souza (2006) convida-nos a pensarmos na prática sociopedagógica como elemento expressivo para humanização necessária para os grupos marginais, ao compreendermos a categoria apresentada pelo autor como ressocialização, podemos coadunar seu discurso aos elementos que devem ser parte integrante da socioeducação. Devemos compreender que “ressocializar implica em transformar nossa forma de pensar” (SOUZA, 2006. p, 81),

Ao conceber a prática sociopedagógica como lente contributiva ao processo educativo vivenciado em espaços educativos, devemos compreender o outro e suas características, a natureza das instituições é os elementos culturais que marcam uma sociedade, fazendo o educando assim passar por um processo denominado categoricamente pelo autor como reconhecimento. Esse processo alinha-se a necessidade de incorporação de valores, sentimentos e sensações chamado por Souza (2006) de reinvenção. O autor acresce que tais processos devem ser cotidianamente experimentados em nossas biografias, visto que para ele “ressocialização” significa expansão e aceitação dos elementos permeados pelo

multiculturalismo, presente na experiência da socialização que não foi obtida pelo sujeito relegado a marginalidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O crescimento da desigualdade social passa pela precariedade na formação educativa, a baixa produtividade associada ciência e tecnologia, e a qualidade educacional, junto com a crise educativa garantem o não sentido que perpassa na cabeça dos discentes diante da educação formal. Desta forma, devemos promover oportunidades de aprendizagens significativas ao longo do processo educativo, vivenciado nos espaços formais educativos, estabelecendo elementos pautados na intencionalidade docente. Intencionalidade essa, que passa por assumir os fundamentos de um modelo educativo que faça sentido para os educandos, aqui compreendido por nós como Socioeducação. Tal modalidade tem em suas raízes como já foi apontado, elementos ligados ao empoderamento coletivo, a justiça social, o protagonismo do educando é acima de tudo a emancipação dos indivíduos que passam por esse processo.

Com isso a Socioeducação atuaria na condição de estimular a interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas, associado a isso a criatividade e tão necessária personalização do processo de ensino e aprendizagem. Pois diante do modelo tradicional educativo, o discente tende a compreender e atuar em sua sala de aula, não respeitando os conhecimentos de matriz não eurocêntrica, além de não repetir o tempo pedagógico de cada discente em relação a suas aprendizagens.

Ensinar a pensar, desenvolver relações humanas, aprendizado com profundidade são elementos tragos pela Socioeducação a educação formal, via inicialmente ao processo de agregar a práxis pedagógica presentes nas lentes dos docentes a prática pedagógica desenvolvida por eles. Em relação a prática pedagógica docente, a Socioeducação pode se materializar a partir do desenvolvimento de habilidades, que seriam: Habilidades sócio emocionais; Habilidades associadas a inclusão social; Habilidades associadas ao desenvolvimento cognitivo é crítico.

O trabalho pedagógico deve passar como dito anteriormente por uma ação intencional, cheio de provocação pedagógica que não deve se debruçar apenas nos saberes eurocêntricos, assim estimulando a criatividade didática enquanto meios de ampliação e apropriação pedagógica. Logo, torna-se necessário apropriação dos conceitos socioeducacionais de forma a utilizá-los de forma mais adequada no cotidiano, além disso a obtenção consciente a partir da

saída do campo das ideias para concretude, buscando a apropriação dos conceitos socioeducacionais que movem a sociedade.

Nossa utopia, passa por educação inclusiva, onde o aprendizado faça sentido, isso significa levar ao pé da letra o que é proposto pelo Art. 205 da constituição cidadã, segundo diz a letra da lei a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, Cynthia. **SOCIOEDUCAÇÃO: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 20. n 4, p. 575-585, out/dez 2014.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Trad Newton Aquiles. 2 ed. São Paulo. Moraes . 1974

BRASIL. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 1990

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/ Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CORTELLA, M. S. **A ESCOLA E O CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153).

DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. Coimbra: Palimage, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Foi et savoir. La Religion, sous la direction de Jacques Derrida et Gianni Vattimo**, Paris: Seuil, 1996b.

FRANCISCHINI, Rosângela e CAMPOS, Herculano Ricardo. **ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: Limites e (im)possibilidades**. Psicologia em Estudo, Natal, v. 36. n. 3, pp. 267-273, set./dez 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1974

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1999

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=009791019813784313549%3Aonz63jzsr68&cof=FORID%3A9&ie=ISO88591&q=adolescentes+em+conflito+com+a+lei&sa=&siteurl=ww2.ibge.gov.br%2F&ref=>. Acesso em: 19 jul. 2019

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Fonte Digital. 2006

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1988.

MEDEIROS, Amanda Maria; OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. **Docência na Socioeducação**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2014.

MONTEIRO, Aida Maria Silva (Org). **Educação Superior: Espaço de formação em Direitos Humanos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

MENDES, Lucia Silva Claudia (Org). **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro. DEGASE. 2016.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**.orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

PIO, Paulo Martins, CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de e MENDES, José Ernandi. **PRÁXIS E PRÁTICA EDUCATIVA EM PAULO FREIRE: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA**. Rev. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2016.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento . **DIALOGO E EDUCAÇÃO: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO EM MARTIN BUBER.** 2008. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SAVIANI, DERMIVAL. **Escola e Democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onde tezes sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1984.

SILVA, Silmara Carneiro. **Socioeducação e Juventude:** reflexões sobre a educação de Adolescentes e Jovens para a vida em Liberdade. Revista Serviço Social: londrina, 2012.

SOUZA, Francisco João de. **E a filosofia da educação: que??** A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: Bagaço, 2007.

ZANELLA, Maria Nilvane. As bases teóricas da Socioeducação nas teorias não-críticas. **Revista Diálogos:** pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 2012.

POSSIBILITANDO TRAJETÓRIAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ

Halisson Mota Cunha¹
Ronny Barroso Peixoto²
Maria Eleni Henrique da Silva³

RESUMO

A violência tem adentrado o interior das escolas em todas as regiões. Em todos os países se ouve falar de casos de violência, tornando-se urgentes práticas que estimulem o enfrentamento dessa prática nas escolas. Este trabalho pretende dar continuidade ao processo reflexivo sobre esta temática, utilizando a escola do Liceu do Conjunto Ceará (LCC) como exemplo de possibilidade potente para o enfrentamento da violência, apresentando caminhos possíveis para a resolução de conflitos. Foi realizado um estudo de caso no LCC, utilizamos o enfoque qualitativo, onde este tipo de pesquisa permite dialogar com os dados obtidos com a literatura atual e realidade local. A amostra desta pesquisa foram professores concursados do Estado e com no mínimo de 03 (três) anos de atuação. Foram aplicados questionários com 11 (onze) professores, segundo os estudos de Miriam Abramovay frente a Escolas Inovadoras no Enfrentamento da Violência. Foi analisado o conteúdo dos questionários por meio da técnica sugerida por Bardin (2006). Observamos que a gestão escolar tem se empenhado em fazer uma liderança democrática e participativa, utilizando o diálogo como mediador das situações. A escola tem apoiado e encorajado os docentes em suas ações, onde verificamos, um destaque no cenário local por conta dessas experiências para o enfrentamento da violência. No entanto, observamos que o LCC necessita avançar na atuação da comunidade em suas atividades corriqueiras. O estudo se mostrou potente ao consolidar a escola LCC como possível lugar para o enfrentamento da violência e compondo a ambientação de Escola Inovadora para esta temática.

Palavras-chaves: Escola, Violência, Escolas Inovadoras.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma monografia do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Onde foi possível observar e compreender o movimento de possíveis práticas exitosas para o enfrentamento da violência juvenil no espaço escolar. Aqui, apresentamos uma experiência envolvendo os professores do Liceu do

¹ Doutorando e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Educação Física Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará. Professor da rede Municipal de Ensino em Fortaleza e vinculado ao grupo de pesquisa Saberes em Ação, halissoncunha@gmail.com;

² Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza. Professor da rede Municipal de Ensino em Fortaleza e vinculado ao grupo de pesquisa Saberes em Ação, ronnynac@yahoo.com.br;

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (1998). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC) e Professora Adjunta do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, melenih@hotmail.com;

Conjunto Ceará (LCC) e estudiosos da temática para possíveis caminhos de Escolas Inovadoras⁴ no enfrentamento da violência.

O estímulo para a vivência de atitudes concretas que promovam a paz passou a ser essencial para a sociedade. Estamos vivendo, a nível planetário, a acentuação da decomposição do modo de produção capitalista, que esgotou suas possibilidades civilizatórias estimulando atualmente os mecanismos de competição das forças produtivas de forma negativa, onde estas podem produzir relações violentas na sociedade (FORRESTER, 2002).

Segundo Noronha (2009), a sociedade enfrenta uma grande onda de desordem familiar. Cada vez mais cedo jovens têm entrado no mundo da criminalidade; vidas estão sendo ceifadas por todas as cidades brasileiras; valores tidos antes primordiais, hoje, ficaram esquecidos. A nossa sociedade vive um quadro de injustiças sociais, exclusão e falta de condições materiais mínimas de sobrevivência que afeta a maioria da população negra, pobre, favelada e LGBT.

Esse fenômeno pode está presente nos diferentes espaços de interação social e para compreendê-los é necessário refletir os diversos espaços que percorrem e ambientam as manifestações de violências, que são: culturais, políticos, econômicos, institucionais, jurídicos, sociais e individuais (SILVA, 2006).

As manifestações de violência podem assumir formas variadas, sutis e, muitas vezes, perversamente camufladas por trás de um cenário aparentemente tranquilo na dinâmica das relações sociais. Com isso, podemos observar em noticiários, em jornais e demais meios de comunicação a frequência de acontecimentos violentos no âmbito educacional. Esta é a novidade: a violência adentrou os muros escolares fazendo-se marcante e presente. (CARREIRA, 2009).

A violência tem adentrado as escolas, em todas as regiões, em todos os países, se tem falado em casos de violência. Essa se apresenta tanto de forma verbal ou mesmo fisicamente, e, afeta o sujeito que sofre o dano de tal forma que esse passa a ser influenciado negativamente, deixando de tirar boas notas, não se interessando por estar na escola e alguns acabam evadindo, dessa forma aumentando o número de desistentes e/ou reprovados nos relatórios finais do ano letivo (SANTOS, 2007).

⁴ No estudo de Abramovay (2004) "Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas publicas" tem como objetivo central dar visibilidade a uma série de experiências positivas em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por inúmeras dificuldades, ancoradas, principalmente, nas precárias condições educacionais. Onde estas escolas têm como característica em comum o desenvolvimento de projetos que propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovendo uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos.

A violência pode ser vivenciada de forma distinta e acentuada nas diferentes classes sociais, idades, gêneros, e etnias, tanto na condição de vítima como de agentes agressores (Abramovay, 2003). E que aqui, neste estudo, lidamos com o conceito de violência de todo ato que implica a ruptura do nexos social pelo uso da força.

Embora, no século XXI, estejamos vivendo na velocidade da informação e do conhecimento, com diversos avanços científicos e tecnológicos, as populações de inúmeras sociedades são atingidas, cotidianamente, por uma avalanche de práticas violentas de diversos tipos. As instituições de ensino têm recebido no seu cotidiano alunos que sofrem e vivenciam violência no seu convívio social e que as reproduzem no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2003).

A escola é uma agência privilegiada pelo ato de estimular mentes, corpos e sensibilidades das pessoas para uma vida mais justa, fraterna e cidadã, é um dos espaços sociais mais apropriados de formação integral dos indivíduos por meio da construção e cultivo de valores, saberes e atitudes propícios/as no que tange à substanciação do respeito, à dignidade individual e coletiva das pessoas (SILVA, 2004). Por isso, ela tem um papel de discutir os problemas que envolvem as práticas de violência, na perspectiva de desenvolver ações educativas capazes de promover a superação desses problemas (ABRAMOVAY, 2003).

A violência escolar, segundo Debarbieux (1999), está ligada a uma sociologia da exclusão, caracterizando-se por três formas: delitos e vitimização, tais como extorsão, roubos, agressões, racismos e insultos; um clima no estabelecimento escolar marcado por incivildades; e por um sentimento de insegurança que reflete a percepção da violência. Existem, porém, segundo ele, duas mudanças recentes nesse quadro: aumento das violências contra o professor em sala de aula; violência praticada em atos grupais e mais duros (DEBARDIEUX, 1999).

Este artigo apresenta elementos para a reflexão sobre possíveis caminhos para o enfrentamento da violência escolar, partindo dos apontamentos de Escolas Inovadoras abordado por Miriam Abramovay (2004), onde são sugeridas algumas ações para o tratamento dessa problemática.

A escola LCC é um equipamento do Governo do Estado do Ceará sob a administração da Secretaria de Educação (SEDUC), que tem como um dos seus objetivos “proporcionar aos seus alunos o acesso às diversas práticas educacionais utilizando em sua metodologia de ensino, possibilidades para estimular o desenvolvimento de valores de convivência e de cidadania” (PPP DA ESCOLA, 2012). Atualmente, a escola LCC atende ao bairro do Conjunto Ceará e adjacências.

Ela adota como princípio norteador a formação integral do homem, perpassando por todas as etapas do crescimento: humanística, crítica, reflexiva, técnica e filosófica; além de garantir ao aluno o direito à aprendizagem dos conhecimentos culturais e éticos, busca difundir valores como: o respeito a si e ao próximo, o compromisso e integração.

Hoje, a escola insere-se em um espaço social, do qual fazem parte os adolescentes e os jovens. As demandas que os alunos fazem à escola, além de reivindicação pela educação formal, são acrescidas de exigências de oportunidades de esportes, de lazer e de recreação.

A vivência como professor temporário desta instituição foi decisiva para analisar a potencialidade dessa escola em fazer parte do conjunto de Escolas Inovadoras, frente à temática da violência escolar. O convívio com a rotina escolar do LCC foi motivador para levantar alguns questionamentos, tais como: A escola tem promovido à sociabilidade na formação do aluno? A direção escolar tem se esforçado para lidar com a problemática? Os professores têm tido possibilidades e apoio para o enfrentamento da violência escolar? Existe participação da comunidade escolar?

Estas são questões amplas e pertinentes em uma avaliação sobre a efetividade em ações práticas para o enfrentamento da violência. Neste artigo apresentamos a percepção dos professores sobre as indagações supracitadas na expectativa de comprovar se a escola tem se enquadrado no perfil de Escola Inovadora.

Apresentar reflexões sobre a temática da violência se justifica pela urgente necessidade de apontarmos possibilidades e caminhos possíveis para superação da violência que cada vez mais se faz presente no interior das escolas. Analisar os caminhos para o enfrentamento e superação desta condição se faz de extrema importância, em ações positivas obtidas por algumas instituições de ensino. Estas experiências devem ser compartilhadas por todos os segmentos educativos. Cremos que para superar o estado atual em que se encontra nossa sociedade se faz necessário a construção de novas alternativas de gestão das ações governamentais em seus diversos segmentos visando o desenvolvimento social integral (MEDEIROS, 2010).

Para a composição deste artigo apresentamos três âmbitos que perfazem o contexto onde se movimentou esta ação, quais sejam: A metodologia - onde descrevemos a abordagem utilizada para a observação, escrita dos fatos; Os resultados e discussão - na qual apresentamos a trajetória da pesquisa dialogando os resultados; As considerações finais - onde finalizamos o relato com uma síntese dos resultados obtidos.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Para a realização do estudo fizemos a opção pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. com o objetivo não só descritivo, mas também interpretativo de aspectos da realidade observada. O estudo de um caso, ou em um grupo de casos, não se presta à generalização dos resultados. Sua maior contribuição é explorar situações e tendências, debatendo à luz das respostas criativas e singulares dos casos escolhidos, quais são suas contribuições frente a um modelo geral de atendimento ou a um contexto social (TIVIÑOS, 1987)

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O número de estudos, publicações e colóquios, consagrados aos métodos qualitativos, tem apresentado um formidável crescimento, há aproximadamente um quarto de século (NASSER, 2008). Cabe salientar que a crescente popularidade dos métodos qualitativos foi acompanhada de uma diversificação das práticas de pesquisas. Evidentemente, a pesquisa qualitativa é hoje praticada em diferentes contextos institucionais e nos meios mais imediatamente associados à intervenção, sendo surpreendente a complexidade das áreas englobadas.

A abordagem qualitativa enfocou significados, valores e concepções atribuídos pelos professores em suas percepções relativas a uma cultura de não-violência dentro da escola. Focalizando as experiências dos docentes no cotidiano escolar onde permitiu uma maior aproximação da realidade vivida no LCC.

Com base no objetivo proposto por esse estudo, e com o intuito de verificar situações concretas de condições que contribuam com a redução da violência juvenil dentro da escola LCC, este processo ancora-se na colaboração dos sujeitos envolvidos, cujo interesse da investigação baseia-se na reflexão ativa da realidade de seu cotidiano. Esta pesquisa reconhece que o problema a ser conhecido para ser solucionado começa na comunidade; daí a finalidade de contribuição para que se possa desorganizar a manutenção das desigualdades (Nasser, 2008).

2.2 Conhecendo o lócus da pesquisa

A escolha deste ambiente para esta pesquisa foi a gama de experiências que a escola oferece para seus alunos, por meio de seus projetos, possibilitando inúmeras atividades para os jovens vivenciarem sua subjetividade em diferentes campos da aprendizagem.

A Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará está situada à Rua 1139-A, nº 10, na 4ª Etapa do Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza, Ceará, criado pelo Decreto nº25716 de 10 de fevereiro de 2000, e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação sob Parecer nº1140/2000 em 12 de dezembro de 2000. Fundada no dia 13 de abril de 1998, e inaugurada em 16 de abril de 1999, preocupa-se com a formação geral do aluno e a preparação deste para o mercado de trabalho. A escola faz parte da Organização da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, e tem como órgão mantenedor o Governo do Estado do Ceará.

O bairro já era considerado uma verdadeira cidade dentro de Fortaleza, completando mais de 20 anos de existência, consagrando como polo comercial, social, e cultural ativo, sendo destaque entre todos os bairros. Abrange uma área com quatro (4) etapas. De acordo com a Companhia de Habitação do Ceará (COHAB) eram cerca de 8.669 casas. Naquela época a população variava entre 40 e 60 mil habitantes.

Atualmente, o LCC conta com 1632 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos e nas três séries do Ensino Médio, atendendo a jovens com faixa etária entre 13 a 20 anos. Adota como princípio norteador a formação integral do homem, perpassando por todas as etapas do crescimento: humanística, crítica, reflexiva, técnica e filosófica; além de garantir ao aluno o direito à aprendizagem dos conhecimentos culturais e éticos, busca difundir valores como: o respeito a si e ao próximo, o compromisso e integração; e tem por lema: “Educando com a Vida e com a Esperança” (PPP DA ESCOLA, 2012).

No campo administrativo, o Liceu do Conjunto Ceará sempre contou com o trabalho de gestões competentes, participativas e compartilhadas na pessoa das antigas gestoras: Maria Marlene Vieira Amâncio (1998 a 2002), Maria do Socorro Ribeiro do Amaral (2002 a 2004), Hebe Mara dos Santos Vieira (2005 a 2008), Luciano Nery Ferreira Filho (2008 a 2010), e atualmente, na pessoa da atual diretora Maria Socorro de Paula sua equipe formada por três coordenadores escolares: a professora Eliete Aguiar Adriano Costa, o professor José Gecivaldo Maciel, o professor Antônio Furtado Lamdim Neto e pela Secretária da Escola; Maria Madalena Vieira Rocha. A atual gestão busca pautar suas ações em uma administração democrática e atuante, através das parcerias com os organismos colegiados: Conselho escolar, Grêmio Estudantil Educador Paulo Freire, além de contar com o apoio de uma equipe de professores e funcionários comprometidos com a Educação de Qualidade para Todos.

Quanto à sua estrutura física, dispõe de uma arquitetura moderna, ampla e confortável, com espaços específicos para determinadas áreas do conhecimento, como: laboratórios de física, química, biologia, redação e informática; salas com equipamento de áudio-visual, sala de leitura, biblioteca, sala de música, teatro e artes plásticas; rádio escola, auditório e anfiteatro. Seu espaço para a prática de atividades físicas, gincanas e grandes eventos é a Vila Olímpica do Conjunto Ceará que conta, atualmente, com os espaços físicos: refeitório, uma sala para a pedagogia, um salão de dança, uma quadra polivalente, um campo de futebol, um campo de areia, uma pista de atletismo, uma pista de skate, um salão polivalente, uma cozinha, uma sala para a coordenação, uma sala para materiais esportivos, três banheiros e uma piscina que está em fase de conclusão.

No Liceu do Conjunto Ceará, as atividades curriculares e extracurriculares são várias, onde cada professor ou professora procura organizar e abordar cada conteúdo de forma mais nítida a fim de que os alunos possam compreender. As disciplinas que compõem o currículo são: Matemática, Física, Biologia, Química, Português, Sociologia, Arte e Educação Física. Cada atividade favorece o desenvolvimento de habilidades. Aulas de campo, participações em eventos, estímulo aos eventos locais são sempre incentivados aos alunos para que não haja o distanciamento entre teoria e prática. Nessas aulas, os professores vivenciam as tarefas para os alunos exercitando e resolvendo questões ligadas a disciplina. Nas aulas de Química e Física cada uma dessas disciplinas contém laboratório de pesquisa, no qual os alunos têm cada aula prática e de análises experimentais envolvendo elementos químicos e físicos. Nessa escola, o desenvolvimento linguístico por muitas vezes são contextualizados. A maioria das disciplinas, os alunos avaliam as figuras, os sinais e a linguagem. São feitas muitas atividades desse tipo onde os alunos tentam desenvolver as atividades linguísticas, é através de apresentações de seminários em dupla ou individual que muitas vezes os alunos ministram as aulas e elaboram os discursos.

2.3 Colaboradores da pesquisa

A população nesta pesquisa foi representada pela totalidade de professores lotados nesta unidade de ensino. O critério de seleção dos participantes foi intencional e composto por 11 (onze) professores convidados a participar livremente seguindo os seguintes critérios: Ser concursado e está atuando como professor da escola num período de 3 (três) ou mais anos. Assim sua aproximação com os projetos e comunidade dará maior riqueza às informações mencionadas.

2.4 Instrumentos e Procedimentos

Para responder as questões, seguimos as sugestões de Abramovay (2004), onde orienta o diagnóstico, a implementação, a coleta e a análise devem estar intimamente ligadas aos fatores sociais que rodeiam o ambiente pesquisado.

A respeito dos instrumentos para a coleta de dados foi utilizado um questionário segundo os estudos de Miriam Abramovay (2004) junto aos professores da escola, para observar quais os caminhos que a escola tem trilhado para combater a violência no âmbito escolar.

Apresentamos um exercício de avaliação com 25 (vinte e cinco) perguntas divididas em 4 (quatro) temas de análise: 1º) Que leva em consideração a imagem da escola como lugar de sociabilidade, aprendizagem ética, formação do espírito crítico com base no diálogo - a busca na compreensão ampliada da função educacional envolvendo toda a comunidade - o cuidado com a infraestrutura e meios lúdicos de aprendizagem - cultura e lazer - esforços para envolver a comunidade em ações contra a violência; 2º) Disposição da gestão participativa, onde se assumi um papel articulador da direção escolar, conduzindo com equanimidade e transparência as resolução de problemas – a criação de meios que propiciem a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo de planejamento - a busca de meios para otimizar a utilização do espaço escolar e para a ampliação da oferta de atividades sociais, culturais e esportivas – a criação de espaços convidativos ao diálogo interno (entre alunos, professores e demais funcionários) e externo (com as famílias e com a comunidade) - e o desenvolvimento de um sistema de avaliação transparente da escola; 3º) Indicadores de possibilidades para o enfrentamento da violência escolar segundo a visão dos professores, pedagogos e funcionários ; 4º) Abertura de espaços para a manifestação e discussão das opiniões dos alunos - atributos de uma escola capaz de inovar na participação dos alunos, das famílias e da comunidade.

Estes responderam cada pergunta considerando cada atributo e avaliando em umas escala de 1 (um) a 5 (cinco) em que medida esta característica está mais ou menos presente na escola (obs: a indicação do quesito 1 (um) significa pouco desenvolvido e 5 (cinco) muito desenvolvido na escola).

2.5 Análise dos Dados

Os dados coletados foram analisados em seu conteúdo com o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2006), como um conjunto de técnicas para analisar o conteúdo de

comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos a descrição das mensagens (qualitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (2006) as fases de análise organizam-se em torno de três pólos cronológicos: pré-análise; a exploração do material e descrição analítica; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

2.4 Questões Éticas

O consentimento livre e esclarecido foi obtido através da leitura e explicação detalhada do mesmo pelo pesquisador junto aos participantes antes de iniciar a coleta dos dados. A participação de cada indivíduo foi voluntária e mediante a autorização dos responsáveis. Todos os participantes concederam autorização por escrito e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisa não trouxe risco nenhum para os indivíduos envolvidos nem revelou a identidade dos participantes voluntários.

Esta pesquisa foi aplicada de acordo com o método científico exigido pelo Conselho Nacional de Saúde, a partir da Resolução CNS 196/96.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na esteira de um movimento constante, as reflexões sobre a temática da violência são atuais e bastante importantes. Aqui, apresentamos alguns conceitos a respeito dessa problemática, analisando os dados obtidos e suas relações com a realidade da escola na intenção de apontar maneiras possíveis para o enfrentamento da violência.

A violência na escola deve ser vista como sintoma de problemas que o aluno vem vivenciando. Katzman (2004) afirma que a sociedade em geral enxerga os jovens unicamente como promotores da violência, no entanto eles são vítimas, seja do sistema, de problemas familiares, da falta de políticas públicas, de perspectiva social ou do “abandono”.

Caminhos para a prevenção da violência dependem da participação de todos os agentes da sociedade incluindo a escola com – diretores, professores, alunos, funcionários e pais – na construção de relações sociais mais solidárias, cooperativas e prazerosas. Paulo Freire (1996) comentava que todos os agentes dentro da escola são educadores e precisam estar cientes do seu papel de intervenção. Ao mesmo tempo, as ações das escolas precisam ser apoiadas por todas as instâncias do governo, dos poderes legislativo e judiciário, e da sociedade civil.

Na Escola Raimundo Nonato Monteiro Santana foi evidenciado nos estudos de Laurentino (2013), que o enfreamento da violência nesta escola foi viabilizado por um projeto chamado Programa Escola Aberta que pode proporcionar para os jovens durante o ano todo oficinas no contra turno escolar. Estas oficinas geraram uma cultura de participação cidadã, reconhecimento pessoal, reconhecimento de pertencimento à comunidade, os quais refletiram orgulho pelo trabalho realizado durante o ano inteiro reduzindo os índices de violência dentro da escola.

Miriam Abramovay (2004) aponta em suas pesquisas algumas experiências de Escolas Inovadoras que conseguiram enfrentar com sucesso a problemática da violência, e que permitiram projetar um perfil da escola capaz de inovar nessa área. Diante desta pesquisa foi aplicado um questionário aos professores onde foi possível mapear algumas ações, segundo a percepção dos docentes, se a escola tem projetado um perfil de escola inovadora no enfrentamento da violência escolar.

Estes atributos foram enquadrados em quatro áreas: escola inovadora no enfrentamento da violência; direção escolar inovadora no enfrentamento da violência; professores, pedagogos e funcionários inovadores no enfrentamento da violência; escola inovadora na inclusão de alunos, família e comunidade no processo educativo.

3.1 Em escola inovadora no enfrentamento da violência

Para esta área foram levantadas cinco questões que levavam em consideração a imagem da escola como lugar de sociabilidade, aprendizagem ética, formação do espírito crítico com base no diálogo; a busca na compreensão ampliada da função educacional envolvendo toda a comunidade; o cuidado com a infraestrutura e meios lúdicos de aprendizagem; cultura e lazer; esforços para envolver a comunidade em ações contra a violência.

Quando perguntados sobre a recuperação da imagem da escola como lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem ética e de formação do espírito crítico, com base no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na valorização do conhecimento.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	36,36%	<u>54,54%</u>	

Busca de uma compreensão ampliada da função educacional, considerando-a não apenas em sua dimensão de ensino, mas também de cuidado e atenção para com o outro, e desconstrução de relações cooperativas na comunidade escolar.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			18,18%	27,27%	<u>54,54%</u>	

Naquilo que diz respeito ao cuidado com a infraestrutura da escola, mantendo o espaço esteticamente agradável e zelando para que os espaços e equipamentos sejam adequados e suficientes para atender às necessidades pedagógicas e lúdicas.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
				36,36%	<u>63,63%</u>	

Sobre a articulação entre o ensino, a cultura e o lazer, buscando ampliar a qualidade e o significado da oferta educativa para os alunos.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
		9,09%		<u>54,54%</u>	27,27	

Quanto aos esforço para envolver e motivar a participação dos diferentes agentes (pais, alunos, professores e funcionários) na busca de alternativas criativas para a diminuição da violência.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	<u>71,71%</u>	18,18%	

Nota-se segundo a perspectiva dos docentes que a escola tem se preocupado em proporcionar um ambiente harmonioso com a sociabilidade e imagem de toda a escola. Tavares (2016) relata que tratar da imagem física e social da escola pode ajudar a aumentar um clima de boas práticas entre toda a comunidade escolar e ainda apontou em escolas estaduais de São Paulo que as pichações colaboram com 18% na produção de violências.

Em três dos itens indagados aos professores, eles relataram que a escola tem se esforçado bastante e desenvolvido ações para estes requisitos. Nas duas últimas perguntas desta área houve a mensuração do nível 4 apontados pelos professores como boas práticas contra a violência. Como podemos verificar nos quadros acima.

Inúmeras pesquisas têm apontado o trabalho com gincanas esportivas, torneios escolares, concurso de danças e etc como possibilidade de experiência na redução de condutas violentas nas escolas. Kohlberg (1992), em seus estudos, afirma que a reflexão por meio das experiências vividas dos sujeitos podem elevar a potencialidade da formação de uma consciência moral individual ou coletiva (distinguem certo e errado diante do consenso da maioria), e com isso vamos evoluindo através dos desafios impostos, desenvolvendo uma consciência moral autônoma e, deste modo, passamos a pensar também como um ser que se situa em um coletivo; passa-se a “ficar no lugar do Outro”, para pensar formas de conviver.

3.2 Atributos de equipes de direção escolar inovadoras na prevenção da violência:

Este atributo revela qual a percepção dos professores frente a atuação da equipe da direção da escola em projetar ações que estimulem uma gestão participativa, mobilizadora, problematizadora e democrática, pois é a partir de sua conspeção de trabalho que todos os segmentos da escola convergem.

Disposição do diretor para promover uma gestão participativa, voltada à mobilização do compromisso de todos os agentes.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			27,27%	27,27%	<u>45,45%</u>	

No que se refere a disposição do diretor para assumir um papel articulador dos diferentes atores do espaço escolar (professores, funcionários, alunos, familiares e outros atores) de forma a mobilizá-los para a mudança de situações críticas e a construção de projetos coletivos.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	27,27%	<u>63,63%</u>	

Direção escolar conduzida com equanimidade e transparência na resolução de problemas, considerando a diversidade e complexidade dos fatores envolvidos.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	<u>45,45%</u>	<u>45,45%</u>	

Criação de meios que propiciem a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo de planejamento, estimulando que as pessoas tenham um envolvimento reflexivo e propositivo.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
		9,09%	18,18%	27,27%	<u>36,36%</u>	

Busca de meios para otimizar a utilização do espaço escolar e para a ampliação da oferta de atividades sociais, culturais e esportivas.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			18,18%	<u>54,54%</u>	27,27%	

Criação de espaços convidativos ao diálogo interno (entre alunos, professores e demais funcionários) e externo (com as famílias e com a comunidade).

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
		18,18%	<u>36,36%</u>	<u>36,36%</u>	9,09%	

Desenvolvimento de um sistema de avaliação transparente da escola, baseado em indicadores que permitam aferir mudanças e planejar redirecionamentos.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			18,18%	<u>45,45%</u>	36,36%	

A atuação da direção da escola é fundamental. A tarefa do administrador escolar não é controlar o trabalho pedagógico, mas assegurar a existência de condições para que o ensino se realize. Quando a legitimação da autoridade se dá meramente pelo cargo burocrático ocupado, normalmente ocorre uma centralização das decisões formais nas mãos da direção e um individualismo exacerbado nas práticas ocorridas na sala de aula. Nos grupos em que há o predomínio desse tipo de cultura, observa-se um baixo envolvimento dos profissionais entre si e com a escola, sendo muito frequente a alta rotatividade de profissionais e a proliferação daqueles que dizem que nada há para ser feito (SILVA, 2004).

Das setes perguntas respondidas pelos professores 5 (cinco) obtiveram maior aferição de desenvolvimento das capacidades de um ótimo diretor de escola. e 3 (três) perguntas ficaram com maior percentual o item 4 da escala. Mostrando que os professores percebem a gestão democrática e progressista.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é um dado a priori. Segundo Luckesi (1994), a educação escolar está impregnada de conceitos, valores, sentidos e finalidades. Com os projetos político pedagógicos e ações interdisciplinares, a escola tende a ser um espaço que firma suas atividades no cotidiano sistemático do coletivo de alunos.

3.3 Atributos de professores, pedagogos e funcionários capazes de inovar na prevenção da violência

A condução de práticas democráticas e participativas na relação entre todos os sujeitos da escola podem ser importantes para a rotina escolar. Este atributo descreve a visão dos docentes diante desta temática.

Estilo de interação mais aberto, na qual as relações entre os professores, a equipe pedagógica e a direção, e entre professores e alunos se deem de forma mais transparente.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			18,18%	<u>45,45%</u>	32,32	

Disposição para o diálogo com os alunos e outros profissionais da escola de forma a favorecer um clima de entendimento e cooperação.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			27,27%	27,27%	<u>45,45%</u>	

Adoção de uma abordagem direta e franca das questões relacionadas com a violência e temas como: sexo, drogas, relacionamento familiar, emprego, futuro profissional e cidadania.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	<u>63,63%</u>	27,27%	

Disposição para participar do diagnóstico das situações-problema e do planejamento de ações coletivas para o seu enfrentamento.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	<u>71,71%</u>	18,18%	

Desenvolvimento de posturas que favoreçam o entrosamento, o colegismo, a abertura e o incentivo a novas ideias e atitudes.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
				<u>54,54%</u>	45,45%	

Fortalecimento dos laços de afeto e de proximidade no ambiente escolar.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
				27,27%	<u>71,71%</u>	

Proposição de projetos que fortaleçam a consciência cidadã dos alunos e que, por consequência, fortaleçam nos próprios professores a consciência do valor social do trabalho pedagógico.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			9,09%	<u>71,71%</u>	18,18%	

A complexidade da função docente aparece quando um grupo de professores destaca que o aspecto mais importante da docência é a relação que se constrói com o aluno, no sentido de transformar sua existência. E não somente o professor, mas todos os envolvidos neste espaço. Como já salientado por Boff: “A comunidade escolar deve ser um organismo vivo e que todos devem cuidar um do outro”.

A escola tem se empenhado em fortalecer suas relações através de projetos que levaram a escola ser premiada pela a Unesco, Unicef e outros. Matos (2006) aponta que existe uma diferença para a redução das atitudes de violência entre escolas que desenvolvem

projetos a partir da participação e dos interesses da comunidade escolar e escolas que permeiam suas ações com iniciativas vindas de fora desse contexto.

Um pequeno trecho do poema de Paulo Freire (1996) revela como a escola é um lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. Portanto as ações devem ser entendidas como lugar de convívio de sujeitos iguais que aprendem uns com os outros.

3.4 Atributos de uma escola capaz de inovar na participação dos alunos, das famílias e da comunidade

Reconhecer a escola como um ambiente vivo, heterogêneo e plural é uma forma de desenvolvimento harmônico das relações por meio do diálogo. Este atributo revela a como a escola tem atuado em estimular o estreitamento das relações entre família, escola e comunidade.

Abertura de espaços para a manifestação e discussão das opiniões dos alunos criando mecanismos para que suas sugestões sejam consideradas e concretizadas, fortalecendo o sentimento de pertencimento à escola.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			<u>54,54%</u>	36,36%	9,09%	

Construção de um código de ética da escola envolvendo os alunos em sua elaboração e cuidando para que sua aplicação seja feita de modo equânime.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			<u>45,45%</u>	27,27%	27,27%	

Consideração das trajetórias individuais dos alunos no planejamento de projetos pedagógicos e atividades de ensino-aprendizagem.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
			<u>36,36%</u>	27,27%	<u>36,36%</u>	

Reconhecimento e busca de compreensão das diversas formas de composição familiar próprias das sociedades contemporâneas, construindo relações positivas e compartilhadas com as famílias e as comunidades (buscando novas formas de convivência e participação).

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
		9,09%	<u>45,45%</u>	36,36%	9,09%	

Abertura de espaço para a participação da comunidade no estabelecimento de propostas de trabalho que visem à melhoria do atendimento oferecido pela escola.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
		<u>45,45%</u>	9,09%	<u>45,45%</u>		

Estímulo à participação das famílias e da comunidade na preservação do patrimônio físico e valorização e aproveitamento do espaço da escola.

Pouco desenvolvido	1	2	3	4	5	Muito desenvolvido
		27,27%	<u>36,36%</u>	18,18%	18,18%	

Neste último conjunto de perguntas, apenas uma ficou com a disposição máxima, outra ficou com a disposição do nível 4 (quatro) e outras 4 (quatro) perguntas ficaram com a disposição 3 (três), como podemos ver nas tabelas. Vale ressaltar que, quando há o diálogo com a comunidade, há também abertura para sugestões de alunos, pais ou responsáveis e mudanças no ambiente escolar podem ser notadas no convívio diário entre todos. A participação da comunidade, muitas vezes, pode preencher determinadas carências das escolas. Como na maioria delas há dificuldades para a obtenção de recursos para investimentos, notadamente os de infraestrutura, é comum a realização de pequenas intervenções da comunidade, assim afirma Abramovay (2003).

De acordo com Paulo Freire, ninguém começa a ler a palavra sem antes aprender a ler o mundo, reconhecemos o papel que tem a escola para homens e mulheres, sabendo também, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação. Ele continua enfatizando ao afirmar que “a transformação

da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (2005, p.12).

Percebemos que o LCC tem sido uma escola inovadora para o enfreamento da violência segundo a percepção dos professores entrevistados. Diante do exposto, ficou evidente que a escola tem trilhado um percurso formativo para a redução de práticas violentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de apresentar a escola LCC como possível lugar de enfrentamento da violência segundo a percepção dos professores entrevistados. O estudo foi potente ao afirmar que toda a comunidade escolar tem somado esforços para tratar desta temática.

O presente trabalho pretendeu dar continuidade a um processo reflexivo sobre o assunto, não se findando em afirmativas estanques, mas entendendo que o processo educativo é dinâmico e mutável. Cada escola é uma realidade que possui características diversas e um potencial a ser aproveitado em favor de sua própria ação educativa. Porém, algumas ações positivas podem ser colocadas em práticas em diversos contextos educacionais. Assim, cabe-nos repensar o papel de todos os envolvidos no processo educacional dentro das escolas.

Diante disto, vale ressaltar que nas quatro categorias de perguntas respondidas pelos professores revelou que a escola tem se esforçado em trabalhar a sociabilidades de seus alunos na formação de sujeitos pensantes por meio do estímulo ao pensamento crítico de forma ética baseando-se no diálogo democrático.

A gestão escolar tem se empenhado em fazer uma liderança democrática e participativa dando apoio as ações dos docentes no cotidiano escolar. Reconhecemos que todos os esforços para a redução da desigualdade social e ações que oportunizem a educação e igualdade dos direitos humanos são válidos.

Porém, não podemos deixar de notar que a gestão precisa reflexionar suas ações frente a participação da comunidade em suas ações escolares, pois na área: Atributos de uma escola capaz de inovar na participação dos alunos, das famílias e da comunidade, revelou que a escola necessita avançar neste campo de atuação, pois todas as questões desta área apresentaram índices possíveis de melhorar.

Se considerarmos que estamos a escola como um organismo vivo, todas as partes são necessárias para um funcionamento homeostático. Assim, as famílias, os líderes da comunidade, as associações e etc que estão ao entorno da escola podem contribuir significativamente para a homeostase social da escola.

Podemos perceber no campo: proposição de projetos que fortaleçam a consciência cidadã dos alunos e que, por consequência, fortaleçam nos próprios professores a consciência do valor social do trabalho pedagógico, que os projetos interdisciplinares são apoiados e desenvolvidos no cotidiana escolar. E isso é comprovado pelos prêmios que a escola recebeu da Unesco, Unicef e etc como mostra o relato acima.

Portanto, o estudo se mostrou efetivo no sentido de identificar a escola como possível lugar onde ocorrem práticas que levam ao enfrentamento da violência segundo a percepção dos professores. A escola tem potencialidade em compor o grupo de escolas inovadoras sobre esta temática como apontado por Mirrian Abramovay (2004).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas** / Miriam Abramovay et alli. - Brasília: UNESCO, 2004.

_____. (Org). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO; Universidade Católica de Brasília, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2006 (Obra original publicada em 1977).

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CARREIRA. D. **Violência nas escolas: qual é o papel da gestão**. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000559.doc>. Acessado em: 25/05/2009

DEBARBIEUX, É. **Violência nas escolas: dez abordagens européias** / Éric Debarbieux e Catherine Blaya. – Brasília : UNESCO, 1999.

_____. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Liceu do Conjunto Ceará**. SEDUC, Fortaleza-CE. 2012.

LAURENTINO, M. **As Ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como Práticas de Cultura de Paz**. Teresina, PI. 2013.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

KAZTMAN, R. (Coord.). **Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay.** Montevideo: Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Oficina de la CEPAL en Montevideo, LC/MVD/R, 1999.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral.** Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992

MATOS, K, S. L.; NONATO JUNIOR, Raimundo. Espiritualidade, paz e espiritualidade: transversalidades na educação. In: MATOS, Kelma S. L. (Org). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade.** Fortaleza: Ed. UFC, 2006. (p. 17-25).

NASSER, C. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NORONHA, Vânia. **Pensando sobre políticas públicas de lazer para a juventude em contextos de vulnerabilidade social.** Belo Horizonte: Editora, 2009.

MEDEIROS, L. **O jogo Cooperativo como Proposta Educativa nas Aulas de Recreação na Vila Olímpica do Canindezinho.** Fortaleza, 2010.

SANTOS, E. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio.** 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

SILVA, N. **Ética, indisciplina e violência nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, A. **A Gestão de Seguridade Social Brasileira: entre a política pública e o mercado.** São Paulo; Cortez, 2004.

SILVA & SILVA. **Círculos populares de cultura, esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre.** Recife: Bagaço, 2006.

TAVARES, P. **Fatores Associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo.** Rev. Estudos Econômicos. Vol. 46, nº 2. São Paulo, 2016.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, T. M. **Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos pré-escolares.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO. 2007.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Liceu do Conjunto Ceará.** SEDUC, Fortaleza-CE. 2012.

PRÁTICAS AVALIATIVAS: ENTENDIMENTOS E ESCOLHAS

Carlos Bruno Cabral de Oliveira ¹
Stella Chrystine Camara dos Santos ²
Mariana Guelero do Valle ³

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos caracterizar as práticas avaliativas dos professores de Biologia de uma escola estadual de Ensino Médio. Este é um estudo de caso qualitativo, em que realizamos a análise do Projeto Pedagógico de uma escola estadual de Ensino Médio localizada em São Luís, Maranhão, e entrevistas semiestruturadas com os três professores de Biologia da instituição. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e os resultados organizado em categorias de análise. Identificamos que o Projeto Pedagógico, ainda que preveja a avaliação por meio de diversos instrumentos, enfatiza elementos tradicionais da prática avaliativa, como os instrumentos escritos. Nas falas dos professores, notamos uma pluralidade de práticas avaliativas, as quais, no entanto, são influenciadas por agente externos, o que culmina em instrumentos tradicionais. Dessa forma, reforçamos que o ato de avaliar é mais do que um procedimento de quantificação dos rendimentos dos estudantes, mas uma prática pedagógica essencial para uma efetiva transformação social.

Palavras-chave: Avaliação, Planejamento escolar, Ensino de Biologia.

DA TRADIÇÃO À POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS

A avaliação, prática essencial da atividade docente, tem despertado a atenção de diversos autores nacionais e internacionais nas últimas décadas, cujas obras demonstram o quanto a temática está diretamente relacionada a diversas questões educacionais (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; LUCKESI 2008). Por ser uma peça central do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento das aulas até a formação de professores, consideramos necessário um aprofundamento nas discussões sobre avaliação visto o alcance da temática nas práticas pedagógicas.

As práticas avaliativas tradicionais, centradas memorização dos conteúdos e provas escritas, são uma herança das pedagogias dos séculos XVI e XVII (LUCKESI, 2008). Nessa perspectiva tradicionalista, a avaliação é vista como um instrumento para verificar o alcance dos objetivos propostos para determinados níveis escolares, assumindo um papel sancionador e qualificador, com objetivos iguais a todos e tendo apenas o aluno como sujeito (ZABALA,

¹ Professor bilíngue de Ciências. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, ol.carlosbruno@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, stellacamara6@gmail.com;

³ Professora adjunta do Departamento de Biologia – UFMA. Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, mariana.valle@ufma.br.

1998). Essa avaliação, que gera notas e classifica os rendimentos dos alunos, é conhecida como avaliação somativa (PERRENOUD, 1999).

A avaliação somativa possui um caráter cumulativo, sendo feita depois que os conteúdos são ministrados. Nesse sentido, as notas geradas são uma quantificação da qualidade do rendimento do educando de acordo com parâmetros pré-definidos. Dessa maneira, medir os desempenhos dos alunos para atribuir notas significa mensurar e quantificar com precisão universal tal desempenho de maneira que um determinado dado sempre gere a mesma nota. O problema em termos a avaliação como uma medida de desempenhos está na subjetividade daquele que avalia, sujeita a incontáveis variações escolares e sociais (HADJI, 2001).

Para Luckesi (2008), as notas recebem atenção demasiada ao longo do ano letivo, não importando como as notas foram alcançadas, mas apenas se foi possível atingir o mínimo necessário para ser aprovado. Nesse cenário, é comum que o professor utilize a avaliação para ameaçar os estudantes com questões difíceis e notas baixas a tal ponto que o educando passa a se dedicar aos estudos não mais pela vontade de estudar, mas para alcançar notas suficientes para ser aprovado. Para o referido autor, é necessário que haja o rompimento desse modelo de avaliação escolar para que seu verdadeiro papel, de um instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, possa ser cumprido.

É justamente com essa função diagnóstica que avaliação formativa se volta, então, para o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. A avaliação formativa acontece por meio da constante observação dos desempenhos dos educandos pelo professor. “A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem se preocupar de classificar, certificar, selecionar” (PERRENOUD, 1999, p. 104). Para o autor, toda avaliação que contribua para otimizar o desenvolvimento das aprendizagens, por mais pouco que seja, é formativa.

Zabala (1998) pondera que o professor deve ter à disposição todos os dados sobre o progresso do aluno para saber quais medidas educativas tomar, devendo ter um bom registro da aprendizagem, dos resultados e das medidas. O professor deve conhecer o desempenho individual do educando e como este se encontra perante a turma e as finalidades do curso. Nessa concepção, o diagnóstico está a serviço tanto do aluno quanto do professor à medida que este ajusta seu planejamento para se adequar às necessidades de seus alunos.

A avaliação ocupa um papel central nos processos escolares, o que faz necessária cautela na escolha, construção e aplicação dos instrumentos avaliativos, a fim de evitar, por exemplo, a classificação em alunos bons e ruins e problemas na relação entre pais, alunos e escola. Mais do que objetivar o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, é necessário que a avaliação,

de fato, vá além do aferimento da capacidade de memorização dos alunos. O planejamento de uma avaliação deve levar em conta fatores como a periodicidade, o tempo, instrumentos, a linguagem das questões no caso das provas escritas, entre outros (KRASILCHIK, 2011).

No caso da Biologia, observamos a variedade de conteúdos, frutos dos diversos ramos das Ciências Biológicas, o que põe o estudante em meio a questões que envolvem mais do que a simples memorização de informações. Dessa forma, em uma aula de Biologia, enquanto disciplina científica,

[...] espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer e delimitar um problema, identificar variáveis, elaborar hipóteses, projetar e realizar experimentos, coletar dados e avaliar as hipóteses levantadas inicialmente a partir dos dados coletados. Adicionalmente, [o aluno] deve saber comunicar seus resultados e confrontá-los com outros (BIZZO, 2012, p. 93)

Tendo em vista o papel central que a avaliação exerce para os processos escolares, buscamos, então, caracterizar as práticas avaliativas dos professores de Biologia de uma escola estadual de Ensino Médio.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE AVALIAÇÃO

Esse trabalho é parte de um estudo de caso, ou seja, uma investigação bem delimitada em que se procura conhecer as particularidades de um caso singular, desenvolvida em uma situação natural de realidade complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa, em que os dados são coletados diretamente em suas fontes naturais, gerando uma grande quantidade de informações descritivas, e cujo foco reside sobre o processo em vez do produto, com a imersão no contexto estudado se fazendo necessária para a interpretação dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, nosso caso ocorreu em uma escola localizada em São Luís, MA, que contava com o ensino integral pela primeira vez, implementado apenas nas turmas do 1º Ano. Nela, havia três professores de Biologia, sendo um docente novato exclusivo para o ensino integral e dois para o ensino regular, os quais foram identificados pelas siglas P1, P2 e P3, conforme previsto o anonimato de suas identidades no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos mesmos. Em comum, os três professores alegaram ter graduação em Ciências Naturais com habilitação em Biologia, terem entre catorze e dezesseis anos de atuação na

atividade docente e, aditivamente, P1, professor do ensino integral, afirmou ter pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

Inicialmente, realizamos reuniões com a gestão da escola e os professores e, após esses contatos iniciais, fizemos observações de três aulas de Biologia do ensino integral e sete aulas do ensino regular para que pudéssemos entender o contexto em que as avaliações acontecem. Finalizadas as observações de aulas, foi solicitado o Projeto Pedagógico da escola para que pudéssemos compreender melhor o contexto do campo de pesquisa, a maneira como a avaliação é entendida pela escola e o que é esperado dos professores e alunos. Em seguida, realizamos entrevistas individuais com os três professores de Biologia a partir de um roteiro pré-elaborado e optamos pelo formato de entrevista semiestruturada, mais dinâmico, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Para a análise dos dados coletados, valemo-nos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Para a referida autora, a análise de conteúdo ocorre em três grandes etapas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos dados, cada uma delas contendo diferentes fases. Iniciamos a pré-análise a preparação do material, em que as entrevistas foram transcritas a partir das gravações de áudio. Depois, realizamos a leitura flutuante dos materiais e, mais adiante, constituímos o *corpus* de análise. Posteriormente, realizamos a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores. Na exploração do material, fizemos a codificação, utilizando o tema “avaliação” para delimitar as unidades de registro e, por conseguinte, os parágrafos nos serviram como as unidades de contexto. Por fim, partimos para a interpretação dos resultados.

PROJETO PEDAGÓGICO: O ENTEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Para a análise do Projeto Pedagógico, levamos em consideração aspectos básicos da avaliação tais como as definições apresentadas, os instrumentos previstos para avaliar assim como os sujeitos, avaliadores e demais participantes. Aspectos próprios do documento, tal como sua atualidade e estruturação também foram considerados à medida que foram julgados relevantes à discussão. Para isso, trazemos recortes do documento que exemplifiquem o que está sendo analisado ao longo de toda a discussão.

Entendemos que é necessário conhecer as concepções apresentadas pelo Projeto Pedagógico uma vez que esse documento pode servir de eixo norteador ao trabalho de toda a equipe docente. Por esse motivo, iniciamos a análise em busca das definições de avaliação para a construção do indicador “O que é avaliação”, um dos componentes da categoria “Definição”. As seguintes definições foram encontradas:

Atualmente, é inconcebível a aceitação de práticas avaliativas que focalizam o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos. Esta visão tradicional é colocada em xeque ao se compreender avaliação enquanto conjunto de situações pedagógicas que orientam contínua e sistematicamente a evolução qualitativa do aluno em todo o seu processo formativo e de organização interpretativa do conhecimento adquirido no desenvolvimento de seu aprendizado (Projeto Pedagógico, p. 22)

A avaliação parte integrante do processo educativo é entendida como um constante diagnóstico participativo na busca de uma educação de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando-se que ela não se constitui um momento isolado, mas um processo no qual se avalia toda a prática educativa (Projeto Pedagógico, p. 39)

Notamos que o Projeto indica uma ruptura da rigidez avaliativa com rigoroso controle do aluno em favor de um processo que o faça entender seu trajeto de aquisição de conhecimento. Nesses trechos, a concepção de avaliação apresentada pelo documento se encontra em uma lógica formativa ao prever diagnósticos constantes voltados à compreensão e superação das dificuldades. Hadji (2001) afirma que a avaliação pode ser entendida como formativa a partir do momento que informa por meio de um diagnóstico, o que se alinha com a concepção evidenciada ao longo do documento. É importante que esses diagnósticos sejam feitos desde o primeiro contato com a turma, procurando-se conhecer o que já sabem e seus estilos de aprendizagem; durante as aulas ao longo dos semestres, ajustando-se o planejamento conforme necessário; e ao fim para se saber se os objetivos educacionais foram alcançados.

Ainda para a categoria Definição, construímos o indicador Participantes da avaliação, com os registros sobre os atores do processo avaliativo identificados ao longo do Projeto. Em vários pontos, é enfatizado o quanto a avaliação está a serviço do aluno, promovendo sua emancipação por meio de práticas democráticas para que este se torne o protagonista da construção do conhecimento como, por exemplo, quando:

Propõe-se, portanto, uma avaliação emancipatória, democrática e participativa dos agentes co-responsáveis [...]; ação que acontece permanentemente ao processo ensino-aprendizagem e não em momentos estanques e fechados (Projeto Pedagógico, p. 22)

É interessante perceber quem está sendo identificado como corresponsável e para quem a avaliação está a serviço. O documento traz o diagnóstico como importante forma de

autoavaliação ao professor, uma oportunidade de ele refletir sobre sua prática, individual e coletivamente conforme segue abaixo:

Ao lado desta análise, foi feita a auto-avaliação docente, onde refletiu-se sobre a prática pedagógica desenvolvida e os resultados por ela produzidos na sala de aula e na escola como um todo. Nesta auto-avaliação foram apontados os aspectos positivos, os negativos e as sugestões relativas às seguintes ações: prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, projetos desenvolvidos interdisciplinarmente, utilização dos espaços e recursos disponíveis na escola, participação nas atividades globais da instituição e assiduidade e pontualidade no cumprimento das atividades profissionais (Projeto Pedagógico, p. 5)

Concluída a avaliação, é necessário considerar quem está recebendo as informações geradas a partir das avaliações e de que forma recebe. O instrumento de transmissão de informação padrão é o boletim, sem o costume de se considerar o receptor. Além de quem está sendo informado, também é importante ponderar sobre por que e o que o receptor fará com a informação recebida. Com a ruptura das tradições somativas da avaliação, o sujeito deixa de ser o aluno para também incluir a equipe pedagógica; já o objeto, de ser exclusivamente os resultados para ser prioritariamente o processo de ensino/aprendizagem (ZABALA, 1998). O recorte anterior, no entanto, é o único que faz uma referência à equipe docente como um sujeito.

Em relação à família, destacamos o seguinte trecho no fim do documento:

Assim, com base nos objetivos elencados e nas atividades constantes na programação, em períodos estabelecidos no calendário escolar e de acordo com o período de realização das atividades sugeridas, através de reuniões específicas e da aplicação de instrumentos avaliativos, avaliaremos o processo e os resultados apresentados, considerando os seguintes aspectos:

- *Atualidade e relevância do Projeto Político Pedagógico elaborado;*
- *Desempenho dos diferentes serviços da instituição: Direção, Coordenação Pedagógica, Administrativos e Docentes e Discentes.*
- *Articulação da escola com a família e a comunidade (Projeto Pedagógico, p. 39)*

O texto, no entanto, não esclarece de que maneira é feita essa articulação para a avaliação. Ainda que a família seja referenciada em outros momentos, sua relação com a avaliação não é realmente explorada. É importante que a família, seja pais, tios, avós, ou qualquer outro responsável legal, disponha de meios para acompanhar o desempenho do educando ao longo de todo o processo de ensino, até para que possa intervir, caso necessário, e ajudar a escola na elaboração de estratégias para melhorar o aprendizado do aluno. Contudo, de

acordo com Perrenoud (1999), a família tende a assumir que as notas são uma representação segura do desempenho dos filhos, herança de seus tempos de escola. A esse respeito, o Projeto Pedagógico prevê que:

[...] a escola estabelece instrumentos de registros documentais da avaliação e reúne um conjunto de linguagens como: notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, histórico escolar certificados. Essa prática oficializa o aproveitamento do aluno (Projeto Pedagógico, p. 23)

Desse modo, não se encontram outras maneiras de “oficialização” do aproveitamento do aluno além dos citados no trecho acima. Por mais formativa que seja a prática avaliativa da escola, caso os resultados sejam transmitidos à família apenas por meio de boletins, haverá uma grande perda de informações qualitativas.

Assim como a articulação com a família, a atualidade e relevância do Projeto também são citadas como um aspecto de avaliação dos resultados. É curioso perceber, no entanto, que tal documento foi elaborado sete anos antes da realização desta pesquisa, sendo o mais atual que a escola possui. Como esperado, há desatualizações no texto, desde a estrutura física da instituição, onde a sala de vídeo prevista na estruturação da escola havia sido recentemente transformada em um refeitório, até as modalidades de ensino, em que o regime integral não é contemplado em momento nenhum.

O Projeto identifica, ainda, a Direção, Coordenação Pedagógica, Serviço de Orientação Escolar, Serviço de Supervisão Escolar, Administrativos, demais setores e programas, tais como biblioteca e laboratórios, e a comunidade como participantes da avaliação, ora sujeitos, ora avaliadores. Não há detalhamento, no entanto, de como esses sujeitos são avaliados/avaliam nem quais critérios devem ser obedecidos.

Os instrumentos avaliativos apresentados no texto são diversos, os quais foram utilizados para a elaboração do indicador “Instrumentos utilizados para avaliar”, componente da categoria “Práticas”. No que lhes diz respeito, percebeu-se uma pluralidade conforme o recorte abaixo dentro do item “Objetivos de Educação de Jovens e Adultos”:

[...]

Atividades de culminância – projetos; campeonatos; olimpíadas; seminários; portfólio; exposições;

Mapas conceituais – para diagnósticos; exploração de conteúdos; orientar a sistematização de conhecimentos; verificar aprendizagens;

Questões ou situações-problema – desafiadoras; abertas; elaboradas pelos alunos.

Testes e provas – rotineiros; desafiadores; prova em grupos seguida de prova individual; testes relâmpagos; testes cumulativos;

[...] (Projeto Pedagógico, p. 33)

Zabala (1998) pondera sobre a importância do uso de diferentes instrumentos de acordo com o conteúdo que se pretende avaliar. A prova, por exemplo, é adequada quando se procura conhecer os resultados em relação aos conteúdos factuais, mas quanto aos conteúdos procedimentais e, em especial, os atitudinais, não representa uma boa maneira de conhecê-los. Dessa maneira, consideramos positivo o registro de uma ampla gama de instrumentos avaliativos no documento analisado, desde mapas conceituais, mais voltados à ideia do aluno como construtor do conhecimento, até mesmo os mais tradicionais, como as provas que, quando bem elaboradas e aplicadas em adequação aos conteúdos trabalhados em aula também podem ser proficuas. Ressaltamos, no entanto, que importância de se utilizar diferentes instrumentos de acordo com a finalidade a que o mesmo se propõe não fica clara no documento assim como não foram encontradas relações entre os instrumentos citados no Projeto com os tipos de conteúdos trabalhados nas disciplinas.

AVALIAÇÃO: ESCOLHAS, AÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

Organizamos nossos resultados em dois indicadores: Instrumentos e Procedimentos. No indicador Instrumentos, foram reunidos os recursos utilizados avaliativos que os professores mencionaram em suas falas, enquanto em Procedimentos, foram agrupadas as ações que os professores afirmaram realizar em suas práticas avaliativas.

A respeito dos instrumentos avaliativos, a quarta pergunta de nosso roteiro de entrevista previa a questão: “quais instrumentos você utiliza para avaliar?”. Diante desse questionamento, obtemos as seguintes respostas:

Os instrumentos físicos que eu coloco é a escrita, participações no caso da aula (P1)

Eu faço avaliação tanto na questão qualitativa, a qualidade do aluno, a presença, a participação, as atividades dele, e também a outra avaliação, a avaliação objetiva (P2)

Eu utilizo trabalhos em sala de aula, eu utilizo participação em grupos individuais, a participação individual também, provas objetivas, provas subjetivas [...] tudo isso é avaliado, até a assiduidade também (P3)

Por essas respostas, percebemos que os professores, presumivelmente, valem-se de uma variedade de instrumentos avaliativos, que variam desde as tradicionais provas escritas até a participação do aluno em aula, o que, em teoria, o coloca em posição mais ativa de seu processo de aprendizagem. Essa variedade pode ser verificada novamente nas demais respostas dos docentes ao longo das entrevistas, por exemplo:

[...] prova, trabalhos, grupo de discussão, debates, seminários [...] aí vai do professor identificar antes de chegar o final do ano e fazer medidas, como exercícios, debates, trabalhos, roteiros de estudo, que são exercícios que gente faz em sala de aula, entendeu, simulados, essa forma ajudar o aluno a entender o conteúdo e não fazer aquele conteúdo como uma nota (P1)

[...] nós utilizamos projetos, né, aí nós temos vários projetos aqui no colégio que nós já fizemos ou que vamos executar, utilizar como ajuda na média do aluno. Nós vamos atribuir nota pela participação dele, né, nós temos vários projeto (P2)

[...] nós fazemos esses projetos que a gente muda as nossas atividades, que não seja assim uma aula e as atividades de modo tradicional. A gente sempre procura fazer uma coisa diferenciada: jogos de tabuleiro, gincanas, projetos e todas essas atividades diferenciadas a gente nota que eles [os alunos] interagem mais, que eles realmente ficam felizes em tá aprendendo aquilo ali (P3)

Sobre a importância do uso de diferentes instrumentos de acordo o que se pretende avaliar, Zabala (1998) discute a necessidade do uso de diferentes instrumentos. A prova, por exemplo, é adequada quando se procura conhecer os resultados em relação aos conteúdos factuais, mas quanto aos conteúdos procedimentais e, em especial, os atitudinais, não representa uma boa maneira de conhecê-los.

Para ilustrar isso, consideremos a seguinte situação hipotética: um aluno, cujos hábitos de leitura e escrita diários são decorrentes de sua afinidade por livros de ficção científica, obteve a nota mais alta em uma prova escrita de Biologia sobre os conteúdos de genética e biotecnologia em comparação com o desempenho apresentado por uma colega da mesma turma, que assistiu às mesmas aulas e fez a mesma avaliação. Essa aluna, ainda que tenha apresentado uma boa escrita, não conseguiu se aprofundar em suas respostas tal como seu colega e, por isso, ganhou notas menores em todas as questões. Por mais que tenha achado interessantes os conteúdos das aulas, a aluna gostaria que o professor pudesse lhe ter oferecido uma outra forma de mostrar à turma seu interesse e aprendizados. Por gostar muito de Artes Visuais, ela gostaria, por exemplo, de poder dramatizar sobre os efeitos do uso irresponsável da biotecnologia em seres humanos. A mesma ponderou solicitar ao professor sobre essa possibilidade, mas, por já

ter sido negada em outras disciplinas, com a justificativa de que os alunos deveriam fazer provas escritas, ela preferiu não compartilhar de sua ideia com o professor de Biologia.

Nessa situação fictícia, o aluno, por ter mais afinidade com a prática de escrita e ler constantemente sobre a temática estudada, teve um desempenho considerado melhor por beneficiar-se do instrumento avaliativo escolhido pelo professor, ao passo que sua colega foi prejudicada. Isso não significa, no entanto, ela tenha aprendido menos. Caso o professor tivesse solicitado que os alunos tivessem elaborado uma peça teatral, a estudante teria a oportunidade de por em prática algumas de suas habilidades mais bem desenvolvidas diante do professor e da turma. E, talvez, o contrário aconteceria: aquele aluno que tirou a maior nota na prova escrita poderia ter um desempenho mais baixo por não ter a habilidade de dramatização tão bem desenvolvida quando comparada à sua habilidade de escrita.

A partir desse exemplo, podemos concluir que os desempenhos dos estudantes durante as avaliações têm relação direta com os instrumentos escolhidos. Cabe ao professor, então, estar constantemente atento às habilidades de seus alunos para não correr o risco de priorizar um grupo seletivo de educandos sobre os demais. Igualmente, o uso de apenas um instrumento avaliativo também pode vir a dificultar o desenvolvimento de outras habilidades, não exploradas durante as aulas.

Similarmente, identificamos que a predominância de um instrumento avaliativo é fonte de incômodo a alguns dos professores entrevistados, ficando claro na fala de P3 quando perguntado “alguma coisa o incomoda no processo avaliativo escolar?”:

Incomoda. Como eu te falei, a prova em si, uma prova objetiva que a gente tem que fazer porque a escola pede. Se você não fizer uma prova objetiva, uma prova escrita, né, eles vão dizer “esse professor não faz”. Então isso me inquieta muito de a maneira de avaliar, ela às vezes é criticada também, entendeu, de cada professor. E quem sabe avaliar os alunos e sabe da sua turma é o professor que tá ali, entendeu (P3)

As provas, um dos instrumentos mais utilizados, são encaradas por professores e alunos como um fardo. Para os professores, tem-se de elaborá-las, seja partindo do zero, ajustando uma avaliação anterior ao que foi trabalhado dessa vez ou baseando-se em uma avaliação já aplicada para fazer uma nova, aplicá-las, depois corrigir, dar os resultados aos alunos, rever os resultados contestados e, em alguns casos, arredondar as notas, para que os alunos sejam aprovados. Para os alunos, as provas representam estresse, injustiças, um atestado de suas supostas incompetências e temores, seja por uma retaliação dos colegas, da escola ou da família. Ou seja, a avaliação, como um todo, é um verdadeiro processo que exige o equilíbrio de

múltiplas variantes, que toma muito tempo tanto do professor quanto do aluno (PERRENOUD, 1999).

Contraditoriamente, é nessa perspectiva que as provas escritas são comumente alçadas ao instrumento-padrão de avaliação dos desempenhos dos alunos, da qualidade do ensino e do trabalho dos professores. À medida que as provas demandam dedicação dos professores, sobra pouco tempo à inovação de práticas pedagógicas que estejam alinhadas às necessidades dos alunos, situação agravada com a imposição da escola sobre a forma como o professor deve avaliar suas turmas. Assim, mais do que um instrumento avaliativo, as provas passam a ditar o ritmo das demais práticas pedagógicas, tornando-se verdadeiros obstáculos ao trabalho docente.

O incômodo demonstrado por P3, no entanto, não foi compartilhado por seu colega de profissão P2 que, quando questionado a esse mesmo respeito, respondeu “*Não, não me incomoda*”. Este mesmo professor, ainda que anteriormente tenha mencionado o uso de projetos como avaliação, atribuiu grande valor à nota logo em seguida, conforme sua fala acima. É com tepidez que percebemos como os instrumentos de avaliação necessitam culminar em uma quantificação do rendimento do aluno, seja pelo entendimento do professor de que deve ser assim ou por uma imposição da instituição escolar.

O que todos os três professores demonstraram ter em comum em suas respostas foram a diversidade dos instrumentos utilizados. Atentamos, no entanto, que importância de se utilizar diferentes instrumentos de acordo com os objetivos educacionais e as habilidades dos alunos não ficou clara em suas falas. Consideramos importante que o professor entenda o porquê de se utilizar diferentes formas de avaliação para que possa, então, tomar as medidas necessárias para auxiliar seus alunos no seu processo de construção do conhecimento.

A respeito do indicador Procedimentos, reunimos as ações que os professores afirmaram desempenhar quando avaliam, incluindo tomadas de decisões que os docentes têm de fazer diante situações corriqueiras e particulares de suas turmas. Assim, destacamos a fala de P1, que, identificado um número significativo de alunos deixando de frequentar as aulas, afirmou:

Quando eu pego uma turma que eu vejo que está tendo uma evasão muito grande, eu tento buscar solução para aquilo, eu tento mostrar a realidade, eu tento mostrar que somente através dos estudos aquele menino ele pode superar as dificuldades (P1)

A evasão escolar, conforme citada por P1, é frequentemente apontada como um dos principais agravantes da educação de nosso país. De acordo com relatório divulgado pelo Banco Mundial em 2018, a taxa de evasão escolar no decênio 2005-2015 chega a alarmantes 34% entre dezesseis e dezessete anos de idade; em comparação com outros países da América Latina,

México e Argentina apresentam taxas menores, próximas a 20% para a mesma faixa etária (CERUTTI et al., 2018). Nesse cenário, é importante que a avaliação esteja a favor do incentivo à estadia do aluno na instituição escolar, sendo uma avaliação que vai além das notas em provas e quantificações dos rendimentos, mas que esteja focada em aspectos qualitativos da vida do educando.

No mesmo relatório do Banco Mundial, os autores apontam dificuldades financeiras o principal fator para essa crise educacional. P1 foi além em uma de suas respostas, afirmando:

Se ele [o aluno] vem de uma família desestruturada, família pobre, bairro perigoso, índice de criminalidade lá em cima, entendeu, a forma melhor dele superar isso tudo é através da educação, mas, às vezes, o aluno ele até tenta, mas não consegue (P1)

Antes de prosseguirmos em nossa discussão, frisamos que violência e pobreza, fatores citados na fala do docente, ainda que impactem frequentemente na vida do estudante, não implicam *necessariamente* em um aluno ruim ou menos competente, o que poderia ser interpretado como preconceito. Em um panorama mais amplo, a avaliação serve, assim, à necessidade de se desenvolver políticas públicas para evitar o agravamento de uma crise educacional, políticas estas que devem considerar aspectos qualitativos das vidas dos estudantes a fim de um profundo entendimento de suas realidades e o desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas. Assim, mais do que dados referentes à vida escolar, a consideração de informações sobre outras esferas da realidade dos alunos (social, ambiental, econômica, saúde etc.) são primordiais nesse esforço conjunto à permanência dos educandos na escola. Sobre esse aspecto, Freire alerta que:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, in-viabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 31)

Ou seja, não somente por meio da educação será possível transformar a realidade da juventude brasileira, uma vez que a educação é, primeiramente, dependente dos esforços de outros setores da sociedade, por vezes refletindo os interesses daqueles que estão no poder. Por isso, alertamos para o cuidado em incumbir à educação o papel de única ou a mais importante forma de transformar a realidade, pois isso seria transferir a responsabilidade de outros setores à instituição escolar. O trabalho de professores, gestores e educadores em geral é tão importante quanto o de políticos, empresários e demais profissionais ligados direta ou

indiretamente à educação; logo, consideramos todos igualmente responsáveis pelos sucessos e fracassos de nosso sistema educacional.

Um outro fator que impacta nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos procedimentos avaliativos, são as avaliações externas. Quando perguntados sobre as possíveis influências desse tipo de avaliação, mais especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os professores entrevistados responderam:

Tem o seu lado bom e tem o seu lado péssimo porque a escola como um todo forma cidadão, a gente não só prepara pro Enem (P2)

São benéficas porque a gente acredita que o aluno, que muitos têm o sonho de entrar na universidade, então pra ter uma profissão, e malélicas dessa forma como eu falei ainda há pouco que... não avalia como um todo o aluno, né, uma prova não vai te avaliar todo o teu conhecimento [...] A gente fala muito sobre isso porque é importante também em se passar em um ENEM pra entrar na faculdade, na universidade, então a gente utiliza muito por conta disso (P3)

Desde 2009, o ENEM é utilizado por diversas universidades no Brasil e em Portugal como forma de ingresso em cursos de graduação. Desde os exames de admissão conhecidos como Vestibulares, é perceptível a dominância que esse tipo de avaliação exerce sobre as práticas escolares, influenciando nas escolhas de professores e gestores sobre currículo, metodologias, conteúdos, horários de aula e, claro, as avaliações escolares. Desde sua reformulação para um exame de admissão ao Ensino Superior, o novo ENEM foi proposto como forma de minimizar a memorização de conteúdos e promover questões mais contextualizadas. Atualmente, o ENEM é dividido em quatro grandes áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias) mais uma redação, totalizando cento e oitenta questões de múltipla escolha divididas em dois dias de prova.

O formato do novo ENEM é definido como uma proposta que “tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (MEC, 2018), bem como “permitir a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio” (INEP, 2018). Assim, o ENEM, além de ser uma prova de admissão, prevê influências diretas nos currículos escolares.

Conforme expressado pelos entrevistados, as influências do ENEM podem atingir as práticas pedagógicas de maneira negativa. Em contrapartida, P1 deixa claro que

Eu acredito que é benéfica, todas elas são benéficas porque hoje em dia a gente tem de se adequar à realidade do estudo brasileiro [...] eu pego a minha disciplina e eu começo a alinhar, visando isso, lá no ENEM ele não tá desuniforme, tá totalmente uniforme o conteúdo, o tipo de questão [...] (P1)

Sobre o perigo de se adequar aos modelos de avaliações externas de forma a treinar os alunos para esses exames, Perrenoud (2009) afirma que não se deve equiparar a avaliação escolar a uma competição esportiva, em que atletas praticam repetidamente os exercícios pelos quais serão avaliados no dia de competição. Se o aluno apenas treina com exercícios que irão refletir o momento avaliativo, a avaliação, em si, se torna um objetivo. Assim, entendemos que deixar de se trabalhar conteúdos importantes para o desenvolvimento dos jovens em favor de avaliações externas é uma prática perigosa à medida que dá mais valor aos conteúdos em detrimento do desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico e atuante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o uso de diferentes instrumentos avaliativos, mais do que uma possibilidade, apresenta-se como uma necessidade frente à diversidade de características e habilidades de cada estudante. Conforme explicitado nas falas dos professores entrevistados, a pluralidade de instrumentos permite a avaliação de aspectos qualitativos não viabilizados por meio de uma prova escrita, ainda alçada e, em alguns casos, imposta pelas instituições escolares como o instrumento-padrão de avaliação.

É comum que os alunos apresentem aptidões variadas e maior facilidade para realizar certas atividades ao mesmo tempo que carecem de habilidades para proceder com outras tarefas. A prática avaliativa, nesse sentido, permite aos educandos e educadores (auto)identificar as habilidades, os desenvolvimentos, as desenvolturas, os interesses, as lacunas e os anseios do aprendiz. Nesse sentido, a avaliação direciona a tomada de decisões a favor de uma educação mais individual, contextualizada e menos mecânica, padronizada.

O Projeto Pedagógico abordou a avaliação como uma prática frequente do processo de ensino-aprendizagem. Com múltiplos procedimentos previstos ao longo do texto, o documento apresentou vários aspectos de uma concepção formativa sobre avaliação. Ainda assim, elementos mais tradicionais, como os boletins e as certificações também puderam ser identificados. De maneira semelhante, os entrevistados, ainda que tenham informado utilizar instrumentos avaliativos variados, em alguns casos, pudemos identificar em suas respostas uma grande importância dada aos modelos de avaliações externas e às influências que as mesmas têm sobre suas práticas. Em razão do que foi verificado, consideramos importante se pensar em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

avaliações menos focadas em conteúdos e, em vez disso, elaborar políticas educacionais que prevejam menor influência desses exames sobre as práticas avaliativas escolares.

Por fim, reforçamos que o ato de avaliar é mais do que um procedimento de quantificação dos rendimentos dos estudantes, mas uma prática pedagógica essencial para uma efetiva transformação social. Com esse papel transformador, a avaliação escolar perpassa os conteúdos trabalhados em aula, planejamentos, elaboração de currículos e escolha de metodologias até a criação de políticas públicas. Avaliar, assim, está a serviço de vários agentes: do educando, do educador e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIZZO, N. **Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CERUTTI, P. et al. Hit and Run? Income Shocks and School Dropouts in Latin America. **Policy Research Working Paper**, Março 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Exame, 2018. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/#/faq?_k=t1np5l>. Acesso em: 19 julho 2018.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Novo Enem, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>>. Acesso em: 19 julho 2018.

PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998

PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS NO SUBPROJETO PIBID GEOGRAFIA/UFC

Gerlaine Cristina Silva Franco¹
Maria Edivani Silva Barbosa²
Yara Maria Castro de Oliveira³
Fábio José de Souza⁴

RESUMO

Este ensaio evidencia a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação teórico-prática dos licenciandos engajados no subprojeto Geografia, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Apontamos exemplos concretos da atuação do Projeto nas escolas onde o Pibid Geografia/UFC está inserido, de forma a identificar habilidades desenvolvidas nos docentes e ainda, avaliar se o projeto tem auxiliado na construção de uma aprendizagem cada vez mais significativa pelos estudantes. Desse modo, foi possível construir conhecimento e fomentar discussões sobre a importância da formação docente dentro do Projeto, das metodologias de ensino e aprendizagem constantemente pensadas para a elaboração de um conhecimento geográfico associado à realidade dos estudantes, e a importância de articulação entre escola e universidade que reforça uma formação continuada e estimula a pesquisa na docência.

Palavras-chave: Pibid, Geografia, Ensino, Aprendizagem, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A existência de projetos vinculados à docência nas instituições de ensino superior com o propósito de valorizar e melhor formar os futuros professores constituem momentos significativos para os sujeitos envolvidos, tendo em vista que proporcionam um maior aperfeiçoamento desses profissionais que adentrarão brevemente na Educação Básica. Esses espaços de formação corroboram com a ideia de que o saber docente é plural e se compõe por diversas competências, provenientes de variadas fontes, comprovando que a docência não se trata de dom e, sim da somatória desses saberes (TARDIF, 2012).

Como fomento à formação de professores no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) mediante a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (com regulamentação pelo decreto no 7.219/10 de 24 de junho de 2010), cria o Programa Institucional de Bolsas de

¹ Mestranda do Curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará- UFC, gerlainesilva0@gmail.com;

² Professora orientadora: Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC, edivanisb@yahoo.com.br;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, yaramariacastro@gmail.com;

⁴ Graduado do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, desouza.fabiojose@gmail.com;

Iniciação à Docência (Pibid), assim, objetiva qualificar os estudantes das licenciaturas por meio da vivência no espaço escolar, impulsiona a inovação das práticas que proporcionem uma aprendizagem cada vez mais significativa para os estudantes da rede pública de ensino.

O Programa acolhe diversos cursos de licenciatura, contempla diferentes áreas das Instituições de Ensino Superior (IES) e se expande por todo o País. Dessa forma, este ensaio se dedica a estudar especificamente o subprojeto Pibid/Geografia da Universidade Federal do Ceará/UFC⁵, no período de 2018 a 2019.

O Pibid Geografia/UFC teve suas atividades iniciadas no ano de 2012. O Projeto objetiva aperfeiçoar a formação do futuro professor, ao mesmo passo que contribui para a desfragmentação do ensino de Geografia (SILVA, 2017). Em seu primeiro formato, os estudantes da licenciatura que ingressavam no Programa poderiam continuar no Projeto até o fim da sua graduação, ganhando familiaridade e experiências no ambiente escolar.

No ano de 2018, o Pibid Geografia passou por mudanças em sua organização, reflexo de uma reestruturação do Programa em um contexto nacional. Dentre as mudanças ocorridas, destacamos o aumento do número dos integrantes, a redução do tempo de bolsa para dezoito meses (no Pibid 2014-2018 o período era de 24 a 48 meses) e a inclusão de estudantes como voluntários. Em 2018, o Pibid Geografia/UFC era composto por 29 bolsistas, sendo 24 remunerados e 05 voluntários⁶. O subprojeto conta ainda com 02 professoras coordenadoras de área e 03 professores supervisores, sendo um supervisor para cada escola contemplada com o Projeto.

Os pibidianos são divididos em grupos conforme as escolas e juntamente com o professor supervisor desenvolvem práticas didático-pedagógicas que visam construir um ensino cada vez mais articulado a realidade do aluno, com metodologias que divergem de uma proposta unicamente tradicional do ensino, proporcionando assim um maior interesse por parte dos estudantes pelo conhecimento geográfico.

Pensando nesse quadro, na necessidade de fortalecer espaços de formação para os futuros professores e na criação de habilidades que proporcionem sua melhor atuação no ambiente escolar, que algumas questões surgem para o desenvolvimento dessa pesquisa. São elas: Quais atividades contribuem para que o discente desenvolva habilidades que reflitam na sua formação? De que forma o Programa contribui para prática docente transformadora? Quais subsídios auxiliam na construção de um ensino de Geografia crítico e criativo?

⁵O Pibid é uma ação da política nacional de formação do professor do Ministério da Educação (MEC), financiada pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES.

⁶ A partir de junho de 2019, houve uma redução no número de bolsistas em virtude dos cortes nas bolsas. Atualmente, o Pibid Geografia-UFC conta com 20 bolsistas remunerados e 4 voluntários.

Com base nessas questões, o objetivo principal dessa pesquisa consiste em demonstrar a contribuição do Programa Pibid para a formação teórico-prática dos licenciandos engajados no subprojeto de Geografia/UFC. Para alcançar tal finalidade pretendemos responder as perguntas anteriormente apontadas. Todas as questões se relacionam diretamente com os objetivos do subprojeto da Geografia/UFC.

A respeito da estrutura desse trabalho, ele está dividido em quatro pontos principais incluindo esta *Introdução*. Em *Organização, Atuação e Possibilidades do Pibid Geografia/UFC* destacamos a proposta utilizada pelos grupos nos processos de ensino e aprendizagem, que se insere em uma perspectiva construtivista, e se volta para a capacitação dos futuros professores na aproximação dos conteúdos trabalhados na universidade no decurso das disciplinas de Geografia, com a realidade e o cotidiano dos estudantes das escolas. Dessa maneira, a formação do profissional professor se consolida como um momento propício para construir um “ensino inovador, atraente e valorativo” (SILVA, 2017, p. 11).

No tópico *Resultados e discussões*, evidenciamos que durante o Projeto Pibid Geografia/UFC os estudantes e bolsistas, têm o prazer e a vontade de ser professor cada vez mais fortalecido por meio do desenvolvimento de atividades diversas no projeto. Ademais, existe também a formação continuada dos professores supervisores que retomam contato e acompanham o desenvolvimento de novos conhecimentos teórico-metodológicos produzidos na universidade. Ressaltamos ainda a importância da pesquisa na formação docente, construindo a concepção de professores reflexivos e críticos (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007). Por fim, apresentamos de forma bastante objetiva as *Considerações finais* dessa pesquisa.

ORGANIZAÇÃO, ATUAÇÃO E POSSIBILIDADES DO PIBID GEOGRAFIA/UFC

Dentro da perspectiva construtivista, o Pibid Geografia/UFC busca despertar – e em alguns casos fortalecer – a compreensão da importância do conhecimento geográfico nos educandos (SILVA, 2017). Assim, o subprojeto objetiva fazer da Geografia uma disciplina com sentido para a vida cotidiana dos educandos, cujo estudo seja prazeroso, e proporcione a criação de um senso crítico mais aguçado.

Para que o subprojeto alcance o seu potencial, julgamos necessária à capacitação dos grupos de licenciandos que ocorre antes da consolidação das práticas. Assim, estudos são realizados com fundamento nos mais variados temas como os que fazem menção aos aspectos lúdicos, teóricos e didáticos nos processos de ensino e aprendizagem. Bem como apreender a

relação teoria e prática como elementos indissociáveis para a formação do professor de Geografia.

Como parte do plano de atividades do Pibid Geografia/UFC reuniões quinzenais foram realizadas com todos os membros do referido subprojeto, cujo intuito era socializar as atividades desenvolvidas nas escolas. Também foram realizadas reuniões por equipes de bolsistas das escolas participantes, para tratar sobre planejamento e execução das intervenções e acompanhamento das atividades pelas coordenadoras de área e pelos professores supervisores nas escolas.

Todas as intervenções e práticas nas escolas são acompanhadas de estudos prévios sobre o tema trabalhado, mais planejamento da atividade, elaboração do plano de aula, construção de materiais que são utilizados no momento da prática, dentre outras atividades conforme a ocasião demandar. A execução da atividade com os estudantes das escolas é realizada de forma contínua e com acompanhamento do professor supervisor, responsável em cada instituição escolar. Posteriormente, são realizados momentos com proposta avaliativa, funcionando como o *feedback* das intervenções dos bolsistas. Durante esses momentos de avaliação podem ser aplicados questionários (com questões abertas ou de marcar) ou mesmo debates/conversas com a turma.

Dentre as práticas desenvolvidas nas escolas que colaboram para o desenvolvimento de um ensino de Geografia crítico-reflexivo e lúdico, destacamos: jogos pedagógicos, maquetes temáticas, cines debates, rodas de conversa, atividades com músicas e desenhos, aulas em campo. É importante destacar que todas as atividades e os recursos pensados no Projeto estão fundamentados no conteúdo dos livros didáticos. Acreditamos que essas propostas, que caminham no sentido de desconstrução da ideia de uma Geografia escolar mnemônica e desarticulada à realidade do educando impulsionam a atenção dos estudantes para o ensino de Geografia e superam métodos de ensino tradicionais (SILVA, 2017).

Etapa de suma importância e basilar para todos os objetivos pretendidos na construção do Programa é o grupo de estudos. São realizados três pequenos grupos de bolsistas e estão abertos para os demais estudantes do curso de licenciatura em Geografia que desejem participar. Até o momento foram lidos e debatidos o livro do autor Antônio Nóvoa *Professor imagem do futuro* (2009), e a coletânea de artigos reunidos em *Escola Pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis*, organizado por Nora Krawczyk, ano de 2018.

Todos os textos trabalhados nos grupos de estudos servem como aporte teórico na produção de textos acadêmicos pelos bolsistas, sejam em formato de resumos, resenhas, relatórios, trabalhos nas disciplinas, artigos para revistas/anais/eventos científicos de

diferentes escalas e objetivos (seminários, congressos, etc.) com o intuito de socializar as ações desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto de Geografia.

Um momento bastante relevante para apresentar as práticas nas escolas foi o IV Seminário de Geografia e Ensino realizado no Departamento de Geografia/UFC em abril de 2019. O evento mobilizou todo o grupo de pibidianos da Geografia, contou com parceria de outros laboratórios do Departamento de Geografia da UFC para sua realização. O evento possibilitou a troca de saberes entre subprojetos Pibid de Geografia de outras IES do Ceará (UECE, IFCE)⁷, além de ter contado com a participação dos estudantes da Educação Básica das escolas contempladas com o Pibid Geografia/UFC. Podemos dizer que se tratou de um momento impar para a formação dos licenciandos, sendo fundamental para ampliação do leque teórico dos pibidianos mediante discussões, palestras e oficinas realizadas durante o seminário.

NO CHÃO DA ESCOLA: PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O PIBID GEOGRAFIA/UFC

O atual formato do curso superior de Licenciatura em Geografia da UFC possui carga horária de 400 (quatrocentas) horas destinadas à prática como componente curricular – PCC, obrigatória para a obtenção do diploma. Esta determinação se encontra em conformidade com a resolução do Conselho Nacional de Educação/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que visa a garantia da prática ao longo do período do curso.

Entretanto, o que se observa na matriz curricular na licenciatura em Geografia é que a PCC não aparece vivenciada por toda a extensão do curso, dialogando com cada disciplina ofertada. O que se sucede é a concentração da dimensão da prática docente de forma pontual em determinados componentes, a citar: Oficina Geográfica I, Oficina Geográfica II, Oficina Geográfica III, Oficina Geográfica IV, Ensino e Geografia I e Ensino e Geografia II. Soma-se a estas disciplinas a carga horária reservada para o estágio curricular, que segundo a Resolução CNE/CP N° 2, é de 400h, perdurando no curso em quatro componentes: Estágio Curricular em Geografia I, II, III e IV.

Para Lima (2001) o estágio visto como “a hora da prática” traz graves equívocos para a formação do professor, visto que “[...] pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática” (LIMA, 2001, p. 67). O estágio deve ser compreendido como um campo de conhecimento, onde o aluno em formação analisa,

⁷UECE – Universidade Estadual do Ceará, e IFCE – Instituto Federal de Educação do Ceará.

investiga e interpreta seus processos, realizando nexos com as disciplinas do seu curso. O que deve prevalecer no momento do estágio é a relação indissociável entre teoria e prática, concebida a partir do conceito de práxis (PIMENTA; LIMA, 2008).

A redução da concepção de professor apenas ao momento do fazer prático minimiza sua formação intelectual. Assim, acreditamos que o Programa Pibid contribui para uma formação mais completa, aglutinando teoria e prática, construindo para um saber docente em diferentes momentos da graduação e não só nas disciplinas específicas oferecidas.

As autoras Pimenta e Lima explicitam seu entendimento a respeito do que está envolvido na ação docente e concordamos com a proporção assumida pelas autoras de que “a profissão de educador é uma prática social, [ou seja], como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 41).

Acreditamos que o desenvolvimento do professor, e aqui especificamente o professor de Geografia, não deve se restringir apenas ao local das Universidades, sua formação necessita ocorrer na escola, e para a escola. O cotidiano vivenciado no espaço escolar apresenta-se de grande valor para o docente em construção, pois é nesse ambiente coletivo que ele vai construir seus saberes que darão base para sua prática docente (SILVA, 2017).

Silva (2017) ao trazer sua experiência para o trabalho de conclusão de curso assevera que “o professor de Geografia enfrenta grandes desafios em todos os âmbitos sociais. Mas o maior de todos é transformar o ensino de Geografia e proporcionar possibilidades de um ensino inovador” (SILVA, 2017, p. 26). Assim, na busca por um ensino de Geografia bem elaborado, desenvolvido e na constante reflexão de suas práticas pedagógicas, é que o Pibid Geografia/UFC se apresenta como um espaço de acúmulo e troca de experiências. A construção de aulas diferenciadas, na tentativa de superar as formas tradicionais de lecionar, aponta a construção de um avanço no processo da ação e da prática docente, ao mesmo tempo em que desperta o interesse dos estudantes sobre o conteúdo geográfico.

No seu atual formato, o subprojeto da Geografia/UFC atua em três escolas da rede pública da cidade de Fortaleza-Ceará. Uma das escolas contempladas é o Colégio Estadual Justiniano de Serpa (CJS), localizado no bairro Centro. A escola do estado oferece o Ensino Médio na modalidade integral. Atualmente o Pibid Geografia na CJS atua nas 14 turmas, possuindo um total de 7 bolsistas, sendo 1 bolsista voluntário; temos ainda a atuação do professor supervisor na equipe. A segunda escola é a Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Amazonas, localizada no bairro Bela Vista, que comporta turmas do Ensino Médio, possuindo 6 bolsistas e 1 bolsista voluntário, mais o professor supervisor. A terceira escola é a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Hélder Câmara (DHC), localizada no bairro Quintino Cunha, possui o 9º ano do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. São no total 10 pibidianos atuando na escola, dos quais 2 são bolsistas voluntários, somado a equipe temos a professora supervisora. Na escola DHC as atividades são realizadas com todas as turmas.

As ações propostas pelos atuais bolsistas para as três escolas foram iniciadas em agosto de 2018, contando com intervenções que visam transformar a prática docente, proporcionando soluções e atuando com criatividade e criticidade no ensino de Geografia (Tab. 1). A Geografia escolar, para muitos estudantes, carrega o estigma de ser uma matéria enfadonha e mnemônica. Contudo, cabe aos docentes desconstruir essa ideia e transformar esse quadro mediante estratégias diversas, a citar: problematizar os conteúdos mediante leituras críticas, inovar nos métodos, utilizar as tecnologias e as linguagens como ferramentas para incrementar este ensino. Tudo isso para tentar superar a Geografia tradicional. Sendo assim, todas as atividades desenvolvidas pelo Pibid Geografia/UFC propõem uma Geografia significativa.

Tabela 1 - Organização do Grupo Pibid Geografia/UFC e principais atividades

Escolas Contempladas	Nº de pibidianos	Atividades Desenvolvidas
Colégio Estadual Justiniano de Serpa	08	- Jogos Pedagógicos - Cine Debate - Introdução a Universidade - Maquetes temáticas “Rural e Urbano”
Escola Estadual Estado do Amazonas	06	- Jogos Pedagógicos - Introdução a Universidade - Maquetes temáticas “Placas Tectônicas” e “Urbanização” - Simulados ENEM
Escola Municipal Dom Hélder Câmara	10	-Jogos Pedagógicos - Rodas de Conversa - Aulas de campo para a universidade (UFC) - Visita a museus

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

Neste contexto, o subprojeto Pibid Geografia/UFC busca construir práticas didático-pedagógicas que reafirmam a possibilidade de um ensino inovador, contribuindo também para a formação dos pibidianos, como futuros professores. No período de um ano, o grupo atual

desenvolveu diferentes atividades nas escolas, como: cine debate, jogos pedagógicos, rodas de conversa, maquetes temáticas, viagens de campo, trabalhos com músicas e desenhos.

Dentre as intervenções realizadas destacamos a sequência didática concretizada no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na qual se desenvolveu mediante a exposição do conteúdo do professor de Geografia em sala de aula, para os estudantes dos 2º anos. A unidade didática estipulada para a efetivação da atividade foi “Desenvolvimento do capitalismo”, tendo como base o livro didático.

As etapas seguintes foram orientadas pelos próprios pibidianos apresentando o documentário “Obsolescência Programada” (Fig. 1). Assim, para produzir o debate sobre o tema, o grupo elaborou as seguintes questões: 1) O que vocês entenderam por obsolescência programada? 2) Vocês acham que o filme representa bem o mundo contemporâneo? Justifique. 3) De que maneira o documentário ajudou na reflexão dos seus próprios hábitos de consumo? 4) De que maneira o grupo acredita que podemos reverter a problemática colocada no documentário?

Figura 1 - Cine debate com os 2º anos do Colégio Estadual Justiniano de Serpa



Fonte: Grupo Pibid Geografia/UFC do Colégio Estadual Justiniano de Serpa, 2019.

A exposição das respostas dadas pelos estudantes foi acompanhada de debates com todo o grupo. Para encerrar a atividade as equipes construíram um produto em formato de notícia que relatava um acontecimento do futuro, chamado de “Notícia do Futuro”. Os estudantes, na qualidade de “jornalistas”, elaboraram uma notícia que poderia ser algo bom ou ruim, relacionada com o conteúdo visto nas aulas e no filme.

O uso de recursos audiovisuais e de outros meios didáticos em sala de aula propicia a dinamização das atividades escolares, potencializando e enriquecendo a relação ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2001). No processo de visualização do vídeo, o professor precisa explorar suas informações e problematizar o conteúdo exposto para os estudantes. Dessa maneira, permite-se que os estudantes tenham acesso à informação, porém passa-se de um simples dado para algo mais complexo chegando-se à compreensão e elaboração de conhecimentos. De simples observadores superficiais do tema, passa-se a uma leitura profunda e analítica.

Para terceira etapa da sequência didática os estudantes escutaram três canções, previamente definidas, que possuem como temática central o cotidiano da sociedade dentro do mundo capitalista. As canções selecionadas são: Fábrica, da banda Legião Urbana; Capitães da Indústria, da banda Paralamas do Sucesso; e Janaína, da banda Biquíni Cavado. Depois foi solicitado que os estudantes construíssem um desenho que retratasse o conteúdo geográfico explicitado nas canções.

Os recursos didáticos que estimulam habilidades artísticas, auditivas e visuais aparecem como alternativas de ensino e aprendizagem prazerosas para os estudantes. Foi possível verificar a adesão por completa das turmas, principalmente na confecção dos desenhos como culminância de todo o processo do conjunto de aulas. A sensação é que os estudantes estavam confortáveis, pois se sentiram representados pelos materiais produzidos.

Prosseguindo para a Escola Estado do Amazonas, o recurso didático evidenciado é o jogo pedagógico. Compreendemos que a inserção do jogo na sala de aula possui a função bem maior do que apenas aprender algum tema ou habilidade inserida nas peças, ele é na verdade um grande instrumento colaborador “[...] na socialização e na construção do conhecimento moral, pois trabalha com valores como respeito mútuo, responsabilidade e principalmente conhecimento e respeito às regras” (KLIMEK, 2010, p.119).

No caso da escola acima citada, uma atividade lúdica foi planejada para auxiliar no conteúdo trabalhado pelo professor de Geografia, visando facilitar o reconhecimento dos continentes mundiais pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio. O jogo batizado de “RolêGeocontinental” (Fig. 2), considera as características físicas, naturais e culturais dessas porções de Terra, na busca da apreensão desses elementos pelos estudantes envolvidos e possibilitava a observação do processo de regionalização global.

Figura 2 - Aplicação do Jogo Pedagógico “RolêGeocontinental” com os estudantes da Escola Estadual Estado do Amazonas



Fonte: Grupo Pibid Geografia/UFC da Escola Estadual Estado do Amazonas, 2018.

Para a realização da atividade a turma foi dividida em 5 equipes, cada grupo representava um continente. Na sua organização, o tabuleiro estava no centro e os estudantes estavam dispostos em formato de roda, facilitando a sequência de perguntas para cada equipe. Dessa forma, à medida que uma equipe errava a sua posição não avançava no tabuleiro, e assim, ganharia o jogo o “continente” que acertasse o maior número de respostas.

De acordo com Santana, Cruz e Santos (2014, p.3) “a atividade lúdica no ensino de Geografia proporciona o prazer e divertimento durante as aulas, ao passo em que ajuda a desenvolver no educando habilidades cognitivas e motoras”. Portanto, ao aplicar práticas que fogem do ensino tradicional, o docente engaja o estudante e, assim, ocasiona nele uma maior apreensão acerca dos assuntos os quais consideram ser necessários à sua formação.

Interessante ressaltar que os grupos do Pibid Geografia/UFC costumam sempre utilizar jogos pedagógicos como recurso didático para atuarem em suas respectivas escolas. A confecção dos materiais para os jogos, seus manuais e regras são pensados pelos grupos, na tentativa de construir um ensino de Geografia mais significativo e prazeroso. Jogos de *quiz*, com perguntas e respostas são os mais fabricados, pois dispõem de fácil adaptação a conteúdos ofertados em distintas séries. Todos os materiais lúdicos se encontram expostos na

sala do Pibid Geografia/UFC, no departamento do curso, estando disponíveis para consulta e empréstimos.

Na Escola Dom Hélder Câmara, os pibidianos desenvolveram uma metodologia específica para determinada situação-problema que emergia na escola. A questão que se trata é a recorrência de episódios de *bullying*, associados muitas vezes ao fator locacional e, portanto, geográfico, já que a instituição de ensino se insere em um bairro periférico de Fortaleza, sendo seus estudantes oriundos de várias localidades (e até cidades) com suas diferenças e estigmas sociais.

Vale ressaltar que a aplicação da atividade foi antecedida por um planejamento, que deu base para que os pibidianos criassem um grupo de estudo que enfocavam bibliografias sobre educação em Direitos Humanos e Formação de Professores, afinal, “[...] é importante a compreensão dos elementos constitutivos do *bullying*, pois isto possibilitaria distingui-lo de outras formas de violência escolar e criar os mecanismos adequados para a sua prevenção e enfrentamento” (CANDAU, 2013, p. 101).

A atividade desenvolvida foi dividida em duas etapas. Na primeira, houve o diagnóstico da situação-problema, seguido da construção de roda de conversa em que os estudantes poderiam descrever situações pelas quais vivenciaram ou testemunharam *bullying*.

Figura 3 – Estudantes narrando situações de *bullying* Escola Dom Hélder Câmara



Fonte: Grupo Pibid Geografia/UFC da Escola Municipal Dom Hélder Câmara, 2019.

Naquele momento, os estudantes expuseram situações ocorridas fora do ambiente escolar e, paulatinamente, foram direcionados para que narrassem episódios ocorridos dentro da escola (Fig. 3). Das situações que expressavam discriminação, foram focadas as que carregavam o teor do fator geográfico.

Em outro momento, a segunda etapa da intervenção foi iniciada. Nesta etapa os estudantes atuaram em pequenos esquetes teatrais retratando situações de *bullying*. Dentre as representações criadas pelos estudantes destacou-se, novamente, o *bullying* relacionado à sua origem geográfica. Por fim, foi realizado outro debate, de cunho avaliativo, para que os próprios estudantes expusessem o que viam com naturalidade, que ações/falas do seu cotidiano reforçavam estigmas, e com base nesses pontos eles poderiam modificar para que os diversos modos de *bullying* fossem diminuídos. Foi discutido ainda sobre a importância dos espaços de vivência dos educandos, que fortalecem vínculos afetivos e trocas culturais de forma a reforçar e valorizar os aspectos identitários dos sujeitos ali presentes.

Acreditamos que todas as intervenções aqui expostas são possibilidades de construção de aulas provocadoras, momentos em que os estudantes sejam capazes de perceber a Geografia como algo presente em seu cotidiano. Nessa perspectiva, os autores Viera e Sá enfatizam:

A aula dinâmica, que tem a participação do aluno como sujeito na construção partilhada do conhecimento, pode ser bastante produtiva porque o aluno está motivado a buscar as informações e comprometido com as análises para comprovar seus argumentos. É uma aula rica em conteúdo e todos saem com o conhecimento melhorado, porque a cooperação na construção de um saber coletivo motiva todos que dela participam. Não é reprodução, não é “ditação”, não é cópia: é inversão dos autores (VIEIRA; SÁ, 2010, p. 102).

Vale ressaltar que esse “tipo” de aula não se apresenta como regra, mas sim como exceção. De modo geral, as escolas de ensino básico repassam o conteúdo aos estudantes pautados na memorização dos temas, reproduzindo assuntos pouco críticos, com salas bem numerosas e com quase ou nenhuma reflexão sobre as ideias expostas (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007).

Nesse contexto, é de suma importância as reflexões sobre o ensino de Geografia, as metodologias e estratégias aplicadas em seu desenvolvimento, de forma a desconstruirmos a concepção de uma Geografia de memorização de lugares, de definições e, portanto, mnemônica que temos ainda fortemente expressa no espaço escolar e na nossa sociedade, resultado de um processo histórico, desde os primeiros passos na construção desse conhecimento em nosso país e no mundo (OLIVEIRA, 2002).

Os professores do Pibid Geografia/UFC caminham no sentido de rerovação dessa Geografia escolar com sentido e significado para os educandos. Os professores e licenciandos envolvidos se preocupam com os conceitos e conteúdos projetados em diferentes níveis escolares dessa disciplina, que podem ser trabalhados sob aspectos da realidade no qual o estudante se insere e vivencia; as atividades narradas resultam na conscientização dos educandos no que tange a importância dos conteúdos tratados por essa disciplina e propõem uma formação para a vida cotidiana.

Sendo assim, constatamos que para construir novas formas de ensinar, é necessário levar em consideração a docência como uma profissão que compreende a atividade intelectual e prática. Consideramos o Pibid de grande relevância nos cursos de licenciatura do País, visto que contribui na construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e de constante criação de metodologias de ensino inovadoras, como também estimula na formação docente a prática da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas pelo subprojeto Pibid Geografia/UFC tem demonstrado cotidianamente sua contribuição na formação de professores críticos e reflexivos. O Programa fomenta uma práxis docente que estimula o desenvolvimento de importantes habilidades como, por exemplo, a reflexão durante as ações planejadas. Os professores em formação desenvolvem essa postura reflexiva sobre as práticas durante a aprendizagem da profissão e se colocam na posição de intelectuais que pensam e recriam a prática. Dessa forma, corroboram na construção de um ensino articulado a realidade do aluno, que resultará em uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Tradicionalmente o ensino é caracterizado pela exposição de conteúdos em sala de aula, que em muitos casos objetivam apenas o repasse de informação, sem problematização e contextualização. Contudo, outras possibilidades podem ser articuladas entre os professores do ensino básico e do ensino superior mediante o conhecimento produzido na universidade e no próprio chão da escola, que podem ser fontes de saber para fomentar novos debates a respeito do ensino, da Geografia e da escola. Ademais, a constante interação entre licenciandos, professores universitários e supervisores das escolas contribuem na criação de práticas transformadoras, com uso de novas metodologias para ensinar Geografia.

É possível evidenciar, portanto, a colaboração do Pibid para as escolas haja vista os conteúdos escolares serem trabalhados em sua maioria de forma simplista e sem

dinamicidade. O papel do licenciando é imprescindível na transformação dessa realidade. Em síntese, o Pibid colabora na recriação do ser professor mediante suas atividades pedagógicas e pela pesquisa, impulsionando uma maior aprendizagem pelos educandos no que diz respeito a Geografia escolar.

Nesse contexto, vemos que o Programa proporciona um importante momento para os professores supervisores, que já atuam como profissionais da educação, tendo em vista a aproximação entre escola e universidade. Nessa articulação, temos uma formação contínua dos professores supervisores, já inseridos no espaço escolar, que tomam contato e acompanham o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Ressaltamos ainda a importância da pesquisa na formação docente, construindo a concepção de professores reflexivos e críticos (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007), realçando o prazer e a vontade de ser professor, como também dando condições que os estudantes envolvidos no projeto adquiram maior autonomia e assumam maior responsabilidade frente aos problemas vivenciados no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. L. Geografia e cinema: em busca de aproximações do inesperado. IN: CARLOS, A. F. A. **A Geografia em Sala de Aula**. 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2001. p. 109 – 133.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KLIMEK, R. L. C. Como aprender Geografia com a Utilização de Jogos e Situações-Problema. IN: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. (org.). - 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KRAWCZYK, N. (Org.) **Escola Pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis**. FE-UNICAMP Editora, 2018.

LIMA, M. S. L. **A hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. – 2ª ed. Ver. Aum. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, L. de. A formação do professor de Geografia. **Revista Ciência Geográfica**, ano VIII, v. II, n. 22, 2002. (p. 43 – 45)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTANA, V. R.; CRUZ H. J. C.; SANTOS M. B. C. dos. **A Importância de Aprender Brincando**: uma proposta pedagogia no ensino de Geografia. ANAIS DO XV ENCONTRO DE GEOGRAFIA DA UESC ANÁLISE ESPACIAL, TEÓRICA E PRÁTICA NO SABER GEOGRÁFICO. Ilhéus, setembro de 2014.

SILVA, F. T. C. da. **Implicações do subprojeto Pibid Geografia na formação do professor**. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA, C. E.; SÁ, M. G. de. Recursos Didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? IN: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

PRÁTICAS DE LEITURA NO PIBID-FECLESC À LUZ DA SEMIFORMAÇÃO ADORNIANA*

Daniele Cariolano da Silva¹
Jacques Therrien²
Maria Marina Dias Cavalcante³
Tatiana Maria Ribeiro Silva⁴

RESUMO

O trabalho objetiva compreender as práticas de leitura desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) à luz da semiformação em Adorno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Como procedimentos de apreensão de dados, recorreu-se às revisões bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com oito professores supervisores do PIBID/FECLESC. Dentre os referenciais teórico-metodológicos para a análise dos dados, destacaram-se Adorno (1995, 2002, 2010), Silva (2008, 2009) e Lüdke e André (1986). Os resultados evidenciaram, como práticas leitoras, os encontros para estudos e realização de atividades específicas e didático-pedagógicas necessárias ao trabalho docente, além de momentos de atualização profissional. Em outras ocasiões, no entanto, tais práticas se mostraram limitadas a leituras informativas, de revisão de conteúdos e de orientação para simples elaboração de instrumentais e a estudos para entendimento superficial de proposições e assuntos textuais, em que se considerou erroneamente que o sentido de um escrito fosse simplesmente extraído e não compreendido como processo multidimensional. Certas nuances das práticas leitoras expressam contextos adaptativos à semiformação adorniana, caracterizada por uma consciência que, ao renunciar a autorreflexão e a autodeterminação, conforma-se à reprodutividade social, econômica, política e cultural. Ante o contexto de leitura semiformativa, emerge a necessidade de processos de leitura crítico-reflexiva de resgate à cultura imprescindíveis ao não ocultamento das relações simbólicas de dominação e de destrutividade humana.

Palavras-chave: Leitura. PIBID. Semiformação.

INTRODUÇÃO

O estudo teve por objetivo compreender as práticas de leitura vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) à luz da semiformação em Adorno. Para tanto, caracterizaram-se as práticas leitoras advindas da experiência do PIBID/FECLESC;

*Artigo resultante de projeto de pesquisa.

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, dannicariolano@yahoo.com.br.

² Doutor pela Cornell University – USA, jacques@ufc.br.

³ Doutora pelo Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC, maria.marina@uece.br.

⁴ Doutoranda do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, tatiana.ribeiro@uece.br.

analisaram-se tais práticas a partir da concepção de semiformação com suporte no pensamento de Adorno; por fim, refletiu-se sobre o papel da leitura na resistência ou na conformação à semiformação humana. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, a partir da problemática de que, nas relações formação/prática e universidade/escola, o programa PIBID emerge em meio aos contraditórios e subversivos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em que se fomentam as políticas públicas em educação como tentativa de articulação e reconstituição de saberes e práticas realizadas nos espaços escolares.

A partir da identificação das frustrações advindas dos ciclos de avanços e retrocessos na promoção da educação e na formação de professores, algumas iniciativas como o PIBID foram sendo implementadas entre as secretarias estaduais e municipais de educação, em parceria com as universidades e as instituições públicas de Educação Básica. É importante reconhecer que, entremeada a estas decepções, foi-se observando historicamente uma relação de distanciamento unilateral entre a universidade e a escola pública, o que impulsiona e justifica os discursos sobre a necessidade de intervenção, muitas vezes, de cunho técnico, vertical, reformista e desconexo com as reais possibilidades e dificuldades.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios da universidade é possibilitar, por meio da articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão, processos e práticas acadêmicas capazes de produzir conhecimento, assimilação do saber por via do ensino ministrado, profissionalização de pessoas e desenvolvimento de projetos de colaboração e integração direta com a comunidade universitária, aprofundando áreas de conhecimento e descobertas científicas mediante diversas pesquisas.

Assim, envolvendo estudantes de licenciatura, professores de escolas públicas de Educação Básica e docentes de instituições de ensino superior, o PIBID se exprime em seus suportes legais (portarias, editais e demais normatizações) como possibilidade de superação dos paradigmas de dicotomização entre teoria e prática e entre a universidade, compreendida erroneamente como única instância legítima de produção científica e de formação docente, e a escola, como mera executora de programas e projetos externos.

Em específico, a proposta institucional PIBID/UECE (Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB) tem como foco o trabalho docente na escola, pretendendo mediante ações investigativas e formativas de colaboração entre pares: I - *Conhecer a prática docente*, o cotidiano escolar com suas situações de ensino e aprendizagem, possibilidades e desafios, contextos e sujeitos, práticas, concepções e dilemas; II - *Pensar a prática docente*, em que, por meio de um círculo de reflexão sobre a profissionalidade do professor, seja possível

pensar sobre as crenças, os valores e os dilemas que subsidiam as perspectivas e as ações desses profissionais. Assim, concretiza-se em um espaço para se refletir sobre a prática de acordo com uma concepção crítica a respeito do papel e do lugar da escola na conjuntura social vigente, portanto, para além de uma visão pontual, fragmentada, desconexa e micro de sala de aula; III - *Renovar a prática docente*, na qual se promovem estratégias de enfrentamento aos desafios e aos dilemas presentes na dinâmica escolar, como a (re)criação de modos de pensar e agir, de ensinar e aprender, de produção de conhecimentos e de novas práticas, gerando novos processos de construção da profissionalidade docente.

Desse modo, o PIBID/UECE diz respeito legalmente a possíveis processos de melhoria da Educação e da docência, resultantes da aproximação, colaboração e pesquisa entre universidade e escola, entre os saberes e as práticas de professores universitários, docentes da Educação Básica e licenciandos de áreas diversas do conhecimento. Vale ressaltar, no entanto, a compreensão crítico-reflexiva com que as contemporâneas políticas educativas, muitas vezes, atuam como reformas ou contrarreformas paliativas e isoladas a critério de cada um dos governos e de suas ocasiões, as quais expressam instrumentos de consolidação e perpetuação de disposições materiais e ideológicas de opressão, dominação e segmentação social.

Considerando a configuração das atuais políticas educacionais, pode-se afirmar que se tem abertura, nas instituições de ensino superior, para a realização de práticas de leitura como simples codificação textual, sem compreensão e uso social nas várias situações cotidianas, havendo assim a quantificação em detrimento da qualidade e do significado real que a leitura deve ter na formação pessoal e profissional do sujeito. Em relação às condições sócio-históricas de leitura, como evidencia Orlandi (2003, p. 23), há um perfil de leitor ideal que se configura no leitor “empresarial”, aquele que “[...] domina a quantidade e que tem uma leitura linear, superficial, de ‘aparência’. Basta lembrar aqui a questão reiterada pela Escola, ‘quantos livros você leu?’, e a solução prática de se lerem resumos de romances para o vestibular. Resumos que reduzem a literatura a conteúdos”. Ante as contradições entre o que se almeja como leitura ideal e a leitura real (desenvolvida nos espaços sociais), faz-se necessário não somente o entendimento da imagem discursiva que permeia o texto, mas se impõe a compreensão da própria imagem e da leitura que o sujeito produz.

O discurso em favor desse leitor empresarial fomenta-se sob a base da indústria cultural, em que os bens culturais (produção de livros e promoção da leitura, por exemplo), regidos agora por critérios econômicos e objetivando sempre a lucratividade que a produção cultural pode ensejar, são convertidos em mercadorias com valor de troca (ADORNO, 2002).

A criação cultural e intelectual passa a se orientar em função da possibilidade de consumo no mercado, seguindo modelos, fórmulas e padrões estabelecidos. Os processos e as relações individuais de criação, inovação, estética, espontaneidade e crítica da formação acadêmica entendida como formação também de caráter cultural são suplantados pela técnica, adaptação, imitação, instrumentalidade e produção coletiva.

Nesse ensejo de contradições, persiste certa profundidade teórica, rigor científico, coerência entre as ideias e a realidade situada, um posicionamento consciente, politizado e crítico perante a análise das relações (legal-real e teoria-prática) estabelecidas no âmbito do PIBID. Isso justifica a relevância de se proceder à análise reflexiva dos conflitos, contradições, possibilidades e limites de suas práticas institucionais, dentre elas, as práticas de leitura desenvolvidas no trabalho diário e proferidas nos discursos de professores supervisores desse programa.

A ênfase na possibilidade de compreender a vivência de processos de leitura, em especial de caráter crítico-reflexivo, sustenta-se na perspectiva formativa de que esse tipo de leitura pode fomentar uma consciência política de superação de mecanismos de repressão, opressão e reprodução dominantes, uma vez que essa leitura “[...] pode e tem que significar – mais uma vez – o processo de resistência contra a alienação imposta e a apatia” (SILVA, 2008, p. 85). Tem-se o imperativo da autorreflexão crítica sobre a semiformação em que, necessariamente, se converteu a formação leitora do professor como expressão de sua formação cultural.

Posteriormente a este momento, tornar-se-á possível a autodeterminação humana, suas relações, contextos, tempos e espaços de formação e humanização; seria possível apontar situações em que “a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza” (ADORNO, 2010, p. 23), portanto, uma formação cultural que nem fosse tomada como absoluta nem dogmatizada, relativizada, mas que expressasse a autorreflexão e a autodeterminação humana.

Diante do panorama acima exposto, compreende-se esta pesquisa como ponto de partida para estudos, discussões, pesquisas e aprofundamentos sobre as práticas de leitura na esfera das políticas e dos programas vinculados à formação docente. Além disso, entende-se, por conseguinte, a pesquisa enquanto meio de incentivo às discussões em torno de reformulações curriculares como garantia da leitura do mundo para além do código escrito.

METODOLOGIA

Para significar e direcionar teórica e metodologicamente esta pesquisa, adotou-se o paradigma dialético em que a relação sujeito/objeto é compreendida como interação social, sendo constituída ao longo da historicidade. O conhecimento é permeado por vínculos de intencionalidade, saber e poder, pois se posta no âmbito das práticas sociais e políticas do homem, que não apenas se utiliza do conhecimento para conhecer o mundo e o outro, mas também para promover transformações nas condições de existência e sociabilidade humana, conforme Gamboa (2012, p. 45):

Nas ciências sociais e na educação, tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

A pesquisa científica, em sua dialeticidade, busca compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades humanas no contexto social, bem como as relações entre sujeito e objeto, não sendo possível serem analisadas sob a perspectiva da racionalidade técnica e positivista.

Nesse sentido, Severino (2007) delinea alguns pressupostos do paradigma dialético para entendimento da condição humana, suas ações e relações: I – *Totalidade*, em que o indivíduo não pode ser compreendido isoladamente da sociedade; II – *Historicidade*, no qual cada momento é condicionado e articulado a um período histórico mais amplo; III – *Complexidade*, sendo o real constituído de múltiplas determinações, em uma relação dialética entre unidade e totalidade; IV – *Dialeticidade*, em que a história é concebida em sua complexidade, integralidade e contraditoriedade social; V – *Praxidade*, na qual a prática humana é situada no tempo e no espaço, configurando a existência do indivíduo; VI – *Cientificidade*, em que as causas do fenômeno em investigação se originam e se expressam em um contexto histórico-social de contradições e conflitos; VII – *Concreticidade*, em que prevalece a dimensão empírica do real, ou seja, a prática humana.

Com apoio neste referencial epistemológico e enfatizando a interpretação investigativa em contexto, recorreu-se a uma perspectiva qualitativa de pesquisa por meio da qual, segundo Bogdan e Biklen (2006), o ambiente natural é tido como principal fonte de dados,

sendo necessário ao pesquisador o seu contato direto e prolongado com o meio e, dessa forma, com a situação investigada. Dá-se ênfase ao processo investigativo (ao tempo, espaço, sujeitos e relações que compõem a complexidade do cotidiano) em comparação ao produto da pesquisa e, com vistas a retratar as perspectivas dos sujeitos, muitas das situações investigadas revelam a sua relevância, o que justifica o fato de os dados obtidos serem diversos e predominantemente descritivos.

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, uma proposta de análise profunda de uma “unidade singular”, caracterizada (TRIVIÑOS, 2013) a partir de sua natureza, abrangência e complexidade, podendo se configurar desde uma análise das condições de vida de uma pessoa até uma interpretação aprofundada das problemáticas que entremeiam o dia a dia de uma comunidade e podendo seguir, a partir das bases teóricas seguidas, desde um enfoque a-histórico até um panorama global do fenômeno no contexto de suas relações e implicações estruturais fundamentais.

Ao possibilitar entender o fenômeno social contemporâneo em sua complexidade e profundidade, permitindo descrever e analisar suas principais características em seu contexto real, a investigação em torno do estudo de caso, conforme Yin (2010, p. 40),

[...] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta de dados.

Assim, diz respeito a um método de pesquisa abrangente de compreensão de um fenômeno em suas condições contextuais, de cunho exploratório, descritivo ou explanatório. Essas condições dependerão da problemática de pesquisa, do controle que se tem sobre os eventos comportamentais em estudo e, por último, do enfoque conferido aos fenômenos contemporâneos em detrimento de eventos passados.

O estudo desta unidade singular se configurou no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que teve como projeto Institucional “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, aprovado e regulamentado pelo Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB. A primeira fase de desenvolvimento do projeto foi de 2010 a 2011, com ampliação assegurada pelo projeto PIBID “A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação)”, contemplado pelo Edital nº 001/2011 CAPES/DEB. Essa segunda fase de execução ocorreu de 2012 a 2013. Para esta pesquisa, em evidência e inseridos no macroprojeto institucional

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

PIBID/UECE, o estudo incidiu especificamente sobre os subprojetos de Matemática, Física e Química, sancionados pelos editais de 2009 e 2011, desenvolvidos no âmbito da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC. A amostra de sujeitos participantes da pesquisa se constituiu de oito professores supervisores egressos do PIBID/FECLESC. A classificação e a referência desses sujeitos ao longo do texto seguiram uma ordem alfabética (professor supervisor A, professor supervisor B, professor supervisor C, assim por diante).

Considerando o caminho e as escolhas metodológicas até então delineadas, como procedimento de apreensão de dados, utilizaram-se as revisões bibliográfica e documental, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), desse modo, propiciando o conhecimento em questão e evitando as repetições e/ou acréscimos desnecessários. Além disso, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com suporte em temáticas a serem abordadas de modo bastante flexível, respeitando sobremaneira o ritmo do entrevistado e permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, correções e possíveis esclarecimentos, o que tornou a entrevista bastante eficaz na obtenção das informações desejadas.

Neste tipo de diálogo semiestruturado, promove-se a interação entre os participantes, uma relação recíproca de estímulo e aceitação entre quem pergunta e quem responde, pois não deve haver imposição de uma ordem rígida de perguntas, uma vez que o entrevistado deve discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que detém, desse modo, as informações fluirão de maneira autêntica e o mais fidedigna possível. Tem-se a possibilidade de captação imediata e corrente de dados, praticamente com qualquer tipo de informante, bem como de tratamento de assuntos seja de natureza pessoal, seja de caráter complexo e abrangente.

Além disso, a entrevista se torna particularmente útil, uma vez que pode atingir informantes que não poderiam ser atingidos por meio da aplicação de um questionário escrito, por exemplo. Esse tipo de interação diz respeito a entrevistas reflexivas (SZYMANKI, 2002), na medida em que consideram, durante a comunicação entre os participantes, a diversidade de significados, bem como a horizontalidade entre estes.

A análise dos dados obtidos, descritos durante a investigação, consistiu na organização, classificação dos dados dentro de categorias descritivas e sua teorização. Nesta fase, objetivou-se ir além do que está explícito, da mera descrição para uma profunda reflexão crítica do objeto de análise, ou seja, um “esforço de abstração, ultrapassando os dados,

tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Ao repensar, reavaliar e teorizar novos questionamentos e ideias, tal análise se fundamentou no referencial teórico-metodológico constituído por estudos de Adorno (1995, 2002, 2010), Adorno e Horkheimer (1985), Silva (2008, 2009, 2011), Orlandi (2003), Lüdke e André (1986), Yin (2010), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme documentos oficiais e normativos, em uma tentativa de suprir certas lacunas da formação docente, implementou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para favorecer a devida articulação entre universidade e escola, Educação Superior e Educação Básica, juntamente com os sistemas estaduais e municipais de Educação. Além disso, pretendeu-se também aproximar e construir o vínculo necessário entre os futuros professores e os contextos educacionais, mediados pela experiência e colaboração dos docentes que já atuam profissionalmente. Configura-se em um programa de incentivo à docência por meio de suas diversas ações, como revelam as seguintes falas de alguns professores supervisores do PIBID/FECLESC:

O PIBID da UECE está preocupado com a formação dos supervisores também, há cursos de formação pra gente, participamos de atividades na universidade, como palestras, apresentações, minicursos. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

Através da observação das aulas, o bolsista pode observar as metodologias usadas pelo professor supervisor e analisar criticamente a aula e discutir aulas diferentes que melhorem o processo de ensino-aprendizagem... discussão reflexiva dos momentos de sala de aula, de observação e exposição, de atividades lúdicas e planejamento das atividades a serem realizadas na escola. Melhora o processo de aprendizagem dos educandos e desenvolve nos bolsistas o exercício da docência. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Alguns momentos formativos realizados no PIBID/FECLESC foram apontados pelos professores supervisores, dentre eles os encontros para estudos e realização de atividades específicas e didático-pedagógicas (planejamento e observação da prática), inerentes ao processo educativo e ao trabalho docente, de forma a viabilizar a principal finalidade deste programa nacional, que é “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da

educação básica pública brasileira” (PORTARIA nº 096, de 18 de julho de 2013). Nesse sentido, o programa deve promover práticas pedagógicas que considerem e articulem os conhecimentos prévios dos alunos nas escolas, os saberes teórico-práticos dos professores em exercício na Educação Básica, a sólida base formativa dos docentes nas instituições de Ensino Superior e, por fim, os contextos e as vivências do magistério e da cultura escolar.

Segundo a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB/CAPES (2013, p. 29), “o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”. Desse modo, é a partir da articulação entre universidade (professores coordenadores e licenciandos) e escola (professores supervisores) que se almejam novos processos formativos para docentes e discentes.

Outras ações realizadas com caráter de formação continuada no âmbito dos subprojetos contemplados no PIBID/FECLESC, referência para esta investigação, foram também enfatizadas nos discursos dos professores supervisores quando indagados sobre o processo de desenvolvimento dos subprojetos dos quais participaram:

Tivemos cursos de formação, de iniciação à pesquisa, em que a gente cursou 80 horas. E estudos das diretrizes do Ensino Médio. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

Alguns cursos foram dados durante as férias, pelo professor coordenador, sobre álgebra e geometria, os quais ele dava conteúdos que depois eram apresentados pelos alunos bolsistas, durante tais cursos de férias e na semana universitária. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Teve uns cursos que a gente chama de oficinas, em que juntava os professores supervisores com os outros da escola. A gente tinha aula sobre os conteúdos. Tinha um momento de explanação de conteúdos específicos de matemática que não lembrávamos mais. Era que nem um reforço. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Estas ações, enquanto breves momentos organizados para aperfeiçoamento profissional docente (minicursos, seminários, palestras, cursos, oficinas, dentre outras), demonstraram-se nos relatos como possibilidades de atualização de conhecimentos, de qualificação docente ou de “reciclagem” da formação inicial como modo de rever conteúdos que deveriam ter sido apreendidos e consolidados na esfera da graduação. São propostas de atualização que objetivavam maior domínio teórico por parte do professor supervisor sobre determinados conhecimentos a serem trabalhados por ele em sala de aula em parceria com os licenciandos e que se constituem em conteúdos diretamente relacionados à intencionalidade

do subprojeto em andamento. Elas parecem atender minimamente alguns aspectos do proposto nos seguintes Incisos V, VI e VII do Art. 6º da Portaria nº 096/2013, sobre as características e dimensões da iniciação à docência que devem estar incluídas nos projetos institucionais aprovados no PIBID:

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.

Normativamente, percebe-se a intencionalidade de capacitar o professor, concedendo-lhe o ensejo de relacionar e debater sobre a perspectiva teórico-prática do trabalho realizado na escola, sobre a formação inicial e a prática docente, sobre os saberes das disciplinas e matérias de ensino com os saberes experienciais e os saberes pedagógicos, fomentados na dinâmica cotidiana das ações de ensinar e de aprender em sala de aula.

Considera-se, no entanto, a afirmativa de que, na melhor das hipóteses, “a escola parece estar cumprindo somente a primeira condição envolvida no ensino da leitura – de alfabetizar. Ora, a alfabetização é uma condição necessária, mas não suficiente para a formação do leitor crítico” (SILVA, 2011, p. 78). Desse modo, a escola até então passa a favorecer limitadamente apenas as conexões entre código oral e código escrito, o que justifica as dificuldades dos alunos, em sala de aula, de compreender, refletir e abstrair, de estabelecer inter-relações de texto e contexto, uma vez que, limitados, os discentes só conseguem realizar a leitura e a reprodução literal do texto. Tal fato tem seus resquícios posteriormente no ensino superior, em suas práticas institucionais universitárias, como é o caso de certas ações experienciadas no PIBID, em que a ênfase passa a ser na dinâmica cotidiana sob a simples tradução literal textual, na qual o texto está desconectado ao seu contexto de produção.

Os referidos momentos de estudo acima também deveriam proporcionar, apesar de limitados ante a necessidade de se preencher lacunas da formação inicial, o repensar questionador por parte dos professores supervisores sobre sua graduação, sua prática na escola e o cotidiano escolar vivenciado. Além disso, esses encontros deveriam impulsionar a reflexão sobre a necessidade de desenvolver ações pedagógicas críticas e criativas para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Entende-se que a formação profissional continuada deve também: promover a reflexão em torno dos problemas, desafios e dilemas da escola e do contexto no qual se insere; levar em consideração as demandas decorrentes dos avanços tecnológicos, científicos e de produção do conhecimento; considerar o professor como sujeito ativo em situados espaços e tempos; questionar as condições sócio-históricas que condicionam a prática docente; e articular os diversos agentes e setores da sociedade para o diálogo e para a proposição de ações que melhorem qualitativamente o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, da gestão de sala aula e das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento.

Em suma, no âmbito legal, é por meio das ações implementadas pelo PIBID que se deve estimular a reflexão e a mudança nas concepções e nas práticas desempenhadas pelos sujeitos implicados neste processo, ou seja, os professores das IES, os docentes da Educação Básica e os licenciandos, ao defenderem “[...] uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira” (DEB/CAPES, 2013, p. 30). Para tanto, deve-se considerar a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos momentos de estudo, de apreensão e de materialização de referenciais teóricos e de estratégias de ensino.

Nesse contexto, a participação dos professores supervisores do PIBID/FECLESC em oficinas para se pensar em metodologias de ensino e elaboração de recursos didático-pedagógicos e demais materiais a serem utilizados nas aulas é evidenciada nos seguintes depoimentos:

Os encontros foram através de oficinas, já ocorreram diversas, de confecção de sólidos geométricos, de construção e de aplicação de jogos, de resolução de problemas, de análise de enunciados do Enem utilizando alguns métodos. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Havia momentos contínuos de leitura, de oficinas, para posteriormente se desenvolver na escola os experimentos, a prática. (PROFESSOR SUPERVISOR G).

Tivemos oficinas e formações, houve um acompanhamento, contribuições do coordenador. (PROFESSOR SUPERVISOR H).

Infere-se destes discursos que as referidas oficinas emergiram da necessidade de se superar possíveis metodologias de ensino pautadas na restrita exposição de conteúdos, sem processos de diálogo, reflexão, crítica e reconstruções entre os sujeitos inseridos na ação educativa. É uma possibilidade de tornar mais compreensiva e representativa a relação teoria-

prática do conhecimento e do ensino ministrado, ao se recorrer a diversas estratégias e recursos didático-pedagógicos.

Nesta perspectiva, as oficinas parecem considerar o Inciso VIII do Art. 6º da Portaria nº 096/2013, no qual se sugere que os projetos institucionais do PIBID devam abranger ações de “desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos”. Nos relatos, revela-se certa intenção de tornar possíveis, com base nas estratégias de ensino e aprendizagem, situações contextualizadas, materializadas na prática real do aluno, que façam sentido em sua cotidianidade e produzam conhecimentos e caminhos ante a realidade. Situa-se, entretanto, o risco proeminente de se conceberem os recursos como um fim em si mesmo e não como meio para se contextualizar o ensino, significar o conhecimento utilizando situações e materiais concretos e, por conseguinte, produzir a aprendizagem discente.

Entremeadas às intencionalidades de melhoria da formação e do trabalho dos sujeitos envolvidos na realização dos subprojetos institucionais, também foi possível inferir, nas declarações dos professores supervisores do PIBID/FECLESC, algumas inconsistências e contradições quanto às práticas de leitura vivenciadas, suas relações, objetivos e contribuições:

Fizemos inicialmente reuniões periódicas para a leitura do objetivo do projeto, o que iria acontecer em cada momento, os direitos, os deveres, as diretrizes do Ensino Médio. De início, era uma leitura de forma mais geral e, progressivamente, a leitura de artigos de, por exemplo, como realizar a observação ou orientações para os licenciandos montarem um caderno de bordo e outros instrumentais. (PROFESSOR SUPERVISOR A).

Quanto às práticas de leitura realizada com o coordenador, a primeira, que durou alguns meses, foi de um livro, chamado “A história dos números”, que foi trabalhado alguns meses. Todos fizeram a leitura e apresentaram sob a forma de seminário. (PROFESSOR SUPERVISOR F).

Haviam oficinas de preparação para a OBMEP, de resoluções de questões mais específicas da OBMEP. (PROFESSOR SUPERVISOR B).

Aqui, a leitura se configura na indicação, leitura e estudo de livros e artigos para posterior apresentação pelo professor supervisor e/ou licenciandos. Desse modo, constatam-se ações talvez similares àquelas pelas quais estes profissionais já passaram na formação inicial, quanto à leitura literal do escrito e depois a exposição deste, quando de seminários ou quaisquer práticas orais de apresentação recorrentes nas universidades. Assim como as demais ações do Programa, as práticas de leitura acadêmica também estão intimamente entrelaçadas e

limitadas ao que está postulado ao longo dos artigos da Portaria nº 096/2013. Estas práticas leitoras se mostram reduzidas à leitura informativa, técnica e indicativa e orientam a elaboração de instrumentais para registro de determinadas ações ou para apresentação de temáticas/conteúdos nas reuniões que ocorrem, das quais participam, ao mesmo tempo ou não, os coordenadores, os professores supervisores e os licenciandos. Isto ocorre uma vez que

O semiformado, na medida em que está excluído da cultura e ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura *sui generis*, não oficial, que por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural: o mundo dos livros que não deixa nas estantes sem ler e que parecem ser igualmente a-históricos e tão insensíveis perante as catástrofes da história como seu próprio inconsciente. (ADORNO, 2010, p. 37).

O excerto acima possibilita a compreensão de que a limitação destas práticas leitoras descritas pelos professores supervisores está no fato de essas práticas não conseguirem ir além da simples leitura do código, de não se promoverem processos reais de reflexão, discussão, crítica e mudança da realidade e de não se fomentarem processos de autorreflexão dos leitores sobre as condições de produção do texto, e sobre para quais classes sociais e interesses os meios escritos estão direcionados.

Na contemporaneidade, as coisas e os seres humanos são reconhecidos na medida em que se pode manipulá-los e dominá-los, o que resulta na alienação humana, sobretudo em relação àquilo no qual se exerce o poder, uma vez que “[...] a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse *eu penso* eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34). O saber que é promovido pela leitura e que deveria fomentar um ser humano autoconsciente resulta em sua submissão e anulação ante as condições e relações simbólicas e materiais produzidas por ele próprio. Considerados estáveis em sua nulidade, texto e contexto são sempre os mesmos, sendo os atos de leitura simples codificações acríticas.

Vale a consideração de que os escritos são formações discursivas que expressam identidades sociais e, por vezes, relações de poder; portanto, “a leitura, enquanto uma prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim – e somente – na totalidade das relações que dinamizam a sociedade, que produzem a existência dos homens em sociedade” (SILVA, 2008, p. 76). Sendo assim, na condução da leitura de um escrito que não produz problematizações, não promove o desvendar de suas raízes históricas, seus condicionantes

políticos, econômicos e socioculturais, pode-se cair nas armadilhas de uma leitura romântica, determinista ou reprodutivista de elementos determinantes do *status quo*.

A análise dos relatos docentes também revelou a carência na promoção de contextos de problematizações e reconstituições dos textos transpostos ao entendimento já determinado de específicos conteúdos, bem como a carência de processos de autorreflexão dos professores supervisores sobre a oculta relação estabelecida entre o escrito e a sociedade, entre o texto e a escola, entre a produção escrita em análise e o próprio PIBID como política educacional.

Pode-se perceber a limitação das práticas leitoras desenvolvidas nos subprojetos cobertos pelo PIBID/FECLESC nos seguintes trechos das entrevistas, nos quais se relatou sobre o espaço destinado a essas ações:

Nós tínhamos reuniões na faculdade, eram mais burocráticas, para se falar sobre a semana universitária, para montar um projeto. Eram mais informativas. A única prática de leitura que me recorde nesse período foi em um minicurso. Eram encontros informativos mesmo, pra informar quais as ações iríamos proceder, por exemplo: nós vamos ter uma participação obrigatória na semana universitária, então vocês já se preparem para participar dos três dias da semana. Vai ter dias que estaremos lá e dentro desta participação você poderia e era convidado a montar oficinas. (PROFESSOR SUPERVISOR D).

Não foram tantas práticas de leitura assim nas reuniões. Aqui na escola não tinha minicursos, eram mais rodas de conversa nas reuniões, as oficinas eram ministradas pelo coordenador com os bolsistas licenciandos e geralmente eram no período das férias. Eram experimentos de Matemática, nada voltado para a Didática. A prática de leitura na realidade era praticamente nenhuma. Do coordenador com os supervisores, que eu participei, eram mais reuniões administrativas. (PROFESSOR SUPERVISOR E).

Em suma, perante o limitado espaço concedido às práticas de leitura acadêmica ou perante a realização de momentos de leitura reduzidos à literalidade de um texto, compreende-se nas declarações dos professores supervisores uma perspectiva de leitura concebida em um fim em si mesma, necessária para simples extração do sentido sagrado e determinado de um texto sacralizado em suas interpretações e referenciais. Este tipo de leitura, com fins de adaptar o ser humano à vida real e sua progressiva dominação, reflete marcas de uma formação leitora proporcionada pela universidade e pelos seus programas institucionais (como o PIBID), configurada como semicultura ou semiformação que, conforme Adorno (2010, p. 9), é expressa

[...] na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza,

mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e reproduz-se de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Assim, caracterizada por um constante espírito alienado que sucede a formação cultural do homem, passando a ser socializada e necessária à reprodução social, a semiformação se configura na conformação à realidade, na domesticação das pessoas desde sua adaptação entre pares, sendo a alienação individual convertida em alienação coletiva. Desse modo, a interface entre a prática de leitura e a semiformação também é vislumbrada na dinâmica formativa do PIBID no âmbito da universidade, na medida em que a consciência daqueles que ali estão passa a renunciar a autodeterminação, constituindo-se com origem nos produtos, práticas e manifestações culturais de leitura intencionalmente produzidos, sistematizados, aprovados e postos ao consumo. Isto acontece porque a organização e a administração da conjuntura societária capitalista ensejam o empobrecimento do pensamento e da prática da pessoa, levando-a a se conformar ante a realidade, a estratificação social e sua posição nesta.

Decorrente do exposto e considerando a relação dialética entre universidade, escola, conhecimento e sociedade, vale indagar:

Será que o desgosto pela leitura, será que a ausência, carência de livros, será que a leitura aligeirada e consumista não cumprem uma função ideológica dentro das escolas brasileiras? E será que a leitura crítica dos muitos vícios, preconceitos e estereótipos contidos nas nossas estruturas políticas, econômicas etc. não seriam um primeiro passo para a transformação dessas estruturas? (SILVA, 2008, p. 79).

É salutar refletir, inicialmente, sobre a materialidade das referidas estruturas na discursividade dos textos e sobre a necessidade da prática da leitura crítica como possibilidade de se fomentar uma consciência política de superação de mecanismos de repressão, opressão e reprodução dominantes, uma vez que proporciona a criticidade necessária à compreensão consciente das relações simbólicas e materiais dominantes que entrelaçam a formação e a prática profissional do professor. A prática da leitura crítica “[...] movimentada-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade” (SILVA, 2009, p. 28) e o docente, ao vivenciá-la em sua formação, tende a se tornar um profissional leitor crítico que, com sua ação pedagógica em sala de aula, concretiza-se como formador de leitores.

Quando o aporte cultural advindo também da formação leitora do professor é compreendido por meio da seleção, comparação, análise, crítica e reconstituição de conhecimentos em torno de leituras diversas, este profissional é capaz de refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que sustentam a barbárie do homem, bem como sobre as limitadas possibilidades de educa-lo, formá-lo e humanizá-lo em meio a estas manifestações de violência. Isto se torna possível e necessário, pois “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39). A resistência e o inconformismo são, portanto, imprescindíveis à compreensão, à reflexão e à superação do processo de conformação ao existente, processo pelo qual se restringiram os espaços de luta e de autonomia do homem, uma vez que este se encontra integrado socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho verificou que as práticas leitoras proporcionadas nos subprojetos analisados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) ainda perpassam contextos estruturais, institucionais e pedagógicos muito limitados. Nesse ensejo, a formação leitora do professor, quando insuficiente em seus aspectos formativos e emancipatórios, tende a ser materializada no trabalho de forma similar à maneira pela qual foi apreendida.

Nos discursos dos professores supervisores, apesar de haver certos indícios de um entendimento mais amplo e contextual das diversas formas de leitura, esta prática ainda se materializa restringida à desmedida necessidade de compreender literalmente o conteúdo abordado no texto para posterior resolução de atividades acadêmicas. Ainda é limitada por vezes ao entendimento do que supostamente seja a ideia principal e “autorizada” do texto, do que aparentemente está exposto e claro ao leitor, não conseguindo produzir outras leituras, sentidos, direcionamentos e possíveis interseções. Nestes discursos, relatam-se práticas leitoras superficiais, imediatistas, pragmáticas, que se configuram como instrumentalidade, artefato e técnica para aferimento da capacidade de ler, memorizar e reproduzir informações.

O cenário acima suscita inquietações amplas, intrincadas e multidimensionais em torno da complexidade dos relatos docentes afirmativos que ainda se vivenciam no PIBID/FECLESC, em relação a práticas leitoras com foco na seleção e apresentação de textos de forma segmentada, tradicionalmente dissociada do contexto teórico e social global e em relação a atividades de leitura em que se sobressai a quantificação de livros em detrimento da

qualidade de sua significação e uso social, o que induz ao esvaziamento e à uniformização da linguagem oral e escrita. Isto enseja a formação de professores e alunos leitores acríticos, uma vez que, limitados em sua formação leitora, os profissionais egressos dos cursos superiores têm dificuldades em mobilizar os saberes necessários ao exercício, à reflexão e à transformação de sua prática pedagógica, bem como à formação de alunos leitores críticos.

Assim, a formação leitora do professor se exprime também escassa em seus aspectos formativos, de esclarecimento, compreensão, crítica e emancipação do homem, pois o que se vivencia não é uma formação integral, autorreflexiva e de autodeterminação deste sobre seu processo cultural e existencial em suas dimensões material, espiritual, sensorial e psíquica. O que se põe ao homem é uma falsa formação cultural que supostamente iria satisfazer as lacunas formativas anteriores e produzir conhecimentos e rupturas sociais.

Tem-se o contexto de uma formação profissional, leitora e cultural que ainda traz à tona resquícios de submissão aos ditames dominantes que privilegiam os resultados quantificáveis, materializados na política educacional e, por conseguinte, nos espaços escolares, em investimentos financeiros, em detrimento dos processos pedagógicos com vistas à formação de sujeitos leitores, conscientes e críticos. Isto acontece porque as políticas, os programas e os planos de educação vigentes ainda refletem a burocratização, a hierarquização e a imposição do poder central para com a Educação e a formação docente.

Ante o descrito, torna-se premente a formação de professores no que tange à busca pela prática crítica da leitura acadêmica como mediação para o conhecimento e para a transformação da sociedade, por meio da participação do sujeito nos processos políticos e sociais de tomada de decisões, de consciência do seu presente desde o passado e com condições de antever e modificar seu futuro. Persiste a necessidade de uma formação cultural, pessoal e profissional que seja integral, ética, humana e originada da autorreflexão e autoconscientização sobre a própria cultura, seus bens e manifestações.

Para tanto, cabe às instituições de formação cultural, incluindo-se as universidades com seus cursos de formação de professores e programas de iniciação à docência, a incumbência de proporcionar um currículo formativo com disciplinas e demais práticas institucionais que promovam e incentivem a criticidade no ato de ler e escrever. Assim, é promovida a vivência de práticas de leitura crítica capazes de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico e de induzir processos de pensamento, reflexão e crítica em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam e determinam a existência humana e profissional do professor.

Seguramente, não se conseguirá, de forma isolada e imediata, mudar determinada situação de barbárie, mas se possibilitará um contexto sócio-histórico mais favorável a uma transformação, que se inicie por “[...] começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação e o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p. 182) é verificado. As práticas de leitura crítica são, portanto, ações que, mesmo sendo realizadas por poucos e ainda de maneira restrita e contingente, concretizam-se em iniciativas de resistência e devem ser vivenciadas por todos e em todos os planos e dimensões da vida humana.

São processos de leitura que transformam os modos convencionais, ingênuos, conservadores e passivos de ver e de se posicionar perante os escritos e são projetos de leitura crítica que avaliam as diversas formas de manipulação, exclusão e dependência dominantes que fazem com que a mentira seja aceita consensualmente como verdade absoluta, mascarando a objetividade dos fatos. Ler criticamente um texto acadêmico em sua contextualidade é penetrar tanto as entranhas dos aspectos formais, estilísticos, estruturais e conteudísticos como os aspectos sociais e políticos, uma vez que não se separam texto e contexto, linguagem e realidade. É decorrente desta leitura crítica que “[...] o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos” (SILVA, 2009, p. 28). Essa leitura possibilita revelar, dos instrumentos inscritos, as atitudes, os valores e as orientações de ajustamento e padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Matemática) “Vivenciando, refletindo e reformulando o ensino e a aprendizagem em matemática no Sertão Central do Ceará”**. Quixadá-CE, 2009, 05p. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid>. Acesso em: 19/04/2019.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Física)**. Quixadá-CE, 2009, 07p. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid>. Acesso em: 10/04/2019.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL (FECLESC/PIBID). **Subprojeto (Licenciatura em Química) “Iniciação à docência em química: o cotidiano como elemento gerador da pesquisa e do ensino de química na Educação Básica”**. Quixadá-CE, 2011, 13p. Disponível em: <http://www.uece.br/pibid>. Acesso em: 17/04/2019.
- GAMBOA, Sívio Ancizar Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº02/2009**. Orienta as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 10/03/2019.
- MEC/CAPES. **Edital DEB/CAPES nº001/2011**. Concede de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 21/03/2019.
- MEC/CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 15/03/2019.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- _____. **Magistério e mediocridade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Proposta Institucional “A vida docente na escola: ensinar e aprender pela pesquisa”**. Fortaleza: [s.n.], 2009, 23p. (mimeo).
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/PIBID). **Proposta Institucional “A vida docente na escola II: ensinar e aprender pela pesquisa” (ampliação)**. Fortaleza: [s.n.], 2011, 26p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Ana Thorell. 4. ed.
Porto Alegre: Bookman, 2010.

PRÁTICAS E DESAFIOS DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Priscila Mendes Graña Oliveira ¹
Adriana Antônia de Oliveira ²
Tácio Macedo Silva ³
Simone Teixeira da Luz Costa ⁴

RESUMO

Neste trabalho tem-se como principal objetivo comentar sobre a prática e os desafios da didática no ensino superior descrevendo a importância dessa estratégia como maneira de buscar por elementos mediadores entre a teoria e a prática docente. Para alcançar o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva que utilizou como fonte de dados uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática. Percebe-se que a formação didática precisa ser também incluída na formação de diversos cursos acadêmicos a fim de buscar constante capacitação profissional. Ressalte-se que a formação didática aliada aos conhecimentos específicos possibilita uma abordagem mais enriquecedora dos conteúdos lecionados nos cursos de graduação, possibilitando assim o melhor desenvolvimento do trabalho docente.

Palavras-chave: Didática, Ensino superior, Docência.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho tem-se como principal objetivo comentar sobre a prática e os desafios da didática no ensino superior descrevendo a importância dessa estratégia como maneira de buscar por elementos mediadores entre a teoria e a prática docente.

¹Bióloga, Docente do curso de enfermagem e nutrição da Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança e especialista em Docência do Ensino Superior pela UNIASSELVI. (priscilagranha@yahoo.com.br);

²Enfermeira, Docente do curso de enfermagem da Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança, Doutoranda em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela UCSAL (drika_youth@hotmail.com);

³Graduado pelo Curso de Enfermagem da Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança - BA, (enfermeirotacio@gmail.com);

⁴Enfermeira, Coordenadora do curso de enfermagem da Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bragança e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Simonecosta19@yahoo.com.br).

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), conceitua-se didática em sentido amplo, especificamente as orientações e procedimentos de ensinar; em sentido pedagógico envolvendo também as questões sócio morais; e como área de estudos.

Segundo Perrenoud (1999) o sucesso do ensino está atrelado às mudanças e considerando as implicações dessas mudanças no ofício de docente, a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida firmemente os professores a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, trabalhar regularmente por problemas, criar ou utilizar outros meios de ensino, negociar e conduzir projetos com seus alunos, adotar um planejamento flexível, indicativo e improvisar, programar e explicar um novo contrato didático, praticar uma avaliação formativa em situação de trabalho, dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Segundo Fernandez (1999) ao decidir qual o meio didático que vamos utilizar é necessário atender a uma série de considerações didáticas que influenciarão a decisão. Entre os muitos fatores de decisão para seleção de meios didáticos há aqueles que julgamos absolutamente fundamentais. Levando sempre em consideração a transformação do papel predominante do professor de ensinar, e passando a ser o de ajudar o aluno a aprender. Neste contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir idéia na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar idéias” (WERNER, BOWER, 1984, p. 1-15).

Assim, algumas perguntas precisam ser feitas quando pretende-se formar a didática voltada para a educação superior. A primeira delas é o que nos fazemos em relação ao público considerado, das perguntas tem-se: trata-se de um grupo heterogêneo ou homogêneo: em que sentido se dá essa homogeneidade ou heterogeneidade? Em que idioma se comunicam os membros do público? Quais suas principais características sócio-econômico-culturais? Qual o tamanho do grupo? Qual o número aproximado de componentes? (FERNANDEZ, 1999).

Outro ponto são as características do meio que será utilizado na ação didática. Se faz então necessário descrever movimentos com palavras é completamente diferente de fazê-lo com representações ao vivo ou mediadas; explicar um processo por meio de um texto escrito é totalmente diferente de fazê-lo com o apoio de um programa de vídeo. A preocupação com o conteúdo a abordar explicita o cuidado com a adequação do meio didático a ele. Ou seja, para que exploremos ao máximo o potencial de um meio em nossas ações pedagógicas é necessário que estabeleçamos uma adequada relação entre conteúdo a tratar e meio utilizado

para isso. Cada meio, a escrita, a fala, as imagens fixas ou em movimento, os sons tem a sua linguagem própria; eles têm formas diferentes de "entregar" um conteúdo para o aluno. Aqui, algumas perguntas que nos fazemos ao selecionar um meio didático são: o meio em questão é adequado ao conteúdo a abordar? O meio em questão atende às características do público para o qual está pensado? (FERNANDEZ, 1999).

A última característica a identificar é da situação em que o meio será utilizado. Quantas vezes você já participou de palestras em que o palestrante se desculpa pela ilegibilidade de suas transparências (quando, apesar destas serem de excelente qualidade, não podem ser lidas porque não havia distância suficiente para afastar o retroprojetor e ampliar as dimensões da projeção)? E quantos de nós já participamos de congressos em que se promete transmissão "ao vivo" de um acesso à Internet e o que assistimos são veementes pedidos de desculpa por falta de energia, por "congestionamento" da rede e por outros motivos nobres ou não. O que queremos trazer para nossa reflexão é a ideia de que a seleção dos meios didáticos a usar em uma ação pedagógica é determinada pelas condições do contexto em que ela está inserida. Aqui as perguntas que fazemos são: quais as condições físicas necessárias ao ambiente de utilização do meio? O meio será usado em ambiente aberto ou fechado? Com ou sem iluminação controlada? Para sua utilização, o meio necessita de pessoal especializado ou com preparação especial? É necessário dispor de recursos econômicos para aquisição do meio? Estão disponíveis e suficientes ou precisam ser obtidos? Qual o tempo destinado ao uso do meio? O meio pensado é adequado ao tempo reservado? (FERNANDEZ, 1999).

Os meios didáticos voltados para o ensino superior deverão desenvolver-se de forma aberta para permitir aos formadores trabalhar com certa variabilidade didática; o problema do desenvolvimento, realização e avaliação dos novos meios e sistemas de telecomunicações empregados na formação poderá ser solucionado apenas com o trabalho em equipe de especialistas em meios de comunicação, tecnológicos e pedagógicos (VALENTE et al, 2001).

A metodologia utilizada, nesta pesquisa foi de caráter qualitativo, pois centrou-se numa análise de conceitos, definições e características científicas que norteiam o tema.

METODOLOGIA

Segundo Minayo (2014) a metodologia inclui concepções teóricas da abordagem e um conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo de quem está pesquisando. O presente trabalho trata-se de um estudo de caráter qualitativo. Foi realizada revisão de literatura a partir de busca em livros e artigos indexados nas bases de dados Lilacs e Scielo. A revisão da literatura tem por finalidade garantir a fundamentação científica, para preservar a segurança do leitor e abordar os conceitos de forma apropriada no material informativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Castro (1991) abordou “A trajetória histórica da didática”, desde a Grécia Antiga, passando pelo movimento da Reforma e da Contra-Reforma, por Comênio, Ratke, Rousseau, Herbart, escola nova até a pedagogia progressista. Pois, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p.48), “é impossível compreender a didática à parte do mundo, da história social, da história das ciências, da Filosofia e da religião de Comênio”.

A didática iniciou sua trajetória na Grécia, a partir do século V a.C., quando o termo pedagogia significava a condução/instrução das crianças e didática se referia às escolas de instrução, as lições e aos mestres que ensinavam leitura e escrita.

De acordo com Gasparin (1994), no século XVI, a Reforma Protestante, liderada na Alemanha por Lutero, consolidou uma reforma religiosa e educacional. A Igreja Católica reagiu com a Contra-Reforma criando congregações de ensino pela Ordem dos jesuítas e instalou em 1599 seu projeto educacional com a obra *Ratio atque Institutioni Studiorum*, destinado às classes dominantes. No século XVII, o monge luterano Comênio escreveu “Didática Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” de forma a criar um método único de ensino, contendo ideais ético-religiosos provenientes da Reforma, com a finalidade de ensinar a população a ler e a escrever promovendo o acesso das Escrituras dominadas pela Igreja Católica. Este autor ainda coloca que segundo a Bíblia o único meio de alcançar a Deus seria pela educação com perspectivas didático-pedagógicas.

Outro educador significativo do movimento realista foi o alemão Ratke, primeiro a usar o termo didático “para designar o investigador que estuda os princípios e regras do ensino” (LARROYO, 1982; p.412-13). Em 1618 escreveu um regulamento de estudos que abrangia os passos para o ensino, aprendizagem por partes, do simples para o complexo e na língua materna sendo utilizado até os dias de hoje.

Rousseau, representante do Iluminismo, com novas propostas apresentou a pedagogia naturalista reconhecendo o desenvolvimento do homem, onde a criança deixou de ser vista como um “homenzinho” e passou a ser vista como criança (HUBERT, 1976).

Castro (1991) aponta João Frederico Herbart como um grande transformador da educação por ter elaborado um método geral para o processo de instrução. Tal método consistia em o professor seguir passos formais compreendidos pela clareza, associação, sistema e método, a fim de combinar e estabelecer relações considerando-se os estágios de desenvolvimento cultural e psicológico do aluno/criança (MONROE, 1968). Até este momento a didática acompanhava a pedagogia tradicional que tinha como característica principal o professor como centro do aprendizado.

Com o movimento da escola nova, o centro do aprendizado passou a ser o aluno. A educação nova iniciou seu legado em 1889 na Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos. E posteriormente estendeu-se pela Rússia, Áustria, Itália, Espanha e Bélgica. No Brasil, a implantação da educação iniciou-se com os jesuítas durante a colonização do país, instituindo-se a pedagogia tradicional. Posteriormente, na década de 20, foram introduzidos os princípios da escola nova na educação brasileira (VEIGA, 1988).

Saviani (1996) coloca que a escola nova objetivou suprir as deficiências da pedagogia tradicional, principalmente em relação à marginalidade, visando uma equalização social considerando-se que “o importante não é aprender, mas prender a aprender” (p.21).

Em 1932 aconteceu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” que propunha uma reconstrução educacional influenciada pelos princípios da escola nova, tendo as repercussões desse movimento na LDBEN n.º 4.024/61 e na criação da USP em 1934. Neste mesmo ano foram introduzidos os cursos de licenciatura na USP com objetivo de fornecer aos bacharéis subsídios pedagógicos necessários ao ensino (TOBIAS, 1986).

De acordo com Veiga (1988) com o artigo 20 do Decreto-Lei n.º 1190/39, a Didática foi instituída como disciplina e curso de duração de um ano. As disciplinas do curso de Didática eram a “Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação” (p.48). A disciplina “Metodologia do Ensino Secundário” foi substituída pela “Didática Geral” e a “Didática Especial”.

Em 1941 o curso de Didática passou a ser independente e os bacharéis poderiam cursá-lo para obter o título de licenciados, sendo chamado esquema “3+1” pelo Conselheiro Valnir Chagas, o qual era composto de três anos do curso de bacharelado mais um ano de Didática.

Com o Decreto-Lei n.º 9.053/66 o curso de Didática foi substituído pela Prática de Ensino. E os alunos matriculados cursariam a Prática de Ensino no Ginásio de Aplicação. O Parecer n.º 292/62 do Conselho Federal de Educação, CFE, sob a vigência da LDBEN n.º 4.024/61, fixou os currículos mínimos e estabeleceu as disciplinas de caráter pedagógico: “Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino” (estágio supervisionado), extinguindo a “Didática Geral” e a “Didática Especial” (VEIGA, 1988, p.54).

Entre 1968 e 1971 o MEC e o Governo de Minas Gerais estabeleceram um acordo com a Missão de Operações dos Estados Unidos importando uma tecnologia educacional, a pedagogia tecnicista para ser aplicada aos professores dos cursos normais (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; VEIGA, 1988).

A pedagogia tecnicista, difundida no Brasil, “foi inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, o professor e o aluno foram colocados em posições secundárias e o aprender a fazer tornou-se primordial, devido ao desenvolvimento econômico e a crescente produção (SAVIANI, 1991, p.23).

No começo da década de 80 contrapondo-se às pedagogias existentes, surgiu a pedagogia progressista, a qual deu origem a três tendências: libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos. A libertadora e a libertária apresentavam semelhanças, pois valorizavam a experiência e a aprendizagem grupal.

A tendência crítico-social dos conteúdos diferia por enfatizar a importância dos conteúdos relacionando-os com as realidades sociais, valorizando “a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura - construída socialmente - e cumpre esse papel pelo processo de transmissão/assimilação crítica dos conhecimentos, que é objetiva (...) e histórica” (LIBÂNEO, 1996, p.134).

Partindo deste breve histórico referente às origens da didática apresentam-se os conceitos evidenciados na literatura estudada. Considerou-se importante este esclarecimento entre o contexto histórico e a didática, pois justifica seus conceitos.

CONCEITOS DE DIDÁTICA

A palavra didática origina-se do grego *didaktiké* e tem sido usualmente traduzida por ‘a arte de ensinar’. Pode-se definir didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto educativo de uma sociedade. Já o didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento. (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007).

Nérici (1983) coloca que a didática pode ser entendida no sentido amplo e pedagógico. No sentido amplo a didática se atém aos procedimentos de levar o aluno a aprender algo. Incorporando a este conceito a didática denominada como Metodologia de Ensino, a qual era “entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando à orientação técnica do ensino e do estudo” (VEIGA, 1988, p.40).

No sentido pedagógico a didática também se refere às questões sócio morais e a preocupação com a formação do cidadão crítico. Abordando-se o sentido pedagógico, preocupação da presente pesquisa, pois se trata de docentes, a didática está claramente vinculada à questão educacional e Nérici (1983, p. 25) a conceitua como:

“o estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, para na mesma atuar como um cidadão participante e responsável”.

Seguindo-se este sentido pedagógico Pimenta e Anastasiou (2002, p.48-49) afirmam que:

“a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), pra dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. Como parte do evento denominado ensino,

ao mesmo tempo explicativo e projetivo, e crenças sobre a natureza do fenômeno, suas causas, suas consequências e remédios”.

Porém percebem-se conceituações no sentido amplo como a de Larroyo (1982, p. 411), que entende a didática como “a doutrina da aprendizagem; aquela parte da teoria pedagógica que investiga os métodos mais eficazes na prática dirigida do ensino”.

Faria Jr. (1981, p.33) conceitua a didática tanto em função de sua natureza e objeto, quanto em função de seu conteúdo. Em função de sua natureza e objeto, a didática é conceituada como “a disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objetivo específico a técnica do ensino, isto é, a técnica de dirigir e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem”. Em função de seu conteúdo como: o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos que todo professor deve conhecer e saber aplicar para orientar seus alunos na aprendizagem das matérias, tendo em vista seus objetivos educativos.

O mesmo autor (1981) ainda coloca que a didática tem como objeto específico o estudo das técnicas do ensino, bem como a análise, o estudo, a integração funcional e a orientação dos componentes fundamentais que são aluno, professor, objetivos, conteúdos e métodos e que o aluno é o centro do processo educativo, característica esta que mostra claramente a influência da escola nova. Além disso, a didática tornou-se uma área de estudos e é compreendida como “a área da Pedagogia que tem por objetivo de estudo o ensino” (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p.42).

PACIEVITCH ([s.d.]), afirma que a disciplina da didática deve desenvolver nos professores a capacidade crítica, para que analisem a realidade do ensino. Um dos desafios da didática é articular os conhecimentos adquiridos sobre o como, para quem, o que e por que ensinar. LIBÂNEO (1990) diz que a didática é “Uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores”.

No que tange à história a literatura trata das concepções da didática que permeiam a formação de docentes de educação básica, como coloca Vasconcelos (1996, p.20):

(...) os muitos profissionais que exercem a docência de 3º grau, tendo sido formados por Cursos de Licenciatura. É o caso dos professores de Física,

Matemática, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, entre outros, que em seus cursos de graduação tiveram, além do Bacharelado, um elenco de disciplinas de caráter pedagógico voltados para a formação de professores para atuarem na escola de 1º e 2º graus. No caso desses docentes, embora tenham tido a chamada “Formação pedagógica”, o enfoque dado em seus cursos terá sido sempre voltado para o processo do ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando, portanto, de lado o adulto a quem o professor deverá ensinar nos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Tal afirmação justifica novamente a importância de discutir-se a docência universitária no Ensino Superior, a qual é a responsável pela formação de futuros profissionais. Ribeiro e Nascimento (2015, p. 03) esclarecem que:

Os currículos profissionais precisam ser revistos e ajustados às novas exigências devido às mudanças porque passa o modelo educacional brasileiro. Ante a esta atual conjuntura, os docentes do ensino superior devem, além de tomar providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar suas habilidades pedagógicas, desenvolver a capacidade de se adaptar ao novo, ser criativo, ter autonomia, ser comunicativo e ter iniciativa. Estas novas exigências impostas são importantes para que, os docentes universitários, possam desempenhar a prática da docência com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas de seus alunos, ensinando-os a pensar, a aprender e a tomar iniciativa.

ATUAÇÃO DOCENTE X DIDÁTICA: LEVANTANDO DESAFIOS

O ensino superior é formado por um conjunto de atores e fatores que se fazem necessários para que o seu desenvolvimento seja de excelência. Podem ser citados como integrantes do processo ensino e aprendizagem no ensino superior o professor e o aluno. Nesse cenário, a figura docente é responsável pela formação acadêmica, no que diz respeito aos conteúdos estudados em sala de aula e em diversas situações sobre o conhecimento e a prática profissional. Perrenoud (2000) enfatiza que é necessário um profissional capaz de gerar sua própria formação contínua e que domine os conteúdos a serem ensinados e os traduza em objetivos, ultrapassando uma visão de formação fragmentada da realidade escolar.

Alguns desafios presentes na realidade da docência universitária são os aspectos requisitados tais como possuir conhecimentos técnicos, ser mediador do processo de aprendizagem e ter visão de futuro (GIL, 2011). Conforme Perrenoud (2000) algumas competências essenciais aos docentes são organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias,

enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Nota-se que “São muitos os trabalhos que se propõem a apresentar os atributos do bom professor. Mas quando se considera que são tantos os papéis que lhe cabe desempenhar, percebe-se que sua definição não constitui tarefa das mais fáceis” (GIL, 2011, p. 26). De tal modo, é possível “[...] considerar que a efetiva prática do professor universitário repousa sobre um tripé que envolve os conhecimentos específicos relacionados à matéria, às suas habilidades pedagógicas e à sua motivação (GIL, 2011, p.15).

A aprendizagem baseada na corresponsabilidade de alunos e professores tende a ser mais construtiva para ambas as partes e para todos que algum modo estão envolvidos nessa trajetória acadêmica. Assim, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo. Piletti (2010, p. 34) afirma que “Há uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem. Não há ensino se não há aprendizagem.”

De acordo Içami Tiba (2006), a aula deve ser como uma boa refeição, capaz de despertar o paladar, tem de ser saborosa, ter um cheiro atraente, que mesmo sem estar com fome, irá fazer o aluno querer provar, transformando essa degustação em algo inesquecível e saboroso.

De tal modo, esse processo necessita de uma estruturação coerente com o desenvolvimento de suas atividades. Para uma melhor definição do plano de ensino, o professor precisa levar em consideração que é relevante conhecer os estudantes da turma a qual irá lecionar (GIL, 2011).

Tão importante para o desenvolvimento da atividade docente é entender a didática de maneira geral, mas observar que existem especificidades no Ensino Superior, possibilitando assim a abordagem condizente das disciplinas ministradas, levando em consideração à prática profissional dos cursos e as suas particularidades (DIAS, 2013).

Dessa forma, Zabala (1998) afirma que as atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam estruturas de conhecimento, por um lado. Por outro, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartimentada.

O docente deve levar em consideração a didática na abordagem de cada um dos conteúdos integrantes da formação do aluno. Os conteúdos básicos devem proporcionar conhecimentos gerais para o discente. Enquanto, os conteúdos específicos devem versar sobre as teorias e principais fundamentos. Os conteúdos teórico-práticos, por sua vez, permitem a atuação prática do que foi aprendido em sala de aula (NÓBREGA e ADELINO, 2012).

A didática possibilita atuar na docência observando todos os aspectos referentes ao processo de ensino característico do magistério, assim para o aluno também é imprescindível que os docentes observem-na e utilizem-na em sua atuação. Com efeito, devem ter como fonte de estudo o eixo temático, os assuntos e teorias inerentes a essa área do saber. De tal modo, buscar desenvolver a didática adequada é uma atribuição que o docente deve concentrar esforços para desempenhá-la da melhor maneira possível (VEIGA, 2010).

Pelo exposto, a didática requer uma ampla e profunda compreensão acerca do conceito e práticas a ela referentes. Para esse entendimento é relevante observar toda a situação educacional, estrutura acadêmica, atores e fatores envolvidos na formação do discente universitário. Assim sendo, para a prática docente no Ensino Superior é preciso buscar qualificar-se também buscando formação didática é de extrema relevância, tendo em vista os motivos citados.

Segundo Pereira e Behrens, (2010) o professor universitário precisa ter afinidade, intimidade e competência com a profissão onde precisa assumir uma postura dinâmica, interativa, criativa, crítica, diferenciada e reflexiva, bem como ter propriedade de conhecimento e práticas inovadoras.

Assim a didática, quando utilizada do ponto de vista da relação sociedade-educação, onde a prática da educação é reconhecida como intencional e que busca a emancipação do indivíduo, ou seja, contribui para o exercício da cidadania, para a convivência social, é fundamental na formação do educador, porém quando reduzida apenas como um subsídio metodológico ela pode representar um perigo, já que nessa prática o educador sempre reflete uma ideologia, e se ele não está consciente acaba reproduzindo a ideologia dominante que prepara o indivíduo apenas para um mercado de trabalho altamente excludente. (ARAÚJO et all., [S.D.]).

E, para que isso aconteça, a Didática precisa assumir um lugar de destaque dentro do espaço do Ensino Superior, pois “será a Didática o grande instrumento que poderá tencionar/transformar as práticas docentes do ensino superior” (FRANCO, 2013, p. 163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação didática de graduando constitui-se ainda como um grande desafio, tendo em vista que diante dos dados expostos não se constatou uma ampla formação em didática.

Verificou-se que a didática percorreu os caminhos da educação, primeiro voltada a alcançar Deus e, posteriormente, com a finalidade de formar o cidadão crítico. Dessa trajetória estabeleceram-se três conceitos sobre didática entendendo-a em sentido amplo, pedagógico e como área de estudos.

Constatou-se que os depoentes conceituam, em sua maioria, a didática em sentido amplo, se referindo às técnicas de ensinar. Apenas dois se aproximaram do sentido pedagógico, cabendo questões ligadas à educação e a própria docência.

Evidenciou-se que os depoentes apresentam uma leitura superficial a respeito da problemática em questão, não havendo clareza sobre a didática no sentido pedagógico - que abarca as questões sócio morais e a formação do cidadão crítico.

Diante do exposto, percebe-se que a formação didática precisa ser também inclusa na formação de diversos cursos acadêmicos a fim de buscar constante capacitação profissional. Ressalte-se que a formação didática aliada aos conhecimentos específicos possibilita uma abordagem mais enriquecedora dos conteúdos lecionados nos cursos de graduação, possibilitando assim o melhor desenvolvimento do trabalho docente. E ao professor cabe o relevante papel de, por meio da Didática, relacionar o conteúdo da disciplina com às habilidades de comunicação dos conhecimentos, para o entendimento do aluno e para o rico conhecimento que ambos adquirirão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. S.; BEZERRA, A. A. C.; SANTOS, P. T.. **A Importância da Didática na Formação do Educador**. [S.I.]. [S.D]. Disponível em:

<http://www.unit.br/hotsites/2010/enc_formacao_professores/arquivos/GT01/ARAUJO%20L

%20de%20S%20et%20a%20I%20MPORT%C3%82NCIA%20DA%20DID%C3%81TICA
%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20EDUCADOR.pdf>.

CASTRO, A. D. de. **A trajetória histórica da didática**. Idéias, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n.11, p. 17-27, 1991.

DIAS, A. M. I.; BARROS, C. M. P.; SILVA, J. S.; SILVA, C. L.. **Formação dos docentes em Secretariado das instituições de educação superior do Brasil**. In: Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, 5, 2013, Teresina. Anais...

FARIA JR. A. G. de. **Didática de educação física: formulação de objetivos**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FERNANDEZ, Consuelo Tereza. **Meios educacionais**. Brasília: SENAI/DN, 1999.

IORE FERRARI, E.; LEYMONIÉ SÁEN, J.. **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior**. Montevideú: Magro, 2007.

FRANCO, M. A. S.. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GIL, A. C.. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

HUBERT, R. **História da pedagogia**. 3a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14a. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MONROE, P. **História da educação**. 7ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

NÉRICI, I. G. **Didática: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1983.

NÓBREGA, V. S. S.; ADELINO, Francisca Janete da Silva. **A inclusão do docente de secretariado executivo em programas de pós-graduação *stricto sensu***: um estudo realizado junto à plataforma *Lattes* do CNPq. Passo Fundo, p. 76-88, n. 8, 2012. Secretariado Executivo em Revista. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/ser/article/view/3027/2033>>.

PACIEVITCH, T. **Didática. Pedagogia e Educação**. InfoEscola. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/>>.

PEREIRA, L.; BEHRENS, M. A. Desenvolvimento docente no ensino superior. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. V. 5. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/ELI/Downloads/9004140-2-PB.pdf>>>.

PERRENOUD, F.. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILETTI, C.. **Didática Geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, K. A; NASCIMENTO, D. C. **Competência pedagógica na sociedade do conhecimento: uma nova realidade para a prática da docência universitária**. Disponível em: < http://nti.facape.br/artigos/Artigo_16.pdf>>.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação docente**. IV Congresso Estadual paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – PS, 30 de maio de 1996.

TIBA, I.. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Integrare, 2006.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. 3a. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VALENTE, J. A.; PEREIRA FREIRE, F. M.. **Aprendendo para a vida: Os computadores na sala de aula**. São Paulo: ed Cortes, 2001.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1988.

_____. **Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas.** In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.47-59.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

WERNER, D.; BOWER, B.. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde.** 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE EM DIFERENTES REGIÕES DO BRASIL.

Gracilene Ferreira Pantoja¹
Graciete Pantoja Antunes²
Rafael de Jesus Corrêa Quaresma³
Yvens Ely Martins Cordeiro⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar resultados de pesquisas realizadas sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes regiões do Brasil, afim de contribuir para o entendimento e reflexões a cerca do ensino nessa modalidade educativa a partir de levantamentos bibliográficos. Foram consultados artigos e monografia em sites da internet no mês de Outubro de 2017 com os seguintes termos: práticas pedagógicas de professores em EJA. A seleção foi baseada no detalhamento das informações presente nestes e o local de pesquisa, sendo esses de diferentes regiões do país. Foram selecionados 07 artigos e uma monografia para análise. Os dados foram sintetizados em um quadro que contém: nome de autores, título do trabalho, região, objetivo e resultados. Foi constatado que em todos os resultados apresentados nos trabalhos, no que diz respeito à prática pedagógica do professor, não são contempladas as especificidades da EJA, sobretudo, as que constam na LDB 9394/96, sendo que destes apenas um estabelece a didática voltada para o diálogo em sala de aula, o que permite que o educando possa expressar-se, contribuindo enquanto sujeito do processo educativo.

Palavras-chave: EJA, Práticas Pedagógicas, Modalidade Educativa.

INTRODUÇÃO

As primeiras práticas de educação de jovens e adultos (EJA) surgiram durante a colonização portuguesa, onde os nativos eram catequizados pela companhia de padres jesuítas. Com o passar dos anos foi oficializada a partir da seguinte seção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

¹ Graduada em Lic. em Educação do Campo com Hab. em Ciências Naturais (2018), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidade pela Universidade Federal do Pará.

² Graduação em Lic em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Educação Ambiental, com ênfase em Espaços Escolares Sustentáveis pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

³ Graduado em Lic. em Educação do Campo com Hab. em Ciências Naturais (2018), Graduando do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA- Campus Abaetetuba) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidade pela Universidade Federal do Pará.

⁴ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2003), mestrado e doutorado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)/EMBRAPA (2011).

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB, 1996, P. 27-8)

Trazendo traços de educação popular, percebe-se na própria LDB da EJA, o reconhecimento das condições de vida de cada aluno, com seus conhecimentos informais e socioculturais. Conforme Candau (2011) é importante que as práticas educativas partem do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que inviabilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares.

Em se tratando de EJA, é necessário um distanciamento do modelo tradicional de ensino, voltado a uma educação apenas para atender o mercado profissional, sem considerar a vivência dos sujeitos, seus conhecimentos adquiridos no dia a dia, sobretudo, os quais permeiam pelo âmbito cultural, social, econômico e de trabalho, os quais são de suma importância sua integralização para uma educação efetiva.

De acordo com Ribeiro (2002), quando se fala em Educação de jovens e adultos, é importante levar em consideração alguns princípios norteadores: o desejo de aprender; a prontidão para a aprendizagem; a aprendizagem relacionada com situações reais; a experiência versus a aprendizagem e o *feedback*.

São inúmeros os elementos que rodeiam esta modalidade de ensino, influenciando direto e objetivamente na elaboração de novas práticas pedagógicas que possam atender ao conjunto de sujeitos e suas diversas características, incluindo-os novamente em processo de ensino-aprendizagem, do qual por algum motivo foram afastados. Nesse contexto, tem se observado inúmeras práticas de professores que não atendem a essa perspectiva, contrapondo-se as diretrizes básicas específicas da EJA.

Sendo assim, surge a necessidade de investigação relacionada aos tipos de práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, em diferentes regiões do país, pois “na medida em que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docente e, sobretudo para nosso trabalho e na medida em que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento” (ARROYO, 2005, p. 53).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar resultados de pesquisas realizadas sobre as práticas pedagógicas na EJA em diferentes regiões do Brasil, afim de contribuir para o entendimento e reflexões a cerca do ensino nessa modalidade educativa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, a qual segundo Gil (2002) se desenvolve pautada em material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos que possibilita o pesquisador entrar com uma gama de fenômenos mais amplos do que aqueles que poderia pesquisar diretamente. Assim, foram feitas buscas em *sites* da *internet* em Outubro de 2017 com os seguintes termos: práticas pedagógicas de professores em EJA. Optou-se pela *internet* como meio de buscas de artigos e monografias, devido à facilidade com a qual é possível alcançar as informações que estão disponíveis no ambiente virtual.

Os critérios de inclusão foram: artigos e monografias que estivessem relacionados com a temática em específico a prática de professores do EJA. A seleção foi baseada no detalhamento das informações presente nestes, para em segundo plano apresentar resultados claros e precisos com vistas a facilitar a uma análise mais fidedigna.

Foram feitas até seis buscas e encontrada uma dissertação de mestrado e 09 artigos, 07 foram selecionados juntamente com a dissertação que também foi incluída, totalizando 08 trabalhos para a análise, sendo que um deles está voltado para o ensino de Ciências na EJA. Os demais foram excluídos, apesar de conterem o termo “prática pedagógica”, pois não atendiam aos critérios de seleção.

Posteriormente, realizou-se leituras e síntese das ideias principais em uma tabela estruturada com: nome dos autores, título do trabalho, região a qual foi desenvolvida a pesquisa e os resultados obtidos nos estudos. A partir de então, foram desenvolvidas discussões com base nos materiais selecionados, visando ampliar as análises sobre como as práticas dos professores que lecionam na EJA está sendo desenvolvida de acordo com os resultados apresentados pelos autores. Além disso, foi possível fomentar as discussões utilizando outros aportes teóricos que contribuíram para um melhor aprofundamento da temática, entre eles: Paulo Freire (1987); Libâneo (1994); Candau (2011); Oliveira (2007); Arroyo (2005); Ribeiro (2002)

RESULTADOS/DISSCUSSÕES

Autores	Título	Região	Objetivo	Resultados
Anjos; Gomes e Sousa (2012)	A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos.	Jequié-Bahia	Conhecer e discutir o perfil dos educandos da EJA, a relação professor-aluno-conteúdo e as concepções de aprendizagem que fundamenta a prática do professor em sala de aula.	-Diversidade geracional e cultural presente nesta modalidade. -Necessidade de organização de um ambiente escolar aberto ao diálogo e ao entendimento das especificidades que caracterizam cada sujeito constituinte da EJA.
Sanceverino (2016)	Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática.	Santa Catarina	Investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem mediações em situações de ensino e potencializem para o educando a aprendizagem do conteúdo que responda mais adequadamente à complexidade da educação de jovens e adultos (EJA)	-EJA é uma modalidade complexa. -Necessita de uma mediação que seja revestida de intencionalidade. -Na instituição de ensino pesquisada, o diálogo assume valor fundamental.
Rodrigues; Koenig; Scheibel; Lehenbauer (2009)	Práticas cotidianas na docência dos professores do Ensino Médio na EJA: reflexões sobre o processo de legitimação dos saberes.	Rio Grande do Sul	Analisar as práticas cotidianas dos professores de EJA do Ensino Médio referente ao processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na legitimação dos saberes.	-Os adultos aprendem a sua própria maneira. - Práticas discursivas tradicionais, carentes de metodologias para turmas de EJA. -Evidenciaram a boa vontade de educadores e o forte vínculo afetivo que ressignifica as vivências trazidas pelos educandos.
Veloso (2014)	Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares.	Pará	Investigar sobre as práticas pedagógicas realizadas em escolas da EJA	-Descompasso entre objetivos previstos na legislação e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas na escola - Evidenciou insuficiências nas formas de organização do ensino para essa modalidade de ensino
Silva; Costa; Costa (2012)	Práticas Pedagógicas de Professores no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos	São Luís-Maranhão	Investigar as práticas pedagógicas direcionadas ao procedimento de alfabetização de jovens e adultos, a fim de analisar sua contribuição no processo de ensino aprendizagem.	-A educadora adota uma postura mecânica no seu fazer pedagógico, e que não há uma motivação para o aluno.
Dolinski (2017)	As práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária	Paraná	Socializar reflexões sobre Currículo, Metodologia e Formação de Professores, nas práticas pedagógicas específicas à EJA.	- Existe uma contradição das concepções entre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e as Diretrizes Curriculares da EJA em relação aos conteúdos trabalhados pelos professores, aos alunos da EJA.
Limberger; Lima; Silva (2014)	Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e práticas de professores no ensino de Ciências	Rio Grande do Sul	Investigar a prática pedagógica de professores de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	-O planejamento dos professores é por meio do livro didático do ensino regular e centra-se em conteúdos conceituais. -Os professores utilizam várias estratégias de ensino, como filmes, visitas a museus, experimentos e trabalhos em grupo, mas predominam as aulas expositivas. - Os professores recebem formação continuada através de atividades propostas pela Secretaria de Educação. -Baixo reconhecimento dos professores de Ciências sobre práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico dos alunos.
Nascimento; Silva e Rabelo (2015)	Formação continuada e prática pedagógica em EJA: uma relação complexa	Piauí	Verificar a prática desenvolvida em sala de aula, observando a relação com a formação continuada.	-Os professores da Instituição lócus possuem formação em nível superior, mas não uma qualificação em EJA. - Práticas que não contemplam de forma significativa as especificidades dos alunos da EJA.

Elaboração: os autores

Para Nascimento, Silva & Rabelo (2015) a prática pedagógica de um professor é influenciada por sua formação ininterrupta. No artigo *Formação Continuada E Prática Pedagógica Em Eja: Uma Relação Complexa*, elaborado a partir de pesquisas realizadas em uma escola de São Luís, capital do Maranhão, a primeira professora entrevistada comenta a formação contínua e algo que não há estancamento, mas se contradiz ao afirmar que esta formação é realizada em partes como em um dia em cada semana enquanto que a segunda professora, afirma que a formação continuada é um momento de capacitação.

Entende-se que na formação contínua, as práticas educativas evoluem gradativamente, aperfeiçoam-se e permitem o professor criar estratégias pedagógicas para o trabalho com diferentes sujeitos. Segundo Freire (2000; p.80) “o educador é sujeito de sua prática. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano [...] deve ser constante, sistematizada.”

Na educação de jovens e adultos não deixa de ser diferente. Ainda no referido artigo, a segunda professora complementa em seu relato a deficiência na formação contínua dos professores do EJA devido à falta de tempo, pois os profissionais que trabalham no turno da noite têm ocupações durante o dia com outras turmas, impossibilitando que ocorram momentos de formação onde possam estar incluídos, além dos momentos organizados mensalmente pelos coordenadores pedagógicos.

Analisando o artigo *Práticas Pedagógicas de Professores no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos*, os autores Silva, Costa & Costa (2012) durante pesquisas realizadas em uma escola do estado do Piauí, concluíram que uma educadora adota uma postura mecânica no seu fazer pedagógico, sendo flexível em alguns momentos, oportunizando aos educandos a socialização de suas experiências de aprendizagem, mesmo possuindo dificuldades em leitura e escrita, os mesmos tem sua opinião formada em diversos assuntos. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que , enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa.” (FREIRE, 1987; p.39) Assim, o educando passa a ter liberdade no processo de ensino-aprendizagem.

Para uma prática pedagógica eficaz no EJA, segundo suas diretrizes, é necessário que o professor esteja disposto a mudar sua técnica de ensino, passando a conhecer a realidade sociocultural do aluno que possui uma gama de conhecimentos informais. Freire pergunta:

“como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?[...] Preciso, agora saber ou abrir-me à realidade com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (2011, p. 134).

A prática específica desta modalidade de ensino, já não é mais feita somente pelo professor, mas com todos os elementos existentes na realidade do aluno, daí a necessidade de se refazê-la. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2011; p.40)

Dolinski (2017) em seu artigo: *As práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária*, apresenta a concepção dos professores do estado do Paraná, sobre a EJA como uma educação diferenciada em que há oportunidade de ser realizada uma conexão com outros saberes que os alunos possuem. Além disso, conforme Oliveira (2007), a EJA tem uma fundamentação teórica específica que leva a uma prática pedagógica diferenciada do ensino regular, em que o aluno não pode ser submetido a práticas inadequadas ao seu contexto social vivente.

Entretanto, mesmo com uma fundamentação teórica específica, Dolinski (2017) afirma a existência de dificuldades na realização de novas práticas na EJA, a começar pelo material didático inadequado e a carência de momentos formativos para os educadores dessa modalidade.

Antes de concluir, o autor destaca o posicionamento das diretrizes para a educação básica, entre o ensino “regular” e EJA, se podem ser aplicadas da mesma maneira, com relatos em que predominam a opinião de olhar diferenciado dos educadores para a EJA, onde os conteúdos não podem mais ser infantilizados, pois os sujeitos são outros, com características únicas, “bagagem cultural”, experiências cotidianas ricas em aprendizado. Caso não ocorra uma valorização desses elementos, o aluno pode ser excluído novamente, do mesmo modo em que foi excluído da modalidade regular.

Libanêo afirma que:

“A prática educativa, portanto é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. [...] No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem-sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidas pelos professores”. (1994, p.21)

Daí a importância da formação contínua, pois não foram apresentados relatos de uma formação para metodologia de ensino na EJA durante a graduação. Assim uma prática educativa para esta modalidade deve acompanhar a dinâmica social em que o alunado está inserido.

No artigo: *Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática*, elaborado a partir de pesquisas em escola de EJA do ensino fundamental, em Santa Catarina, Sanceverino (2016)

destaca a importância do diálogo na educação de jovens e adultos como uma forma de mediação pedagógica educativa nas relações sociais.

É preciso que o professor faça uma introdução de diálogo na sala de aula para que os alunos tenham uma visão mais crítica do mundo e assim possam compreender a posição em que estão inseridos na sociedade tendo confiança de intervir de certa forma, e não estar apenas como telespectador.

Para uma melhor compreensão sobre o sentido de mediação no movimento dialógico da prática pedagógica da EJA professores e alunos afirmam que a partir do momento que o professor dá a oportunidade para confronto de ideias e debates o aluno consegue ter mais participação e se abrir a experiências e principalmente ao diálogo construindo novas ideias. Os alunos começam a aprender a partir do momento que se tornam falantes, trazem contribuições, questionam e fazem associações com fatos, é através da oralidade e diálogo que chegará a escrita. O professor percebe que o aluno realmente aprendeu pelo que a expressão e emoção demonstram, pois há sempre um debate e exposição sobre o que aprenderam.

Nesse sentido, o diálogo na sua relação pedagógica ajuda a organizarem reflexivamente o seu pensamento, para que renunciem seu papel de simples objeto e exijam sua atuação enquanto sujeitos. A principal forma de comunicação é o diálogo para que aconteça a real educação. “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

Durante a aula o aluno dialoga com a turma e há uma grande interação com a turma, pois ele participa, pergunta e sente-se feliz por perceber que compreendeu e através dessa troca de conhecimentos faz-se mediações de diálogos entre os educandos.

No artigo: *Prática cotidianas na docência dos professores do ensino médio na EJA: reflexões sobre o processo de legitimação dos saberes*, Rodrigues; Koenig; Scheibel e Lehenbauer (2009) ressaltam que é de suma importância na educação de jovens e adultos a valorização das experiências dos alunos, pois é através de seus conhecimentos que se pode alcançar um maior interesse por parte deles, assim sentem-se valorizados por colocarem em prática os conhecimentos que carregam consigo e valorizados como sujeitos de sua própria transformação.

O conhecimento prévio não pode ser desprezado, pois o novo vai ser construído a partir do existente, o aluno traz em sua vivência uma variedade de saberes cotidianos adquiridos no decorrer de sua vida. Saberes estes que são repassados para as pessoas nos mais diversos ambientes e principalmente nas escolas, desta forma entende-se a importância da Educação de Jovens e Adultos, tendo o respeito aos diferentes níveis de conhecimento dos

alunos, construindo novos significados, por meio de conhecimentos já existentes, a fim de proporcionar vivências educativas que incentivem o gosto pelo aprender.

Porém, de acordo com as conclusões preliminares dos referidos autores, durante a pesquisa com Professores do Ensino Médio da EJA de escolas públicas do RS, os mesmos apontam para práticas discursivas tradicionais, carentes de metodologias para turmas de EJA, na qual o professor é o detentor do saber e não estimula os alunos para o diálogo, o que é fundamental para a EJA.

De acordo com Freire (1996, p. 96):

“o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.”

As práticas cotidianas de um professor não se referem a apenas repetir metodologias ultrapassadas, mas uma renovação a cada dia, pois a prática pedagógica é refeita uma vez que refletida antes, durante e depois de realizada. Na formação continuada, as práticas passam a ser menos limitadas desde que dialoguem com os envolvidos no processo, para então haver êxito. Segundo Libâneo:

“a integração professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da ‘situação pedagógica’, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com os outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade).” (1994, p. 249)

Os autores do referido artigo, afirmam que os jovens e adultos aprendem os conteúdos de sua própria maneira e no seu próprio tempo. Não são como crianças que em muitos casos aprendem pressionados pelos pais e/ou professores, que quando não aprendem são punidas. No caso do EJA, existem alunos de diferentes idades e costumes, muitos têm dificuldades na leitura e escrita, por isso levam um tempo para a compreensão do conteúdo, que pode se tornar mais prazeroso quando relacionado com a sua vivência. Porém, quando a prática do professor não condiz com os anseios dos educandos, muitos perdem o interesse em aprender.

Anjos, Gomes e Sousa (2012) no artigo: *A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos*, ao observarem o comportamento dos alunos da EJA em uma escola pública da rede municipal de Jequié-Bahia, percebem a falta de interesse por parte de alguns estudantes em sala de aula e associam ao tipo de prática que os professores estabelecem nesse contexto. A didática dos professores estava mais restrita a utilização de livros didáticos e talvez esse método de ensino não instigasse os educandos. Muitos estudantes preferiam sair no horário de aula para conversar com os demais colegas, ou seja, muitos davam importância para o diálogo, algo que o ambiente escolar não

proporcionava a estes estudantes. Diante disso, os autores nos fazem refletir que a educação e diálogo são de extrema relevância no âmbito educacional. Nesse contexto, Paulo Freire (2001 a, p. 27) complementa que:

[...] Ao exercer uma prática fundada na necessária abertura ao outro em que o diálogo se faz exigência epistemologia para uma vivência socialmente comprometida, cuja reflexão, coletivamente compartilhada, faz se geradora de múltiplas autorias.

No entanto, quando há ausência da dialogicidade no ambiente educativo torna-se difícil de fazer com os estudantes pensem crítica e criativamente sobre seus contextos, deixando de contribuir como sujeitos do processo educativo, mesmo tendo efetivas potencialidades geradoras de novos saberes, as quais poderiam ser compartilhadas.

De acordo Anjos, Gomes e Sousa (2012), os estudantes da EJA apesar de ser um grupo homogêneo, possuem heterogeneidades, na qual possuem perfis diferentes, faixas etárias diferentes, tem anseios e interesses pelo aprendizado de maneira distinta as quais vislumbram por diversas vertentes, como por exemplo, muitos chamam a atenção para o aprendizado da música no ambiente escolar, outros para a questão da saúde como o combate a dengue, entre outros.

E são a essas diferenças que o ambiente escolar precisa atender, voltada para o interesse e aprendizado de todos, considerando seus saberes, suas vivências e dialogando com os conhecimentos formais, dando ênfase desta maneira, às singularidades de cada um, levando em consideração as dificuldades que os educandos enfrentam no cotidiano, muitas relacionadas ao trabalho, por exemplo, visto que muitos dos adultos trabalham, possuem filhos e enfrentam situações adversas no dia a dia.

Daí a importância em fazer da escola não só um espaço restrito a aprendizagem dos conteúdos, mas um ambiente atrativo que esteja voltado aos anseios de cada um, devido a “diversidade geracional e cultural presente nesta modalidade de educação” como corrobora Anjos, Gomes e Sousa (2012, p.7)

Nesse sentido, os referidos autores destacam ainda a importância de se conhecer e analisar a realidade social, cultural e econômica desses sujeitos que integram essa modalidade e organizar um sistema de ensino que esteja voltado para as características desse público para melhor atendê-los segundo seus interesses, oferecendo uma educação de qualidade, que não esteja estritamente “escolarizada” e bancária, mas uma educação libertadora da qual Paulo Freire (1987) considera.

Porém, quando se analisa a prática de professores do ensino de Ciências na EJA por meio dos autores Limberger; Lima e Silva (2014) em seu artigo: *Práticas pedagógicas na*

Educação de Jovens e Adultos: Concepções e práticas de professores no ensino de Ciências, os mesmos nos fazem refletir sobre a maneira como os docentes público da pesquisa do Rio grande do Sul lecionam na EJA. De acordo com pesquisas realizadas pelos autores com 10 professores, a maioria deles trabalha de forma muito semelhante no ensino regular e na EJA, ou seja, mesmo a Educação de Jovens e adultos tendo suas singularidades, o material didático e as práticas pedagógicas são trabalhadas seguindo o modelo do ensino regular, com um sequenciamento linear de conteúdos.

Por mais que estabelecem estratégias de ensino diferenciadas como a utilização de recursos audiovisuais a exemplo de filmes, além de experimentos e visitas a museus, mesmo desenvolvendo essas atividades, o que ainda tem predominado é a aula expositiva, sendo classificada como um ensino por transmissão. De acordo com os autores Limberger; Lima e Silva (2014, p. 59) “essa prática pedagógica é bastante tradicional, embora haja inserções de outras perspectivas, como o ensino por descoberta (EPD) e ensino para mudança conceitual (EMC).”

Desse modo, quando o professor adota esse tipo de postura, de decidir o que e como fazer, desenvolvendo sua prática a seu modo sem ao menos considerar os sujeitos do processo educativo, impede com que estes também opinem e tomem decisões com vistas a contribuir para o sucesso no ensino e aprendizagem.

Embora, os professores de ciências participem de formação continuada através de atividades propostas pela Secretaria de Educação, revelam ainda, de acordo com os autores, pouco reconhecimento sobre práticas pedagógicas que visem dar incentivo ao desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico dos alunos.

Essas habilidades para pensar criticamente estão imbricadas com os processos de diálogo, de contextualização dos conteúdos disciplinares, entre outras maneiras de incentivar o educando a se expressar e sentir-se sujeito de transformação no mundo onde o modelo de educação revela-se excludente, limitante e opressor como Paulo Freire (1987) nos impulsiona a pensar.

Veloso (2014) em sua dissertação de mestrado intitulada: *Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (eja): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares*, realizada em uma escola da rede estadual de educação do Estado do Pará, aponta para as discrepâncias no que concerne ao fazer pedagógico na EJA e a legislação vigente para essa modalidade de educação, que não estão interligadas.

Em suas observações constatou que a prática do professor se restringe a aula expositiva com ensino tradicional, onde são feitas apenas anotações nos quadros, resolução de

exercícios de fixação, resumindo a uma atividade repetitiva ao adotar este tipo de prática, sem uma didática inovadora. Na sala de aula não há espaço para o diálogo, até mesmo quando os estudantes copiam permanecem em silêncio, não lhes é proporcionado um momento para que se expressem. Com isso, a educação desses estudantes torna-se limitante no sentido de não proporcionar uma formação crítica e para a vida.

Em alguns momentos a autora observa que não há o respeito ao ritmo dos alunos, nem mesmo a heterogeneidade não é considerada, muitos que apresentam ser um pouco mais longevos tem determinadas dificuldades como, por exemplo, pouca facilidade em apreender o conteúdo da maneira como é exposta, uma aluna adulta ainda relata no momento da aula que se sente incapaz de entender o que o professor diz durante as aulas.

Diante disso, Veloso (2014) observa que na instituição de ensino pesquisada, não há adoção de metodologias de ensino compatíveis com as características socioculturais e de aprendizagem dos alunos como previsto pelos dispositivos legal e orientações metodológicas dispostas em documentos oficiais. Outro fator que implica para essa postura pode estar na falta de qualificação dos professores para uma formação específica voltada para a EJA, pois os mesmos não possuem nem mesmo uma formação continuada.

CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa bibliográfica, constatamos que em todos os resultados apresentados, no que diz respeito à prática pedagógica do professor, não são contempladas as especificidades da EJA, sobretudo, as que constam na LDB 9394/96, sendo que destes apenas um estabelece a didática voltada para o diálogo em sala de aula, o que permite que o educando possa expressar-se, contribuindo enquanto sujeito do processo educativo.

No entanto, ainda predomina o ensino tradicional com aulas expositivas, sem nenhuma contextualização com a vivência do educando, além da ausência de recursos próprios para essa modalidade de ensino, o que dificulta ainda mais a prática docente.

Com relação à formação contínua dos professores, apenas dois artigos relatam a importância dessa formação, a qual os professores possuem, porém, não de forma adequada, havendo um baixo reconhecimento da EJA. Muitos professores não alcançam essa formação de forma efetiva, devido inúmeros entraves como incompatibilidade de horários, ausência de formadores, entre outros.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM)-UFPA Abaetetuba

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Leila de Almicê dos; GOMES, Geisa Pereira; SOUSA, Janyne Barbosa de. **A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos.** In: SEMANA DE PEDAGOGIA, MEMÓRIAS DE UM PERCURSO FORMATIVO 15 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE JEQUIÉ. Jequié-BA, 25 a 28 de Novembro de 2012.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: *Construção coletiva: contribuições a educação de jovens e adultos.* Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais.** In: LIBANEJO José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa.* Goiânia: CEPED, 2011

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 25/ 10/2017

DOLINSKI, Silvia Hass - SEED/PR. **As práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária.** – In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.2017 ISSN 2176-1396

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Pedagogia do oprimido,** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ed. UNESP. 2001 a. Coleção Educação e mudança vol. 19ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEJO, José Carlos. **Didática.** 24 reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMBERGER, Karen Martins; LIMA, Valdevez Marina do Rosário; SILVA, Renata Medina da. **Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e práticas de professores no ensino de Ciências.** FRONTEIRAS: Journal of Social, Technological and Environmental Science v.3, n.3 (Ed. Especial CIAIQ), jul.-dez. 2014, p.48-61. – ISSN 2238-8869 59

NASCIMENTO, Jorgiana Cristine Pontes; SILVA, Allana Sousa; RABELO, Francly Sousa. **Formação Continuada E Prática Pedagógica Em Eja: Uma Relação Complexa** – In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE

E EDUCAÇÃO, VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. 2015

OLIVEIRA, I. Barbosa. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática.** Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016

SILVA, Edna Maria Rodrigues da; COSTA, Maria do Socorro Portela; COSTA, Terezinha Portela. **Práticas Pedagógicas de Professores no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos – In. IV Fórum Internacional de Pedagogia.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012

RIBEIRO, Rosane Santos. **Desenvolvimento de recursos humanos.** Canoas: ed. ULBRA, 2002. – (Caderno universitário; 34)

RODRIGUES, Patrícia Mendes; KOENIG, Karin; SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana. **Práticas cotidianas na docência dos professores do Ensino Médio na EJA: reflexões sobre o processo de legitimação dos saberes – In: X SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PUCRS,** 2009.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (eja): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2014. Goiânia 2014.

PRÁTICAS AVALIATIVAS E ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ATUAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES EM PAUTA

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos ¹

RESUMO

Este artigo decorre de parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida através do Programa de Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, cujo objetivo foi investigar interessantes formas de avaliar, a serem adotadas por professores e procedimentos de acompanhamento da avaliação da aprendizagem, que podem ser adotados pela gestão escolar. No que se refere à metodologia, adotou-se um estudo de caso com a utilização da triangulação de evidências obtidas através da pesquisa bibliográfica, análise documental e observação participante. Como resultados são apresentados alguns suportes teóricos que trazem importantes reflexões sobre a avaliação como instrumentalização a favor da aprendizagem, destacando, ainda, possíveis procedimentos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos, a serem adotados, por professores, bem como interessantes procedimentos a serem promovidos pela Gestão Escolar que podem contribuir com o processo de avaliação da aprendizagem. Fica evidenciado que boas práticas de sala de aula e também de gestão podem contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, fomentar a elevação da qualidade de ensino nas escolas.

Palavras-chave: Avaliação, Gestão Escolar, Aprendizagem, Procedimentos, Qualidade de ensino.

INTRODUÇÃO

A terminologia “Avaliação da Aprendizagem” foi criada pelo educador estadunidense Ralph Tyler² no século XX. Desde então, apesar de vários professores descreverem que a avaliação poderia auxiliar de maneira eficaz e eficiente como vivenciar a relação ensino/aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento, a prática permaneceu baseada apenas em provas e exames (SANTOS et al., 2010). Apesar de o modelo de avaliação idealizado por Tyler ter foco nos objetivos, esse educador defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, como defendemos hoje.

¹ Mestre pelo programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação/GESTEC da Universidade do Estado da Bahia, Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores NUGEF/UNEB, Gestora Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador/BA, dourado.cris@gmail.com.

² Ralph Tyler foi um educador que se dedicou aos estudos sobre a avaliação e defendeu a existência de outras maneiras, além do papel e do lápis, de se constatar a aprendizagem. Os pesquisadores estadunidenses da área definem o intervalo de 1930 a 1945, como o período “Tyleriano” da avaliação da aprendizagem.

O ato de avaliar perpassa e orienta todas as experiências vivenciadas pelos grupos sociais. De forma geral, a avaliação está presente em todos os domínios acadêmicos e em todas as áreas da atividade humana. As atividades avaliativas nas relações sociais remontam a períodos históricos antigos, quando eram usadas como medida para adequar o indivíduo ao trabalho e ao exercício de diferentes papéis. No contexto educacional, essa atividade vem se estabelecendo como ferramenta de aprovação/reprovação (SANTOS et al., 2010; FERNANDES, 2013).

Pensar a avaliação no sentido democrático requer utilizá-la como instrumentação para refazer a rota de inclusão do aluno, garantindo-lhe o direito ao desempenho qualitativo considerado satisfatório. Repensar os princípios da avaliação, que regem uma instituição educacional, pode ser um primeiro passo para transformá-la. Nesse sentido, compreendemos que é importante discuti-la em todo seu conjunto: valores, organização curricular, preceitos metodológicos, visão política e comunitária (DEMO, 1999; HOFFMANN, 2002).

Seguindo a linha de pensamento de Hoffmann,

[...] uma reflexão conjunta sobre princípios que fundamentam a avaliação na escola favorece a convivência com diferentes perspectivas individuais, ampliando a compreensão coletiva sobre as dimensões do ser escola, do ser educador e do ser educando (HOFFMANN, 2002, p. 12).

Essa reflexão pode ser um diferencial diante de todas as mudanças que acontecem em nossa sociedade e desperta para a necessidade de atualização e adaptação de posturas e formas de educar, de modo que os estudantes apresentem linguagens próprias e despertem para o uso das tecnologias mais rapidamente. Para Hoffmann, na contemporaneidade,

[...] não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, interesses e/ou singularidades. (Hoffmann, 2002, p.22)

A avaliação da aprendizagem pressupõe uma relação entre as duas ações essenciais ao sucesso da escola: diagnóstico do processo e ajuste da aprendizagem. A função de avaliar, diferentemente da de gerar um resultado que venha punir ou premiar, deve ser a de investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Nesse sentido, importam boas ações baseadas em conceitos adequados (DOURADO, 2002; NOVAES; CARNEIRO, 2012; LUCKESI, 2005). É necessário que a interação professor/aluno seja estabelecida de forma que as dificuldades dos alunos sejam superadas.

Esse processo é fundamental para o crescimento do aluno e do professor, uma vez que, através do diagnóstico, o docente saberá até que ponto seu orientando compreendeu e processou a informação, podendo dar a ele suporte para a continuidade de um bom trabalho (LUCKESI, 2002). Daí a importância e a necessidade do caráter diagnóstico da avaliação, pois a prática da avaliação classificatória e excludente pode causar sérios estragos no processo de aprendizagem dos alunos, o que pode ser constatado nos elevados números de reprovação e evasão que estão aliados ao baixo nível da qualidade de educação (VASCONCELLOS, 2000).

Para Demo (2008), é uma tendência humana olhar a realidade com uma perspectiva quantitativa, pois esta é mais fácil de ser entendida e manipulada. Para Luckesi (2002), a avaliação, para ser constitutivamente *avaliação*, só pode ser qualitativa.

Vale ressaltar a singularidade da dimensão formativa da avaliação, cuja finalidade é direcionada a diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento dos alunos. Os resultados das avaliações cumprem o objetivo de servir à orientação da aprendizagem, atendendo uma finalidade eminentemente educacional, rompendo com a falsa dicotomia ensino-avaliação (SOUSA, 2007). Desse modo, os resultados das avaliações podem se constituir em instrumentos imprescindíveis para que gestores escolares e professores busquem analisar e compreender os avanços ou insucessos de seus alunos, identificar e entender suas práticas e proceder às intervenções necessárias para a melhoria da educação e da aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa gera informações que permitem identificar e explicar erros, além de sugerir interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos. Portanto, a avaliação formativa alimenta diretamente a ação pedagógica (PERRENOUD, 1999).

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, na perspectiva de reorientá-la para alcançar o melhor resultado possível – ou seja, trata-se de um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não deve ser classificatória nem seletiva, mas sim diagnóstica e inclusiva. Diagnosticar a aprendizagem é um ato de quem faz parceria com o educando, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Nessa perspectiva,

[...] a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar. (BECKER, 2010, p.3)

Dessa maneira, pode-se inferir que o uso da avaliação pontual não contribui em nada para o crescimento do aluno, sendo necessário que os educadores incorporem em sua prática o conceito diagnóstico da avaliação que, diferentemente de punir ou premiar os alunos, tem a finalidade de criar perspectivas de intervenção.

Pensar a escola leva necessariamente a pensar a avaliação. O processo de avaliação frequentemente canaliza as atenções de alunos, professores e demais profissionais da escola e até mesmo dos responsáveis pelos estudantes, influenciando a organização das práticas escolares (ESTEBAN, 2008). Na prática, conforme entende Hoffmann (2002), a avaliação pode ser pensada com a finalidade de promover a evolução da aprendizagem dos educandos e a qualidade do trabalho educativo.

Segundo as concepções de Freire (2014), o ato de *ensinar* exige:

Respeito aos saberes do educando (p.31). É necessário que os conhecimentos prévios dos alunos sejam aproveitados e valorizados, da mesma maneira que é muito importante respeitar o tempo de cada indivíduo, pois ninguém aprende da mesma forma e no mesmo tempo.

Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (p.36). O professor deve estar aberto às mudanças e aceitar novas metodologias, adaptando-se à novas formas de ensinar, respeitando as diversidades apresentadas nos processos de ensinar e aprender.

Reflexão crítica sobre a prática (p.39). Cabe ao professor se auto avaliar. Não apenas o aluno deve ser avaliado; o professor também deve lançar olhar crítico e reflexivo sobre sua prática.

A convicção de que a mudança é possível (p.74). No contexto de grandes transformações em nossa sociedade, as práticas precisam ser adaptadas. Dessa forma, tanto as escolas quanto os professores precisam estar abertos às mudanças.

Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (p.96). Para intervir o sujeito precisa ser crítico, sendo imprescindível que a educação seja instrumentalizada para aguçar a criticidade do aluno, de forma que ele seja capaz de intervir na sociedade em que vive.

Disponibilidade para o diálogo (p.132). É impossível conceber educação sem diálogo. O diálogo favorece a escuta do outro, o respeito ao posicionamento individual e coletivo e as diferenças.

Nesse sentido, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2014, p.47). As interações entre educadores e alunos, no chão da escola, devem possibilitar não só a seleção de

variados instrumentos de avaliação, como também de recursos didáticos mais adequados para superar as dificuldades dos educandos e corrigir as eventuais lacunas de aprendizagem encontradas (FONTANIVE, 2013). Dessa forma, certamente a construção do conhecimento se dará de forma mais significativa.

Vale ressaltar que a prática avaliadora docente tem relevância, não somente para o adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em seu conjunto, mas também para a aprendizagem do aluno e para sua promoção pessoal (ARREDONDO; DIAGO; 2009). Nesse sentido, pode-se inferir que a concepção e a prática da avaliação são tão importantes quanto a concepção de ensino para favorecer uma melhor aprendizagem aos alunos.

Dada a importância destas discussões sobre a importância da avaliação, este estudo teve o objetivo investigar interessantes formas de avaliar, a serem adotadas por professores e procedimentos de acompanhamento da avaliação da aprendizagem, que podem ser adotados pela gestão escolar, de maneira a contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, fomentar a elevação da qualidade de ensino nas escolas.

METODOLOGIA

Este trabalho consistiu em um estudo de caso, “pela sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2010, p.32). A natureza do estudo foi exploratória, devido à necessidade em explorar as fontes de evidências com o propósito de identificar possíveis formas de avaliar, a serem utilizadas por professores e procedimentos de gestão para acompanhamento da avaliação da aprendizagem, praticados na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista - EMCVC, em Salvador/BA. Buscou-se seguir o princípio básico para a coleta de dados e para validação da pesquisa, qual seja, a utilização de fontes múltiplas de evidências.

Foi utilizada a triangulação³, entre as seguintes evidências: a pesquisa bibliográfica, que possibilita recolher elementos teóricos para subsidiar a argumentação (NOVAES, 2014); a análise documental, que pode ser entendida como um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original (BARDIN,

³ Fundamento lógico para utilizar várias fontes de evidências (YIN, 2010, p.120).

2007); e a observação participante, pela capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (YIN, 2010).

A realização da pesquisa foi baseada no entendimento de que:

Os nossos conhecimentos constroem-se com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturado, e esses conhecimentos são apoiados por uma observação dos fatos concretos (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p.20).

A vivência e observação dos processos escolares, realizada in loco, na escola, enquanto pesquisadora, possibilitaram dialogar com as evidências encontradas na investigação, o que permitiu perceber como as ações da gestão escolar favoreceram a melhoria da qualidade de ensino naquela Unidade Escolar.

Esses procedimentos foram importantíssimos para o desenvolvimento deste trabalho, pois, de acordo com Novaes (2014), recorrer a pesquisas e trabalhos com temas relacionados ao objeto de estudo pode fornecer elementos de análise. A revisão da literatura disponível sobre a temática, segundo Creswell (2010), pode permitir a identificação e a sistematização dos estudos sobre o que se pretende investigar.

A revisão de literatura e a pesquisa bibliográfica favoreceram a construção da fundamentação teórica. Além disso, permitiram fazer um levantamento que levou à constatação de que existe uma ampla produção de estudos, realizados por pesquisadores interessados em estudar a avaliação da aprendizagem e em pesquisar fatores que influenciam o desempenho e a aprendizagem dos alunos, os impactos dos indicadores educacionais nas escolas, bem como a influência da gestão escolar nos resultados da escola. Na fundamentação teórica, são apresentadas reflexões dialogadas com alguns estudiosos, que discutem avaliação.

A análise documental possibilitou identificar procedimentos adotados pela gestão escolar da escola em estudo, que podem contribuir no processo de avaliação da aprendizagem de outras unidades escolares. Foram analisados os seguintes documentos pertencentes ao arquivo da EMCVC: portfólios, projetos, boletins informativos, entre outros.

Para a validação ética da pesquisa, o projeto para o desenvolvimento deste trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB (CEP/UNEB), sob no de comprovante 028325/2016. Além disso, foi coletado o aceite institucional da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA - SMED para a autorização de realização da pesquisa na EMCVC e a autorização da Diretoria do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Por questões éticas-profissionais, o projeto foi também apresentado à equipe escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para transformar a escola – lugar em que ocorre a gestão educacional de um trabalho coletivo – em espaço de construção do conhecimento, talvez seja necessária uma reflexão conjunta de professores, alunos e comunidade. A partir disso, podem ser desencadeados processos de mudanças muito mais amplos do que a simples modificação das práticas de ensino (HOFFMANN, 2002). Nessa perspectiva, cabe ao professor refletir sobre sua prática e estar aberto às mudanças. Acredito que cabe à escola promover a diversidade de atividades que favoreçam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Pode-se inferir que a avaliação, no âmbito das escolas, seja preferencialmente praticada com a finalidade de conhecer para intervir, de modo preventivo, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno. Trata-se de um processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos. O quadro 2 apresenta elementos das práticas avaliativas tradicionais e as transformações que podem ser necessárias para que, de fato, a avaliação seja uma prática a favor do crescimento e desenvolvimento do aluno.

Os ambientes educativos apresentam uma “diversidade de avaliadores e avaliados e suas respectivas especificidades, diferenças e subjetividades, com fortes significados para a avaliação, o que torna esse processo mais complexo” (GRILLO; LIMA, 2010). Nesse sentido, é importante que os educadores busquem respeitar as individualidades de cada estudante, confiando na capacidade de cada um, contribuindo para a interação e socialização da turma.

Para que a aprendizagem seja significativa, o acompanhamento permanente de mediação e intervenção pedagógica, pautado numa visão dialógica de negociação e referenciado em valores, é requisito primordial (GRILLO; LIMA, 2010). Assim, à gestão escolar compete acompanhar os processos pedagógicos e lançar um olhar especial para as concepções de avaliação adotadas na escola, garantindo que esta seja democrática e favoreça a aprendizagem do aluno.

O quadro 1 apresenta uma análise comparativa das práticas avaliativas tradicionais com as práticas avaliativas favoráveis ao crescimento e desenvolvimento do aluno. A análise deste quadro permite-nos inferir que as práticas avaliativas devem ser pautadas em ações pensadas com a finalidade de promover a aprendizagem e a formação plena dos alunos.

Quadro 1 - Uma visão das práticas de avaliação tradicionais e a visão de práticas transformadoras.

CRITÉRIOS	PRÁTICAS AVALIATIVAS TRADICIONAIS	PRÁTICAS AVALIATIVAS FAVORÁVEIS AO CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO
Objetivo	Classificação, seleção.	A aprendizagem, formação e promoção da cidadania.
Atitudes	Reprodutora, alienadora, normativa.	Mobilização em direção à busca de sentido e significado da ação.
Intencionalidade	Prognóstica, somativa.	Acompanhamento permanente de mediação e intervenção pedagógica, a favor da aprendizagem.
Visão	Centrada no professor e em medidas padronizadas de disciplinas fragmentadas.	Dialógica, de negociação, referenciada em valores, objetivos e discussão interdisciplinar.
Fatores Mobilizadores	Organização homogeneizada, classificação e competição.	Respeito às individualidades, confiança na capacidade de todos, na interação e na socialização.

Fonte: (VASCONCELOS, 2016, p. 33-34), inspirada em Hoffman (2002)

Para que tal objetivo seja alcançado, é importante que o professor preveja ações que reorientem a prática educativa, estando aberto ao replanejamento e até mesmo à modificação de sua prática, quando necessário, partindo do pressuposto de que o planejamento é flexível e deve ser adequado às diversas necessidades e particularidades dos alunos. Por outro lado, da mesma forma que é complexo para o professor adaptar-se às peculiaridades de cada turma e alunos, para estes últimos também é difícil e complexa a adaptação aos diferentes modos de ensinar, intervir e avaliar, peculiar a cada professor.

A avaliação fornece informações importantes que podem ter um forte impacto, tanto para o professor quanto para o aluno. Por meio dos resultados da avaliação, o aluno pode perceber o estágio em que se encontra sua aprendizagem, os conhecimentos já solidificados e o que ainda precisa estudar. Já para o professor, as informações são úteis à medida que permitem a reflexão sobre a sua prática e os procedimentos de ensino utilizados e orientam a tomada de decisões para o aprimoramento das suas ações (GRILLO; LIMA, 2010).

O aluno tende a se adequar à forma como o professor avalia e, dessa maneira, existem dois caminhos: ou ele buscará apropriar-se dos conteúdos abordados em sala de aula, adotando uma postura participativa, ou simplesmente corresponderá à expectativa de mero respondente de provas, numa dinâmica reprodutora de questões engessadas.

Cabe aqui ressaltar a importância da avaliação diagnóstica e processual, que garante a valorização do processo de aprendizagem, uma vez que o diagnóstico possibilita a tomada de consciência do nível em que se encontra a aprendizagem do aluno e daquilo que se pode fazer para chegar ao pretendido. Isso reforça o fato de que as intervenções mediadoras do professor são indispensáveis para a melhoria do desempenho dos alunos.

Professor e aluno são protagonistas do processo avaliativo, e cada um deles desempenha papel fundamental para que o êxito na aprendizagem seja alcançado.

O professor aprende com as aprendizagens dos alunos: a forma como eles compreendem ou não as explicações, a lógica dos seus acertos ou erros, o que não ficou claro e o que é preciso melhorar ou reformular; os alunos aprendem com os resultados da avaliação: compreendendo seus erros, buscando acertos, assumindo-se como protagonistas da sua aprendizagem. (GRILLO; LIMA, 2010, p.20)

A avaliação de processo fornece ao aluno, e ao mesmo tempo ao professor, evidências de aprendizagem, proporcionando perceber as lacunas e o que precisa ser feito para melhorá-la. Essas evidências repercutem ainda sobre as condições de ensino, quando possibilitam analisar se os procedimentos desenvolvidos pelo professor estão adaptados aos objetivos, aos conteúdos e aos alunos. A avaliação de processo também permite identificar fragilidades no aprendizado de conteúdos necessários à realização de novas aprendizagens, possibilitando a reflexão sobre possíveis causas e sugerindo ainda novas fontes de obtenção de dados para a avaliação. Ao conjugarem atividades diversificadas, os professores têm condições de realizar uma avaliação mais ampla e abrangente (LIMA; GRILLO, 2010).

Para que o processo avaliativo alcance êxito, pode-se tomar a avaliação formativa como ponto de partida, de forma que seja uma prática contínua nos processos de ensinar e aprender. A avaliação formativa sugere que o foco seja o processo e não apenas os produtos. Isso se configura em uma orientação permanente da aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno – ambos assumem compromissos recíprocos, transcendendo a lógica da avaliação classificatória e reforçando a importância da avaliação diagnóstica, processual e formativa (GRILLO; FREITAS, 2010).

Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico não é exclusividade do professor, mas passa a ser partilhado com o aluno, que aos poucos vai consolidando a autoconfiança, ao se perceber capaz de tomar decisões sobre a aprendizagem da qual ele é o autor. Dessa forma, a avaliação formativa evolui para a auto avaliação, à medida que o aluno pode reelaborar suas ideias, levando em conta que o conhecimento não se dá por acumulação e sim por reconstrução dos saberes adquiridos. Isso pressupõe uma relação baseada na reciprocidade e na partilha, que se

configura numa avaliação processual, pois não se realiza em um só momento (GRILLO; FREITAS, 2010).

Possíveis formas de avaliar

Saindo da zona de conforto e da prática tradicional de avaliar através de exames (provas ou testes), o professor pode adotar novos procedimentos e possibilitar aos alunos o acesso a atividades diferenciadas que, de fato, favoreçam a participação e o desenvolvimento dos educandos, proporcionando o acesso a novas maneiras de aprender.

Quadro 2 - Interessantes procedimentos de avaliação

PROCEDIMENTOS	BENEFÍCIOS
Produção escrita	A inclusão da produção escrita na rotina de aula favorece a organização das ideias dos alunos em distintos momentos do processo de aprendizagem e fortalece os argumentos por eles construídos, num movimento que fomenta a apropriação dos conhecimentos.
Exposição oral	É reconhecidamente uma competência indispensável para que o sujeito participe de forma plena da vida social.
Portfólio	Possibilita ao aluno expressar as aprendizagens realizadas durante um determinado período.
Diário de aula	Permite a expressão das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo de um período. Esse procedimento contribui para desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação, na perspectiva formativa.
Trabalhos coletivos	Contribuem para a formação do estudante, por permitirem a ele vivenciar situações de trabalho em equipe, aprender a partilhar tarefas e negociar consensos, desenvolvendo, ainda, o senso de comprometimento e responsabilidade. A avaliação desse tipo de atividade requer o estabelecimento prévio de critérios, sendo de fundamental importância que os alunos estejam suficientemente esclarecidos sobre suas atribuições na atividade.
Cantinho da leitura	É um espaço criado dentro da sala de aula, utilizado para despertar nos alunos a prática da leitura. É muito interessante, pois permite aos alunos o acesso às leituras diversas do conhecimento humano. Com esse privilégio, além dos livros já disponíveis na biblioteca da escola, os alunos poderão aproveitar, a qualquer momento em que surgir a oportunidade, um bom momento de leitura.
Atividades lúdicas	A utilização de atividades que envolvam a ludicidade, a exemplo de: jogo da forca, desenhos, figurinhas, caça palavras, jogo da trilha, entre outros, podem favorecer a aprendizagem, pois podem despertar o interesse dos alunos em participar das atividades, pela relação que tem com a brincadeira.

Fonte: (VASCONCELOS, 2016, p. 36) , inspirada em Lima, Grillo e Harres (2010) e material do PNAIC

O quadro 2 apresenta “procedimentos rotineiros, mas interessantes”, numa perspectiva de avaliação formativa, capazes de proporcionar ao professor meios para identificar modificações no desempenho do aluno nos aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais (LIMA; GRILLO; HARRES, 2010).

Essas alternativas podem permitir evidenciar a aprendizagem de conteúdos pelo aluno, além de compreender a sua trajetória na construção do conhecimento e orientá-lo nessa caminhada. Vale reforçar que tanto o professor quanto os alunos precisam ter claros os critérios de avaliação (LIMA; GRILLO; HARRES, 2010). A utilização de atividades diversificadas favorece a dinâmica da sala de aula, de forma a tornar as aulas mais interessantes.

A gestão escolar e a avaliação da aprendizagem

A busca incansável pela tão desejada qualidade da educação brasileira pode ser considerada como um dos elementos que motivam a implementação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, gestão democrática, obrigatoriedade e qualidade do ensino são aspectos centrais da ação do Estado na educação básica brasileira (WERLE, 2011).

A gestão escolar, por exemplo, passa a representar um importante papel, pois pode favorecer a criação de procedimentos e acompanhamentos que tenham como consequência melhores resultados escolares. Os procedimentos de gestão, nesse caso, podem induzir mudanças nas rotinas e favorecer a transformação da cultura organizacional (CUNHA, 2012).

Pode-se considerar que “as políticas públicas voltadas para a democratização da gestão escolar são vistas como instrumentos que elevam o desempenho escolar e a tão esperada melhoria da qualidade de ensino” (MUTIM; FREITAS, 2001).

No que se refere às políticas de avaliação, a gestão das escolas também passa a exercer um papel relevante no que se refere ao acompanhamento dessas políticas, nas ações desenvolvidas nas escolas sobre a avaliação da aprendizagem, monitoramento dos resultados e tomada de decisões a partir deles.

A avaliação da educação básica tem sido tema central, tanto no que se refere à definição de políticas públicas e às tendências na construção científica de seus processos e resultados quanto a suas implicações com a gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola. Uma escola de qualidade é caracterizada por vários fatores que podem ser evidenciados para além dos resultados apresentados em testes padronizados (COELHO, 2008; CARDELLI, ELLIOT, 2012).

Algumas pesquisas evidenciam que existe influência da gestão escolar nos desempenhos escolares, sendo possível confirmar a relação existente entre as variáveis de gestão e as práticas avaliativas ocorridas na escola. Tais pesquisas confirmam também que há forte influência da forma de gerir e dos aspectos organizacionais na definição do clima escolar, bem como no bom desempenho dos alunos. Pode-se afirmar que existe uma relação positiva entre a forma como ocorre o processo de gestão nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico das escolas e o desempenho escolar (LIMA, 2011; CUNHA, 2012; MESQUITA, 2009; MUTIM; FREITAS, 2001).

A partir da divulgação de informações produzidas pelos sistemas de avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, os problemas da educação básica no Brasil, no que se refere aos altos índices de reprovação e evasão escolar, tornaram-se mais evidentes. Isso porque os resultados insatisfatórios passaram a alimentar polêmicas em diferentes espaços, sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e da gestão educacional. Essa situação assume contornos diferentes quando compreendemos como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro. A avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva (COELHO, 2008; CARDELLI, ELLIOT, 2012

Neste cenário, a gestão escolar pode implementar procedimentos que podem ser interessantes, tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para o processo de avaliação, além de instrumentalizar os professores e gestores para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Tais procedimentos são sinalizados no quadro 3.

Quadro 3 - Procedimentos promovidos pela Gestão Escolar que podem contribuir no processo de avaliação da aprendizagem

PROCEDIMENTOS	BENEFÍCIOS
Institucionalizar projetos de leitura e escrita	A institucionalização de projetos de leitura e escrita no planejamento anual de todas as turmas, com a definição de critérios de intervenção do professor e avaliação, pode favorecer o incentivo à leitura e escrita de todos os alunos e evidenciar aprendizagens que garantam a formação de leitores e escritores.
Culminâncias de projetos ou atividades que explorem a exposição oral	Atividades desse tipo não apenas possibilitam a exploração da oralidade dos alunos, mas também incentivam a participação e a criatividade. São muito importantes também para o aprimoramento da leitura e escrita, à medida que os alunos se envolvem com a escolha de roteiros, apresentações, escrita de materiais para exposição etc.

Produção de Boletins Informativos ou Jornal da Escola	Essa atividade favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita. O aluno fica entusiasmado ao participar da escrita de matérias para esse tipo de produção, além de ter a curiosidade de ler ou pedir para que alguém veja o material, principalmente se tiver alguma matéria que divulgue alguma atividade da qual participou.
Acompanhamento pedagógico	Promover acompanhamento pedagógico com atividades diversificadas e com foco nas habilidades em que os alunos apresentem dificuldade de aprendizagem é, sem dúvida, uma necessidade das escolas. Essas atividades devem ser realizadas com pequenos grupos e em espaços apropriados.
Conselho de classe	Promover o conselho de classe com foco na avaliação das práticas docentes e análise das atividades dos alunos, utilizando os resultados das avaliações para proceder às intervenções necessárias.

Fonte: (VASCONCELOS, 2016, p. 37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises de algumas pesquisas e trabalhos relacionados à gestão escolar e avaliação permitiram evidenciar que existe a preocupação de pesquisadores e estudiosos quanto à condução do processo de avaliação da aprendizagem, de forma que esta seja um instrumento de análise, com foco no diagnóstico, a fim de que professores e gestores utilizem seus resultados para intervenção e mediação da aprendizagem dos alunos.

A avaliação não pode e não deve ser vista apenas como um número, mas sim dentro de um contexto muito mais amplo, que retrate não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente a educação. Para isso, deve-se lançar mão de outras formas de avaliação, tendo o cuidado de não pecar nem pela falta, nem pelo excesso, sobrecarregando as escolas de avaliações que, muitas vezes, podem se sobrepor umas às outras.

Além disso, os estudos apontam para a importância do envolvimento da gestão escolar, no processo da avaliação da aprendizagem, no acompanhamento e monitoramento dos resultados. Os procedimentos avaliativos podem favorecer aos gestores escolares, acompanharem o desempenho de seus alunos e buscarem identificar as dificuldades que eles apresentam, para traçar ações interventivas.

Também é possível, através dos resultados das avaliações, que tanto professores, quanto gestores busquem avaliar os seus trabalhos e as atividades desenvolvidas nas escolas.

Neste estudo foram apresentados alguns suportes teóricos que trazem importantes reflexões sobre a avaliação diagnóstica, processual e formativa, como instrumentalização a favor da aprendizagem, destacando, ainda, possíveis procedimentos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos, a serem adotados não somente por professores, mas também por gestores escolares.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesus Cabrerizo. A avaliação na educação. In: **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2007.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. Revista Ibero-americana de Educação [S.l.], n. 53/1, 25 jun. 2010.

CARDELLI, Douglas Teixeira; ELLIOT, Ligia Gomes. **Avaliação por diferentes olhares**: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.20, n.77, p. 769-797, out./dez. 2012.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

DEMO. Pedro. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO. Pedro. **Conhecimento Moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

DOURADO, Maria Helena de Magalhães. Avaliar a aprendizagem em larga escala: um grande desafio. **Revista Gestão em Ação**. UFBA, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.78, p.11-34, jan./mar. 2013.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.78, p.83-100, jan./mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRILLO, Marlene Correro; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Autoavaliação: por que e como realizá-la? In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIMA, Erisevelton Silva Lima. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Correro. Questões sobre avaliação da aprendizagem: a voz dos professores. In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Correro; HARRES, João Batista Siqueira. Diferentes formas de expressão da aprendizagem. In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**. vol. 4, São Paulo, p.79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESY, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 46, p.28-29, 2005.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; FREITAS, Katia Siqueira de. **Relação Entre a Gestão Participativa e o Desempenho Escolar.** Revista **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ, Rio de Janeiro, v.9, n.33, p. 489-508, out./dez. 2001.

NOVAES, Ivan Luiz. Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais. Salvador: Eduneb, 2014.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. In: NOVAES, Ivan Luiz; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Gestão, Tecnologias e Educação**: construindo redes sociais. Salvador: Eduneb, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PACTO NACIONAL pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: mar.2016

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. Portugal: Gradiva, 2005.

SANTOS, Silvio Carlos dos; PERIPOLLI, Arlei; OLIVEIRA, Marilu Palma de; FREITAS, Soraia Napoleão. Avaliação no mundo hodierno: um intervir sobre a produção do conhecimento. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 53/1, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos avançados**. Vol. 21, nº 60. São Paulo, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. A Criação de um Portal para partilhar experiências da Gestão da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, Salvador/Ba, com a Avaliação da Aprendizagem. Dissertação de mestrado. GESTEC/UNEB, 2016.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.769-792, out./dez. 2011.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO: DIAGNÓSTICO E CONTRIBUIÇÕES VIVENCIADOS NO PERCURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Francisca Vilani de Souza ¹
Marta Maria dos Santos Cipriano ²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir os procedimentos de ensino utilizados pelos professores colaboradores nas escolas no campo de estágio. É necessário destacar que a aprendizagem está relacionada aos métodos de ensino utilizados, e, que deve ser levado em consideração fatores como: idade, personalidade, capacidade de compreensão, grau de envolvimento entre outros. Quanto à abordagem metodológica, utilizou-se o método qualitativo. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário a 36 alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UERN – Campus Central. A base teórica está fundamentada em Zabalza (2014) Perrenoud (2016), Tardif (2014), Scarpato (2004), entre outros. Portanto, a análise dos dados realizou-se tendo como aporte a teoria estudada. Foi possível constatar que a aula expositiva, é o procedimento mais utilizado. Para algumas pessoas, esse procedimento é considerado desfavorável por centralizar o ensino na figura do professor e, não exige preparo por parte do aluno. E, às vezes a aula atende a um pequeno grupo, tendo em vista que a maioria não acompanha o nível exposto, portanto, tornando-se cansativo e monótono. O êxito ou fracasso da aula expositiva dependerá da habilidade do professor em dela se utilizar. No entanto, há uma diversidade de procedimentos com os quais o ensino aprendizagem torna-se mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno tais como: debate, dramatização, ensino com pesquisa, ensino por projeto, estudo de caso, estudo dirigido, seminário, solução de problemas, entre outros. Como também, ferramentas de comunicação utilizadas com o auxílio da internet.

Palavras – chave: Procedimentos de ensino, professor, estágio.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular constitui o *lócus* de reflexão, uma vez que o aluno estagiário sai da teoria para aplicabilidade, ou seja, para materializar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e submeter à realidade, a *práxis*³. Esses caminhos são norteados pela teoria e prática, pautadas na investigação da realidade que se deseja conhecer para transformar, mediante uma intencionalidade. Todo esse percurso é marcado por processos reflexivos. Nesse sentido teoria e prática são indissociáveis.

¹ Doutora em Ciências da Educação – UNINTER – PY. professoravilani@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação - – UNINTER – PY. marthaestrela@hotmail.com

³ Palavra com origem no termo em grego *práxis* que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. Este termo é abordado por vários campos de conhecimento, como filosofia e psicologia, que a classificam como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado. Vários pensadores mencionaram o conceito de *práxis* nas suas obras, como Karl Marx e Jean Paul Sartre.

Há necessidade de reconstruir conhecimentos, procurar respostas para situações e problemas evidenciados. Essa é condição essencial para atribuir sentido entre teoria e prática. Nesse caminho, o estágio destaca-se como fundamental ao oportunizar aos futuros profissionais compreender a complexidade das práticas institucionais como alternativa para a inserção profissional a partir da análise, reflexão e ação na forma de mediar conhecimentos.

Deste modo, este estudo, como parte de uma tese de doutorado tem como objetivo discutir os procedimentos de ensino utilizados pelos professores colaboradores nas escolas no campo de estágio. Quanto à abordagem metodológica, utilizou-se o método qualitativo. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário a 36 alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UERN – Campus Central. A escolha pelos *lôcus* desse estudo justifica-se por se tratar de uma instituição de referência para o Rio Grande do Norte, bem como para o Brasil, no que se refere à pesquisa, ensino e formação docente. A base teórica está fundamentada em Zabalza (2014) Perrenoud (2016), Tardif (2014), Scarpato (2004), entre outros.

O referido estágio compreende as fases de: orientação teórica e metodológica, planejamento, diagnóstico, observação, coparticipação, organização de oficinas pedagógicas, regência e elaboração do Trabalho de Conclusão do Estágio – TCE. Essa pesquisa traz dados da face de observação.

Foi possível constatar que a aula expositiva, é o procedimento mais utilizado pelos professores pesquisados. Para algumas pessoas, esse procedimento é considerado desfavorável por centralizar o ensino na figura do professor e, não exige preparo por parte do aluno. Portanto, como forma de intervenção, foram apresentados alguns outros procedimentos que podem ser utilizados em sala de aula, com os quais o ensino aprendizagem torna-se mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno tais como: debate, dramatização, ensino com pesquisa, ensino por projeto, estudo de caso, estudo dirigido, seminário, solução de problemas, entre outros.

Esses procedimentos incentivam a busca do conhecimento e faz com que haja a interação com a turma. Outro método também eficaz é o professor orientar a busca em um site específicos, ou seja, ele delimita o endereço eletrônico a ser acessado e trabalhado por todos da sala. Dessa forma, aprofunda-se o conteúdo e evita-se que os alunos se dispersem.

METODOLOGIA

A pesquisa ora apresentada utiliza o método qualitativo. Mesmo usando tabelas para apresentar os resultados. É importante diferenciar categorias sociais, pois nenhuma pesquisa

numérica poderá ser bem entendida sem a interpretação dos dados, pois os dados não falam por si só, mesmo quando processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados. Para a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, tem como características objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, bem como a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural e o respeito ao caráter interativo.

Martin (2004) destaca que a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados; assim, é considerada a pesquisa (*hard*⁴), tem como protótipo o levantamento de opinião. A maior parte está centrada na ênfase do levantamento de dados (*survey*⁵) e de questionários apoiados com ⁶padrões de análise estatística.

Quanto aos objetivos atende ao método descritivo. Como objeto de coleta de dados foi aplicado um questionário, com 25 questões, com quatro possibilidades de resposta, a 36 alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Letras - Língua Portuguesa/UERN Campus Central no semestre 2017.2.

A utilização do método qualitativo justifica-se tendo em vista que o tratamento dessas informações tende a seguir um caminho indutivo, com ênfase na descrição e interpretação dos dados obtidos com base na teoria estudada. O método qualitativo busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, pois, os dados analisados são suscitados de interação e se valem de diferentes abordagens.

Para concretizar este estudo, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa. Mas devido a demora em obter resposta a pesquisa foi iniciada No momento de aplicar a coleta de dados foi entregue a cada voluntário o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento - TCLE, e explicado. O qual deixa claro o benefício do objeto de estudo para construção da cidadania e de uma sociedade democrática e humanista. Foi assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas, assim como o desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que este lhe cause prejuízos ou danos. Bem como manter o anonimato do sujeito inquirido na divulgação dos dados. Cujas assinaturas se deu após concordância em participar da pesquisa.

⁴ Firme, eficiente, com empenho.

⁵ Enquete; trata-se de um levantamento junto a fontes primárias, geralmente através de aplicação de questionários para grande quantidade de pessoas. Os suveys são chamados estudos de conjunto.
Agradável, afável

DIMENSÕES TEORIA PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

O estágio como espaço de formação prioriza o contato com o cenário profissional, real, isto é, a função de encontro com a realidade e o cenário profissional. O qual oportuniza outras possibilidades de práticas no caminhar da profissão. Zabalza (2014) descreve esse momento como, o encontro consigo mesmo, com as instituições, com os profissionais, com a profissão, com clientela, com teoria, com ideias prévias, preconceitos, expectativas.

A observação, a análise de situações, as experiências, assim como a apresentação de resultados, entre outros, contempla a possibilidade de continuar aprendendo. Dessa feita os estudantes podem explorar a interação, com experiência de outros pares que estejam desenvolvendo suas atividades em outra instituição.

(...) uma das principais contribuições do estágio é a possibilidade de integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão a que o estudante realizando as práticas deseja acessar. Fazer o estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros. (ZABALZA , 2014 p.116).

A aprendizagem obtida através da observação contempla a participação direta no trabalho profissional, que proporcionará melhor rendimento ao estagiário. E assim o saber sobre, contempla a expressão saber como, na formação de competências. Logo, ao interagir com os colegas as dificuldades e emoções cria-se acesso a uma dimensão emergencial na qual possibilita conectar situações comuns e ocasionar diálogo para possíveis desdobramentos.

Perrenoud (2016) argumenta que cada professor dispõe de certa autonomia e pode utilizá-la no sentido da profissionalização do ofício. No entanto, não é apenas uma simples multiplicação de transformações pessoais, e sim, a transformação estrutural que utilize dinâmicas complexas, envolvendo atores coletivos e individuais. Em função de sua imagem, seu espaço, seu papel.

Perrenoud (2016) ainda destaca que a evolução progressiva das práticas dos professores contribui para profissionalização do ofício, entretanto, essa evolução é comandada por uma identidade coletiva. O ofício de professor não é definido apenas pelos que praticam a profissão e, sim pelas instituições e atores que tornam essa prática ativa e legítima. Como por exemplo, o estado que proporciona bases legais a educação e *status* ao ofício e aos diplomas que dão acesso a poderes e organizadores – privados ou públicos, nacionais, regionais ou locais.

(...) a progressiva evolução das representações e das práticas individuais pode preparar transformações estruturais: quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento. Na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização. (PERRENOUD, 2016, p. 138-139)

É preciso ainda observar que profissionalização não é apenas multiplicar as formações contínuas e os projetos na instituição, e sim, uma redefinição da natureza das competências que fazem parte da base de uma prática pedagógica competente e eficaz. Para isso, se faz necessário identificar os obstáculos a serem superados ou problemas a serem resolvidos para a realização de um projeto. E assim, considerar diversas estratégias realistas do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações.

Tardif (2014) destaca que o trabalho dos “professores de profissão” deve ser considerado como um espaço prático, específico de produção, transformação, como também de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específico, a profissão – professor. O autor compara essa atribuição ao conhecimento do professor universitário, ou pesquisador da educação que conhece teorias e saberes da própria ação.

Tal ideia é oposta a concepção tradicional da relação teoria prática. Logo, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, enquanto que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em crenças, ideologias, ideias preconcebidas. Ainda, para essa concepção tradicional o saber produzido fora da prática – através da ciência, da pesquisa.

É exatamente essa concepção que tradicional que dominou e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação de professores tanto nas universidades do hemisfério norte, quanto nas universidades do hemisfério sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor. (TARDIF , 2014, p. 235).

Essa concepção não é apenas redutora, como também contrária à realidade. Pois, os conhecimentos e saberes só são construídos a partir da prática de atores que produzem e assumem. Como por exemplo, as pesquisas em educação estão institucionalizadas, por recorrer a práticas de financiamento, da difusão dos produtos teóricos, bem como das práticas de redação e estruturação de discursivas, sociopolíticas, de justificação, de defesa e consolidação dos territórios disciplinares e dos prestígios simbólicos, entre outros.

Tardif, (2014) ainda esclarece que é ilusória essa concepção que a teoria fundamenta – sem prática, conhecimentos sem ações e saberes sem base em atores e em sua subjetividade. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diversos outros, tais como: peritos que elaboram o currículo, didatas e teóricos da pedagogia, disciplinas científicas, oriundos das pesquisas, provenientes da sociedade, do ambiente e dos meios de comunicação antigos ou novos.

Há uma oposição teoria prática, no entanto pouco pertinente e simplificada no que se refere aos aspectos epistemológicos e conceituais. As pesquisas na área da educação e a prática do ofício do professor são regidas pela relação teoria e prática, no entanto, são portadoras e produtoras de práticas, saberes, teorias e ações. E, portanto, comprometem atores, seus conhecimentos e subjetividades. Logo, nessa perspectiva, a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente não é uma relação entre uma teoria e uma prática, e sim entre atores, sujeitos, cujas práticas são portadoras de saberes.

Tardif (2014) ao se referir as Ciências da Educação, destaca que elas propõem mudanças nas concepções e práticas das pesquisas em vigor. Dentre essas mudanças são propostas quatro pontos.

Primeiro – não considerar os professores de profissão apenas como objetos de pesquisa, e sim como sujeito do conhecimento. Isso deixa claro que a produção dos saberes sobre o ensino não deve ser privilégio exclusivo dos pesquisadores. Esses devem reconhecer que os professores possuem saberes, e que são diferentes dos conhecimentos construídos na universidade e que obedecem a condicionamentos práticos do local onde são colocados em prática.

Assim, a pesquisa universitária sobre o ensino terá maior aceitabilidade quando essa reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, e sim, uma prática referente às ações construídas (ensinar) e os atores (professores) que disponibilizam seus saberes e pontos de vista para a construção de outros na pirâmide educacional.

Segundo - elaboração de novos paradigmas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão como colaboradores e/ou pesquisadores. Uma vez que o professor é produtor de saberes é preciso reconhecê-lo como tal e oportunizá-lo espaço em pesquisas, não importa se pesquisa – ação, pesquisa colaborativa, pesquisa em parceria.

Há uma supervalorização da pesquisa universitária, por serem pesquisas padronizadas, relacionadas a um campo de conhecimento muito específico. Com base em uma disciplina, reúne esforços, no entanto, às vezes não há nenhuma relação com o ensino e, portanto, não há

também impacto sobre ele. Uma vez que essas pesquisas são construídas através das práticas, discursos e atores que não tem nenhum contato com a realidade docente.

Terceiro – nessa perspectiva, as pesquisas são produzidas em significativa parcela das universidades sobre o ensino e com os professores, ou seja, a aplicabilidade não está a serviço dos docentes como argumenta Tardif.

(...) se sou professor numa universidade no Rio de Janeiro e público um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para o meu currículo e para minha ascensão na minha carreira universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nessa cidade? (TARDIF, 2014, p.239)

Esse exemplo citado por Tardif (2014) deixa claro que muitas vezes a pesquisa universitária sobre o ensino é produzida em benefício dos próprios pesquisadores. Ela é modelada para e pelos pesquisadores e enunciada em linguagem acadêmica em função das disciplinas e da carreira do pesquisador na universidade. E, portanto, exclui os professores de profissão, ou se dirige a eles para criticá-los.

Quarto – nessa perspectiva há um chamado aos professores de profissão para que eles se aproximem da pesquisa, e que dessa feita possam repensar seus discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivas.

Vinte anos de pesquisa mostram que os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão ou em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, se reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público susceptível de ser discutido e até contestado. (TARDIF, 2014, p. 240).

Logo, os professores de profissão como sujeitos do conhecimento, precisam fazer o esforço de agir conforme suas atribuições para não serem considerados objetos e sim atores que pesquisam, compartilham e coloca em prática saberes necessários e inerentes a profissão desempenhada.

Tardif (2014) ao se referir à formação de professores sugere certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes. E destaca três breves considerações:

Primeira – reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e, portanto, devem ter vozes para proferir seus discursos sobre sua formação profissional. Pois se

o professor tem competência para formar pessoas, é também ele que deve atuar em sua própria formação pelos menos em parte. Esse mérito passa pela capacidade de juntamente com outros atores da educação definir conteúdos e formas a serem estudados.

Segunda – o trabalho do professor exige conhecimentos específicos e profissionais. Portanto, o ensino de teorias sociológicas, psicológicas, históricas entre outras necessitam de uma relação com o ensino, bem como com a realidade cotidiana do ofício do professor. O trabalho a ser realizado com eficácia consiste em concluir que o desafio para a formação de professores é oportunizar espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo.

Terceira - como a formação para o ensino ainda é organizado em torno das lógicas disciplinares, ela é fragmentada. No entanto, mesmo sem haver relação entre elas, constituem unidades autônomas de curta duração e, portanto, de pouco impacto para os alunos.

Essa formação é também concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aula” baseada em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p.242)

Na verdade, é preciso abrir espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça também os alunos como sujeitos do conhecimento que recebem e processam informações; mas também produzem, renovam e contribuem de forma significativa com a aprendizagem. Essa lógica deve ser pautada em análise das práticas, das tarefas, e dos conhecimentos dos professores de profissão, levando em consideração os condicionantes reais do trabalho docente, bem como as estratégias utilizadas por eles.

Tardif (2014) argumenta que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento, quando for oportunizado a eles o *status* de verdadeiros atores, e não de simples técnicos ou executores de reformas da educação com base em lógicas burocráticas. Logo, a desvalorização dos saberes dos professores de profissão não é uma questão epistemológica ou cognitiva e, sim política.

Historicamente os professores foram base na virtude da obediência e da vocação. Sempre estiveram subordinados a organizações e poderes maiores e mais fortes.

(...) embora os professores ocupem o papel mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante quanto o da comunidade científica, no que se refere ao aspecto sociocultural, eles de encontram, com

muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão das estruturas de poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. . (TARDIF, 2014, p.243)

Logo, para os professores serem sujeitos de seus conhecimentos necessitam de tempo e espaço para agir como atores autônomos de suas práticas; bem como sujeitos competentes de sua profissão. Mas, é necessário união entre os níveis de ensino, o reconhecimento por eles mesmos como verdadeiros atores sociais, competentes e capazes de aprender uns com outros, independente do nível de ensino em que esteja atuando.

Perrenoud (2016) argumenta que cada professor dispõe de certa autonomia e pode utilizá-la no sentido da profissionalização do ofício. No entanto, não é apenas uma simples multiplicação de transformações pessoais, e sim, a transformação estrutural que utilize dinâmicas complexas, envolvendo atores coletivos e individuais. Em função de sua imagem, seu espaço, seu papel.

Perrenoud (2016) ainda destaca que a evolução progressiva das práticas dos professores contribui para profissionalização do ofício, entretanto, essa evolução é comandada por uma identidade coletiva. O ofício de professor não é definido apenas pelos que praticam a profissão e, sim pelas instituições e atores que tornam essa prática ativa e legítima. Como por exemplo, o estado que proporciona bases legais a educação e *status* ao ofício e aos diplomas que dão acesso a poderes e organizadores – privados ou públicos, nacionais, regionais ou locais.

(...) a progressiva evolução das representações e das práticas individuais pode preparar transformações estruturais: quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento. Na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização. (PERRENOUD 2016, p. 138 -139)

É preciso ainda observar que profissionalização não é apenas multiplicar as formações contínuas e os projetos na instituição, e sim, uma redefinição da natureza das competências que fazem parte da base de uma prática pedagógica competente e eficaz. Para isso, se faz necessário identificar os obstáculos a serem superados ou problemas a serem resolvidos para a realização de um projeto. E assim, considerar diversas estratégias realistas do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 01: O professor colaborador apresentou planejamento:

Variável	Frequência	Porcentagem%
Anual	06	16,6%
Bimestral	24	66,6%
Semanal	03	8,3%
Diário	03	8,3%

Fonte: Entrevista realizada com estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa 2017.

No item o professor colaborador apresentou planejamento, a variável bimestral obteve a maior frequência 24 vezes (66,6%), seguida de anual 06 (16,6%). As variáveis, semanal e diário obtiveram uma frequência de 03 vezes cada (8,3%).

Na tabela 1 ao responder qual tipo de planejamento o professor colaborador utilizou, (66,6%) afirmaram ser o planejamento bimestral o tipo mais comum nas escolas. O que justifica a possibilidade do trabalho com projeto de ensino, pesquisa, sequência didática entre outras estratégias de ensino.

Ao iniciar um período letivo é comum os professores serem convocados a planejar as ações a serem desenvolvidas. No entanto, ainda há uma resistência por parte de alguns professores argumentando que já sabem o que vai fazer. Esses profissionais apesar de atestarem aversão ao planejamento reconhecem a necessidade de tal ato. Em uma perspectiva transformadora da educação, a prática do planejamento e seus princípios, níveis e etapas de elaboração são constituídos através dos elementos que constituem o plano de ensino (objetivo, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação).

Farias (2011, p. 111) destaca que “o planejamento é ato, é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, formas e conteúdo.” O planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Essa atividade constante permite replanejar, refazer, repensar, fugir do improvisado e assegurar um trabalho com continuidade e coerência.

Um traço interessante do planejamento é a flexibilidade, ou seja, a opção de rever, repensar e refletir. Planejar possibilita a oportunidade de projetar, transformar e organizar o trabalho escolar. O planejamento não se inicia nem se esgota na elaboração de planos. É pertinente conhecer o diagnóstico da realidade a qual se propõe intervir. E a partir do conhecimento desses dados é possível definir conteúdos e traçar quais objetivos podem ser

almejados, que metodologia será utilizada, recursos que estão disponíveis, como pensar a avaliação da aprendizagem entre outros.

Após esse percurso é necessário executar tal planejamento. Nessa fase surgem os imprevistos. E se faz necessário adequar à condição existente, por isso o planejamento é atividade contínua e flexível. Ao retomar o planejamento e analisar as possibilidades de concretização para que seja conhecido o resultado da aprendizagem dos alunos, bem como o desempenho dos profissionais docentes.

O professor é o ator principal quando o assunto é planejamento, pois ele exerce seu poder de intervenção no fazer pedagógico. Ao planejar a ação docente se faz necessário analisar as seguintes questões: para que? O que? Como? As respostas a essas questões justificam os elementos que constituem os planos. Objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e sistemática de avaliação.

Farias (2011) esclarece que os objetivos estão relacionados aos propósitos da ação a ser desenvolvida. Expressam, portanto, valores, ideias, projetos. É preciso refletir sobre o que se quer do aluno. O que realmente ele precisa saber, fazer ou ser. Esses objetivos devem ser estruturados no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de ser um cidadão participativo, crítico autônomo. Esses objetivos revelam o intuito de oportunizar o aluno a tomar posse do conhecimento científico e universal para o uso nas lutas do cotidiano.

Zabala (1998) destaca que os conteúdos de aprendizagem envolvem além das contribuições das disciplinas o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal, bem como de inserção social. Sacristán (1998) apud Farias (2011) concorda com Zabala (1998) e acrescenta que os conteúdos devem abranger todas as aprendizagens que os alunos necessitam numa etapa de escolarização em qualquer área. E enfatiza que é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades além do conhecimento.

No que se refere aos saberes, acadêmicos e científicos é necessário refletir no sentido de qual cidadão se pretende formar? Os conteúdos se referem a estruturas mentais e realidade social dos alunos? Há dimensão crítico social dos conteúdos?

Tabela 02: Quais projetos e ou conteúdos são essenciais para serem desenvolvidos no campo de estágio, tendo como referência necessidade de aprendizagem dos alunos?

Categoria	Frequência	Porcentagem%
Leitura	12	33,3%
Produção de Texto	24	66,3%
Conhecimentos linguísticos	00	0%

Outros	00	0%
--------	----	----

Fonte: Entrevista realizada com estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa 2017.

No item quais projetos e ou conteúdos são essenciais para serem desenvolvidos no campo de estágio, tendo como referência a necessidade de aprendizagem dos alunos, a variável produção de texto obteve maior frequência 24 vezes (66%), seguida de leitura 12 vezes (33%). Os variáveis conhecimentos linguísticos e outros não obtiveram frequência.

Nesse sentido ao PCNs (2001) orientam que antes de trabalhar os conteúdos referentes à prática de leitura e produção de textos será necessário organizar os gêneros privilegiados para o trabalho, com base em critérios tais como:

1. Explicação quanto à forma e ao conteúdo do texto.
2. Seleção de procedimentos de leitura;
 - Leitura integral e sequenciada;
 - Leitura inspeccional;
 - Leitura tópica;
 - Leitura de revisão;
 - Leitura item a item;
3. Emprego de estratégias não lineares durante o processamento de leitura
 - Validar ou reformular hipótese;
 - Avançar ou retroceder durante a leitura;
 - Construir sínteses parciais de partes do texto;
 - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
 - Consultar outras fontes para construir informações complementares.
4. Realizar articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais.
5. Estabelecer relações entre os diversos segmentos do próprio texto.
6. Articular os enunciados.
7. Estabelecer progressão temática.
8. Realizar levantamento de indicadores de análises linguísticos.
9. Estabelecer relação necessária entre o texto e outros textos.
10. Reconhecer os diferentes recursos expressivos utilizados.

Nesse percurso as orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) na disciplina Língua Portuguesa tem como meta que o aluno, ao longo de sua formação, deve conviver,

de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados, em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, entre outros. E assim, conheça, use e compreenda a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência geradas pelas diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, entre outras.

As referidas orientações (2006) esclarecem que contexto das práticas de aprendizagem de linguagem, convive com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais. Ainda construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística textual ou pragmática.

No que se refere à delimitação dos conteúdos, se faz necessário organizar práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

A proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram. Como também as funções sócio - comunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Esses agrupamentos devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas. Nesse caminho, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente aos conteúdos da área de Língua Portuguesa que podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais são pensados pela escola, bem como, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação.

Tabela 3: Qual procedimento de ensino é mais utilizado pelo professor colaborador?

Categoria	Frequência	Porcentagem%
-----------	------------	--------------

Aula expositiva	36	100%
Seminário	00	0,0
Trabalho em grupo	00	0,0
Atividades de pesquisa	00	0,0

Fonte: Entrevista realizada com estagiários do curso de Letras Língua Portuguesa 2017.

No item, qual procedimento de ensino é mais utilizado pelo professor colaborador a variável aula expositiva obteve uma frequência de 36 vezes (100%). As variáveis, seminário, trabalho em grupo e atividades de pesquisa não obtiveram frequência.

O procedimento de ensino mais utilizado pelo professor colaborador destacado pelos estagiários e expresso na tabela 23, é representado pela variável aula expositiva que obteve (100%) das respostas. Ayres (2012) argumenta que a maneira de apresentar uma aula influi diretamente na aprendizagem que os sujeitos terão ou deixarão de ter. O autor deixa claro que a aprendizagem está relacionada aos métodos de ensino utilizados pelo docente, e que deve ser levado em consideração fatores como: idade, personalidade, capacidade de compreensão, grau de envolvimento entre outros.

A aula expositiva ou exposição oral é uma estratégia muito utilizada em todos os níveis de ensino. É um método criticado, no entanto, muito utilizado. O êxito ou fracasso dele dependerá da habilidade do professor em dele se utilizar, além de oportunizar uma reflexão por parte do professor sobre as qualidades e defeitos como orador. Essa estratégia permite contemplar um grande número de pessoas em que o expositor em um curto espaço de tempo pode apresentar diferentes informações. Pois evidencia o poder da palavra e, assim contribui para o desenvolvimento da personalidade do professor junto aos alunos.

Esse procedimento é considerado desfavorável por centralizar o ensino na figura do professor e, não exige preparo por parte do aluno. Além de não permitir atenção do professor para todos os alunos, às vezes a aula fica nivelado a um pequeno grupo, tendo em vista que a maioria não acompanha o nível exposto, portanto, tornando-se cansativo e monótono.

Hoje, há uma diversidade de procedimentos com os quais o ensino aprendizagem torna-se mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno. Scarpato (2004) sugere entre outros procedimentos de ensino:

1. Debate
2. Dramatização
3. Ensino com pesquisa
4. Ensino por projeto

5. Estudo de caso
6. Estudo dirigido
7. Seminário
8. Solução de problemas

Mendes (2008) define que um conjunto de recursos tecnológicos integrados constitui ou comunicação nos processos de ensino aprendizagem. Essas tecnologias usadas para reunir e distribuir informações são denominadas Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC. Com o uso delas é possível também aprender a aprender, ou seja, aprender fazendo. Pois a tecnologia é muito importante no processo de ensino, no entanto, os protagonistas dessa construção são os professores e alunos.

A capacitação do professor para atuar com base nessas inovações é o caminho para que ele consiga elaborar seu planejamento com o uso da TIC que melhor se adapte ao contexto vivenciado. Pois o fácil acesso as informações possibilita aulas dinâmicas e participativas. Moran (2005) acrescenta que há docentes que não estão abertos as mudanças proporcionadas pela TIC e, portanto, há resistência quanto a eficácia para o ensino.

Tedesco (2004) destaca que a capacitação para os professores fazerem uso das ferramentas relacionadas às TICs podem levar de três a quatro anos em cursos que habilitem o conhecimento adequado. Moran (2005) conclui que essas mudanças acontecem de forma lenta, portanto, em longo prazo. O autor destaca ainda que os alunos estão prontos para a utilização das TICs, mas o professor ainda precisa dominar a tecnologia.

Moran (2005) argumenta que as competências que os alunos podem alcançar na sua aprendizagem devem ser facilitadas por meio de métodos pedagógicos que utilizam as novas tecnologias. Logo, para se utilizar qualquer procedimento didático se faz necessária a integração pedagógica para adequar a realidade desejada. Para utilizar essas ferramentas em sala de aula é importante levar em consideração o planejamento didático, a pesquisa e ferramenta de comunicação.

1. Planejamento didático

O planejamento didático com o uso das TIC's tem como base uma organização flexível para atender a necessidade da clientela em estudo. Portanto, objetivando assim a construção de competências pelo aluno de forma a integrar numa perspectiva pedagógica de atividades voltadas para o conhecimento. Moran (2009) destaca que no planejamento de atividades utilizando as TIC's é necessário utilizar as atividades que melhor podem atender aos alunos em consonância com a realidade.

2. Pesquisa

Através da WEB⁷ é possível na sala de aula visitar bibliotecas virtuais, transformando a sala de aula em espaço coletivo e interativo com orientação do professor que discute grandes temas e motiva os alunos a pesquisarem simultaneamente. Esse uso pedagógico da internet permite o professor desenvolver o cognitivo do aluno. No entanto, ele mantém a distância para que a concretização do saber seja efetivada. Nesse modelo didático o professor incentiva a busca do conhecimento e faz com que haja a troca de informação interativa pela turma.

Outro método também eficaz é o professor orientar a busca em um site específico, ou seja, ele delimita o endereço eletrônico a ser acessado e trabalhado por todos da sala. Dessa forma, aprofunda-se o conteúdo e evita que os alunos se dispersem. Nesse contexto, o professor motiva os alunos num processo dinâmico de aprender através da pesquisa, e assim descobrem-se as competências construídas pelos alunos.

Moran (2005) alerta ainda que seja importante ainda o professor ficar atento a algumas questões em relação às pesquisas tais como: objetivos, profundidade, fontes, normas e padrões. A pesquisa na WEB pode se dar de duas formas: uma informação pronta e consolidada ou uma informação em movimento. A primeira pode ser atribuída a áreas que estudam fatos passados e, a segunda ao cotidiano, portanto sensível a mudanças.

3. Ferramentas de comunicação

McManus (1995) destaca que a internet apresenta duas principais vantagens em relação aos demais tipos de mídias. A primeira – combina som e imagem e pode reunir diferentes classes sociais. A segunda é que reúne a maior quantidade de informações e diversidade no mundo atual. Há várias formas de comunicação através de ferramentas de comunicação baseadas na internet que representam inovações pedagógicas tais como:

1. Sites
2. Fóruns
3. Endereço eletrônico/e-mail
4. watsap
5. Blogs
6. Chats

⁷ Nome pelo qual a rede mundial de computadores internet se tornou conhecida a partir de 1991, quando se popularizou devido à criação de uma *interface gráfica* que facilitou o acesso e estendeu seu alcance ao público em geral.

4. Softwares de gerenciamento e monitoramento

Os softwares são representados através de programas com o objetivo de monitorar as atividades dos alunos e melhorar a aprendizagem em sala de aula digital “laboratórios de informática”. Guerra (2000) informa que os softwares não apresentam diferença em termos cognitivos, mas sim na forma como é utilizado para o processo de ensino aprendizagem pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivo discutir os procedimentos de ensino utilizados pelos professores colaboradores nas escolas no campo de estágio. Portanto, com base nos achados, foram apresentados procedimentos didáticos, que podem ser desenvolvidos no Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio com base em documentos oficiais tais como PCNs,(2001), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014) e o Guia do Participante do ENEM (2017). Essa é uma forma de intervir na realidade.

O estágio é uma circunstância de formação contínua e ressignificação de saberes da prática docente. Enfrentar os desafios e colocar em prática propostas pedagógicas, bem como teorias nas quais se acredita. É momento de investigar a prática pedagógica e transformar o saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de identidades a partir, do significado social da profissão.

Espera-se que este estudo contribua para a melhoria da educação, especificamente no que se refere aos procedimentos de ensino, no sentido de repensar não apenas os procedimentos, mas também a formação continuada dos docentes. Bem como, para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema para que desencadeie reflexões e discussões sobre a possibilidade de garantir o ensino aprendizagem que motive os educandos.

É pertinente destacar que não é necessário repetir fórmulas educativas; será preciso reinventar\recriar formas de ensinar, promover aprendizagem, garantindo que se realizem transformações e formações, assim, os procedimentos de ensino devem possibilitar aprofundamento do trâmite teoria\prática.

No entanto, esses procedimentos de ensino devem ser pensados, no sentido de mobilizar as experiências e construir um processo de ensino aprendizagem atendendo aos objetivos e condições de realização, de apresentação, observando as condições de realização, tempo de duração entre outros. A compreensão por parte dos atores do processo educativo e o

entendimento que ensino e aprendizagem são processos independentes, mas também intencionais.

A formação docente deve ultrapassar limites, no que se refere ao ensino para que supere questões tais como: o que devo ensinar? O que o aluno precisa aprender? Assim, é necessário o professor aprender com seus alunos com base em seus interesses e limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC. 2001.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p. (volume 1)

_____. *Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini. et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação. 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014 .

GUERRA, J.H.L. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*; São Carlos: Universidade de São Paulo/ Escola de Engenharia de Produção, 2000. [Dissertação de Mestrado].

McMANUS, Thomas Fox. *Special considerations for designing Internet based instruction*.1995.

MENDES, A. *TIC Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?* In TEDESCO, J. C. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, M.C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes: 1994.

MORAN, J. M. *A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora*. Contrapontos volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, Maio/Ago. 2005. In. ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

SCARPATO, M. *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.

SOUZA, Francisca Vilani de. *Construção de identidade e formação docente: um diálogo com a prática de ensino e o estágio supervisionado*. Assunção-PY, 2018.193 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidad Internacional Tres Fronteras .

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

PRODUÇÃO DE SABERES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EJA: DIÁLOGOS SOBRE A REALIDADE SOCIOESPACIAL DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VALE DO JIQUIRIÇÁ

Aline dos Santos Lima¹

Resumo

Este artigo pretende discutir, à luz da Geografia, os nexos entre o modo de produção capitalista, os movimentos sociais e a espacialidade local e global que se materializam no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Espera-se que a problemática abordada possa contribuir teórico-metodologicamente com o processo de compreensão da realidade concreta pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao tempo que possa ajudá-los a produzir metodologias e materiais didáticos condizentes com o fazer de sala de aula vivenciado nessa modalidade da educação. A construção metodológica do trabalho pautou-se na revisão de literatura sobre a geografia e a produção do espaço geográfico mediante a realização do trabalho humano. Acrescenta-se, ainda, um breve apontamento sobre movimento social no âmbito da Geografia. Essa reflexão inicial somou-se ao levantamento de dados, indicadores e informações sobre o Vale do Jiquiriçá com o propósito de apresentar a geografia história daquela região à luz das contradições do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, IF Baiano, Vale do Jiquiriçá.

INTRODUÇÃO

Muito se tem produzido acerca da importância da qualidade da formação do profissional professor para a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, seguimos a perceber que os cursos de formação iniciada de professores, em sua grande parte, não contemplam componentes curriculares que preparem esses sujeitos para o exercício profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, quando sim, o fazem de forma aligeirada e/ou descontextualizada (MALTA, 2018).

Com o propósito de contribuir com a formação continuada de professores que atuam ou irão atuar em experiências de trabalho junto aos tempos da juventude e vida adulta foi proposto o Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) intitulado “A aprendizagem ao longo da vida: formação continuada de professores da EJA/Proeja no Vale do Jiquiriçá”². A participação, na

¹ Doutora pelo Curso de Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, aline.lima@ifbaiano.edu.br

² O Curso FIC “A aprendizagem ao longo da vida: formação continuada de professores da EJA/Proeja no Vale do Jiquiriçá”, proposto pela Prof. Ms. Arlene Andrade Malta, foi aprovado e ofertado no âmbito do Programa de Fomento às Ações de Extensão do IF Baiano/Programa Pró-Extensão 2018/Edital Interno nº 01/2018. O Curso, com carga horária de 80hs, foi estruturado em 10 módulos, quais sejam: Escolarização e Cidadania; Os sujeitos da EJA e currículo; O Legado de Paulo Freire para a EJA enquanto Educação Popular; Os Movimentos Sociais e

condição de professora-formadora, do quarto módulo – “Os Movimentos Sociais e Fóruns de EJA enquanto produtores de saberes para a práxis pedagógica” – motivou a construção desse texto.

Tal experiência confirmou que muitos professores estão preocupados em encontrar caminhos que aproximem os alunos da realidade vivida e atribuam sentido aos conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010). Contudo, estabelecer nexos analíticos entre o movimento da sociedade e a realidade concreta não é tarefa simples, especificamente entre aqueles que estão atuando com a EJA, modalidade da educação que abarca homens e mulheres que vivenciam trajetórias de negação e cuja reprodução social está atrelada a realização de atividades socialmente desvalorizadas (URIPA, 2009).

Partimos do pressuposto que a formação de conceitos geográficos contribui com um processo de ensino-aprendizagem, pois relaciona temas da espacialidade local e global dos temas da especialidade vivida no cotidiano (CAVALCANTI, 2010). Sendo os estudantes da EJA vítimas de processos históricos que os cercearam do direito à conclusão da educação básica e de uma formação profissional de qualidade (IF BAIANO, 2019) é imperativo que lhes seja ofertado uma escolarização que, para além de mantê-los dentro dos muros da escola, respeitem seu tempo formativo e sua compreensão de mundo. Mas, antes disso, é fundamental a qualificação dos professores dessa modalidade educacional no tempo em que desenvolvem o seu fazer no cotidiano vivido nas escolas e salas de aula (MALTA, 2018).

Diante da necessidade de pensar coletivamente o ato pedagógico e de retroalimentar a prática pedagógica na perspectiva de transformação social (MALTA, 2018), nos foi exigido colaborar com a formação e atuação de professores do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá³ que lecionam na EJA. O desafio acatado tenta articular, de forma contextualizada e à luz da construção de um modo de pensar geográfico, o que seria movimento social e suas expressões.

Fóruns de EJA enquanto produtores de saberes para a práxis pedagógica; Os processos de ensinar e de aprender na EJA; Organização e práticas educativas em EJA; Gestão, participação e currículo: avanços democráticos na EJA; Análise de experiências exitosas na EJA; e Sistematização de saberes.

³ Os Territórios de Identidade são a regionalização do estado da Bahia desde 2007. Trata-se de uma política implementada na esfera nacional, a partir de 2003, no âmbito da então Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) ligada ao antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O objetivo dos Territórios de Identidade é a implantação de políticas de desenvolvimento rural sustentável com a participação social, sendo o critério de delimitação a autoidentificação, portanto, baseados na identidade e no pertencimento dos grupos sociais. Na Bahia, existem 27 unidades territoriais, dentre as quais o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá formado por 20 municípios, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SEPLAN, 2015).

Nesse bojo, o presente trabalho tem o objetivo de sistematizar, à luz da Geografia, os nexos entre o modo de produção capitalista, os movimentos sociais e a espacialidade local e global que se materializam no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Espera-se que a problemática abordada possa contribuir teórico-metodologicamente com o processo de compreensão da realidade concreta pelos professores da EJA ao tempo que possa ajudá-los a produzir metodologias e materiais didáticos condizentes com o fazer de sala de aula vivenciado na EJA.

A construção metodológica do trabalho pautou-se na revisão de literatura sobre a geografia e a produção do espaço geográfico mediante a realização do trabalho humano. Acrescenta-se, ainda, um breve apontamento sobre movimento social no âmbito da Geografia. Essa reflexão inicial somou-se ao levantamento de dados, indicadores e informações sobre o Vale do Jiquiriçá com o propósito de apresentar a geografia história daquela região à luz das contradições do modo de produção capitalista.

A GEOGRAFIA, O ESPAÇO E O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Segundo Ruy Moreira, a “sociedade é o tema verdadeiro da geografia. E ela estudá-la á a partir daquilo que é a expressão material visível da sociedade: o espaço”. Contudo, o autor adverte que “a sociedade, porém, não é uma sociedade de homens iguais: é uma sociedade de classes sociais” (MOREIRA, 1987, p. 68). Uma vez que a Geografia acompanha e faz parte do cotidiano das pessoas, ou seja, é uma realidade objetiva, seu significado político não está definido. Assim, o estudo da sociedade através do espaço pela Geografia pode ser descritivo (aparência) ou explicativo (essência). Dito de outra forma, a geografia “pode [tanto] servir para tornar os homens cidadãos esclarecidos (...) [quanto] servir para aliená-los” (MOREIRA, 1987, p. 58).

A opção aqui adotada é pela supressão da Geografia enquanto “disciplina simplória e enfadonha”⁴ em prol da construção de um “saber estratégico em mãos” dos educadores populares. Com isto, espera-se que os sujeitos possam compreender os movimentos da

⁴ De acordo com Yves Lacoste, “todo mundo acredita que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo”. Portanto, descrita como “uma disciplina simplória e enfadonha” tal qual exposto no primeiro capítulo da obra “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” (LACOSTE, 1989, p. 21). Contudo, o autor conclama os profissionais da Geografia para uma posição militante contra a instrumentalização desse campo do saber pelos interesses do Estado e do capital.

sociedade a partir do lugar, ou seja, mediante o entendimento de que os fenômenos acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente na escala local (CAVALCANTI, 2010).

Para tanto, é preciso abandonar a “geografia dos professores” – aquela cuja função tem sido “mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” – e passar a “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater” (LACOSTE, 1989, p. 31; 189-195). É preciso construir uma Geografia que sirva para desvendar máscaras sociais, como já sinalizou Ruy Moreira.

Neste sentido, em concordância com Milton Santos, “o espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos de espaços”. Ou seja, o espaço que interessa é o humano não porque é habitado pelo homem, mas porque é transformado pela dimensão do trabalho (SANTOS, 2002, p. 151).

Segundo Ruy Moreira, o espaço geográfico é a “materialidade do processo do trabalho”. Em qualquer forma de sociedade, o processo do trabalho é a “transformação da natureza em produtos úteis aos homens [com a finalidade de] reproduzir homens vivos, isto é, manter os homens vivos”, pois “o fato de que os homens necessitam comer, vestir, proteger-se e incorporar graus crescentes de conforto à sua existência impele-os ao trabalho” (MOREIRA, 1987, p. 79; 85-87).

Diante dessa discussão, cabe lembrar os pressupostos da existência humana e da história problematizados por Karl Marx e Friedrich Engels. Esses autores, constataram que

(...) todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história (...) para manter os homens com vida (...) uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la é o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades (MARX & ENGELS, 1998, p. 21-22).

Ocorre que o processo de trabalho se define a partir “do modo como os homens configuram entre si as forças produtivas”. Nas sociedades primitivas ou sociedades naturais, a terra é o “meio universal de trabalho”, ou seja, havia “uma unicidade orgânica entre o homem e a natureza. O ritmo do trabalho e da vida dos homens repte o ritmo da natureza. Desse modo, a terra é a “despensa primitiva e o arsenal primitivo. Trabalhando-a tiram os homens seu sustento e os instrumentos com os quais produzirão meios de subsistência e instrumentos de trabalhos novos”. Por isso, a “natureza-terra é a condição da produção-reprodução das relações

entre os homens. Seu controle é a base do poder sobre os homens” (MOREIRA, 1987, p. 71-78).

O mundo já não é formado por uma “sociedade natural”. Hoje, embora haja diferenciações espaço-temporais, somos parte de uma “sociedade histórica”. Como desdobramento desse processo, o capital separou o homem da natureza, produtores e produtos, trabalho manual e trabalho intelectual. Essa separação foi historicamente construída, ou seja, ela não é natural. A Geografia ensinada nas escolas⁵ contribuiu e continua contribuindo para incutir nos corpos e nas mentes a naturalização desse processo. Em outras palavras, conferiram uma naturalidade dessas relações para “chegar à consciência dos homens como sendo normal” (MOREIRA, 1987, p. 78).

A ruptura entre a sociedade natural e a sociedade histórica tem como marco a expropriação da terra (MARTINS 1979, GERMANI, 2005). A expulsão compulsória dos povos do campo constitui a base de todo processo da produção capitalista. Uma mostra desse processo é problematizada no cordel do sergipano José Antônio dos Santos, ao contar em rima que

Já sabemos que o homem/ Lá pela antiguidade/ Era livre e da floresta/ Supria a necessidade/ A floresta era de todos/ De ninguém propriedade/ Até que um certo dia.../ Disse um historiador:/ - Alguém cercou um pedaço/ De terra para ser senhor/ E os outros idiotas/ Acreditaram no impostor/ Um outro grupo de espertos/ A terra também cercou/ As tribos entraram em guerra/ O conflito se acirrou/ E o vencedor da guerra/ Ao vencido escravizou (SANTOS, 2007, p. 4).

Na sociedade capitalista, àqueles que são destituídos dos meios de produção (especialmente da terra), resta à proletarização, pois “uma parte dos homens somente possui sua própria força de trabalho (...) e a outra parte possui o conjunto das condições materiais do trabalho” (MOREIRA, 1987, p. 71).

A expropriação da terra e a expansão do capitalismo, transformou o trabalhador em trabalhador livre. Para a ideologia capitalista, o ser livre ou a liberdade está assentada “no processo de expropriação dos meios de produção dos trabalhadores”, ou melhor, é estar livre de todos os meios de produção (OLIVEIRA, 2007, p. 36).

⁵ A escola é um dos mecanismos utilizados pela classe dominante para reprimir o poder popular. Segundo CEAS (1999, p. 118), “o discurso ideológico da classe dominante, difundido pela escola e pelos meios de comunicação social, que encobre a oposição de interesses existentes na sociedade e leva o oprimido a sentir-se um beneficiado daqueles que o oprimem e a ter os mesmos desejos, as mesmas atitudes da classe dominante”.

Com o advento do trabalho livre, um pode vender e outro pode comprar a força de trabalho. Ou seja, a sociedade capitalista instituiu a igualdade formal (jurídica) entre o burguês e o operário (MARTINS, 1979, p. 145-146) ao eliminar a livre propriedade do trabalhador. Passa, então, a existir uma relação multilateral na qual o contrato de trabalho envolve o vendedor de trabalho (ofertante), o comprador de trabalho (demandante) e as organizações (estatal e sindical) que produzem as regras e convenções coletivas (RAFFESTIN, 1993, p. 32-33), pois, de fato, a “relação capitalista de produção [...] pode nascer e reproduzir-se somente quando no mercado se encontram o produtor transformado em trabalhador livre” (QUAINI, 1979, p. 66).

Por isso, a relação social capitalista é uma “relação baseada na liberdade e na igualdade, pois somente pessoas livres e iguais podem realizar um contrato. Um contrato de compra e venda da força de trabalho”. Liberto (ou desprovido) dos meios de produção, resta ao trabalhador vender sua força de trabalho mediante as regras estabelecidas pelo comprador (dono do capital). Nesse processo, “a força de trabalho torna-se propriedade econômica do capitalista, algo que pertence ao capital e não ao trabalhador” (OLIVEIRA, 2007, p. 36-37).

BREVE DIGRESSÃO SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS

A imposição da lógica do capital não se deu sem conflitos. Diante dessa assertiva, estamos convencidos que “uma mudança social efetiva nunca será um presente oferecido pelos que estão no poder, e sim uma conquista do povo. Essa conquista implica num enfrentamento de poderes: o poder do povo se opondo ao poder dominante” (CEAS, 1999, p. 113). Essas reflexões são necessárias para os sujeitos que pretendem colocar-se de fato a serviço do movimento popular na busca de uma sociedade mais justa e mais humana, tal qual os professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste sentido, é fundamental problematizar como se conforma o poder popular. O poder do povo “se revela no ato de enfrentar seus adversários” e se consolida “utilizando uma série de instrumentos” (CEAS, 1999, p. 114). Um desses instrumentos se origina a partir do que se denomina como movimento social que pode, ou não, desembocar na criação de instituições representativas.

Os movimentos sociais podem ser definidos como “grupos movimentando-se na defesa de interesses comuns”, sendo que, apresentam “algumas características próprias”, tais como: nascem de uma necessidade sentida por todo um grupo; produzem uma união entre os membros que dispensa uma grande organização; desfazem-se quando atingem o objetivo ou constatarem a

impossibilidade de atingi-lo; vão resolvendo os próprios problemas a partir da escala local e dos pequenos grupos; são espontâneos e se organizam na medida em que surgem demandas; possuem uma consciência clara quanto ao objetivo visado e menos clara quanto as implicações políticas mais gerais; pela sua própria natureza, favorecem politicamente a constituição de uma democracia de base, opõem-se a direção centralizada, abrem espaço político para problemas da vida pessoal e buscam uma maior integração entre vida privada e vida pública (CEAS 1999, p. 115-116).

A noção de movimento social também pode ser compreendida como uma forma de organização da classe trabalhadora, tomando-se por base os grupos populares, ou as camadas populares ou ainda os setores populares que constroem estruturas, desenvolvem processos, organizam e dominam territórios das mais diversas formas (FERNANDES, 1999; 2001).

Para a socióloga Ilse Scherer-Warren, citada por Fernandes (1999, p. 109-110), para a formação de um movimento social é necessário a existência de alguns fatores como pré-requisitos, ou seja, é preciso que se desenvolva um processo de elaboração e interação dos fatores objetivos e dos fatores subjetivos”. Para a autora, o fator objetivo seria o reconhecimento coletivo de um direito e a formação de identidades. Já o fator subjetivo, seria o reconhecimento de sua dignidade humana, que sempre foi solapada nas classes subalternas e tem suas raízes no sistema escravocrata e colonial.

Já para Alberto Melucci, citado por Alentejano (2007, p. 99), há uma grande dificuldade de conceituar movimento social dada a confusão e o perigo “de misturar eventos de protesto e organização de protesto com movimentos”. Assim, movimento social seria uma forma de “ação coletiva baseada na solidariedade, desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação, o que o distingue de outras manifestações, como a delinquência, as reivindicações organizadas etc”, sendo que “a própria forma de funcionamento dos movimentos é uma contestação aos padrões dominantes, de modo que os movimentos praticam no presente as mudanças pelas quais lutam no futuro”.

Por vezes, os movimentos sociais podem sentir necessidade de uma “organização mais estável”. Quando isso ocorre são criadas instituições como associações, partidos e/ou sindicatos. Apesar de indispensáveis à luta do povo, a criação de organizações “estáveis” tem aspectos negativos como, por exemplo, a burocratização, que, também, acaba facilitando o controle do movimento pelo Estado através dos governos/governantes em suas três instâncias. Outra implicação é que as instituições acabam por colocar a própria organização acima do movimento, deixando, assim, de representar a base. Quando isso ocorre, os interesses da instituição acabam coincidindo com os interesses de quem está na direção, criando uma cisão

entre as diretorias e a base e “devido a esse poder de controle, as instituições populares correm o risco de serem cooptadas e instrumentalizadas pela classe dominante” (CEAS 1999, p. 116-117).

A discussão sobre movimentos sociais nas ciências humanas é um tema bastante discutido (VIOLA *et. al.*, 1989; FERNANDES, 1999; 2001; ALENTEJANO, 2007). Contudo, no âmbito da Geografia, a construção de uma reflexão teórica sobre os movimentos sociais é recente (FERNANDES, 2001) e, mesmo assim, para muitos é tratada como modismo e abandonada assim que outras tendências emergem (ALENTEJANO, 2007).

Bernardo Mançano Fernandes tem se esforçado para estudar o movimento social como categoria geográfica (FERNANDES, 1999; 2001; 2005), pois compreende que “não é possível fazer uma leitura geográfica dos movimentos sociais utilizando somente categorias de outras áreas do conhecimento” (FERNANDES, 2001, p. 50). O empenho desse professor em construir os referenciais para teorizar os movimentos sociais na Geografia, foi reforçado com o apoio de Jean-Yves Mantin, professor da Universidade Michel de Montaigne (Bordeaux III). Juntos cunharam o conceito de movimento socioespacial, utilizado para denominar os movimentos que tem o espaço, em suas diferentes dimensões (social, político, econômico), como trunfo (FERNANDES, 2001).

Por considerar o movimento socioespacial como um conceito muito “amplo”, Fernandes (2001, p. 51;52), passou a considerar a existência de movimentos socioterritoriais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). Para este professor de Geografia, os movimentos socioterritoriais buscam materializar suas lutas através da conquista de “algumas frações do território” como, por exemplo, a “terra de trabalho”. Portanto, sua atuação é isolada e territorializada, pois tem o “território como trunfo” – diferindo dos movimentos socioespaciais, que “lutam por dimensões, recursos ou estruturas do espaço geográfico”.

Paulo Roberto Raposo Alentejano, ao realizar um balanço crítico da teorização geográfica acerca dos movimentos sociais, salienta que o debate sobre os movimentos sociais “nas ciências sociais é tributário daquele sobre classes sociais”. Nessa linha, os movimentos sociais “podem ser vistos como expressão dos conflitos de classe e parte destes ou como uma nova forma de expressão política, independente da problemática das classes sociais e até antagônica a esta”. Desse modo, a partir dos anos 1960 surge uma “série de conflitos sociais não diretamente ligados à dimensão do trabalho” tais como as questões raciais, de gênero e ambientais.

Aproximando-se das discussões sobre novas formas de luta por múltiplas dimensões do espaço geográfico destaca-se os Fóruns de EJA. Os fóruns, entendido aqui para além de espaços

físicos, são locais de trocas de ideias, saberes e intercâmbio de experiências. Atualmente, com o avanço dos meios de comunicações, os fóruns também podem ser compreendidos como “um espaço na web onde diferentes pessoas se comunicam acerca de um assunto específico” (URPIA, 2009, p. 56).

No que se refere aos Fóruns de EJA no Brasil, é possível afirmar que compreendem um espaço de reivindicações e debates, onde homens e mulheres, unidos na luta pelo direito a educação de jovens e adultos, ou seja, refletem sobre os desafios na construção da educação desses sujeitos trabalhadores (URPIA, 2009).

No Brasil, os Fóruns de EJA tiveram início em 1996 com a criação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, sendo parte do processo preparatório de mobilização para V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V CONFINTEA) por meio da realização de encontros por todo território nacional (ARAÚJO, *et al.*, 2016). Na Bahia, o coletivo iniciou suas ações em 1999, mas a instituição do Fórum ocorreu em 2002, com a realização do I Encontro da EJA da Bahia (URPIA, 2009).

Desde sua criação, os Fóruns de EJA vem sendo espaços de resistências, reflexões e articulações para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil (ARAÚJO, 2016). Nesse contexto, tais Fóruns formam um coletivo composto por diversos sujeitos da EJA, movimentos sociais, representantes de governos, organizações – não governamentais, universidades, educadores e educadoras e demais seguimentos que militam por uma educação de jovens e adultos (ARAÚJO *et al.*, 2016; URPIA, 2009).

Devido ao seu reconhecimento e atuação, os Fóruns de EJA formavam um colegiado ao qual o Ministério da Educação tinha diálogo por meio de agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como também, possuía representação na Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos⁶ (CNAEJA). Assim, os Fóruns formam “uma opinião pública que ganha força para ‘obrigar’ os governos a conceber, realizar e avaliar políticas públicas que possam resultar em modificações na situação de desigualdade vivida pelos homens e mulheres de nosso tempo” (URPIA, 2009, p. 56).

Atualmente, todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal possuem Fóruns de EJA, contando ainda com dezenas de Fóruns Regionais. Com o fortalecimento dos Fóruns, há um fortalecimento desta modalidade nas políticas públicas, inserida nos financiamentos públicos

⁶ O uso do tempo verbal no passado ocorre por não saber como ficará o reconhecimento dos Fóruns EJA após a publicação do Decreto 9.759/2019.

como parte das agendas administrativas do poder legislativo e executivo (URPIA, 2009; FARIA, 2014).

Diante desse contexto de articulação, reivindicações e resistências, os Fóruns de EJA se colocam em movimento, em ação. No entanto, não existe consenso por parte dos membros dos Fóruns sobre essa concepção dos Fóruns de EJA enquanto movimento social. Ora, compreendem como movimento, ora compreendem como espaço de articulação política (ARAÚJO et al., 2016).

A REALIDADE CONCRETA DO TERRITÓRIO VALE DO JIQUIRIÇÁ COMO PAUTA DAS LUTAS SOCIAIS

Os pesquisadores que tem se debruçado sobre os Fóruns de EJA refletem se esse coletivo se trata de um movimento da EJA ou se seria a EJA em movimento. Não obstante as problematizações de ordem teórica, o importante a ser considerado é que a participação requer ação, comprometimento e engajamento. Entretanto, a participação exige o acesso à informação, de modo que o sujeito possa problematizar o cotidiano (URPIA, 2009).

Neste sentido, é relevante que os professores da EJA no Vale do Jiquiriçá, especialmente os engajados na construção do Fórum regional, ampliem o raciocínio geográfico no sentido de compreender que a prática cotidiana é plena de espacialidade e, principalmente, que a universalização da educação é impossível na lógica capitalista em que vivemos.

Para subsidiar a construção de uma posição crítico-reflexiva, será apresentado uma breve reflexão sobre a região do Vale do Jiquiriçá trazendo dados sobre a dinâmica dos municípios e a vida dos 301.682 habitantes (IBGE, 2010) que ocupam esse recorte espacial cuja área é de 10.741,02 Km² (IBGE, 2017).

A origem dos municípios do Vale do Jiquiriçá está atrelada ao desmembramento de quatro troncos de formação, são eles: a Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu (que fazia parte da Capitania de São Jorge dos Ilhéus); a Vila de Nossa Senhora da Ajuda do Jaguaripe, a Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira e a Vila de Santo Antônio da Jacobina (que fazia parte da Capitania Bahia de Todos os Santos), como pode ser notado no Quadro 1.

Segundo Ana Maria Carvalho dos Santos Oliveira, a apropriação das terras para formação dos núcleos que foram compondo o atual recorte administrativo chamado Território

de Identidade Vale do Jiquiriçá, ocorreu através do regime sesmarial⁷ (1530-1822), ainda na segunda metade do século XVI. Essa apropriação está relacionada a introdução das culturas de cana, mandioca e fumo (OLIVEIRA, 2000).

Quadro 1 – Origem dos municípios do Vale do Jiquiriçá:

CAPITANIA DE SÃO JORGE DOS ILHÉUS (1534)				
Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu (1608) e Cairu (1608)				
Nova Valença do Santíssimo	Senhor do Bonfim das Velhas (1833)	Capela Nova de Jiquiriçá (1891)	<u>Jiquiriçá (1891)</u>	<u>Mutuípe (1926) *</u>
Coração de Jesus (1799) e Valença (1849)	Vila de Jiquiriçá (1868)	São Vicente Ferrer de Areia	Areia (1891)	<u>Ubaira (1944)</u>
			Jaguaquara (1921)	<u>Itiruçu (1935)</u>
				Apuarema (1989)
			<u>Santa Inês (1924)</u>	<u>Itaquara (1926)</u>
				<u>Cravolândia (1962)</u>
				<u>Irajuba (1962)</u>
CAPITANIA BAHIA DE TODOS OS SANTOS (05/04/1534)				
Vila de Nossa Senhora da Ajuda do Jaguaripe (1697) e Jaguaripe (1899)				
Vila de Nossa Senhora de Nazaré (1831) e Nazaré (1849)	Santo Antônio de Jesus (1880)		<u>São Miguel das Matas (1891)</u>	
			Varzedo (1989)	
	Santa do Aratuípe/Aratuípe (1890) e Aratuípe (1891)		<u>Laje (1905)</u>	
Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira (1698) e Cachoeira (1837)				
Vila de Nossa Senhora de Nazaré da Pedra Branca (1761) e Santa Terezinha (1761)	Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa (1877) e <u>Amargosa (1891)</u>	<u>Brejões (1924)</u>		<u>Nova Itarana (1962)</u>
		<u>Milagres (1961)</u>		
			Iaçu (1958)	
			Elísio Medrado (1962)	
			Itatim (1989)	
Vila de Santo Antônio da Jacobina (1720) e Jacobina (1880)				
Santíssimo Sacramento das Minas do Rio de Contas (1724) e Rio de Contas (1885)	Vila de Santa Isabel do Paraguaçu (1847) e Mucugê (1890)	<u>Maracás (1855)</u>		Jequié (1897)
				<u>Lafayette Coutinho (1962)</u>
				Marcionílio Souza (1962)
				<u>Planaltino (1962)</u>
				<u>Lagedo do Tabocal (1989)</u>

*Os municípios sublinhados fazem parte do Território Vale do Jiquiriçá. Em itálico, são municípios onde vivem os participantes do Curso FIC

FONTE: SEI, 2001.

ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

Colocação semelhante é abordada por Olalde *et. al.* (2009), quando afirmam que a ocupação histórica do Vale do Jiquiriçá, com exceção do seu extremo oeste, se deu a partir do Recôncavo Sul. Esse processo está atrelado a expansão e a diversificação da produção de

⁷ O regime sesmarial consiste na “concessão de terras devolutas a particulares baseado em requisitos que dificultavam a legalização da ocupação indiscriminada dos terrenos” (MARTINS, 1979, p. 29).

gêneros alimentícios para exportação e mercado interno, o que atingiu as zonas mais interioranas culminando com a fundação de cidades ao longo do Rio Jiquiriçá.

Nessa mesma linha, Milton Santos também fez algumas considerações acerca do processo de ocupação da parte leste do Vale Jiquiriçá, especialmente em relação ao que ele, juntamente com pesquisadores vinculados ao Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais da Universidade de Federal da Bahia (UFBA), denominaram como Região Amargosa, recorte espacial formado pelos municípios de Brejões, Laje, Santa Terezinha e São Miguel das Matas, sob a liderança de Amargosa, que exercia a condição de centro econômico em decorrência da produção cafeeira⁸ (SANTOS, 1963).

A dinâmica agrícola do Vale do Jiquiriçá se fortalece com a criação da ferrovia *Tram Road Nazareth*, cujo traçado seguia o antigo caminho de boiadas, conhecido desde o início do século XIX (ZORZO, 2000). O primeiro trecho da Estrada foi inaugurado, em 1875, partindo de Nazaré, atravessando o Vale do Rio Jiquiriçá até alcançar seu ponto extremo em Jequié, uma distância de 290 km que só foi completada em 1927 (ZORZO, 2000; LINS, 2007).

Em 1892, foi construído Ramal da Estrada de Ferro interligando Amargosa ao porto de Nazaré. O principal objetivo desta ferrovia era o escoamento da produção agrícola ligando as zonas produtivas do interior com os portos do litoral. A linha férrea incluía, também, serviços urbanos agenciados regionalmente como telégrafo, correio e outras atividades sociais e comunicativas, como o transporte de passageiros. Isso ocorreu até a decadência da ferrovia, a partir de 1945, ou seja, quando houve a “morte do trem”⁹ e a progressiva implantação do sistema rodoviário (SANTA INEZ, 1982; ZORZO, 2000; LINS, 2007).

Outro ponto que merece destaque é a composição social do Vale do Jiquiriçá. Segundo Lins (2007, p. 70-71), a composição social da “Região de Amargosa” originou-se de três frentes: a) perseguidos pela seca que assolava o Nordeste brasileiro; b) imigrantes de nacionalidade italiana, portuguesa e/ou espanhola. A maioria desses migrantes ingressou no

⁸ A Região Amargosa situava-se numa “faixa intermediária entre a zona litorânea e o sertão baiano, tendo ao norte a região econômica do fumo e ao sul a de cacau (...) algumas culturas tradicionais do Recôncavo ali se instalaram: em pequena escala, a mandioca e a cana-de-açúcar. O fumo, a mais antiga dessas lavouras, é mais intensamente cultivado; parece que, recuou do litoral na segunda metade do século XVIII, atingindo o município de Castro Alves, depois Amargosa. O café sombreado veio de Maragogipe e espalhou-se, largamente, pelas encostas íngremes, que foram plantadas com culturas de subsistências para alimentar pequenas casas de farinha, alambiques e engenhocas” (SANTOS, 1963, p. 3).

⁹ Para Antônio Leal de Santa Inez, escritor natural de Laje, a “morte do trem”, “aquele monstro mecânico e barulhento” que “cortava de progresso e de alegria a pasmaceira daqueles sertões”, “determinou o urbanicídio do sudoeste”. Ainda segundo o escritor, “as rodovias viriam depois. Mas já sem o encantamento do trem. Sem a lentidão, sem a sua poesia, sem a sua certeza de chegar e incerteza de quando chegar” (SANTA INEZ, 1982, p. 30; 53; 84).

comércio com os armazéns “de secos e molhados” exportando produtos agrícolas e importando artigos manufaturados em operações com suas filiais nos seus países de origem; c) dos africanos que chegaram à Região na condição de escravos para executar os trabalhos na cultura do café.

Todas as informações apresentadas demonstram que a região do Jiquiriçá tem uma natureza essencialmente rural, muito embora desde o Censo Populacional de 2000, o Vale apresente-se como urbanizado¹⁰. Assim, no Vale do Jiquiriçá, como na grande maioria dos municípios situados no interior do país, as atividades agropecuárias permanecem constituindo uma importante fonte de trabalho e renda, especialmente para os agricultores familiares.

No Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, a população total é formada por 301.682 habitantes, sendo que 174.633 pessoas vivem no espaço urbano (58%) e 127.049 permanecem no espaço rural (42%). Parte desses sujeitos ocupam um dos 25.997 estabelecimentos rurais existentes nos 20 municípios que compõem esse recorte espacial, o que compreende uma área de 791.478 hectares. Com base nesses dados, não seria aventurado afirmar que parte significativa dos 42% de habitantes que vivem no campo realizam suas condições materiais de existência a partir da produção agrícola, seja através do trabalho realizado em um dos 22.547 estabelecimentos que compõem a forma espacial denominada de agricultura familiar (86,7%) ou em uma das 3.450 unidades produtivas da agricultura não familiar (13,3%) (IBGE, 2006; 2010; 2017).

Outro dado importante é que essa região se caracteriza por baixos indicadores socioeconômicos. No Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, 51,3% da população possui rendimento nominal mensal *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (IBGE, 2010). Esse percentual se expressa tanto no salário médio mensal dos trabalhadores formais – que é de 1,59 salários mínimos (IBGE, 2016) – quanto na média da *renda per capita* dos municípios – que é R\$ 6.993,44 (IBGE, 2014). Em termos regionais, a taxa de escolarização, entre 6-14 anos, é de 97,5% (IBGE, 2010). Entretanto, a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de 4.3, ao passo que nos anos finais esse índice cai para 3.3 (IBGE, 2015).

Os professores que participam do Curso FIC do Programa Pró-extensão Edital Interno nº 01/2018, vivem em cinco dos vinte municípios que compõem o Território de Identidade Vale

¹⁰ Acompanhando a série histórica, verifica-se que os municípios que compõem o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá permaneceram rurais até o Censo Populacional de 1991, quando a população total era de 274.916 habitantes, sendo que 124.378 (45%) viviam na cidade e 150.538 (55%) no campo. A inversão ocorreu somente no Censo de 2000, quando os municípios do Território se urbanizaram e dos 299.592 habitantes, 162.559 (54%) passaram a viver na cidade e 137.033 (46%) permaneceram no campo (LIMA, 2017).

dos Jiquiriçá, são eles: Amargosa, Mutuípe, Nova Itarana, Santa Inês e Ubaíra. Tais unidades federativas, apresentam realidades socioeconômicas distintas, mas, em comum, expressam a desigualdade social do país. De modo geral, suas famílias fazem parte das classes populares e tem nas atividades agropecuárias uma importante fonte de trabalho e renda. Os cinco municípios citados, conforme Tabela 1, concentram 94.348 habitantes, o que corresponde a 31,3% da população do Vale do Jiquiriçá (IBGE, 2010).

Tabela 1 – População municípios onde vivem os professores participam do Curso FIC (2010):

Municípios	Total	Urbana Nº	Rural Nº	Urbana %	Rural %
Amargosa	34.351	24.891	9.460	72,5	27,5
Mutuípe	21.449	9.659	11.790	45	55
Nova Itarana	7.435	2.715	4.720	36,5	63,5
Santa Inês	10.363	9.514	849	92	8
Ubaíra	19.750	8.822	10.928	44,7	55,3
TOTAL	93.348	55.601	37.747	60	40

FONTE: IBGE. Censo Populacional 2010 *apud* e-SIC (2014).

ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

Os cinco municípios juntos possuem uma alta taxa de urbanização, ou seja, 60% dos habitantes vivem na cidade. Entretanto, Mutuípe, Nova Itarana e Ubaíra permanecem rurais numa conjuntura que tem sido comum o esvaziamento do campo. Outro dado que merece ser destacado é que os cinco municípios possuem 9.261 estabelecimentos rurais, conforme Tabela 2, o que equivale a 35,6% do total do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Podemos observar que dentre os estabelecimentos, predominam aqueles categorizados como da agricultura familiar o que ajuda a compreender como três dos cinco municípios permanecem com suas populações concentradas no espaço rural.

Tabela 2 – Estabelecimentos rurais dos municípios onde vivem os professores que participam do Curso FIC (2006):

Municípios	Total estabelecimentos rurais	Quantidade estabelecimentos da agricultura familiar	Percentual estabelecimentos da agricultura familiar	Quantidade estabelecimentos da agricultura não familiar	Percentual estabelecimentos da agricultura não familiar
Amargosa	2.103	1.839	87,4	264	12,6
Mutuípe	3.410	3.125	91,6	285	8,4
Nova Itarana	524	435	83	89	17
Santa Inês	173	106	61,3	67	38,7
Ubaíra	3.051	2.740	89,8	311	10,2
TOTAL	9.261	8.245	89%	1.016	11%

FONTE: IBGE Censo Agrícola e Agropecuário 2006 *apud* GeografAR (2011).

ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

É importante registrar, também, que, de acordo com o Censo 2006, todos os municípios do Território de Identidade têm a mesma fração mínima da propriedade, que é de 2 hectares¹¹. Em relação ao módulo fiscal, com exceção de Elísio Medrado, cujo dimensão é 50 hectares, em todos os demais municípios o módulo tem 35 hectares¹². Entretanto, nos cinco municípios onde vivem os professores que participam do Curso FIC, um percentual elevado de estabelecimentos possui menos de 5 hectares, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura fundiária das propriedades com até 5 ha municípios onde vivem os professores que participam do Curso FIC (2006):

Municípios	Estabelecimento (nº)	Área (ha)	Estabelecimento (%)	Área (%)
Amargosa	963	889	45,78	2,59
Mutuípe	1.649	1.439	48,35	6,67
Nova Itarana	91	91	17,37	0,24
Santa Inês	29	30	16,76	0,09
Ubaíra	1.095	988	35,9	1,37

FONTE: IBGE Censo Agrícola e Agropecuário 2006 *apud* GeografAR (2011).

ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

Nota-se que em Mutuípe, município com o maior número de estabelecimentos rurais do Vale do Jiquiriçá, cerca de 48% das propriedades tem até 5 hectares e ocupam 6,67% da área total do município. Contudo, as maiores propriedades desse município ficam na faixa de área entre 200 e 500 hectares. Já no município de Amargosa, no qual quase 46% das propriedades tem até 5 hectares ocupando 2,59% de toda área, existe 1 única propriedade com 2.500 ou mais hectares. Em casos de latifúndios com extensão territorial acima de 2.500 hectares os órgãos do Estado não informam a área.

Nos demais municípios, Nova Itarana, Santa Inês e Ubaíra, a quantidade de propriedades com até 5 hectares é bastante significativa, mas a área ocupada é irrelevante. Porém, no outro

¹¹ A fração mínima é a menor área em que um imóvel rural, num determinado município, pode ser desmembrado para a venda (INCRA, 2015).

¹² O módulo fiscal é uma unidade de medida expressa em hectares, fixada para cada município, considerando o tipo de exploração predominante, as condições edafoclimáticas renda obtida com tal exploração ou com outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam significativas em função da renda ou da área utilizada e o conceito de propriedade familiar (INCRA, 2015). Constitucionalmente, um imóvel rural com área entre 1 e 4 módulos fiscais é uma pequena propriedade. Já o imóvel com área superior a 4 e até 15 módulos fiscais é uma média propriedade, nos termos do artigo 4º da Lei nº. 8.629 de 25 de fevereiro de 1993 que dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Já o minifúndio é o imóvel rural com área inferior a 1 módulo fiscal (INCRA, 2015).

extremo, os três municípios tem propriedades na faixa de área entre 1.000 e 2.500 hectares. Em Santa Inês, por exemplo, 11 estabelecimentos (6,36%) tem uma área total de 14.618 hectares (43,88%). Já em Nova Itarana, 5 estabelecimentos (0,95%) tem uma área total de 6.849 hectares (18,53%). Situação semelhante ocorre em Ubaíra, no qual 5 estabelecimentos (0,16%) tem uma área total de 6.796 hectares (9,39%) (IGBE, 2006).

A concentração da propriedade da terra tem desdobramentos, por exemplo, no rendimento nominal mensal *per capita* dos pouco mais de 94 mil habitantes, pois 51,6% da população tem rendimento de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Nesse quesito, Nova Itarana e Amargosa se destacam, respectivamente, com a maior e a menor desvantagem em termos de posição dentre os cinco municípios onde vivem os professores que participam do Curso FIC, com 57,5% e 46,7% da população com rendimento *per capita* mensal de $\frac{1}{2}$ salário mínimo (IBGE, 2010). Esses indicadores levantam uma importante questão: como vivem os estudantes da EJA? Essa questão, embora estruturante, não tem o propósito de ser respondida nesse texto, mas de ser problematizada e provocar futuras reflexões.

Esse dado é corroborado quando se verifica, que a média do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) desses cinco municípios é 0,581. Tal qual o dado anterior, Amargosa sobressai com o melhor IDH-M do Vale com 0,625 e ocupando a 74ª posição se comparado com o universo dos 417 municípios baianos. Uma situação inversa ocorre com Nova Itarana, com o Índice de 0,524 e ocupando a 409ª posição em relação a Bahia (IBGE, 2010). Essas variáveis só reforçam a importância e a necessidade de se demandar por políticas públicas que possam reverter situações tão desiguais.

As desigualdades se expressam, também, no valor da renda *per capita* desses municípios, pois Amargosa tem uma renda individual de R\$ 7.839,79 e Nova Itarana R\$ 4.876,29 (IBGE, 2014). Outro dado importante é que os trabalhadores formais desses municípios recebem, em média, 1,5 salários mínimos (IBGE, 2016).

Todas essas variáveis dão corpo ao processo de ensino e de aprendizagem na região. Nesses termos, como fica estruturação das escolas? Há comprometimento em relação ao espaço físico para realização de atividades pedagógicas? E a atuação dos professores é marcada pelo excesso de carga horária de aulas e turmas?

Os municípios de Amargosa, Mutuípe, Nova Itarana, Santa Inês e Ubaíra, possuem 146 escolas que ofertam a Educação Básica – o que equivale a 32% do número de estabelecimentos do Vale do Jiquiriçá – com 16.489 matrículas – equivalente a 28,8% dos estudantes desse segmento na região (IBGE, 2017). Para atender a esse público, o conjunto de municípios

dispõem de 1.002 professores – o que corresponde a 33% dos profissionais da educação do Vale (IBGE, 2015).

O IBGE não sistematiza dados individualizados para a modalidade EJA. Entretanto, identificou-se a existência de um espaço virtual que possibilita a consulta dos principais indicadores sociais relacionados à infância e a adolescência no Brasil. Trata-se do Observatório da Criança e do Adolescente da Fundação Abrinq. A partir dessa ferramenta, foi possível acessar o quantitativo de matrículas no Ensino de Jovens e Adultos entre 2010 e 2018. Em 2018, foram feitas 3.431 matrículas nos cinco municípios onde vivem os professores do Curso FIC, sendo 1.448 matrículas em Amargosa; 645 em Mutuípe; 600 em Ubaíra; 436 em Santa Inês; e 302 em Nova Itarana. Apesar do silenciamento do Estado em relação a EJA, a própria sociedade civil tem encontrado formas de se articular e pensar essa modalidade, como vem sendo feito pelos Fóruns de EJA.

PARA NÃO CONCLUIR

A tentativa de produzir um material sistematizando os nexos entre o modo de produção capitalista, os movimentos sociais e a realidade socioespacial no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá foi proposto para apoiar os profissionais professores que estão se articulando no Fórum EJA de modo contextualizado.

As considerações apontam que a questão agrária, ou seja, a forma como a população do Vale foi se apropriando da terra, é uma questão a ser observada pelos professores da EJA. Essa assertiva se fundamenta no fato de que grande parte dos jovens e adultos inseridos nessa modalidade, além de precisar de apoio para a efetivação do direito à educação, precisa de apoio para conseguir as garantias de reprodução social, sendo que a posse da terra é estruturante.

Isso denota que professores da EJA tem o desafio de relacionar as lutas em defesa de educação às lutas em defesa do acesso/permanência na terra, pois exige-se deles a reflexão dos seguintes pontos: a) o caráter educativo dos movimentos sociais em suas próprias ações; b) a interação dos movimentos com instituições educacionais; c) saberes políticos e estratégicos para a consecução e desenvolvimento da EJA. Ou seja, os professores da EJA são convocados a defender uma “geografia subversiva”.

Podemos citar avanços, no âmbito institucional, que poderão contribuir para articular as múltiplas territorialidades que se conformam material e imaterialmente no espaço geográfico do Vale. Neste sentido, trabalha-se para a instalar o Fórum Regional de EJA nessa região em parceria com o Fórum Regional do Recôncavo Baiano (MALTA, 2018). Algumas ações tem sido executadas para fortalecer a EJA no Vale, como a oferta, em caráter optativo, do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

componente curricular “Educação de Jovens e Adultos” como complemento a abordagem das modalidades educacionais inclusa no componente Pesquisa e Prática Pedagógica III dos Cursos de Licenciatura em Biologia e Geografia do IF Baiano *Campus* Santa Inês. Além disso, cabe registrar a realização do Curso FIC “A aprendizagem ao longo da vida”, no âmbito Edital Interno nº 01/2018/IF Baiano/PROEX/CPPEX, e a recente aprovação da primeira Pós-graduação *lato sensu* do *Campus* Santa Inês, em Educação de Jovens e Adultos Articulada a Educação Profissional. Mesmo assim, é preciso pensar:

- a) Como ficará a (in)visibilidade dos sujeitos da EJA e da educação popular a partir do momento em que os agentes hegemônicos trabalham “expurgando a ideologia de Paulo Freire” e pensando que “a educação à distância “deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais”? – tal qual expresso na proposta ganhadora nas eleições presidenciais de 2018 e intitulada “O caminho da prosperidade”.
- b) Como podemos driblar tantas desigualdades nesse lento caminho da prosperidade, se muitas instâncias de representação social estão fadadas ao silenciamento em face do Decreto 9.759/2019 “que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiado da administração pública federal”. Como fica o Fórum EJA?

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. Os movimentos sociais rurais e a teoria geográfica. In: MARAFON, Glaucio José. RUA, João. RIBEIRO, Miguel Ângelo (Orgs.). **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 97-117

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. et al. Fóruns EJA no Brasil: Minas Gerais na defesa da Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; FREITAS, Sumika Soares de; CARA, Daniel Tojeira (org.) **Fóruns de Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016. p.142-181.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**, Belo Horizonte: [S.l.], 2010, p. 1-16.

CEAS. Movimentos sociais e poder popular. **Caderno do CEAS**, Salvador, n. 182, p. 113-119, jul./ago., 1999.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros**, Assentamento Nova Palmares-Conceição do Coité-BA. Salvador: UNEB, 2014. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente-SP, ano 8, n. 6, p. 24-34, jan./jul. 2005.

_____. Movimento social como categoria geográfica. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária atual, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época, v. 92). p. 49-86.

_____. **MST: formação e territorialização em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. (Geografia: teoria e realidade).

GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 115-148, dez. 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. **Censo Agropecuário, 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

IF BAIANO. **Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Santa Inês: SETEC/MEC, 2019.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LIMA, Aline dos Santos. Panorama da questão agrária no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá (BA). In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDANTES DE GEOGRAFIA, 13., 2017, Santa Inês-BA. **Anais XIII EBEGEO**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2017. p. 1-13.

LINS, Robson Oliveira. **A Região de Amargosa: transformações e dinâmica atual (Recuperando uma contribuição de Milton Santos)**. Salvador: UFBA, 2007. (Mestrado em Geografia).

MALTA, Arlene Andrade. **A aprendizagem ao longo da vida: formação continuada de professores da EJA/Proeja no Vale do Jiquiriçá**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2018. (Edital Interno nº 01/2018/IF Baiano/PROEX/CPPEX).

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Livraria Editoria Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, Milton. *et al.* (Orgs.). **Território, territórios: ensaio sobre o ordenamento**. 2. Ed. Niterói-RJ. DP&APPGEO/UFF, 2006.

_____. **O que é Geografia**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção primeiros passos; 48).

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <<https://observatoriocianca.org.br>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

OLALDE, Alicia RUIZ. *et al.* **Dinâmicas Rurais Territoriais no Vale de Jiquiriçá, Bahia, Brasil**: Resultados da 1ª fase de pesquisa. Universidade Federal da Bahia/Projeto Geografar, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul**: terra, homens economia e poder no século XIX. Salvador: UFBA, 2000. (Mestrado em História).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Tradução Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Geografia e Sociedade, v. 1).

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. (Série Temas Geografia Política, v. 29).

SANTA INEZ, Antônio Leal de. **As estradas da esperança**. São Paulo: Clube do Livro, 1982.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EdUSP, 2002. (Coleção Milton Santos, v. 2).

SANTOS, Milton (Coord.). **A Região de Amargosa**. Salvador: Comissão de Planejamento Econômico, 1963.

SEI. **Evolução territorial e administrativa do estado da Bahia**: um breve histórico. Salvador: SEI, 2001. (Série estudos e pesquisas, 56).

SEPLAN. Secretaria do Planejamento da Bahia. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Fórum EJA Bahia**: implicação na definição da política pública da educação de jovens e adultos. Salvador: UCSAL, 2009. (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania).

VIOLA, Eduardo José. SCHERER-WARREN, Ilse. KRISCHKE, Paulo. (Orgs). **Crise política, movimentos sociais e cidadania**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

ZORZO, Francisco Antônio. Retornando à história da rede viária baiana: o estudo dos efeitos do desenvolvimento ferroviário na expansão da rede rodoviária da Bahia (1850-1950). **Revista Sitientibus**, Feira de Santana-BA, n. 22, p. 99-115, jan./jun. 2000.

PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS NA SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE SERGIPE

Josefa Daiane de Santana Cruz¹
Andréa Karla Feira Nunes²

RESUMO

A vários anos vem emergindo a discussão e o debate sobre a formação de professores que irão lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, foi observado se este profissional encontra-se apto a desenvolver o ensino específico e de forma qualificada para as séries indicadas, devido às especificidades do trabalho pedagógico nos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental. Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo geral, analisar a formação de novos Pedagogos para o exercício da docência no ensino de Ciências nas primeiras séries da educação infantil. O estudo constitui-se como pesquisa qualitativa, que realizou análise documental das matrizes curriculares e dos Planos de Ensino de Aprendizagem (PEA) dos cursos de Pedagogia de vinte e duas Instituições de Ensino Superior (IES) pública e privadas distribuídas no estado de Sergipe, entre a modalidade presencial e à distância, cujos dados foram tratados utilizando a temática da disciplina “Metodologia e Fundamentos do Ensino de Ciências”, bem como as titulações semelhantes, porém com objetivos e conteúdos programados diferentes. Os resultados mostraram que não existem critérios específicos para o ensino de Ciências por professores polivalentes, ou seja, a formação do Pedagogo das IES de Sergipe, busca a base consistente nos fundamentos da educação, possibilitando o entendimento de tais atividades na formação docente para os anos iniciais.

Palavras-chave: Educação, Ensino de Ciências, Formação de Professores, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências apresenta um papel secundário nas séries iniciais do ensino fundamental, onde se predomina no processo de aprendizagem a etapa da escolaridade bem como o ensino da linguagem e da matemática. Partindo desse pressuposto, e de acordo com a necessidade preconizada por documentos oficiais (SÃO PAULO, 2011, 2012; BRASIL, 1997), sabe-se que iniciar o ensino de Ciências nas primeiras séries da escolarização torna-se um dos grandes desafios para os futuros educadores, visto que é compreendido que o conhecimento científico surge através do contato contínuo e pela reconstrução do mesmo ao longo da formação do aluno.

¹ Mestranda do Curso de Educação na Universidade Tiradentes - UNIT, daianesantanabio@gmail.com ;

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Contemporaneidade (GPETEC - UNIT). E-mail: andreaknunes@gmail.com

A formação de professores deve cooperar para selecionar os conteúdos que são favoráveis ao ensino das séries iniciais. Entretanto, os conteúdos estabelecidos necessitam estar interligados ao conhecimento científico colaborando na construção do embate de ideias, a fim de uma realização da construção social.

No ensino de Ciências, de acordo com Freitas (2002) e Rosa (2004), tais metodologias abordadas por professores que lecionam a disciplina precisa passar por uma mudança dos conteúdos científicos no âmbito escolar, pois resultados anteriores do Ideb sobre a aprendizagem nessa etapa da escola assumem o baixo índice de aprendizado dos alunos. Dessa forma, surge então a importância de se discutir sobre a formação dos docentes que atuam nessa etapa de ensino, os licenciados em Pedagogia.

Tendo em vista o papel do professor em sala de aula e a necessidade de que este reflita sobre sua importância e sua prática no processo de ensino e aprendizagem, foi tomado como problema dessa pesquisa analisar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Sergipe, a fim de conhecer e aprofundar como anda o processo de formação dos futuros pedagogos que deverão atuar no ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a importância que atribuem ao ensino de Ciências quando sujeitas a situações que procuraram propiciar a reflexão sobre essas problemáticas.

O ensino de ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) vem propor uma Ciência voltada para a construção e formação do sujeito, enquanto aprendiz. No tocante aos currículos atuais, direcionar o olhar na formação do professor, nas avaliações, elaboração de conteúdo educacional e o espaço institucional de qualidade.

As instituições precisam rever com urgência tanto, a formação inicial, como a continuada. É visto que o atual cenário do país e a quantidade de professores formados somente com a experiência teórica, mas sem a experiência prática para conduzir uma sala de aula. Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas

contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no documento que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, afirma que “Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico” (BRASIL, 1997).

Por conseguinte, é válido considerar que a formação dos professores não é construída por intermédio e acúmulo de determinados cursos, tampouco de conhecimentos e técnicas, todavia ocorre através de uma valorização do trabalho e de uma reflexividade acerca das práticas de construções permanentes na sua identidade pessoal.

A formação do profissional que esteja apto a ocupar determinado espaço profissional deve possibilitar a continuação do mesmo, desde que haja desenvolvimento por conta própria através de competências adquiridas mediante o processo de formação, e de novas experiências sucedidas. Competência esta, que é conceituada como sendo uma capacidade de agir eficientemente em um tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas limitar-se a eles.

Essas propostas fazem pensar na capacidade do professor que está simplesmente aprimorado, de acordo com o seu conhecimento adquirido em época de graduação, a dificuldade que deverá enfrentar em sala de aula quando for administrar um conteúdo de Ciências, visto que a formação inicial do mesmo não deve partir apenas da prática, mas trabalhar a partir dos problemas da realidade escolar que são vivenciadas e, estabelecer aprendizados que condigam com a atual realidade.

Conforme destacam Gouvêa e Leal (2003), os estudos que avaliam os processos de ensino-aprendizagem de Ciências na escola fundamental indicam que os professores, em geral, não gostam ou dedicam pouco tempo ao ensino dos fundamentos da Ciência em razão da má formação na área e, até mesmo, pela ausência de propostas curriculares preocupadas em divulgar uma visão de Ciência que venha comprometer e envolver o professorado com as questões sociais e políticas na produção de conhecimento.

Entretanto, ocorre a contraposição de opiniões quanto à necessidade do ensino de Ciências, já presente nos currículos e planejamentos escolares, a formação científica oferecida nas primeiras séries não é suficiente se considerarmos como um de seus principais objetivos a compreensão, pela criança, do mundo que a cerca.

Seguindo a problematização inicial, o processo de escolarização nas séries iniciais apresenta algumas especificidades relacionadas e interligadas à formação do professor, na

maioria das vezes polivalentes, apenas com graduação em Pedagogia. Daí surge à ênfase na prática pedagógica como lugar de formação também que perpassa a obra de Tardif (2007) e Gauthier (2003), visto que procuram caracterizar os saberes mobilizados pelo professor em sua prática e as implicações desses saberes para a formação docente. A ideia que remete o saber docente como um saber plural, é citado por Tardif (2007), ao afirmar que são saberes mais ou menos rastejados na formação profissional, acompanhado por propostas pedagógicas inovadoras e de saberes disciplinares decorrentes de falhas em sua experiência.

Para uma melhor exposição dos conteúdos específicos da Ciência, o professor polivalente, precisa ser saturado de informações mistas, que estejam ligados ao Meio Ambiente, a Saúde e Higiene, ao estudo da Biodiversidade brasileira dentre outros conteúdos, sobretudo está apto a se adequar a interdisciplinaridade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

Os professores têm um conhecimento limitado dos conteúdos de Ciências, decorrente muitas vezes da formação em nível médio no curso do Magistério. Neste curso, as disciplinas pedagógicas eram priorizadas em detrimento das disciplinas científicas, ou seja, a formação em Ciências desses professores se limita aos conteúdos que tiveram até o final do ensino fundamental, já que no Magistério cursavam apenas Metodologia do Ensino de Ciências, ou disciplinas com títulos semelhantes.

A substituição do curso de Magistério pela formação superior Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo resolver esse problema, porém é notável que ainda não tenha ocorrido essa substituição em prol da qualificação dos profissionais da área da Pedagogia, visto que as grades curriculares apresentam fragilidades diante de sua construção, ou seja, o número de disciplinas, a carga horária disponibilizada, e o período/semestre em que a mesma está sendo ofertada.

Dessa forma a formação apenas em nível médio para os professores das séries iniciais do ensino fundamental está desaparecendo em muitas cidades, substituída pela formação universitária. Reconhece-se dessa forma que a tarefa do professor generalista não é nem mais simples, nem menos importante que a dos especialistas dos níveis posteriores do ensino fundamental. Contudo, compreende-se a respeito desta formação que o professor polivalente atuante, precisa ao mesmo tempo, aperfeiçoar seus conhecimentos enfatizando os conteúdos que terá que ensinar, bem como proporcionar uma compreensão sólida dos conceitos específicos e fundamentais para sua aula se tornar significativa e sair do tradicionalismo.

Dessa maneira, o fato do professor que ensina nos anos iniciais ser responsável por todas as disciplinas poderia tornar essa etapa da educação potencialmente interessante para o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar.

[Não seria descabido afirmar que a formação de professores no Brasil dificilmente figura entre as prioridades do sistema universitário. Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quando sua formação ocorre em cursos de magistério como em cursos de Pedagogia.

Contudo, brota uma emergência em realizar formação continuada para os professores das séries iniciais, afim de estimular os docentes a se interessarem pela ampliação de seus conhecimentos em Ciências e se dedicarem mais ao seu ensino de forma que estejam qualificados e capazes para administrar o conteúdo a ele atribuído, sem que possua falhas buscando a atenção dos alunos para o seu aprendizado significativo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), encontram-se Pareceres para o Ensino Fundamental, assim como do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno de nº 009/2001, onde destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a mesma surgiu no intuito de aperfeiçoar problemas já observados no desenvolvimento de professores de forma geral, bem como os dilemas levantados até o presente momento. O Parecer 009/2001, visa aprimorar capacidade acadêmica e universitária dos educadores, atualizar currículos e grades curriculares de diversos cursos, afim de relacionar a teoria e prática na educação básica de ensino.

Diante das preocupações até aqui descritas sobre o ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvemos um trabalho de análise curricular dos cursos de Pedagogia no estado de Sergipe, objetivando verificar a formação do pedagogo relacionado á área das Ciências Naturais, bem como descobrir o grau de especificidade em que as instituições avaliadas trazem em seus Planos de Ensino e Aprendizagem (PEA) a qualidade da disciplina, ou seja, quais conteúdos e a forma como os futuros pedagogos percorrem e aprendem os conteúdos exclusivos de Ciências para serem expostos em sala de aula.

METODOLOGIA

No presente trabalho, optou-se por um aspecto predominantemente qualitativo, desenvolvido por intermédio da análise curricular dos cursos de Pedagogia do estado de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Sergipe, na medida em que se circunscreve a análise detalhada das determinadas matrizes curriculares que compõem os cursos na formação de novos professores. No entanto, Coutinho (2011), afirma que a pesquisa qualitativa é caracterizada ao coletar dados em um ambiente natural, por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, e apresentá-la de maneira descritiva a qual desvenda a perspectiva dos participantes.

Dessa maneira, o ambiente natural da pesquisa são as grades curriculares das diversas instituições de ensino superior, oferecidas nas diferentes modalidades de ensino como a presencial e a distância, bem como proporcionadas pelo sistema público e privado de ensino. Portanto, foi possível analisar vinte e duas grades curriculares das instituições distribuídas nas diversas cidades do estado de Sergipe, através do contato direto com as universidades e sites disponibilizados pelas mesmas, tendo acesso às páginas das instituições do ensino superior buscando caracterizar os cursos, bem como o enfoque dado ao ensino de ciências naturais nos cursos de graduação em Pedagogia.

Além da consulta aos sites das universidades o levantamento foi constituído com base nas ementas e nos programas das disciplinas Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza, Ensino da Natureza e da sociedade na Educação Infantil, Princípios Teóricos – Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais, Conteúdos, Metodologia e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ciência, Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino das Ciências, Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências, Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências, Natureza e Sociedade na Educação Infantil, Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias na Educação Básica, Aprendizagem de Ciências Naturais, dentre outras que estão entrelaçadas.

No caso específico do estudo apresentado, a análise das ementas e programas pode trazer elementos para uma melhor compreensão acerca de como o profissional atua nas escolas do ensino fundamental na área de Ciências Naturais. Entretanto, pode-se afirmar que durante toda a pesquisa foi adotada como instrumento metodológico a análise documental, que segundo Coutinho (2011) destaca que é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador uma primeira leitura dos dados capaz de dar uma ideia da dispersão, forma e estrutura da distribuição entendida como o conjunto das observações documental.

As informações que serão apresentadas logo abaixo, foram coletadas e diagnosticadas durante o primeiro semestre letivo de 2017³, entre os meses de janeiro a maio, e surge à

³ Trabalho de conclusão de curso no ano de 2017.

necessidade de entender como o está o processo de formação do curso de pedagogia e como esses pedagogos estão atuando na área de Ciências da Natureza. Contudo, vale ressaltar que no decorrer da pesquisa, alguns critérios foram estabelecidos para análise, bem como os objetivos gerais dos programas e ementas das disciplinas em curso, a carga horária constituída pela instituição responsável pela graduação e o período em que a mesma foi ofertada para o acadêmico universitário. Dessa forma, as análises e discussões que seguem são delimitadas por itens e subitens construídos a partir de tabelas provenientes do estudo documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de conhecer o trabalho proposto na educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental com relação a Ciências, buscou-se analisar as grades curriculares do curso de Pedagogia nas Instituições do Ensino Superior (IES) que formam os novos pedagogos de Sergipe, além das ementas das disciplinas que faziam transação com o ensino específico de Ciências. Surgindo a importância de verificar a formação dos docentes que atuam nessa etapa de ensino.

Sendo assim, é relevante afirmar sobre a dispersão do curso acima citado no estado de Sergipe tornando-se bastante evidente, pois o mesmo é oferecido em praticamente todos os municípios sergipanos. Ao classificar as instituições para alvo da pesquisa do trabalho, foi possível perceber que as mesmas eram qualificadas de acordo com o tipo de sistema que era financiado.

Tabela 1: Os cursos de Pedagogia disponíveis no estado de Sergipe.

	Instituição	Cursos/Turmas
Federal	1	1
Particular	16	22
Total	22	31

Fonte: Elaboração das autoras.

A **Tabela 1**, destaca como os cursos de pedagogia são distribuídos no estado, assim, fica visível que há uma grande quantidade de instituições que oferecem a Licenciatura em Pedagogia em Sergipe, bem como também oferece um leque de oportunidades aos futuros acadêmicos na quantidade de turnos e turmas que são ofertadas semestralmente nas IES acima apresentadas.

Para melhor identificação as instituições serão renomeadas por letras estabelecidas pelos autores do trabalho, afim de manter o sigilo e ética profissional acerca das IES. No entanto, as unidades educativas a partir de agora serão chamadas de instituições e para diferenciá-las serão distribuídas da seguinte maneira, caso o curso seja oferecido por uma Instituição Federal será utilizado à legenda “IF”, e assim, sendo ofertado por uma Instituição de rede privada/particular será utilizado à legenda “IP”. Para que seja entendida com mais facilidade, deverão também ser utilizadas as numerações de acordo com a quantidade de instituição que o sistema abrange.

Tabela 2: Abreviações utilizadas no decorrer da descrição dos resultados.

	Abreviação	Instituições
Federal	IF	1
Particular	IP	22
Total	-	31

Fonte: Elaboração das autoras.

Inicialmente, foi possível realizar uma análise das grades curriculares das universidades e identificar a variedade de titulação que as disciplinas propostas nas mesmas recebiam, além da diversidade da carga horária que eram propostas. Dessa forma, surgiu o interesse em verificar como e quais eram os critérios utilizados para essa construção das grades curriculares, bem como analisar os conteúdos que deveriam ser estudados pelo corpo discente das instituições atribuídas a pesquisa.

Visto que é requerida do futuro docente que irá atuar na etapa de ensino das séries iniciais, uma gama de conhecimentos e habilidades que respondam às especificidades das crianças, uma vez que estas se encontram em processo inicial da compreensão da realidade.

Para alcançarmos o objetivo da busca de como ocorre à formação do pedagogo para o Ensino de Ciências Naturais (ECN), teve-se acesso aos títulos das disciplinas desejadas e sua carga horária, informações fundamentais para que pudesse ser dada a partida na análise das grades curriculares que estavam sendo disponibilizadas nos sites das IES.

Tabela 3: Disciplinas localizadas nas grades curriculares das IES.

Disciplina	Carga Horária
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	40
Ensino de Ciências Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60

Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	60
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	60
Metodologia de Ensino de Ciências	60
Metodologia do Ensino de Ciências	60
Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências	60
Prática de Ensino de Ciências	60
Cont. Met. e Prát. Ens. de Ciências e Educ. Ambiental	80
Ensino de Ciências Naturais e Saúde Infantil	80
Fundamento e Metodologia de Ciência	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ciência	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	80
Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências	80
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	80
Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	80
Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza	88
Metodologia do Ensino de Ciências	96
Ensino das Ciências	100
Princípios Teóricos - Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais	100

Fonte: Elaboração da autora.

Analisando as disciplinas acima exibidas na **Tabela 3**, verificou-se a diversidade da nomenclatura utilizada pelas instituições estudadas neste trabalho. Com isso, almejamos a compreensão dos leitores acerca das diferenças nos nomes estabelecidos, bem como a sua carga horária.

Da maneira que se destaca a importância da carga horária que cada disciplina realiza semestralmente, é perceptível uma variação entre 40 a 100 horas, o que nos remete uma extrema inquietação em relação aos conteúdos e metodologias que os futuros pedagogos irão administrar em sala de aula com uma carga horária considerada suficientemente baixa para aplicação e realização das prováveis aulas planejadas.

No entanto, ao saber que o pedagogo é um professor polivalente, cabe ao mesmo manter sua competência e destacar suas possíveis habilidades e técnicas em sala de aula, já que foi preparado por uma disciplina de alto nível de complexidade em tão pouco tempo de estudo. Daí surge o maior desafio para eles, dominar e interagir com crianças de idades relativas entre 0 a 10 anos, o que irá constituir o Ensino Fundamental I, também conhecido como Séries Iniciais ou Ciclo I.

Em relação ao pedagogo formado nas instituições analisadas, percebemos que apenas um único curso tem duração de 5 anos, onde todos os outros levam a duração média de 3,5 anos à 4 anos para a sua conclusão. Ainda nesse ponto de vista, Libâneo (2010) afirma que a formação dos novos professores deve permanecer numa mesma lógica, sem variações ou alterações das grades curriculares, resultando numa formação instantânea e qualificada para todos os membros.

Nesse sentido, quando o autor aborda a importância da formação qualificada dos pedagogos, parte então o interesse em discutir sobre a competência que os mesmos possuem com uma formação considerada de baixo nível, para lecionar disciplinas que foram simplesmente estudadas em um único semestre durante sua graduação, entretanto com uma carga horária considerada baixa para um alto índice de conteúdos, metodologias e técnicas a serem abordados pelos professores avaliados como Licenciados em Pedagogia.

Dessa forma, é válido ressaltar que disciplina com carga horária equivalente a 40 horas, assim como foi trazida na **Tabela 3**, possui um título vasto permitindo desde já conhecer amplamente os objetivos encontrados na ementa analisada, além dos conteúdos que o educador deve abordar em sala de aula. Assim conseguimos perceber que teoricamente os assuntos ministrados pelos educadores das séries iniciais não conseguem ser repassados de forma significativa para os alunos, uma vez que a última ocasião que os mesmos acompanharam tais conteúdos de forma específica foi no Ensino Médio.

Em processo de análise das ementas, de modo geral, identificou-se que os conteúdos elencados não oferecem muita variação programática, pois se torna visível à ausência com a preocupação de assuntos específicos do Ensino de Ciências Naturais, bem como também não existe uma relação na formação da pedagogia com a área da Ciência.

Esta constatação evidencia a necessidade da investigação, debates e aperfeiçoamento para a formação dos pedagogos, pois observou algumas disciplinas alocadas nas ementas

avaliadas e que não focam no ensino específico da ciência, mas sim, na maneira em que o homem deve agir diante da sociedade nos aspectos ambientais, humanísticos e antropológicos.

Logo abaixo, a **Tabela 4** trará informações a respeito das disciplinas que não contribuem diretamente para a construção de competências específicas do ensino de ciências, porém favorecem a formação social do indivíduo. No entanto, o que ainda nos deixa sem resposta é como o professor polivalente deverá trabalhar com a interdisciplinaridade dos conteúdos, haja visto existe uma precariedade em sua formação na graduação em Pedagogia.

Tabela 4: Disciplinas voltadas ao ensino da formação social do indivíduo.

Disciplinas	Carga Horária
Educação Ambiental	40
Natureza e Sociedade na Educação Infantil	40
Educação e Sustentabilidade	48
Escola e Sociedade Sustentáveis	60
Ensino da Natureza e da sociedade na Educação Infantil	60
Meio Ambiente e Sustentabilidade	60
Prática de Ensino De Biologia	60
Responsabilidade Social e Ambiental	60
Responsabilidade Socioambiental	60
Desenvolvimento Sustentável	80
Direito Ambiental	80
Educação e Meio Ambiente	80
Educação Sexualidade e Gênero	80
Sustentabilidade	80
Neurociência na Educação	88

Fonte: Elaboração da autora.

A discussão acerca da interdisciplinaridade dos conteúdos, os professores que carregam em sua história a função de Licenciado em Pedagogia, e não possuem nenhuma outra formação continuada além da sua graduação, em tempos futuros irá se encontrar com disciplinas específicas (Tabela 4) para serem trabalhadas e conseqüentemente passará por alguns desafios, os quais necessitaram de competências a fim de discutir sobre temas e abordagens que não lhe

são de conhecimento aprofundado. No entanto, brota outro questionamento em relação às disciplinas, e as formas como serão trabalhadas em sala de aula de forma interdisciplinar, sendo estas disciplinas não incluídas na base teórica do conhecimento do pedagogo, como pode ser aplicado como exemplo, o Direito Ambiental.

O exemplo acima apresenta a disciplina a qual é oferecida em apenas uma universidade das que foram analisadas, de sistema particular no período noturno, entretanto, busca-se saber como serão administrados conteúdos neste nível de ensino sendo que a mesma vem trazendo como objetivos em sua ementa: Fornecer elementos básicos sobre tutela jurídica do meio ambiente, políticas públicas aplicadas ao meio ambiente, medidas preventivas e punitivas.

Para que o professor polivalente consiga ministrar uma aula abordando este conteúdo, necessita que ele possua uma bagagem de conhecimentos aprofundados tanto na área do direito, onde conheça as leis que cercam o Meio Ambiente, como na área específica ambiental, pois visa o trabalho coletivo do homem em relação aos espaços públicos.

Ainda da tabela 4, podem ser descritos sobre diversas disciplinas ofertadas nas IES, e que são disponibilizadas em períodos de estudo, como o diurno e o noturno. No entanto, com carga horária iguais as das disciplinas específicas, como já exposto anteriormente.

Disciplinas que recebem titulações específicas sobre Meio Ambiente, destacam a importância da participação do homem frente às mudanças climáticas, bem como as catástrofes ambientais e eventos que vem acontecendo nos últimos anos. Assim, torna perceptível que nenhum pedagogo possui a capacidade de lidar com esses temas, sem uma preparação específica para isso, bem como a ausência ou troca de informações podem ser desfavoráveis para sua formação contínua.

Já a disciplina Neurociência da Educação, ofertada também por uma universidade privada, traz em sua ementa de curso o objetivo da relação entre aprendizagem, educação e o desenvolvimento do cérebro, sendo o conhecimento da neurociência aplicado ao ensino e na abordagem dos problemas da aprendizagem. Dessa forma, busca-se entender qual a relação desta com a formação do pedagogo para se trabalhar em sala de aula nas séries iniciais de ensino, visto que o mesmo necessita de uma melhor preparação e qualificação para abordar os conteúdos específicos nas Ciências Naturais.

Em contrapartida, na sua constituição da grade curricular, observamos que a grande maioria das disciplinas de ciências foi ofertada como disciplina optativa ao acadêmico em pedagogia, o que resultará numa busca extra de novas áreas de conhecimentos.

Afim de conseguir os materiais propostos da formação em Ciências Naturais na formação do pedagogo, tivemos como referência a nomenclatura das disciplinas e assim, acesso às ementas que eram disponibilizadas nos sites eletrônicos, já que ao concluirmos a busca algumas instituições não disponibilizavam todo o material necessário. Diante das que foram obtidas, seis serão apresentadas na tabela 5, para que possa ser entendido a ideia principal da pesquisa ao discutir a relação do desenvolvimento do pedagogo para o ensino das Ciências Naturais, e que contemplam o tema alvo da pesquisa. Destacamos que os dados que apresentamos abaixo referem-se ao ano vigente de 2017, e todas as disciplinas citadas abaixo tem caráter de obrigatoriedade na formação do pedagogo.

Tabela 5: Caracterização das disciplinas diretamente relacionadas ao ensino de Ciências nas ementas curriculares do curso de Pedagogia.

IES	Disciplina	Ementa
IF – 1	Prática de Ensino de Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos do ensino de Ciências; • A situação do ensino de Ciências e Biologia na realidade educacional brasileira; • A relação professor/aluno no contexto de sala de aula; PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais;
IP – 10	Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios teóricos e metodológicos do ensino das Ciências naturais na educação infantil e nos anos iniciais em uma dimensão pedagógica contemplando objetivos, tematizações, procedimentos e avaliação dentro do processo educativo;
IE – 5	Ensino das Ciências Naturais e Saúde Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem histórica do ensino de Ciências; as teorias e metodologias do processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais. A educação e a saúde da criança; • Características da criança nos seus aspectos biológicos, e os cuidados necessários nas diversas fases da sua escolaridade; • Os PCNs de Ciências Naturais; • O trabalho didático: planejamento, metodologia, conteúdos, recursos e avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil;

<p>IP – 2</p>	<p>Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios para o ensino de Ciências; • Fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Ciências; • História da Ciência, divulgação científica e atividades experimentais como elementos essenciais para o processo ensino-aprendizagem em Ciências Naturais;
<p>IP – 9</p>	<p>Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A sala de aula como espaço de produção de conhecimentos sobre a natureza e a ciência; • Análise teórica e prática de propostas curriculares e didático-metodológicas para o ensino de ciências na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; • Os PCNs e o Ensino de Ciências; • O saber científico: estruturação dos conteúdos, metodologia, recursos aplicáveis ao ensino de ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
<p>IP – 12</p>	<p>Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e reconhecimento das teorias do ensino na prática escolar; • Compreensão das Ciências com um processo de produção do conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada aos aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;

Fonte: Elaboração da autora.

Em alguns casos, a disciplina de base para o ensino de Ciências é ofertada no último período da graduação, o que se torna questionável a respeito de como o “estagiário em pedagogia” realiza o estágio supervisionado das séries iniciais, visto que a disciplina é de punho obrigatório, sem que tenha visto todas as bases fundamentais específicas do ensino.

No decorrer das análises, ficou compreensível que o curso de Pedagogia das IES de Sergipe, visa à formação do acadêmico para atuação na parte da gestão educacional e de planejamentos pedagógicos, o que é de grande veracidade a reformulação das grades curriculares do curso pesquisado para que o pedagogo pudesse atuar na docência das séries iniciais, visto que os mesmos durante sua formação universitária, não estudam todas as disciplinas apropriadas e cabíveis a um aluno de licenciatura, ou seja, nas grades observadas e nos Planos de Ensino de Aprendizagem (PAE), a disciplina está ausente, bem como os objetivos que seriam voltados para ela.

Em seguida, será descrito como ocorre a distribuição de disciplinas ao longo do semestre de acordo com as categorias estabelecidas pelos autores da pesquisa, onde visa à formação do docente bem como, se o mesmo existe competência em lecionar a disciplina de Ciências, assim de qualquer outra matéria específica, já que durante toda a graduação, o curso está voltado ‘a maior parte para a Gestão Pedagógica, Gestão Educacional, dentre outras áreas.

Tabela 6: Categorias identificadas nas grades curriculares das IES.

IES	Disciplina com foco na Metodologia de Ensino	Disciplina com foco na Met. e Prática de Ensino	Conhecimento Específico/Metodologia de Ensino
UFS	X		
UNIT	X		
UNIJORGE	X		
ANHANGUERA		X	
UNINTER	X		X
FAMA	X		X
FACAR	X		X
FASE	X	X	X
FISE	X		X
FACJARDINS	X		
FJAV	X		
UNINASSAU	X		
PIO X	X		X
FLSF	X		
FAZER	X	X	X
UNIRB			X
UENP	X		
VALE DO ACARAÚ	X	X	X
UNOPAR		X	X
UNIP	X		X

UNIT/EAD	X		X
UMA	X		
Total (%)	84,4%	22,7%	54,5

Fonte: Elaboração da autora.

A totalidade das instituições que resultaram nas três categorias estabelecidas pelos autores do trabalho aconteceu através da identificação das disciplinas que recebem focos diferentes na análise curricular. Dessa forma, subdividimos e passamos a classificar as instituições que apresentam disciplina voltadas unicamente para a metodologia de ensino, a segunda categoria se dá pela contemplação de procedimentos metodológicos acompanhados da prática de ensino e, por fim, as disciplinas que são ancoradas ao conhecimento específico e a metodologia de ensino.

A análise geral das disciplinas relacionadas ao eixo da pesquisa, estas por sua vez que eram identificadas com uma variação de nomes, permitiu consideramos que as Instituições do Ensino Superior do estado de Sergipe, dentre as quais podemos destacar do ensino presencial, que dão enfoque principalmente aos procedimentos metodológicos em que os professores devem dominar em sala de aula, o que muitas vezes acabam esquecendo-se de trabalhar, que as universidades acima abordadas muitas vezes perdem o foco de ensino específico de determinada área, por simplesmente algumas etapas de metodologias utilizadas por professores polivalentes, com pouco domínio em sala de aula e sem conteúdos favoráveis ao aprendizado do aluno.

Diante desta realidade, aponta-se que por ser uma única disciplina durante a graduação nas instituições de ensino, a formação do Pedagogo torna-se deficitária ao ser concedida no espaço de um único semestre, e tentar envolver o aluno com os saberes científicos e conteúdos próprios nas Ciências Naturais.

Mas, e daí, como aplicar novas metodologias se o professor não sabe de forma significativa o conteúdo? Crianças, independente de sua idade nas séries iniciais estão aptos a receber e dominar conteúdos científicos, e não apenas a exploração de conceitos e palavras chaves dentro da Ciências.

Finalmente, com vasta compreensão sabe-se que o curso de Pedagogia determina habilitação aos estudantes para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) define especificamente aos pedagogos em seu artigo 5º que o egresso deverá está apto a: “VI – Aplicar

modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2006).

Tendo em vista a importância do ensino de Ciências para a construção social do homem, atribui-se que o maior problema encontrado na formação dos docentes da área da Pedagogia é a polivalência, porquanto considera-se um curso muito fragmentado e acarreta problemas nas Práticas de Ensino, ocasionando ao licenciado uma falta de aprofundamento nas Ciências Naturais, bem como o não conhecimento da diversidade de conteúdos a serem explorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores nas últimas décadas vem sendo discussões em diversos âmbitos mundiais, visto que as políticas públicas têm repassado a responsabilidade da melhoria de ensino para o corpo docente em todos os níveis de escolaridade, principalmente nas turmas iniciais do ensino fundamental, os quais são caracterizados como Ciclo I.

A pesquisa aponta que os cursos de Licenciatura em Pedagogia disponibilizados no estado de Sergipe, por um lado contribuem bastante para o desenvolvimento regional da capital, pois amplia as oportunidades de jovens e adolescentes, ou pessoas que não tem acesso a cidade de forma direta a realizar o sonho de conseguir ingressar no ensino superior, todavia, ainda deixam muito a desejar no ponto de vista de qualidade de ensino na área das Ciências Naturais, porém ainda existem deficiências formativas durante a licenciatura que dificultam a superação de uma perspectiva de ensino.

Sendo assim, ficou perceptível que a principal dificuldade nos primeiros anos do Ensino Fundamental está diretamente relacionada à falta de conhecimento básico dos conteúdos administrados pelos professores, que somente foram estudados no ensino básico, o que indica a necessidade de incorporação de abordagens de conteúdos de Ciências nos currículos do curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências desde os primeiros anos da educação básica é considerado um direito de toda criança, entretanto a mesma deve apropriar-se dos saberes para o exercício da sua cidadania. Assim, com as especificidades estabelecidas, é acreditável que para melhorar a formação dos pedagogos formados no estado de Sergipe, uma reformulação

nas grades curriculares seria necessária, visto que a ausência de disciplinas práticas envolvidas nela está presente com grande frequência, e focado simplesmente na estrutura metodológica.

No que diz respeito ao lugar do ensino de Ciências no currículo do curso de Pedagogia, observamos que se trata de uma exigência da Resolução CNE/CP 01/2006 em função de formar professores polivalentes. No entanto, também contribuindo com as tais exigências, após todas as análises realizadas, podemos afirmar que as grades curriculares do curso de Pedagogia existem algumas falhas, as quais foram abordadas no decorrer do trabalho, entretanto, podemos ratificar sobre a carga horária das disciplinas, respectivamente entre 40 a 100 horas, o que não favorece ao conhecimento do aluno para que possa ser estudado todos os fundamentos e as metodologias, assim como os conteúdos de Ciências Naturais das séries iniciais.

Assim, a existência de ambiguidades referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e as manifestações em relação a elas é uma evidência de que a produção é um processo complexo e sempre provisório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D3276.htm Acesso em: 20 de outubro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abril. 2017.

BRASIL. 1996. Lei n. 9394/96, de 20.12.1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado v. 134, n. 1 248, p. 27833 – 41.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução e Ciências Naturais**: MEC/SEF, 1997.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Portugal, Editora Almedina, 2011.

FREITAS, D. de; Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências** – v. 7 (3), pp. 215 – 230, 2002.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício Estável, Identidade Profissional Vacilante. In: SILVA,

Maria da (Org.) **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Caderno de didática. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, pp.11-23, 2003.

GOUVÊA, G.; LEAL, Maria C. **Alfabetização Científica e Tecnologia e os Museus de Ciência**. In: GOUVÊA, Guaracira.; MARANDINO, Marta e LEAL, Maria C. (org). Educação e Museu – A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência. Rio de Janeiro: ACCES Editora, 2003.

LIBÂNEO. J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino fundamental nos currículos dos Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 91, n. 229, p. 562 – 583, set./dez. 2010.

ROSA, M. I. P. S. **Investigação e ensino - articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 121 (237), p. 28, dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=ElzTa6VMZ%2bg%3d&tabid=1251>. Acesso em: 13 jul. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PROFESSORALIDADE DOCENTE DO BACHAREL: o aprender a ensinar na Educação Superior

Luiz Eduardo das Neves Silva ¹
Maria da Glória Soares Barbosa Lima ²

RESUMO

A conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana remetem a uma reflexão sobre a atuação do bacharel docente no Ensino Superior, exigindo deste uma formação que atenda aos requisitos da contemporaneidade. Diante desse cenário, o bacharel docente, muito mais do que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum a sua formação específica, necessita de um espírito crítico e reflexivo, associado a um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que o habilite para a docência. Diante dessa realidade, este artigo decorre de um estudo que tem como objetivo geral analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior, e como objetivos específicos: compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade. Desenvolve-se por meio de pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, viabilizada pelo método autobiográfico, empregando como instrumentos de registro dos dados narrativos o memorial de formação e a entrevista narrativa. Os dados foram organizados e analisados conforme Bardin (2011). Entre outros aportes conclusivos, pontua sobre os professores bacharéis: exercem a docência universitária; atuando, dentre de suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias práticas; necessitam de ampliação de qualificação/requalificação de sua formação continuada; constroem sua professoralidade no exercício docente superior, no seu fazer continuado, no coletivo professoral e na experiência com seus pares, na consideração da singularidade de ser professor na educação superior.

Palavras-chave: Docência Superior. Professor Bacharel. Professoralidade.

INTRODUÇÃO

A atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana remetem-nos a uma reflexão sobre a atuação do docente bacharel do Ensino Superior, reconhecendo que deste é exigida uma formação continuada que possa proporcionar, através de práticas eficientes, um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição e desenvolvimento de competências e saberes que viabilizem aos alunos compreender e assimilar as informações, bem como refletir sobre fontes, aplicabilidade e uso dessas informações, a fim de agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos, a produção de novos saberes.

¹ Advogado e Mestre em Educação – UFPI. Email: eduardosilva1984@hotmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: glorialima0210@gmail.com.

Em face da discussão temática, notamos que é exigido do docente bacharel muito mais que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum a sua formação inicial. Faz-se necessário um espírito crítico, questionador, reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que habilitem como profissional para exercer as particularidades comuns à docência superior, permitindo-lhe fazer dessa prática um momento de produção de saberes demandados pelo ato de ensinar.

No que tange ao aspecto legal, mais precisamente a legislação educacional brasileira, este tema é tratado de forma pontual, sendo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.934/1996 dedica um artigo à questão, prevendo que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na modalidade de pós-graduação, sendo esta, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado, conforme reza seu artigo 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, art. 66).

Trata-se de determinação legal que demarca que essa formação continuada se opere em nível de pós-graduação, em caráter *strictu sensu* (mestrado e doutorado) ou *latu sensu* (especialização), o professor poderá exercer o magistério superior. A qualificação em nível de pós-graduação é exatamente um dos recursos utilizados pelos profissionais oriundos da modalidade acadêmica denominada bacharelado e que atuam como docentes em diversas instituições de ensino, cuja prática serve como “passaporte” para exercer a docência superior.

Essa qualificação centra-se, quase que majoritariamente, no aporte de conhecimentos específicos, não contemplando o aspecto pedagógico-didático demandado pelo exercício da docência. Os cursos de pós-graduação na modalidade *latu sensu*, ou seja, especialização, apresentam em sua matriz curricular uma disciplina voltada para a abordagem da docência superior, instituída com vistas a habilitar aquele que desta se vale para o exercício do magistério universitário. O que, no entanto, não tem sido suficiente para abranger as particularidades inerentes ao exercício da práxis docente e aos seus diversos meandros.

Esta condição nos remete a uma reflexão sobre a formação docente tal como é concebida e ofertada, impondo a necessidade de discutirmos se esta se apresenta capacitada a atender, satisfatoriamente, as particularidades adquiridas pela atividade docente. Apesar de prever que o bacharel docente busque a pós-graduação, na modalidade *latu sensu*, como

requisito para a devida habilitação e aptidão para lecionar no ensino superior, a norma não orienta especificamente e nem determina diretrizes didáticas que norteiem como será a mencionada formação.

No que tange à legislação, esta não se revela precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, de modo que, neste quesito, o entendimento e a conveniência das instituições de Ensino Superior determinam os conteúdos e suas práticas curriculares. O fato torna-se ainda mais acentuado quando se trata do docente bacharel, proveniente de uma formação inicial em que as disciplinas didáticas e pedagógicas, que formam o aporte necessário ao exercício da docência, não integram a matriz curricular, de sua formação inicial, e que, em sua grande maioria, os profissionais provenientes desta formação sujeitam-se a uma especialização específica no que se aborda, superficialmente, o insumo teórico e reflexivo essencial ao ato de lecionar.

O tema proposto apresenta como foco a constituição da professoralidade do docente bacharel que lecionam em cursos de Direito, Administração, Serviço Social e Ciências Contábeis, integrantes do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O empenho e desenvolvimento da temática apresenta proposta de interesse na autonomia e no consequente desenvolvimento da profissão e identidade do professor bacharel do Ensino Superior: reconhecendo este agente não apenas como um detentor de conhecimentos específicos comuns a uma dada ciência, mas sim materializando aquilo que é idealizado como a essência do professor, ou seja, um ser-profissional que, além de um conhecimento comum à sua formação inicial, seja também munido de conhecimentos didáticos e pedagógicos que lhe permita o satisfatório desempenho da atividade docente.

Desconsiderando-se o essencial aporte pedagógico ao desempenho da docência superior, notamos a prevalência por profissionais com expressivos conhecimentos no campo técnico e específico em detrimento da comprovação de competência didático-metodológica. Tal ocorrência pode determinar um prejudicial distanciamento entre o volume de informações disponibilizadas aos discentes de forma pouco planejada, e consequente, do nível de aprendizagem e a aplicabilidade dos conteúdos.

Diante disso, este estudo define por objetivo geral analisar a constituição da professoralidade do docente bacharel no exercício da docência superior. Tem como suporte, os seguintes objetivos específicos: compreender as trajetórias formativas dos professores bacharéis que atuam no ensino superior; caracterizar tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no Ensino Superior; e, analisar os saberes

construídos na experiência profissional do professor bacharel e que possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade.

Nessa perspectiva, entendemos que a complexidade do Ensino Superior não pode ser reduzida à simples reprodução conceitual, ministrados como verdades estanques, positivadas, imunes e isentas a revisões, críticas, reflexividade ou até mesmo justificativa lógica, fazendo-se necessário analisar a trajetória formativa dos professores bacharéis e suas implicações sobre a prática, bem como a importância da formação pedagógica como meio de implementar, desenvolver e fomentar o seu desenvolvimento, assim como sobre a produção de saberes no exercício da atividade.

O professor que se limita tão somente ao conteúdo da disciplina que ministra, segundo evidencia Masetto (2003), não atende às exigências e necessidades dos alunos dentro da atual conjuntura educacional, haja vista o fato de se fazer necessário a compreensão dos meandros e das nuances que integram a práxis pedagógica. Esta condição corrobora o entendimento de Furtado (2007, p. 75), ao mencionar que “[...] a prática pedagógica envolve também a relação teoria-prática, de modo que se torna imprescindível conciliá-la para que não haja privilégio apenas do saber acadêmico em detrimento do saber prático”.

Este artigo está organizado em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção traz uma breve contextualização teórica a respeito da temática. A segunda seção aborda a metodologia do estudo realizado e, a terceira seção apresenta e discute a análise dos resultados da pesquisa empírica, a partir da apropriação dos dados registrados nos instrumentos de registro das informações.

DELINEANDO O APORTE TEÓRICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DOCENTE E PROFESSORALIDADE

Discorrendo sobre a Educação Superior, entendemos que as instituições voltadas para esse tipo de ensino se apresenta como centros de referências no tocante às práticas e produções de saberes relacionados ao âmbito educacional. A realização de pesquisas e extensão lhe confere tal condição, realidade esta legitimada pelo imaginário coletivo social, que concebe as mencionadas instituições como o núcleo da produção de conhecimento.

O presente entendimento sobre as instituições de Ensino Superior encontra-se pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/96, e na análise de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 141), que assim as concebem:

[...] Universidades, que se caracteriza por autonomias didáticas, administrativas e financeiras, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com número expressivo de mestres e doutores; Centro Universitário, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência; Faculdades integradas, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa; Institutos ou escolas superiores, que atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos.

Evocamos que, no decurso deste trabalho, essas diferentes unidades, ora especificadas, serão utilizadas como sinônimo da polissemia que se emprega para denominar o Ensino Superior, que espera dos docentes, especialmente do professor universitário, uma atuação crítica e reflexiva. Isto posto, a formação do professor universitário demanda condições para o pleno desenvolvimento de seu potencial crítico, transformador, que o habilite satisfatoriamente para o exercício da reflexão diante dos problemas e eventualidades que emergem de sua realidade concreta, demandando uma prática comprometida, conforme apontam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271):

Essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

A realidade contextual social vigente incide consideravelmente sobre as estruturas educacionais exigindo das mesmas a formação, em nível superior, de profissionais tecnicamente qualificados para atuarem nas diversas áreas produtivas. Com vistas a atender esta necessidade, identificamos um expressivo crescimento de cursos de bacharelados em diversas áreas, o que demanda a existência de professores adequadamente qualificados para o exercício da atribuição de ensinar.

O fato é que, dentre outras demandas, somos remetidos a uma considerável e pertinente reflexão sobre as potencialidades, condução e expectativas delegadas ao professor do Ensino Superior, de modo particular, no que se refere à atuação do docente bacharel, no sentido de apoiar, didática e metodologicamente, este profissional, haja vista a peculiaridade de seu processo formativo, a complexidade e as particularidades inerentes ao exercício da

prática docente, de modo a qualificá-lo para o satisfatório desempenho dessa atribuição face aos desafios e expectativas postos ao magistério no Ensino Superior.

No caso específico da formação do bacharel, sabe-se que o modo como os cursos de Bacharelado são sistematizados dentro da estrutura educacional brasileira, a formação é direcionada exclusivamente para outros campos, não fornecendo ao bacharel, que, certamente, em alguns casos será professor, o substrato didático e pedagógico mínimo necessário ao desempenho da docência. Entretanto, mesmo sem a formação pedagógica, em que pese às exceções, identificamos a existência de profissionais que são capazes de suprir este déficit em sua formação inicial, constituindo-se professores nos aspectos inerentes ao ser, ao saber e ao fazer docente.

Apresenta-se como emergencial uma formação adequada a fim de proporcionar, através de práticas inovadoras, desafiadoras, um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, que proporcionem ao docente e aos alunos, compreender, assimilar e processar informações, agindo com autonomia no uso dos conhecimentos e na produção de novos saberes. Em face deste contexto, é delegada ao sistema educacional a responsabilidade por uma formação dos indivíduos condizentes com os anseios e necessidades da atualidade, de profissionais capacitados, comprometidos com seu trabalho e com a profissão adotada.

DESCREVENDO A METODOLOGIA DO ESTUDO

Com vistas a contemplar os critérios elencados como objetivos deste estudo e no propósito de apresentar possíveis respostas ao problema explicitado, torna-se essencial a definição de um itinerário metodológico condizente e coerente com as expectativas traçadas, adotando no decurso da trajetória investigativa, metodologias e técnicas que viabilizem a consecução da finalidade desta investigação.

Para tanto, empreendemos nesta pesquisa, a abordagem qualitativa que, na concepção de Richardson et al (2008, p. 90) “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características [...] em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”, dizemos, pois, que se trata de um estudo de caráter descritivo-analítico, que “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nessa perspectiva, entendemos que fenômenos sociais, como a formação de professores no campo da educação, só terá sua totalidade entendida se analisada e compreendida dentro do contexto na qual se desenvolve, considerando os diversos elementos que a constituem, o que reforça a escolha da pesquisa qualitativa descritiva. Concebemos ainda a pesquisa qualitativa como uma modalidade de abordagem investigativa que proporciona a inserção do pesquisador na conjuntura do estudo, oportunizando uma compreensão mais ampla e integrada do contexto sobre o qual se manifesta o objeto de seu estudo, bem como dos sujeitos.

No tocante a este aspecto, é como pontua Chizzotti (2006, p. 82):

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam.

O autor em comento coloca em evidência a relevância do posicionamento do pesquisador no decurso da pesquisa, sobre seu envolvimento com o contexto sociocultural de desenvolvimento do estudo, assumindo uma postura participativa, de modo a se aproximar e conhecer o cenário pesquisado, assim como a comunidade envolvida no estudo.

Cientes da complexidade que permeia o meio no qual ocorreu a pesquisa, faz-se necessário, além de um minucioso ouvir e refletir sobre as histórias de vidas apresentadas pelos interlocutores, uma compreensão da dimensão existencial concebida pelos mesmos, corroborando, assim, as concepções de Godoy (1995), quando apresenta a pesquisa qualitativa como uma iniciativa epistemológica que objetiva compreender um fenômeno, considerando o olhar e o significado atribuído pelos sujeitos em relação aos mesmos.

Assim definida, adotamos como procedimento metodológico, o emprego de instrumentos investigativos que nos oportunizem contemplar as peculiaridades do objeto e dos sujeitos, utilizando as histórias de vida dos professores, buscando, a partir da narração dos docentes, conforme evidencia Goodson (2000, p. 66), retratar a importância “[...] de saber muito mais sobre as prioridades dos professores, ou seja, muito mais sobre suas vidas”.

Com base nesse entendimento, recorreremos às narrativas de histórias de vida, relatos e registros autobiográficos, pelo fato de permitirem apreender as inquietações, as condutas e

atitudes, crenças e valores dos sujeitos pesquisados, correspondendo a uma pesquisa que também possui um componente descritivo.

A autobiografia, reconhecida como um processo autorreflexivo, intencional e crítico a respeito da vivência existencial, conforme pontua Abrahão (2010), proporciona a universalização de experiências e revela influências que incidem sobre a condição profissional e existencial do indivíduo. As narrativas pessoais revelam respostas que perpassam necessariamente pelo espelho de Borges (1998, p. 15) em seus escritos denominados História de Eternidade, no qual refere que a tessitura da vida e sua compreensão memorialística requer uma mirada no espelho da vida. Olhar para ver-se no tempo, na sua história, na sua profissão: “[...] sem um espelho delicado e secreto do que passou pelas almas, a história universal é tempo perdido, e nela nossa história pessoal [...]”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA VISÃO SINTÉTICA

A análise que construímos em torno dos dados e em relação ao objeto de estudo, ou seja, em relação aos diversos aspectos que consideramos para essa composição analítica, expressa, dentro de seu caráter de provisoriedade, o contexto atual dos dados que foram produzidos, assim, as possibilidades e limitações inerentes a todo conhecimento.

Os mais recentes debates no âmbito da pesquisa científica e suas conseqüentes metodologias têm apresentado que é possível navegar por novos mares em direção à produção do conhecimento, compreensão que se justifica, sobremaneira, pela adoção da abordagem biográfica (SOUZA, 2006; DEMARTINI, 2008), no campo educacional e que, a rigor, visualizam o aluno e o professor como sujeitos dessa historicidade, construída, como discute Demartini (2008, p. 45) “[...] na diversidade de situações/experiências [...], no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui”.

Assim, dizemos que opção pela pesquisa autobiográfica é favorecer aos narradores-professores-bacharéis, acessarem à reflexão, à construção do conhecimento de si (JOSSO, 2008), visto que a narrativa autobiográfica na pesquisa viabiliza, conforme suas características básicas: tratar “[...] as pessoas como seres únicos e singulares; entender que [...] o objeto da pesquisa é uma história única, narrada por um sujeito único [...]; conceber que [...] autor da autobiografia [...], assume um papel ativo, de verdadeiro protagonista de sua história”. (SONNEVILLE, 2013, p. 84).

A docência que o professor realiza para efetivar seu ofício de ensinar caracteriza-se como uma atividade complexa, portanto, exigente. No interior dessa exigência, Grillo (2004,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

p. 78) afirma: “a docência envolve o professor em sua totalidade. Sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser [...]”, ou seja, tem um componente de representar um compromisso consigo, com a escola, com o aluno e a sociedade, o que não deixa de apontar para questões que dizem respeito à construção da professoralidade docente no Ensino Superior. O que apresentamos como análise de dados centra-se na perspectiva da análise de conteúdos sustentada por Bardin (2011).

Neste propósito, utilizamos as narrativas, sistematizadas por meio de memoriais, complementadas pelas entrevistas narrativas, como forma de melhor acessar à subjetividade dos professores colaboradores. Em consonância com Souza (2006), entendemos que os relatos das trajetórias formativas dos professores revelam conhecimentos, saberes individuais e coletivos, em que a singularidade docente está inserida em um contexto coletivo, que evidencia aspectos pontuais relevantes da pluralidade dos saberes e fazeres dos professores. Nesta perspectiva, citamos o entendimento de Lima (2011, p. 50) a esse respeito, que coloca o desenvolvimento profissional como um contraposto importante para a mudança de concepções do professor:

[...] a reflexão acerca dos percursos formativos e de atuação docente, como estratégia de formação e de produção de novos conhecimentos, funda-se na convicção de que o processo reflexivo, via história de vida ou método autobiográfico, deixa aflorar do cerne de cada narrativa as crenças/concepções e pensamentos dos professores e seu consequente movimento construtivo/reconstrutivo, responsáveis pelo avanço do processo de desenvolvimento profissional docente.

Como vemos, a autora dá visibilidade ao desenvolvimento profissional que também é um processo e, como tal, integra o sentido compreensivo de professoralidade docente, enquanto trajetória que os professores vão construindo no que concerne às demandas formativas e de empoderamento dos saberes e fazeres do professor para bem compreender as exigências formativas e práticas colocadas ao professor bacharel ou licenciado, o que, de fato requer a professoralidade: exercício reflexivo, valorização dos saberes e sua mobilização, entre outros aspectos que levam ao crescimento pessoal e profissional do professor.

Estamos falando de professoralidade relacionada a processos e a domínios de conhecimentos relacionados a saberes pertinentes a dado campo do contexto profissional. Em se configurando como processo tem sua dinâmica que conduz o professor a investir na sua formação continuada, na mobilização de saberes, no compartilhamento de experiências, na demarcação de seu lugar no cenário da docência, no caso particular do presente estudo, no cenário da docência superior. O uso das narrativas autobiográficas enquanto recurso

epistemológico nos proporcionou revisitarmos tempos e espaços que moldam a constituição da professoralidade dos docentes participantes deste estudo.

Esta conclusão empírica ganha sustentação teórica diante das arguições de Lima (2011, p. 33):

A reflexividade implicada na investigação com histórias de vida de professores orienta-se para rever, retrospectivamente considerando, lugares educativos tidos como cenários de seus percursos de formação e de atuação profissional, configurando-se como uma ação de reexaminação da vida pregressa, sustentada na narratividade de um eu pensante que, dentre outros pontos e aspectos significativos, se sensibiliza, partilha informações, rever suas competências professorais, reavalia seus percursos e projeta ações/propósitos de crescimento pessoal e profissional contínuo.

Assim, ao analisarmos os dados dos memoriais produzidos, observamos aspectos voltados para a compreensão do percurso formativo dos interlocutores da pesquisa, os quais oportunizaram conhecer pontuações relevantes sobre fatores e ocorrências que determinaram a decisão dos colaboradores pela docência, principalmente pela docência superior.

Dentre os relatos autobiográficos, o que a análise evidencia é que uns são mais descritivos, outros mais reflexivos, mas todos sinalizam sobre tempos, espaços e ocorrências que contribuíram para a constituição do dispositivo formativo denominado professoralidade, destacando o encadeamento de fatos relevantes dentro do percurso de desenvolvimento pessoal e acadêmico, para melhor entender e exercer a docência no Ensino Superior, o que implica em estudos, formação continuada, troca de experiências e conhecimentos no seu produzir-se professor universitário, compreendendo seu ofício docente no tocante à transposição didática, exigida pelo ato de ensinar.

As narrativas autobiográficas produzidas pelos interlocutores deste estudo são analisadas dentro de uma dimensão qualitativa, caracterizada pela apreensão de significados nas produções memorialísticas dos sujeitos, interligadas ao contexto em que estão inseridos e que as legitimam, sem buscar regularidades, mas focando na individualidade.

A partir das experiências narradas e evidenciadas junto aos memoriais, bem como à luz das informações produzidas pelas entrevistas, apresentamos a movimentação analítica em torno dos dados, que se encontram organizados em 04 (quatro) eixos denominados, em conformidade com os objetivos da pesquisa:

Eixo 01: Perfil profissional e trajetória formativa dos professores bacharéis;

Eixo 02: Encontro com a docência superior;

Eixo 03: Experiência profissional no contexto da docência universitária;

Eixo 04: construção da professoralidade no Ensino Superior.

Estes eixos emergiram no decurso da leitura dos dados, considerando os aspectos teóricos inicialmente elencados, como pretensões deste estudo e em consonância com os objetivos desta investigação.

Diante das narrativas autobiográficas, emerge o entendimento de que a docência, concebida como uma atividade complexa e que excede a mera repetição de informações, requer uma adequada qualificação e comprometimento de seus profissionais. Esta exigência, à luz dos relatos produzidos, é uma realidade comum aos professores colaboradores, os docentes bacharéis revelam em seus escritos um representativo nível de conscientização sobre as expectativas que o meio social delega ao Ensino Superior, e que em razão dessa condição, empreendem esforços para o desenvolvimento de sua prática, investindo no ser professor, no seu conhecimento pedagógico, na sua prática profissional, na reflexão crítica, o que remete às discussões de Schön (1992), no que concerne ao exercício de uma prática docente reflexiva, promovendo, por consequência, a construção da professoralidade.

É o caso do Interlocutor A e também do Interlocutor D, que dizem se ressentir de sua formação inicial no tocante aos aspectos pedagógicos, e também por não terem realizado nenhuma pós-graduação até agora, vinculada especialmente com o desenvolvimento de aspectos didáticos. Entretanto, revelam que é necessário fazer do exercício de sua própria prática um momento para refletir e produzir saberes que dão suporte à sua ação profissional, na qual o interlocutor D destaca

[...] a importância de constantes reflexões sobre todos os aspectos relacionados ao meu exercício docente. É fazendo que eu aprendo a fazer. A reflexão é algo necessário em nossa vida pessoal, e no aspecto profissional não é diferente [...] constantemente reflito sobre a eficácia de minhas práticas em sala de aula: minha postura, meu relacionamento com os alunos, as técnicas que uso, os recursos [...], as atividades, a forma de avaliação [...].
(INTERLOCUTOR D).

Essa referência do nosso interlocutor ganha respaldo diante das arguições teóricas apresentadas por Tardif (2002), no que se concerne aos saberes da experiência produzidos no exercício da prática, revelando uma contínua construção e reconstrução profissional e pessoal.

O fato é que o professor produz e mobiliza saberes diante das circunstâncias e necessidades impostas pela prática. Neste contexto analítico, confirma-se a evidência de que a experiência é permeada por um movimento reflexivo e se apresenta como um mecanismo significativo dentro do processo de tornar-se professor, inclusive professor de Ensino Superior, apontando para as arguições de Bolzan e Isaia (2005) ao pontuarem que “os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente”.

O Interlocutor B, reconhece e destaca a necessidade de reflexão em torno da docência universitária como o momento e lugar para aprendizagens docentes, demonstra a importância da observação e interação dos professores com seus pares, sobretudo com os mais experientes, como ocasião para a socialização e construção de experiências pedagógicas e didáticas a serem implementadas em seu exercício profissional. Destaca, ainda, a busca e a apropriação das práticas dos professores que atuaram e colaboraram ao longo de seu processo formativo, reatualizando conhecimentos e produzindo saberes didáticos.

Mediante estas considerações analíticas-interpretativas, os dados referendam que os professores marcam a trajetória escolar e acadêmica, constituindo-se também como espaços norteadores do fazer docente. Este aspecto é evidenciado com maior clareza e convicção no relato do Interlocutor C. As memórias narrativas escritas dos Interlocutores B, C e D também apontam para o reconhecimento da relação e vivência com os discentes como ocasião para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação profissional da área do magistério, e, conseqüentemente, necessários ao desenvolvimento da professoralidade.

Esses interlocutores vislumbram fazer das experiências com os alunos uma caixa de ressonância sobre a eficácia de suas práticas, buscando a partir de debates abertos ou produções escritas, obter informações e direcionamentos que colaborem na edificação de sua condição de professor de Ensino Superior, sobretudo na edificação de sua professoralidade. É comum a todas as narrativas autobiográficas, como dados analíticos do estudo, a existência de possíveis lacunas decorrentes da ausência de formação pedagógica formal em suas trajetórias, desde a formação inicial, o que lhes atribuiu maiores dificuldades diante dos desafios comuns ao ato de lecionar.

No entanto, observamos que este entendimento proporcionou aos interlocutores maior compreensão sobre a essencialidade de um amadurecimento didático para o exercício da prática do professor, para o ser e o fazer docente, e para o desenvolvimento dos discentes. Implica dizermos que a construção da professoralidade se apresenta como um processo complexo, sobretudo nos anos iniciais da docência, no caso específico deste estudo da docência superior, mas que é gradativamente superado na própria prática, com as atitudes e compromissos dispensados ao ser professor, ao seu desenvolvimento profissional.

Destacamos, ainda, o fato dos interlocutores não evidenciarem a opção pela docência universitária como um “dom” ou “vocação” inata às suas condições pessoais, tendo em vista que muitos, além de relatarem que não tinham pretensão de ser professor, mencionam que aprenderam e aprendem a ser professor a partir de experiências edificantes ao longo de sua formação e de seu exercício docente. Desse modo, emerge a compreensão de que a

constituição da professoralidade dos interlocutores possui como locus formativo a universidade, considerando o contexto coletivo e a experiência de cada professor. Os relatos memorialísticos dos interlocutores também convergem à questão do envolvimento definitivo com a Docência Superior, exercida com exclusividade, após experiências em áreas específicas de suas formações iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas (auto)biográficas, em todos os excertos analisados revelam um conhecimento de si, que singulariza cada professor interlocutor em sua individualidade, em seu protagonismo docente. Este modo de ver e perceber a narratividade autobiográfica converge para aspectos do pensamento de Josso (2008, p. 25) a esse respeito: “[...] o conhecimento de si em todos os seus registros, dimensões e facetas, privilegia uma maior atenção para a maneira pela qual cada pessoa usa a margem de liberdade e de capacidade criativa [...]”.

A condução e efetivação do presente estudo, representada, sobretudo, pelas diversas leituras realizadas no intuito de subsidiar teoricamente a pesquisa e a produção dos dados, decorrente dos memoriais de formação e das entrevistas narrativas, assim o confirmam. A perspectiva é que os dados permitiram-nos maior conhecimento sobre a formação e atuação do docente bacharel, no que diz respeito a saberes e fazeres, e a consequente construção de sua professoralidade, permitindo-nos tecer considerações sobre esta temática.

Desse modo, a partir das histórias de vida, os participantes narram sobre sua formação e desenvolvimento profissional, narram sobre si, como se fosse um espelho, conforme aponta Borges (1998). Assim, ao ouvir e reler as narrativas, identificávamo-nos com suas expectativas, idealizações, angústias, incertezas e superações, posto que, também, transitamos/trabalhamos na mesma seara. Aprofundar nosso olhar sobre as histórias de vida nos permitiu compreender a riqueza que guarda esse movimento reflexivo/retrospectivo, não apenas como recurso epistemológico, também enquanto iniciativa de formação, pois além de revelar aspectos significativos sobre a condição pessoal e profissional dos colaboradores, elementos determinantes dentro da professoralidade docente oportuniza reflexões sobre a condição e condução de nossa formação.

Os docentes bacharéis que militam no ensino universitário não possuem, formalmente, uma formação pedagógica para o exercício do magistério. No entanto, têm clareza acerca da

importância do aporte didático, o que não parece comprometer a efetivação de sua prática pedagógica, tendo em vista revelarem a busca de apropriação desses componentes, inclusive como forma de ampliar e produzir saberes demandado pela condição de ser professor, o que requer considerar espaços e tempos que incidem direta ou indiretamente sobre a construção de sua professoralidade, dispositivo formativo que subsidia a construção e a consolidação de uma prática docente de maior qualidade e dinamicidade no Ensino Superior.

Consensualmente, os achados que ora registramos dão conta de um grupo de professores que se revelam preocupados e comprometidos com a formação de seus alunos, com a formação de futuros profissionais para o mercado de trabalho, com sua própria formação continuada, com a produção do conhecimento (este dado aparece em menor escala), que entendemos serem aspectos que integram a professoralidade docente, mas que nem todos os interlocutores reconheceram claramente esta articulação, não obstante ela exista implicitamente.

Existem, em especial, pelas declarações de que são comprometidos com a aprendizagem de seus alunos, com sua formação continuada, com a mobilização de saberes diversificados para atender as necessidades do ser professor universitário. Emerge, desse modo, a constatação de que estes aspectos levam ao conceito compreensivo de professoralidade ou de sua construção, que engloba a constante reflexão sobre a prática docente e, ainda sobre seu processo formativo.

Encerrando essa conclusão, dizemos que a constituição da professoralidade que buscamos compreender/apreender neste estudo confirma-se nas histórias de vida dos professores, como um construto que ultrapassa o aspecto temporal, tendo em vista caracterizar-se pela sua continuidade processual e ser particular a cada sujeito, ou seja, a constituição da professoralidade ocorre ao longo da vida profissional, mediante um amalgamado de subjetividades pessoais e profissionais, como matriz e como referencial.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. UNIREVISTA. v.1, n.1. **IV Congresso Internacional de Educação**. UNISSINOS: São Leopoldo. 2005.

BORGES, J. L. **História da eternidade**. São Paulo: Globo, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMARTINE, Z. de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPFRJ, 2008. p. 39-64.

FURTADO, J. A. P. X. **A construção dos saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar**: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico. Dissertação (Mestrado em Educação). 162f. Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, 2, 1995, p. 57-63.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 55-66.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2010.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de Professores e Formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-53.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus. 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SONNEVILLE, J. J. Histórias de aprendiz e protagonismo discente. In: ÁVILA, C. M. d'. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 81-90

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Bahia: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

PROFESSORES INICIANTE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: VOZES SILENCIADAS

Liziani Mello Wesz ¹
Rudinei Itamar Tamiosso Wesz ²
Simone Albuquerque da Rocha ³

RESUMO

Esta pesquisa em andamento objetiva investigar como se deu o processo de inserção de dois professores iniciantes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), particularmente nos Institutos Federais de Mato Grosso (MT) e de Roraima (RR), a partir de narrativas de si. Subsidiados na abordagem qualitativa de Lima et al (1996), André (1995), buscam-se dados alicerçados na percepção dos sujeitos quanto ao processo de inserção como iniciantes na rede federal de ensino, quando das inquietações, dúvidas e necessidades formativas apresentadas ao tomarem ciência das atribuições necessárias as suas práticas docentes, visto não estarem habituados à diversidade de atribuições que esta função estabelece e de quais procedimentos se apropriaram para desenvolverem a docência nesta fase difícil de ingresso à carreira docente. Os resultados apontaram a necessidade da leitura dos documentos que disciplinam sobre a carreira docente do professor iniciante do Instituto Federal (IF) e a importância do apoio de professores experientes como principais ações para professores recém-inseridos nos Institutos Federais (IFs).

Palavras-chave: Professor Iniciante, Professor EBTT, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Inserção Profissional Docente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como se deu o processo de inserção profissional de dois professores iniciantes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e procura dar voz a estes professores, os quais passaram a fazer parte do quadro de servidores efetivos, com dedicação exclusiva, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ao ingressarem neste sistema de ensino, encontram inúmeros desafios e, visando desvelar estas dificuldades, são os próprios docentes que descrevem o percurso trilhado, desencadeando um relato etnográfico subsidiado pela abordagem qualitativa.

Sustentamo-nos em André (1995, p. 24), por apresentar alguns aspectos que devem ser considerados nesta abordagem, como “a observação participante, a entrevista intensiva e a

¹ Professora do Instituto Federal de Mato Grosso - MT, liziani@hotmail.com;

² Professor do Instituto Federal de Mato Grosso - MT, weszrudinei@hotmail.com;

³ Professora da Universidade Federal do Mato Grosso - MT, sa.rocha@terra.com.br

análise de documentos” e também como dar “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. A autora salienta, ainda, a “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. E, finalmente, esta abordagem “envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (Ibid., p.25).

Quanto aos relatos pormenorizados e cronológicos dos ritos de passagem dos professores em uma narrativa, segundo Abrahão (2003, p. 81), “permitem, dependendo do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”.

Na contextualização histórica, apropriamo-nos de Frigotto; Ciavatta (2003), Moura (2012) e em documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2016, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, 1971, 1961 e nas Resoluções do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e do Instituto Federal de Roraima (IFRR).

No que tange à formação de professores com foco no docente iniciante, buscamos o aporte teórico em Cavaco (1999, p. 179), quando esta destaca que a inserção docente é um período “de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais no universo profissional”. Em Calil (2012, p. 32), por mencionar que o professor “se depara com um cenário bastante complexo quando chega a uma escola, precisa atingir objetivos, lidar com uma diversidade de alunos, com sentimentos e emoções” e que, além disso, deve “ter um bom discurso didático, dominar os conteúdos disciplinares e saber como transformá-los em pedagógicos de modo a atender às necessidades dos alunos, ter bom manejo de sala de aula, adaptar-se ao clima e à cultura da escola”.

Em Marcelo (2010, p. 27), ao afirmar que “necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. Já Huberman (1995, p 39) enfatiza que a fase inicial é “marcada pela sobrevivência e a descoberta uma vez que o aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”.

Assim, procederemos a uma análise de como o processo é vivido pelos iniciantes, destacando como os Institutos Federais (IFs) ordenam o trabalho do docente e, especialmente, como os professores iniciantes se sentem ao se depararem com essas atribuições.

METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de investigar como se deu o processo de inserção profissional de dois professores iniciantes no EBTT. Os participantes desta pesquisa foram dois docentes já com experiência em outras redes de ensino quando adentraram o IF. A abordagem foi qualitativa e a metodologia adotada ocorreu com as narrativas de si, sustentadas pela observação participante e a abordagem qualitativa sob a óptica dos dois professores, em suas experiências vivenciadas.

Considera-se professor ingressante aquele que, apesar de já possuir práticas de docência em outras instituições, tem seu processo de inserção em uma rede de ensino onde passa a atuar como iniciante/ingressante. Segundo Transferetti (2016, p. 06), “todo servidor público [...] que se encontra nos três primeiros anos de sua atuação, após aprovação em concurso público”, é assim denominado. A este respeito, WIEBUSCH (2014, p. 05) menciona que “o fazer pedagógico é uma tarefa complexa para todos os professores, e principalmente para os ingressantes na profissão”.

As questões norteadoras deste trabalho foram: De que forma os professores iniciantes/ingressantes passam a compreender o processo de inserção na carreira docente e a adesão a determinadas atividades institucionais? Como se sentem os professores iniciantes/ingressantes ao adentrarem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para exercerem suas funções? Quais são suas maiores dúvidas, pretensões com relação a sua prática docente?

Os locais da pesquisa foram o IFMT e o IFRR, sendo o Iniciante/Ingressante A, o professor do IFMT que principiou suas atividades em 2012 e o Iniciante/Ingressante B, do IFRR, em 2016, cujas entrevistas foram em número de três e as respostas constituíram-se nas narrativas de si.

As narrativas são importantes registros sobre a trajetória docente de acordo com Passeggi et al. (2013, p. 17), pois “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra quanto para aqueles que leem, escutam e analisam essas narrativas”. As entrevistas constituem-se em instrumentos que possibilitam, segundo Lüdke e André (1994, p. 34), “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

As análises serão desenvolvidas a partir de dois eixos: o primeiro, como se deu a inserção dos professores, seus dilemas e desafios ao iniciarem suas atividades nos Institutos Federais, apesar de já terem experiência docente e o segundo, de que procedimentos se apropriaram para desenvolverem suas práticas e se sentirem mais incorporados no novo ambiente de trabalho.

PROPOSTA EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A proposta de educação dos IFs está ancorada na integração segundo a qual a educação básica se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o mundo do trabalho: seja na esfera produtiva, seja nos processos de formação inicial, bem como nos cursos de formação técnica, tecnológica ou superior.

Ciavatta (2012) apropria-se de Gramsci, em que o trabalho é tido como princípio educativo, no sentido da superação dicotômica do trabalho manual/trabalho intelectual, com o intuito de formar trabalhadores com capacidades de atuar como dirigentes e cidadãos, em cujo sentido a formação integrada busca “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Segundo os documentos oficiais, os Institutos deverão ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, orientando sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais.

De acordo com o Decreto nº 6.095 (2007, art. 4, § 2º, I - VII), no plano acadêmico, além de ministrar educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação continuada, realizar pesquisas, desenvolver atividades de extensão articulada ao setor produtivo, deve estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e, ainda, em relação à educação superior, ministrar cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de professores, especialistas e profissionais para os diferentes setores da economia.

A possibilidade da efetiva integração, entre a educação básica e a educação profissional, deu-se com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. O texto desse decreto admite que a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, segundo os pressupostos da formação omnilateral. Tais presunções implicam o

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

direcionamento para um currículo convergente com as propostas da formação integrada que, segundo Ramos (2011, p. 776), seria a “[...] formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. Segundo a autora, o currículo, assim pensado, organiza

[...] o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

Porém essa articulação não ocorreu da forma esperada, gerando, sim, retrocessos, pois a proposta original de integração entre a educação básica e a educação profissional fragmentou-se, tendo em vista a reestruturação do Ministério da Educação, em que o Ensino Médio ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o Ensino Técnico Profissional sob a tutela da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Segundo o MEC (2016), encontram-se distribuídos nos Estados brasileiros 38 IFs que oportunizam a formação inicial, bem como a formação continuada e, também, permitem o acesso a cursos técnicos e superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação. Deste rol, também fazem parte da rede federal de ensino dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, sendo computados 644 campi em funcionamento, até maio de 2016.

AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT)

Ao adentrarem a Rede Federal de ensino, os professores se deparam com dificuldades na/para a realização da sua prática de ensino, embora não lhes sejam atividades docentes atípicas. As expectativas e os sentimentos de insegurança são enormes e as dúvidas tomam conta desses professores que precisam traçar/planejar um caminho a ser seguido.

Em consonância com a resolução do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), no Art. 17, está descrito que “a distribuição das atividades docentes compreende a ocupação da carga horária inerente ao cargo de Magistério de Ensino Básico,

Técnico e Tecnológico, que deverá ser distribuída nas seguintes atividades: I- ensino; II- pesquisa; III- extensão; e IV- gestão institucional” (IFMT, Resolução nº 46-2013, p. 04). Nesta conjuntura, pode-se observar que são quatro tipos de atividades, sendo que, em cada uma, há um detalhamento por meio da Resolução, o qual estabelece o número de horas de cada atividade.

O professor na RFEPCCT dos IFs é orientado pelo Departamento de Ensino (DEN) de seu Câmpus a basear-se nas Resoluções do CONSUP dessas instituições. Além disso, necessita tomar ciência dos documentos que regem a instituição, tais como: o PDI, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em que ministrará suas aulas, bem como de outras legislações e normas, para estar a par e fundamentar-se nas atribuições referentes à prática docente. Deverá, inclusive, detalhar em seu Plano Individual de Trabalho (PIT) as atividades que executa o qual deve ser preenchido independente do IF e do Câmpus do qual faça parte.

As atividades de **Ensino**, conforme a Resolução nº 116 (2013, p.03), “são aquelas de natureza teórico-práticas desempenhadas em sala de aula, em ambientes tecnológicos e/ou em campo, previstas nos Projetos Pedagógicos/Planos dos Cursos ofertados pela Instituição”. Ressalta-se que:

§ 1º São consideradas Atividades de Apoio ao Ensino: planejamento; atendimento ao aluno; reuniões pedagógicas; reunião de pais e mestres; aula de reforço; elaboração e correção de avaliações, conselho de classe, registro de notas, dentre outras voltadas para o trabalho pedagógico.

§ 2º A preparação de aulas e de material didático, como parte integrante da carga horária dedicada às atividades de apoio ao ensino, compreende a realização de estudos, pesquisa bibliográfica, planejamento individual, elaboração e correção de avaliação, além de registro de notas, que poderão ser executados pelo docente em local apropriado, no âmbito da instituição, ou não, resguardando-se o andamento das atividades da instituição e com anuência da chefia imediata. (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p. 04).

Observa-se que as atividades acima elencadas, na oferta do EM, não apresentam grandes divergências com relação às outras redes de ensino, visto serem triviais no trabalho docente de qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada. A diferença existente consiste em destacar que, nos IFs, essas atividades são realizadas de forma integrada, pois, além do Ensino Médio regular, é ofertada a formação técnica.

As **Atividades Complementares de Ensino** da Resolução nº 116 (2013, p. 04) “são atividades pedagógicas relacionadas ao ensino e desenvolvidas de forma extensiva que complementam a carga horária do trabalho docente” e estão descritas a seguir:

1. Supervisão/orientação de estágio supervisionado, exceto nos casos em que a supervisão/orientação já esteja regulamentada como atividades de ensino nos Planos de Curso, conforme regulamento de estágio do IFRR;
2. Orientação e/ou Coorientação de estágio supervisionado conforme regulamento de estágio do IFRR;
3. Coordenação/supervisão ou orientação de projeto de ensino;
4. Coordenação/supervisão ou orientação de estudantes da Instituição para participação em Olimpíadas Nacionais de conhecimento, devidamente reconhecidas pelo MEC;
5. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação;
6. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização;
7. Orientação de Dissertação de Mestrado ou de tese de Doutorado;
8. Coorientação de Dissertação de Mestrado e de tese de Doutorado;
9. Minистраção de cursos e oficinas pedagógicas para a comunidade acadêmica;
10. Treinamento/preparação para atividades desportivas, visando participação em competições internas e externas. (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p.04).

Mediante esta descrição, observa-se que as atividades são extremamente distintas das exercidas por professores que fazem parte de outras redes de educação básica, uma vez que a legislação destas não contempla essa atribuição, por serem escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. É conveniente destacar que são exercidas pelas Faculdades e Universidades que se fazem presentes nos PITs dos professores dos IFs, pois estas instituições oferecem Ensino Médio na modalidade integrada ao Ensino Técnico (os alunos precisam realizar estágios nas empresas conveniadas à instituição), além da oferta de Técnicos Subsequentes, Graduação e Pós-Graduações (Mestrado e Doutorado).

As **Atividades de Pesquisa** são, segundo a Resolução nº 116 (2013, pág.13), “aquelas de natureza teórica, metodológica, prática, aplicada ou empírica a serem desempenhadas em ambientes específicos ou em campo, visando à produção técnica, científica ou tecnológica”. Demandam carga horária específica para o planejamento e execução, de acordo com o trabalho do professor que assim deseja realizar esses procedimentos. Não existe obrigatoriedade com essa atividade, entretanto o professor deve ser um pesquisador por natureza, pois, segundo André (2006, p. 221), “toda pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Observa-se, nesta atividade, uma disparidade com outras escolas, visto que as redes de ensino ofertam o ensino com raras atividades desta dimensão, mesmo a LDB 9394 (1996, p. 02) tendo na sua redação, no quarto artigo: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística [...]”. Não estamos desprezando as pesquisas feitas nas outras

escolas, mas presume-se que, nos IFs, presencia-se maior rigor acadêmico, com maior capacidade analítica, pois os projetos necessitam de submissão a Editais, bem como serem avaliados por uma comissão apta para a análise de cada projeto.

As **Atividades de Extensão**, na Resolução nº 116 (2013, p.07), são “aquelas de transferência de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no IFRR para a comunidade externa” e isso se dá “através da prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de extensão, atividades contratadas e financiadas por instituições externas e demais atividades similares devidamente registradas na Pró-Reitoria de Extensão e no Setor de Extensão do Câmpus”.

São consideradas as atividades de:

1. Orientação de aluno para a realização de projetos de extensão, com ou sem bolsa, projetos para realização de eventos, cursos, Empresa Júnior, entre outros;
2. Coordenação de Programas e/ou Projeto de Extensão registrado no Setor de Extensão do Câmpus e homologado na Pró-Reitoria de Extensão;
3. Participação de visita de supervisão nas empresas e/ou instituições, desde que mantenha acompanhamento periódico;
4. Consultoria, assessoria, prestação de serviços, laudos técnicos, desde que não remunerados;
5. Cursos de extensão, desde que não remunerados;
6. Atividades de intercâmbio e cooperação nacional e internacional, desde que não remunerados;
7. Orientação e/ou coordenação de projetos sociais, ambientais, culturais e desportivos, definidos em documento próprio da Pró-Reitoria de Extensão. (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p.07).

Dentre todas as atividades, esta é a que mais se sobressai sobre as exercidas nas escolas de educação básica. Existem, nas escolas públicas e particulares, projetos que visam beneficiar a comunidade, sempre havendo uma grande preocupação com a comunidade carente. Em contrapartida, nos IFs, existem projetos de extensão que também precisam ser submetidos a editais e avaliados para serem executados. É visto que esta é uma das maiores diferenças existentes entre todas as anteriores, pois, na LDB 9394/96, as atividades de extensão são somente mencionadas para a Educação Superior. Todavia não queremos, de forma alguma, menosprezar as atividades realizadas em benefício da comunidade; queremos é destacar aqui o rigor e a burocracia que existem a fim de que esses projetos sejam submetidos ao serem executados.

As **Atividades de Gestão**, da Resolução nº 116 (2013, p. 07), “são aquelas exercidas no âmbito da administração institucional escolar” e estão descritas a seguir:

1. Membro de Colegiado de Curso;
2. Membro de Núcleo Docente Estruturante;
3. Membro do Conselho Superior;
4. Membro do Colégio de Dirigentes;
5. Membro de Comissão ou Grupo de Trabalho instituído para a realização de atividades com duração igual ou superior a um bimestre (caso a designação seja mediante portaria, em caráter extraordinário).
6. Responsabilidade por ambientes específicos e de ensino, como laboratórios, núcleos, entre outros;
7. Coordenação de Curso ou Área;
8. Coordenação administrativa com Função Gratificada;
9. Cargo de Direção de Departamento, de Diretoria ou Pró-Reitoria;
10. Membro do Fórum de Ensino, Pesquisa e Extensão;
11. Membro da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD/IFRR). (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p.07-08).

Neste quesito, não há muitas diferenças visto que as outras instituições de ensino também apresentam essas atividades, contudo convém destacar que, nos IFs, são em maior quantidade e também mais especificadas, pois necessitam da representatividade dos professores em Conselhos, Comitês, Comissões permanentes e temporárias para tratar de assuntos variados da vida escolar, acadêmica, funcional, entre outras.

OS PROFESSORES INICIANTES: PROFESSORES INGRESSANTES

De acordo com Marcelo (2010), os professores, ao principiarem novas atividades, podendo até ser na mesma instituição, são iniciantes naquilo que passam a desempenhar e que não realizavam em uma experiência anterior, visto que ter experiência não é sinônimo de ter a formação necessária para executar essa nova atividade. Cavaco (1999, p. 179) destaca que “é um tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais [...]”.

Para este estudo, trabalharemos com sujeitos iniciantes que já têm experiência de magistério e estão ingressando em outra instituição de ensino, como é o caso do IF. Assim sendo, o professor iniciante é um ingressante também, pois ingressa no magistério em outra fase de sua carreira docente. Nesta análise, os professores são chamados de “iniciantes” por serem inexperientes no exercício da docência na Rede Federal de educação, mesmo que não sejam iniciantes no ofício de professor, uma vez que já lecionaram anteriormente em outras redes de educação (municipal, estadual e particular); neste sentido, são ingressantes.

Os professores participantes da pesquisa ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de Mato Grosso (MT), em julho de 2012 (com atuação anterior na docência há aproximadamente 12 anos). No IF de Roraima (RR), em setembro de 2016, com aproximadamente 18 anos de docência. Observa-se, de acordo com o tempo anterior de atuação de ambos, que estes professores já não são novatos no quesito atuação em sala e nos outros quesitos que a função exige, mas, sim, principiantes no exercício da docência em outro sistema de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores participantes deste trabalho manifestaram, em relatos, suas experiências iniciais e os diferentes impasses vividos no ingresso na carreira na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa inserção, como já mencionado anteriormente, aconteceu em diferentes momentos, com um intervalo de 04 anos; entretanto, algumas dessas situações vivenciadas se destacam pela similaridade dos fatos.

Para mantermos o sigilo dos sujeitos, adotaremos Iniciante/Ingressante A para o professor que trazia 12 anos de experiência anterior e Iniciante/Ingressante B para o professor que adentrou a Rede Federal já possuindo 18 anos de vivência.

Inicialmente, foi destacado como um processo análogo o fato da apresentação de ambos os professores na Reitoria de cada IF, em Cuiabá (MT) e Boa Vista (RR). Isso pode ser evidenciado quando mencionam: “pela manhã houve uma reunião com o reitor no prédio da reitoria em Boa Vista e os diretores de cada Câmpus, com cerimônia formal dando posse aos novos servidores. No período da tarde, a diretora de gestão de pessoas repassou algumas informações sobre o funcionamento dos IF” (Iniciante/Ingressante B, 2016).

O Iniciante/Ingressante A relatou: “todos os novos servidores foram convocados para o cerimonial de posse na reitoria do IF, onde nesse dia o reitor fez uma breve explanação histórica da criação dos IFs, bem como ressaltou as propostas educacionais da rede”. (Iniciante/Ingressante A, 2012).

Sustentados nessas falas, observa-se que, ao entrar neste sistema de ensino, é proferida uma exposição sobre o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, bem como o seu funcionamento. Por meio dos relatos, nota-se também que a posse dos professores não é dada no seu lugar de atuação e sim na capital de cada Estado. A seguir, há o encaminhamento para os *campi* e o professor se apresentará ao Departamento de Ensino (DE).

Quando questionados **“De que forma passam a compreender o processo de inserção na carreira docente e a adesão a determinadas atividades institucionais?”**, essa questão vem acompanhada da situação vivenciada logo após a posse. Ao chegarem à escola, precisaram se apresentar ao DE, de modo a serem feitas as atribuições das suas aulas. Entretanto, nessa ocasião, o professor B se questiona: “como vou fechar estas 40 horas, se não terei 20 horas aula?”

Esse é o momento em que este professor o qual ainda não se encontra a par de todas as atribuições do cargo é orientado pelo DE a tomar ciência dos documentos que regem a educação no IF, ou seja, a Resolução do Consup nº 116, que regulamenta o trabalho decente. Para Marcelo (2010, p. 28), é um período de grandes “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

Isso só acontece com o tempo e para que ocorra de forma mais tranquila, isso só se dá por meio dos saberes experienciais, destacados por Tardif (2002, p.38-39): “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Há, ainda, a manifestação do professor Iniciante/Ingressante A (2012), relatando que foi “buscar como eram realizadas as atribuições do cargo nos documentos oficiais, tais como o PDI e na organização didática do Instituto, tendo em vista que não tivemos nenhuma formação inicial sobre essa modalidade de ensino”. E complementa: “posteriormente, através da minha curiosidade e estudo é que vim realmente entender que a proposta da educação profissional está baseada nos princípios marxistas de currículo integrado e na concepção de politecnia e omnilateralidade”.

Já o Iniciante/Ingressante B (2016) menciona que “o entendimento sobre como eram distribuídas as atividades docentes aconteceu com o auxílio de professores que já se encontram trabalhando há mais tempo no IF, bem como nos documentos disponibilizados pela Coordenação Pedagógica”.

Por meio das falas, verifica-se que o professor iniciante necessita de um “norte”, uma orientação de alguém mais experiente, que possa auxiliá-lo no processo de apropriação do conhecimento, ou seja, no início da constituição do ser professor em um novo momento de vida.

Visando sanar as dificuldades enfrentadas, julga-se relevante destacar que esses professores, ao adentraram a Rede, estavam em estágio probatório previsto em lei; nesse sentido, há maior necessidade, segundo Wiebusch (2014, p.10), de que o estágio dos “servidores

que ingressam no serviço público deveriam ser um espaço de formação, mais do que de avaliação”.

Mesmo sabendo tratar-se de início da docência na Rede Federal, seria interessante que se pudesse ter instituído uma política de informação e de recepção aos novos professores nos institutos, com formações específicas sobre quais são as atividades e como devem ser realizadas. Deveria haver procedimentos de acolhimento, inserção, formação e orientação, mas não se observam tais condutas por parte dos institutos. Nesse sentido, Wiebusch (2014) afirma

É imprescindível ter um “Programa Institucional de Inserção à Docência”, um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio, de acompanhamento e formação para os docentes iniciantes para conhecer a estrutura administrativa e pedagógica da instituição, bem como um espaço de formação e partilha de saberes, pois a docência necessita de um processo sistemático de aprender e ensinar [...]. (WIEBUSCH, 2014, p.14).

Na questão **“Como se sentem os professores iniciantes ao adentrarem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para exercerem suas funções?”**, o Iniciante/Ingressante B (2016) assim relatou: “me senti totalmente perdida... fui lotada em um Câmpus dentro da floresta Amazônica, um lugar totalmente diferente do que eu estava acostumada, com diversas atribuições docentes e eu nem sabia por onde começar”.

O Iniciante/Ingressante A (2012) narra que:

Fui muito bem recebido na nova instituição, tanto pelos novos colegas quanto pelos diretores, no entanto a apreensão se deu quando da distribuição dos novos encargos didáticos, pois assumi disciplinas dos cursos técnicos integrados à educação profissional sem ter muitos conhecimentos sobre de que forma deveria ser essa educação integrada. Pensei que durante o processo de adaptação teríamos formações sobre esse sistema de ensino, só que estas formações não ocorreram. Só fui ter uma noção maior quando eu mesmo me propus a aprofundar nesse assunto em uma pós-graduação. (Iniciante/Ingressante B, 2012).

Pode-se observar nesta fala que o professor se sente como se realmente estivesse iniciando sua primeira inserção na docência, mesmo que isso já houvesse ocorrido em outro momento, ou seja, há 18 anos.

O Iniciante/Ingressante A (2012) também se manifestou narrando que:

Após a euforia inicial da aprovação em um concurso em nível federal, veio a constatação da realidade do novo, pois o instituto para o qual passei havia carência de professores da área para a qual havia passado. Os professores efetivos estavam sobrecarregados de aulas, e na mesma semana que entrei em

exercício já foram refeitos os encargos didáticos. Vieram as dúvidas quanto à forma de trabalho e ensino, pois fui professor da rede estadual e particular de ensino e agora estava entrando numa rede de formação profissional e tecnológica. (Iniciante/Ingressante B, 2012).

Diante do exposto, nota-se que os professores passaram tanto por necessidades comuns, tais como o lugar ser fora da realidade vivenciada anteriormente, quanto pela falta de orientações essenciais para serem instruídos propriamente a iniciarem-se no cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como se deu o processo de inserção profissional de dois professores iniciantes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, particularmente nos Institutos Federais de Mato Grosso e de Roraima, a partir de narrativas de si.

Conclui-se que os professores iniciantes a ingressarem nos IFs não têm apoio institucional específico na sua recepção no que se refere às atribuições didáticas. Neste caso, visando a uma inserção profissional de qualidade, cabe aos IFs criarem uma comissão permanente para realizar o acolhimento a esses professores, bem como a organização de um material específico que os oriente, pois tal evento evitaria a demora dos novos professores em compreender sua função e facilitaria o desempenho de suas atividades docentes e, além disso, agilizaria o seu processo de adaptação e compreensão acerca da sua função.

Sendo assim, compreendemos que o processo de inserção na carreira docente e a adesão às atividades institucionais não se processam instantaneamente; por isso, é preciso orientação e sustentação de professores experientes. Acredita-se que, só assim, os professores se sentirão mais seguros, com menos angústias ou ansiedade.

Moura (2012, p. 32) destaca que há grande deficiência/carência de professores para atuarem na formação integrada e, conseqüentemente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois a maioria desses profissionais “[...] tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal”. Nesse sentido, sugere a oferta de licenciatura específica para a EPT e conseqüente formação integral, bem como a formulação de políticas perenes e definitivas em substituição às “duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais”.

Portanto, esta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de que os futuros professores iniciantes/ingressantes na rede federal de ensino possam, ao ler este estudo,

esclarecer suas dúvidas sobre como acontece a compreensão inicial acerca da atividade docente nos IFs.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79- 95, set. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. M. Ensinar a Pesquisar: Como e para quê? In: **SILVA, A. M. M. et al (ORGs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. 13º ENDIPE. Recife/PE: ENDIPE, 2006.

BRASIL. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Histórico. 2016. Disponível em < <http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 29 de abr.de 2017.

_____. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Expansão da Rede Federal. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 29 de abr.de 2017.

_____. **Decreto nº 7566**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em

_____. **Lei nº 5692**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: **NÓVOA, António (Org.). Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA., 1999.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em 20 de abr. de 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61,1995.

IFMT. **Resolução Consup nº 46-2013**. Disponível em <<http://fisica.plc.ifmt.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Regulamento-das-Atividades-Docentes.pdf>> Acesso em 25 de maio de 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em < http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2016.

IFRR. **Resolução Consup nº 116-2013**. Disponível em <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2013>> Acesso em 20 set. de 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Disponível em <<http://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2014-2018>>. Acesso em 19 de set. de 2016.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MARCELO, Carlos G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>> Acesso em 16 de mar.de 2014.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica:** Narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRANSFERETTI, Rita de Cássia. Apresentação. In: PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; MIRANDA, Jacimara Martins Siqueira de; ARTHUZO, Kelli Regina Sander Valquiria [Organizadores]. **Professores Ingressantes: Princípios e Perspectivas para o Trabalho Docente nas Escolas Municipais.** Indaiatuba, 2016. 431 p. Il.: Disponível em <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/conteudo-complementar-professores-ingressantes-principios-perspectivas-trabalho-docente-escolas.pdf>> Acesso em 12 de maio de 2019.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes:** desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica. 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/488-0.pdf> Acesso em 25 de nov.de 2016.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL¹

Maria Eduarda Pereira Leite²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba que tem se caracterizado como a principal política educacional para o ensino médio em tempo integral no Estado. Tomamos como recursos metodológicos para produção de dados, o levantamento de documentos oficiais, servindo de referencial teórico principalmente os estudos de Dardort e Laval (2016) e Laval (2004), que nos oferecem elementos necessários para a compreensão do caso, identificando a relação que se estabelece entre o Estado, sua face neoliberal e a educação. Com a análise dos documentos normativos e da revisão bibliográfica, verificou-se que não é possível compreender o sentido da escola em tempo integral hoje, sem levar em consideração as transformações que vem ocorrendo no cenário educacional que impõem à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender as demandas do mercado, formando jovens com habilidades e competências que possam legitimar, através do ‘empreendimento de si’, o sucesso individual. A pesquisa ofereceu pistas que permitiram identificar o discurso híbrido que carrega o Programa de Educação Integral na Paraíba, ao aproximar noções de ‘educação integral’ e ‘tecnologia empresarial’, que se apresenta como uma ferramenta inovadora para a administração pública de modo a integrar as práticas pedagógicas às demandas do mercado silenciando as demandas formativas produzidas no contexto socioeconômico e cultural dos estudantes.

Palavras-chave: escola; tempo integral; neoliberalismo.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, que, desde 2016, tem se caracterizado como a principal política educacional o ensino médio em tempo integral no Estado, muito embora a temática “escola em tempo integral” como campo de estudo e de reflexão, não constitua algo novo, uma vez que a história da educação brasileira está marcada de esforços de pessoas ou grupos que tentaram melhorar a ‘qualidade educacional’³ das escolas públicas brasileiras.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (conforme portaria nº 206, de 04 de setembro de 2018).

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2019). Mestra em Sociologia pela UFPB (2018). Licenciada em Ciências Sociais pela UFPB (2016). E-mail: marianepleite@gmail.com.

³ Conforme Dourado *et. al.*, (2007), o conceito de qualidade da educação deve ser observado a partir de uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas inúmeras significações. No entanto, segundo os autores acima, utilizando como paradigma o Boletim da Unesco (2003), a qualidade da educação pode ser definida como envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

As experiências das escolas públicas em tempo integral no Brasil se deram a partir da década de 1950, com a instalação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, conhecido como Escola Parque e idealizado pelo educador Anísio Teixeira⁴, então Secretário de Educação daquele Estado. O CECR, que caracterizava como a principal experiência de escola integral naquela época, foi considerado parâmetro Internacional divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) em outros países.

Passadas três décadas da implantação do CERC na Bahia, outra experiência de visibilidade de ampliação da jornada escolar no contexto nacional ocorreu no Rio de Janeiro na década de 1980, período de profundas transformações da vida institucional do País. Foi nesta década que uma nova Constituição Brasileira foi escrita, vigorando a partir de 1988, ano que também começou a ser debatida no Congresso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entraria em vigor apenas em 1996.

Darcy Ribeiro, partindo das ideias e experiências de Anísio Teixeira, criou no Governo Leonel Brizola, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. O foco dos “Brizolões”⁵ era o ensino fundamental, apresentando a escola de tempo integral como a saída para o caos social em que se encontravam as crianças e adolescentes naquela época. No entanto, apesar de serem experiências marcantes na história da educação brasileira, tanto os CIEPs quanto as escolas parque de Anísio Teixeira não tiveram continuidade pois enfrentaram dificuldades com as mudanças de governo para sua manutenção e expansão.

No entanto, apesar de serem experiências marcantes na história da educação brasileira, tanto os CIEPs quanto as escolas parque de Anísio Teixeira não tiveram continuidade, pois enfrentaram dificuldades com as mudanças de governo para sua manutenção e expansão. Diversos programas governamentais foram inspirados nas Escolas Parque e nos CIEPs, a exemplo do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, implementado em São Paulo entre 1983 a 1986. Em esfera federal, foi implementado em 1991, durante o Governo Fernando Collor de Mello, um projeto de escola pública em tempo integral, a partir da criação

⁴ Anísio Teixeira (1900-1971), foi um importante educador brasileiro, cuja morte, até hoje, não foi completamente esclarecida. Anísio desapareceu em 11 de março de 1971. Mais tarde, soube-se que ele havia sido detido naquele dia pela Aeronáutica para averiguações. O educador foi encontrado morto, dois dias depois, no fosso de um elevador. A versão oficial é que ele havia sofrido um acidente, mas seu corpo não apresentava sinais de queda. A Comissão Nacional da Verdade aceitou investigar a morte de Anísio em 2012, no entanto, a investigação não logrou em concluir trabalho, mas trouxe muitas evidências de que o educador foi morto sob tortura. O exame produzido pelo IML do Rio de Janeiro mostra que Anísio foi morto no dia 12 de março de 1971, ou seja, um dia após o seu desaparecimento, o que reforça a tese de que ele tenha sido morto enquanto estava sob custódia militar. Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/desmontada-a-versao-da-ditadura-de-1964-sobre-a-morte-de-anisio-teixeira-por-joao-augusto-de-lima-rocha>. Acessado em: 19/06/2018.

⁵ Apelido dado pelo povo aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do governo Leonel Brizola.

dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACS), que enfatizou, inicialmente, a implantação de bases físicas ideais para a articulação dos serviços para atendimento integral e que posteriormente se transformaram em Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. O objetivo era fornecer atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros aspectos (SANTIAGO, 2014; RABESCO, 2015).

Mais recentemente, este tema tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do País, que vem se forjando desde a Constituição Federal de 1988 que fortaleceu a educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, também discorre sobre a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do ensino fundamental na escola e a progressão das redes públicas de ensino para o regime de escola de tempo integral. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), lei nº 13.005/2014, que em sua meta 6, destaca como objetivo até o final da vigência do PNE, que seja oferecido educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014, p. 28).

Além dos marcos legais, a educação em tempo integral vem se destacando nas pautas das políticas públicas educacionais de Estado e se configurando como uma promessa do poder público para atender as demandas da educação, no sentido de melhoria na qualidade da educação básica, propondo a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas, como forma a superar o modelo tradicional.

De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas caracterizam “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Ibidem, p. 31). De modo geral, uma política pública é criada para atender à demanda de uma determinada realidade, que, no caso da educação brasileira, conforme Silva e Jakimiu (2016) revela-se um quadro situacional onde as demandas educacionais são retratadas pelos dados de acesso, permanência e conclusão como também pelos resultados expressos nos índices obtidos por meio das avaliações externas, que tornam públicas as informações sobre as fragilidades da realidade educacional.

Dentro do contexto de fragilidades da educação brasileira, o ensino médio tem vivenciado inúmeros desafios estruturais, de recursos humanos e organizativos. Silva e Jakimiu (2016)

assinalam que além do constante debate em torno da identidade desta etapa da educação básica, a questão acerca do sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, ausência de financiamento, os baixos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências dos prédios escolares e o embate em torno de um currículo, apresentam-se como grandes desafios a serem superados.

Com o objetivo de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do ensino médio e enfrentar o quadro brevemente exposto, desde os anos 2000, o Ministério da Educação vem ampliando suas ações na agenda das políticas educacionais, a partir dos vários programas e políticas de governo, que trazem em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva esse público, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), entre outros⁶.

Mas é importante destacar, que esse processo expansivo de mudanças e reformas no ensino médio, tem sido acompanhado pelo discurso que reforça a necessária preparação do jovem para o mercado de trabalho. Tal entendimento é difundido, principalmente, por organismos multilaterais, como o Banco Mundial⁷, que defende os interesses do capital que o patrocina (NASCIMENTO *et. al.*, 2017).

Mas por que um banco tem interesses educacionais? Bem, conforme Eneida Oto Shiroma e outras (2011), o Banco Mundial acredita na ideia que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Por outro lado, conforme as autoras, o Banco reafirma de que a evolução da tecnologia e das reformas econômicas está provocando mudanças nas estruturas das economias, mercados e indústrias de todo o mundo.

Assim, a velocidade com que se adquirem novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais freqüente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos

⁶ Pode-se mencionar ainda: Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), Programa Escola Aberta (PEA), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE).

⁷ Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Alemanha, França, Japão e Reino Unido. Paulatinamente o Banco se tornou no maior captador mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 milhões de dólares ao ano (SHIROMA, *et.al.*, 2011).

conhecimentos sem dificuldades atendendo à demanda da economia (SHIROMA, et.al., 2011, p. 63).

Na ótica do capital, não se trata apenas de reformar a educação e a escola e de torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também formar um trabalhador de novo tipo, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada sociedade do conhecimento (SHIROMA, et. al., 2011, p. 226).

Este quadro vem se intensificando desde os anos 1990, com a promoção de estratégias ideológicas, políticas e legais com o objetivo de desenvolver um novo modelo social, onde as ideias neoliberais passam a ganhar cada vez mais força, apropriando-se das políticas sociais, entre elas a Educação, e das políticas de educação em tempo integral, especificamente.

Assim, conforme Duarte e Derisso (2017) se configura um quadro de perspectiva neoliberal no campo político educacional, onde é atribuída à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender as mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências, para que o indivíduo possa defender seus interesses particulares em uma ordem social regulada pela mão invisível do mercado e que também contribua para o desenvolvimento e aprimoramento da mesma.

Diante deste contexto de reformas, surge em 2016, à primeira experiência de educação integral para o ensino médio no Estado da Paraíba, dessa forma, este trabalho busca analisar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, buscando identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando esta reforma educacional para atender as demandas sociais e educacionais emergentes da sociedade.

2. Referencial teórico-metodológico

O elemento de natureza teórica para a compreensão do estudo, busca identificar as relações que se estabelecem entre a racionalidade neoliberal e as Políticas Públicas Educacionais. Mostraremos como a racionalidade neoliberal tem colonizado o campo educativo, e nesse aspecto, concordamos com Ball (2011) que as mudanças na educação são parte de um processo de transformação mais amplo que tem empregando na escola uma cultura empresarial, a partir de uma racionalidade que institui uma normatização da vida em sua totalidade, a partir de valores referenciais que passam a organizar as instituições e a própria subjetividade.

Quando analisamos as escolas em tempo integral da Paraíba, a nossa percepção, concordando com Lopes (2009) é que as escolas parecem se constituir em uma estratégia do Estado para manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação.

Para tal afirmação, estamos considerando que o modelo gerencial das escolas em tempo integral, é similar ao discurso empresarial descrito por Dardot e Laval (2016), que propõe um trabalho do eu para facilitar a “eclosão do homem-ator de sua vida”. Assim como a vida na empresa, a escola em tempo integral, também pode ser considerada em si mesma uma “formação”, o lugar onde se adquire certa sabedoria prática, para que os alunos se tornem empreendedores de si mesmo, assim que perguntados o que querem fazer da vida, o que explica o fato das autoridades políticas e econômicas enfatizarem tanto a participação de todos na vida da escola desde a mais tenra idade.

Dessa forma, conforme Laval (2004), as orientações neoliberais, designam a educação como um bem essencialmente privado, e cujo valor é, antes de tudo, econômico, uma vez que não é mais a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, mas os indivíduos que devem capitalizar recursos privados aos qual a sociedade garantirá um rendimento futuro.

Assim, a mutação pela qual a instituição escolar vem passando, faz com que a escola perda sua estabilidade e autonomia relativa, e veja o seu objetivo passando da distribuição do saber para a lógica do mercado, que pode ser verificado através uma intensificação das potências das prescrições pedagógicas elaboradas de cima para baixo onde a definição dos programas, a escolha dos métodos e a ordem de exposição das matérias são colocadas fora do controle dos professores, em nome da eficácia econômica e social (LAVAL, 2004).

É neste sentido, conforme Rabesco (2015), que as práticas gerenciais vão sendo incorporadas pela escola e pelo ensino, resultando na governamentalização da racionalidade neoliberal, ocasionando certos alinhamentos permeados por técnicas e programas que buscam, através de jargões como: “tenha espírito de liderança com os alunos”, “seja criativo, prepare uma aula diferente”, “aja na urgência”, “decida na incerteza”, “motive os alunos”, “seja pró-ativo” entre outros, constituem uma prática de ação de estímulos sobre os indivíduos, responsáveis pela construção de um sujeito empreendedor.

Nesse aspecto, segundo Laval (2004), pode ser observado através das relações sociais produzidas no interior da escola neoliberal, onde, buscando responder à aspiração por mais liberdade de atores e pretendo desenvolver os métodos de mobilização do pessoal em torno de

um desejo de eficácia, se estabelece um novo gerenciamento, baseado na filosofia da desburocratização, gerenciamento participativo, cujo aspecto principal é o projeto de vida.

O projeto de vida, assim como o desenvolvido no Programa de Educação Integral, supostamente combate o centralismo dos programas e métodos pedagógicos e suas virtudes prometem ser múltiplas: adaptação local, descoberta de soluções originais pelas equipes pedagógicas, instauração de um consenso ao qual devem aderir os ‘partidários’ do estabelecimento. Isto nos leva a constatar que essas tecnologias de poder, passam a se inserir na vida dos indivíduos no intuito de servir de propulsão para a busca por atingir fins de excelência, eficiência e competitividade, convertendo isso em resultados de satisfação e realização pessoal e profissional.

No entanto, Ball (2011) desvela que:

Os estudos sobre eficácia escolar desenvolveram uma tecnologia de controle que permite o monitoramento e a ‘direção’ de escolas pela utilização de indicadores ‘neutros’; eles também ‘grampeiam informações’ continuamente e medem mais do que a escolarização, incluindo as estruturas profundas e as atitudes dos alunos (p. 86).

A partir desta perspectiva, podemos ver o jogo e os efeitos do poder e da dominação em funcionamento através dos ‘projeto de vida’ em funcionamento nas organizações escolares. Esses são, em referência a Foucault, ‘os panopticisms de todo dia’, construídos e desempenhados abaixo do nível de surgimento dos grandes aparatos e das grandes lutas políticas (BALL, 2011. p. 86).

Shiroma e Campos (2006), citados por Rabesco (2015), também assinalam que o discurso gerencial instituiu uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola, embasado na ideologia técnico-burocrática, fala da mudança orientada pelo discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão proativo, que é estratégico e se baseia em metas. Este discurso ainda busca transformar o ‘servidor burocrático’ num líder dinâmico, tentando provocar transformações na subjetividade dos educadores, não só na linguagem, mas fundamentalmente na prática.

Esta nova racionalidade neoliberal trouxe certas técnicas e modos advindos da administração empresarial, modificando a cultura organizacional da escola, onde o eufemismo passa a ser o rei: comando vira mobilização, autoridade vira ajuda, dirigir vira motivar, impor vira convencer. A dominação, a subordinação, o comando e mesmo a autoridade tornaram-se palavras tabu: trata-se, mascarando o poder exterior de obter uma adesão a um poder

invisível, em que ele se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que ele faz (LAVAL, 2004).

Nesse novo tipo de escola, os docentes agora se tornaram ‘guias, tutores, mediadores’, que deverão colaborar com o gestor na condução da escola e no acompanhamento dos alunos no processo de sua instrução. Mas, para isso, também é necessário que o professor se forme no espírito da empresa, que ele perceba e avalie a utilidade profissional dos cursos, das disciplinas, dos métodos de acordo com as exigências do mundo econômico (LAVAL, 2004).

Laval (2004), nos alerta que esta suposta flexibilidade de aprendizado, que se declinam nos diferentes registros da qualidade total, da inovação permanente, da comunicação, priva os alunos dos meios teóricos (como a sociologia e filosofia) e, portanto, longe de uma distância crítica, mas diante de um universo que os fascina, os domina simbolicamente, faz com que as especificidades da educação lhes apareçam como insuficiência em relação ao modelo idealizado como qual a formação o confrontou.

Para analisar o processo de criação e consolidação do Programa de Educação Integral para o ensino médio na Paraíba, partimos dos documentos oficiais relacionados ao Programa, como as Diretrizes Operacionais Para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual (2016), o Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais (2017), a Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba (2018), o Plano Estadual da Paraíba (2015-2025), o caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (ICE, 2015).

É, portanto, nesses aspectos que se concentra o esforço de se analisar essa política educacional, para discutir e verificar o modelo de educação integral que está sendo executado, posto em prática na Paraíba, pois, uma política educacional não se restringe a uma fórmula, que nem sempre é pensada a partir da realizada exata que se pretende intervir.

3. Resultados e discussão

É através dos decretos nº 36.408 e nº 36.409 de 30 de novembro de 2015, que foram criados o Programa Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica. Em abril de 2018, foi instituída a Lei nº 11.100 fazendo com que o Programa Escola Cidadã Integral deixe de ser uma Política de Governo e se tornasse uma Política de Estado. O Programa Escola Cidadã Integral, agora Programa de Educação Integral na Paraíba, instituído pela referida Lei, engloba ainda, as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS.

A criação do Programa Escola Cidadã Integral também se constituiu na primeira parceria público-privada na área educacional do Estado da Paraíba, com o convênio assinado entre o

Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE)⁸, que permite que o Instituto implante sua filosofia pedagógica, seu modelo de projeto escolar, de currículo, de infraestrutura e modelo pedagógico. Em 2017, outra parceria com o setor privado foi firmada para a coordenação da educação no Estado. O convênio, firmado com a Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS), permite que a referida instituição coordene a seleção dos componentes das equipes gestoras e professores e ainda identifique onde serão instaladas as novas escolas.

O ICE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande e tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS, que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais, como Pernambuco e Ceará, com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais. O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (MOARAI, 2013; SANTIAGO, 2014).

Desde então, o ICE vem influenciando a concepção de educação e agenda da educação integral na Paraíba, com base no modelo de sua concepção pedagógica, baseada no controle e na responsabilização, que são características da iniciativa privada e que também se alinham no modelo de gestão das escolas integrais, aprofundando propostas e mecanismos de gestão empresarial defendidos pelo Instituto: gestão por resultados, bonificação, etc.

As diretrizes de trabalho das escolas que compõem o Programa de Educação Integral são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores.

Os professores, assim como todo o corpo de coordenação pedagógica administrativo-financeiro e diretores, para atuarem nas escolas de tempo integral, participam de um processo seletivo, onde todos os concorrentes devam ser funcionários da rede estadual (efetivos ou contratados). A seleção dos gestores e professores pauta-se por critérios técnicos, que consiste em uma prova objetiva de conhecimentos pedagógicos. Depois de selecionados, professores e

⁸ Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acessado em: 29/06/2018.

gestores passam por uma formação em como trabalhar uma gestão para resultados, possibilitando a apropriação das avaliações aplicadas às escolas⁹.

Todos os professores que atuam nas escolas de regime integral passam a ter direito a composição salarial formada por salário base, bolsa desempenho profissional, gratificação por hora aula e gratificação por atividade exercida (PARAÍBA, 2016b), ou seja, alinhando os objetivos de aprendizagem a metas objetivas, submetidas a prêmios ou punição, dependendo dos resultados obtidos, pois, nesse modelo de gestão das escolas integrais, os supostos básicos para o bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (FREITAS, 2016).

Apesar das Escolas Cidadãs Integrais, serem apresentadas com um projeto de ‘formação integral’, as diretrizes de trabalho das escolas, são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores, tornando a escola um ambiente economicamente produtivo.

Ou seja, sua concepção pedagógica é baseada no controle e na responsabilização, que são características da iniciativa privada, mas que se alinham no modelo de gestão das escolas integrais, aprofundando propostas e mecanismos de gestão empresarial defendidos pelo Instituto: gestão por resultados, bonificação, etc.

Percebemos que o discurso neoliberal deste modelo pedagógico, situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, como uma ferramenta técnica, que busca o desenvolvimento socioeconômico, como prescreve o discurso político neoliberal e não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador. Concordamos com Silva (2016), que visto desta perspectiva, o Estado é tratado como um ‘investidor social’, e não como uma estrutura política de controle social. Ainda, o modelo pedagógico da Tecnologia de Gestão Educacional é pautado no princípio da educação pelo trabalho, descrita no caderno do ICE como:

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da

⁹Educação realiza formação para coordenadores e professores das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Disponível em: <https://www.reporterpb.com.br/noticia/educacao/2017/10/19/educacao-realiza-formacao-para-coordenadores-e-professores-das-escolas-cidadas-integrais-tcnicas/68355.html>. Acessado em: 13/08/2018

TGE, para a qual confluem as estratégias. Por esta razão, este princípio tem a condição de mobilizar a escola para o futuro, assegurando ao mesmo tempo a sua sobrevivência, a sua expansão e a sua sustentabilidade (ICE 2015, p. 16)

Deste modo, a TGE, trata da reformulação das práticas escolares mediante três atitudes operacionais: ‘entender, aceitar e praticar’ (ICE, 2015, p. 10), postulados empresariais, que devem ser assimilados por professores e gestores em um processo unidimensional e automático. A diretriz postulada do TGE postula metodologias interdisciplinares criadas com o objetivo de estimular a consolidação do Projeto de Vida dos alunos, através de aulas de orientação de estudos, disciplinas eletivas, clubes juvenis, protagonismo juvenil, preparação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho.

O que vemos, portanto, é o modelo de educação em tempo integral implementado na Paraíba, como resultado da articulação de atores públicos e privados, delineando alternativas e possibilidades de construção de uma escola integral.

Como destaca Santiago (2014), essa relação entre setor público e privado para a implantação de uma política pública, transmite a ideia de reconfiguração do Estado para adequá-lo às novas demandas da sociedade, mais precisamente a parcela da sociedade que é detentora dos meios de produção. Para tanto, se produz um discurso no sentido de mostrar que o tempo em que o Estado, sozinho, se encarregava das políticas educacionais, faz parte do passado.

Do ponto de vista da intencionalidade, concordamos com Santiago (2014), que a ingerência do setor privado nas políticas educacionais dos Estados, visa adequar à formação escolar básica do perfil do trabalhador requerido com as novas demandas das relações capitalistas de produção, ou seja, um trabalhador mais adaptativo, com mais conhecimentos gerais, com menos especialização e habilidades específicas, com maior atenção às atitudes e com capacidade de iniciativa e decisão.

Ainda sob o ponto de vista intencional, não seria demasiado inferir que o controle tanto da ‘gestão’ escolar, quanto do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), são aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo, com fins de promover sua privatização (FREITAS, 2016).

Conforme Freitas (2016) destaca, os processos de privatização na educação avançam sob várias formas, duas delas podemos perceber na educação da Paraíba: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e

sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores.

Imaginamos, a partir do contexto apresentado, que o crescimento jurídico das parcerias público-privadas desenvolvidas de modo a fazer com que o setor privado ‘domine’ o espaço estatal sem precisar se fundir a ele (através dos seus softwares de comunicação e assessoria a professores e gestores, por exemplo) seria um mecanismo para explicar: o sucateamento da educação pública, as políticas estatais que fortalecem os grupos econômicos e contribuem para a desarticulação dos trabalhadores de educação e a propaganda realizada em favor dos modelos público-privado (URBINI, 2014).

Para os autores Dardot e Laval (2016), existe uma verdadeira batalha em torno dos interesses da alta administração, dos oligopólios, dos economistas e das mídias, cujo intuito é apresentar-se através desse modelo empresarial como um sistema de normas, que se inscreve nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais, estendendo a lógica do mercado ao produzir uma subjetividade “contábil e financeira”, através da criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade (FREITAS, 2016)

Nesse contexto, acompanhamos o surgimento de um novo modelo de gestão que passou a ser recomendado, em especial pelos organismos internacionais, sustentando a ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente (RABESCO, 2015).

4. Conclusões

Através de nossa pesquisa, foi possível identificar que a reforma do ensino médio na Paraíba, através do Programa de Educação Integral, repousa em uma concepção do indivíduo comprometido com o ideário neoliberal, para desenvolver competências para adaptar-se e sobreviver em um mercado competitivo.

Entendemos também que os objetivos e resultados para o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola estão diretamente relacionados com o tipo de sujeito social que se deseja formar, exigido pelas transformações produtivas e sociais para ‘torna-se empregável’ e promover por mérito individual sua própria ascensão social.

Por fim, nos resta concordar com Laval (2004) de que a ideologia neoliberal vem transformando a escola em empresa. Um processo que, embora iniciado, não está acabado e, por isso, convive com contradições, pois, ao mesmo tempo em que avança secreta contradição de diferentes ordens, uma vez que a ideologia neoliberal não é feita para ajudar a compreender que a missão fundamental da escola é fazer a massa de jovens entrarem na cultura escrita e erudita, mas sim transformar a instituição escolar em um aparelho de socialização submetido ao espírito do capitalismo moderno.

5. Referências

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 78 – 100.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política social. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 21-54.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. **A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO E A GRADUAL DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio - ago., 2016

HOFLING, Heloísa. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização.** Recife, PE, 2015

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004

LOPES, M.C. **Políticas de inclusão e governamentalidade.** Revista Educação & Realidade, 34(2), mai/ago 2009, p. 153-169.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. **Ideologia Empresarial Nas Escolas Estaduais De Educação Profissional Cearenses: Breve Estudo Da Tese. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em educação profissional, Natal – RN, 2017.**

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de estado da educação. **Comissão executiva de educação integral. Edital nº 013/2016 seleções de professores processo seletivo simplificado programa escolas cidadãs integrais e escolas cidadãs integrais técnicas.** 2016b

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais.** 2017

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.** 2016 a.

RABESCO, Rafaela. **Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso.** São Carlos: UFSCar. (Dissertação de mestrado). 2015.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação contemporânea, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselene Fátima. Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas.** São Paulo: Cortez Editora, 2011. 21-54.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica real**. (tese de doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, PE. 2016

SILVA, Monica Riberio da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. Dissertação (mestrado), UFSC. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Florianópolis, SC, 2015.

PROGRESSÃO OU REGRESSÃO? ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SALINAS/MG

Edna Guiomar Salgado Oliveira¹
Ana Cristina Ramires²
Lílian Gleisia Alves dos Santos³
Aline Oliveira da Silva⁴

RESUMO

Esta pesquisa se deu a partir de estudos reflexivos e vivência de observação e semirregência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Durante o estágio, teve-se acesso ao cotidiano de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Salinas/MG, onde ocorreu a pesquisa, especificamente, numa turma do 6º ano do ensino fundamental. No decorrer das atividades, notou-se baixo desempenho na aprendizagem dos alunos desta. Diante dessa conjuntura, a pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o sistema de Progressão Continuada (PC), identificar ações que possibilitem ou não a progressão continuada na aprendizagem dos alunos; verificar se houve e como se deu a formação continuada dos profissionais para a aplicabilidade desse sistema; verificar como as avaliações de aprendizagem foram elaboradas, aplicadas e também como o professor lida com tais resultados no processo de PC. A metodologia utilizada foi qualitativa, por meio do estudo de caso. Os dados foram coletados por questionário, com a participação de sete professores, sujeitos da investigação. A análise qualitativa dos dados mostra que a maioria dos professores tem uma visão desacreditada do sistema de progressão continuada, pois, para eles, esse sistema não foi implantado de modo que o foco principal seja a aprendizagem dos alunos. Todos alegam que não foram submetidos a qualquer treinamento ou formação continuada para a aplicabilidade da PC, tiveram que se adaptar sem qualquer orientação.

Palavras-chave: Progressão continuada, Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, o ensino da educação básica poderá organizar-se em séries anuais, ciclos e períodos semestrais. No que se refere ao sistema de ciclos, esta organização realiza-se por agrupamentos de alunos da mesma faixa etária ou em estágio de desenvolvimento bio-psico-social semelhante que visa ampliar o tempo de aprendizagem do aluno. Permite ao aluno avanços sucessivos, de modo a incorporar os conhecimentos sem que ele tenha de repetir o

¹ Professora Doutora em Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *campus* Salinas, edna.oliveira@ifnmg.edu.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, crisrinaramires5020@gmail.com;

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGMLS/UESB. Mestra em Educação pela UESB-BA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *campus* Salinas, liliangleisiasantos@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, alinesoraia321@hotmail.com;

que já aprendeu, prosseguindo para o ano de escolaridade seguinte, desafiado por novas experiências.

Sendo assim, esta maneira de organizar o tempo escolar dos alunos é denominada de Progressão Continuada (PC). De acordo Kopecky (2012), o sistema de ensino da progressão continuada no nosso país teve início a partir de uma ameaça, em que o governo poderia perder financiamento do Banco Mundial. O programa liberava verbas a partir de repasses, em que eram esperados dados estatísticos quanto ao avanço no sistema público e diminuição de repetência e evasão escolar.

Dentro dos ciclos, normalmente, não está predita a repetência, e sim a recuperação dos conteúdos por meio de aulas de reforço e recuperação paralela, de modo que busque regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização (ALMEIDA, 2010). O autor afirma ainda que a PC muitas vezes é confundida com aprovação automática, promoção automática ou avanço progressivo. E que alguns desses conceitos trazem uma visão negativa como “aprovação automática” que em voga, significa a aprovação de alunos de um ano de escolaridade para o seguinte sem levar em consideração seu aprendizado.

Diante dessa conjuntura, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG/*campus* Salinas, proporcionou acesso ao cotidiano de uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Salinas/MG, bem como acompanhar o processo ensino-aprendizagem das aulas de Ciências de uma turma do 6º ano do ensino fundamental. No decorrer do estágio, notou-se baixo desempenho na aprendizagem dos alunos dessa turma e queixas dos professores em relação a PC. A partir dessas observações surgiu o interesse em pesquisar a percepção dos professores sobre a estrutura de ciclos implantado na escola, e se a PC tem sido favorável no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

Este trabalho busca aprofundar os estudos sobre a PC, diante da seguinte problematização: Qual a percepção dos professores sobre a adoção da progressão continuada no processo ensino-aprendizagem? Dessa maneira, objetiva-se analisar a percepção dos professores sobre o sistema da PC em uma escola estadual do município de Salinas, Minas Gerais; identificar ações que viabilizam ou não a PC na aprendizagem do aluno; verificar se houve e como se deu a formação continuada dos profissionais para aplicabilidade da PC; e compreender como as avaliações de aprendizagem têm sido elaboradas, aplicadas e também como o professor lida com os resultados das avaliações sistêmicas dentro da PC.

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, por meio do estudo de caso. A pesquisa foi realizada com sete professores de uma escola pública estadual do município de Salinas - Minas Gerais, durante o ano de 2018. Para coleta de dados foi utilizado o questionário.

A PROGRESSÃO CONTINUADA E A PROGRESSÃO PARCIAL EM REGIME DE CICLOS

A educação em vários sentidos tem um papel importante na socialização humana. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p.13), a espécie humana é constituída por “costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie”. Neste sentido, a escola tem a função de dar encaminhamento no processo de socialização das novas gerações, através dos conteúdos, formas de organização progressivas que introduzam o aluno nas condições e concepções que a sociedade adulta dita.

Para muitas correntes da sociologia da educação é prioridade preparar os alunos para a incorporação no mundo do trabalho e na intervenção da vida pública. No entanto, Sacristán e Gómez (1998) em suas análises indicam que há contradições no processo de socialização na escola, em que aproximar o aluno ao mundo do trabalho e na intercessão da vida pública deixa de ser um processo linear e mecânico, sendo então um processo complexo e sutil.

Por sua vez, Zabala (1998, p. 111) afirma que:

Historicamente, a forma mais habitual de preparar as pessoas mais jovens de qualquer grupo social para sua integração na coletividade tem sido através de processos geralmente individuais, seja em casa ou no campo por parte dos pais, seja nas oficinas por parte de mestres artesãos.

Segundo o autor, historicamente, a integração de jovens na sociedade incidia através de processos individuais, a aprendizagem era o resultado de atividades cotidianas. As classes mais privilegiadas tinham acesso a outros tipos de aprendizagem como a leitura e a escrita, a formação era individualizada.

Conforme aponta Zabala (1998), as formas de agrupamentos tiveram início a partir da necessidade de ensinar ao mesmo tempo um número relativamente grande de alunos. Resende e Souza (2016) complementam que, a proposta do ensino por meio de ciclos surgiu na França no ano de 1936 para o Ensino Médio profissionalizante. O mesmo autor afirma que “[...] foi

somente em 1945 que essa proposta se consolidou, em virtude da reforma da França Langevin–Wallon” (RESENDE; SOUZA, 2016, p.66). Na reforma francesa Langevin–Wallon, o ensino é dividido em primeiro, segundo e terceiro ciclos. Já no que se refere ao Brasil, Barretto e Mitrulis (1999, p. 28) dizem que:

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados desde a década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, definidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Em síntese, a proposta de ensino por ciclo já era encontrada desde o início do século, com principal finalidade de eliminar ou limitar a repetência dos alunos. Cada proposta contribuiu à sua maneira, buscando condições que viabilizassem a permanência do aluno, garantindo aprendizagem eficaz e qualidade na escola (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Por outro lado, Thompon e Sampaio Dória, no ano 1920, propuseram defender a promoção automática, com a proposta de garantir um número maior de alunos nas escolas (JEFFREY, 2011).

A partir do que foi proposto na LDB nº 4.024 de 1961 no artigo 104, no qual se permitiria a organização experimental nas escolas, com currículos, métodos e períodos próprios, alguns estados brasileiros se apropriaram da experimentação. O Estado de São Paulo e Pernambuco, entre os anos de 1968-1972, se sobressaem pela organização em níveis, e com o sistema de avanços progressivos, destacam-se Minas Gerais e Santa Catarina, entre 1970 - 1984 (JEFFREY, 2011). Pernambuco abandona a tradicional organização curricular e passa a adotar a organização em níveis. A justificativa dada pelo estado foi que o novo método de organização respondia de forma mais apropriada às necessidades e interesses dos alunos.

Devido alguns fatores, tais como: a resistência dos professores, falta de condições adequadas para realização do trabalho pedagógico e atendimento necessário aos alunos, as experiências de organização por níveis e por avanços progressivos foram de pequena duração nesse período. Em conformidade com Barretto e Mitrulis (1999), Santa Catarina foi o estado em que a experiência da PC foi mais significativa, com duração de 14 anos.

Entre as iniciativas de ciclos, destaca-se o Bloco Único, Ciclo Básico de Alfabetização, e o Ciclo de Aprendizagem. A experiência do Bloco Único foi realizada no Rio de Janeiro. Nesse ensaio, institui a passagem automática dos alunos da 1ª e 2ª séries, permitindo um maior tempo de alfabetização do aluno na escola.

Pode-se afirmar que “o uso do termo ‘ciclo’ como forma de designar políticas de não reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo” (MAINARDES 2009, p. 6). O CBA tinha como objetivo proporcionar aprendizagem aos alunos e reduzir as taxas de reprovação e evasão.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, houve um acréscimo de propostas e ensaios de organização do processo escolar sob a forma de ciclos e que se efetivou a viabilidade de implantação a partir do artigo 23 institui que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.6).

Dessa forma, o artigo 23 da LDBEN nº 9.394/96 estabelece que as escolas que utilizam a prática de ensino por série poderiam adotar no ensino fundamental o regime de PC, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, as experiências de ciclos são apontadas como uma forma de repensar concepções e práticas de formação de profissionais da educação. No entanto, Arroyo (1999) afirma que os professores se sentiram ameaçados, pois, estavam acostumados com a organização por partes, subindo por degraus, tendo em vista que acreditavam que os ciclos eram uma intimidação para a autoimagem do profissional.

Contudo, na visão de Gomes (2004) a implantação dos ciclos obteve aspectos favoráveis e desfavoráveis. Valorização do magistério, a formação contínua dos docentes, o sucesso dos professores com os alunos com mais dificuldades que precisavam de acompanhamento, estes foram alguns aspectos favoráveis. Os aspectos desfavoráveis foram falta de um projeto para os diferentes membros da comunidade escolar, o ciclo apresentava dificuldades com a resistência dos professores que traziam com eles a concepção de que a promoção era interpretada como aprovação automática.

O modo pelo qual o fracasso se propagava e a serialização era produzido nas escolas, foi um dos temas discutidos pelos pesquisadores da educação em 1979, na reunião anual da ANPEd. Em Minas Gerais, com a eleição de Tancredo Neves, vários professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da ANPEd passaram a atuar na secretaria de educação. O Congresso Mineiro da educação realizado no ano 1983 foi essencial para

várias mudanças. “[...] dentre essas, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que seria o precursor da progressão continuada [...]” (FRANCO, 2001, p.57). De acordo com o mesmo autor, o CBA foi implantado no ano de 1985, mas suas bases foram difundidas no ano de 1983, a partir do indicativo que o tempo de aprendizagem do aluno muitas vezes não correspondia com o tempo da escola. O regime seriado na alfabetização foi apontado como um grande obstáculo na trajetória escolar.

Em 1997, com a Resolução SEE/MG nº. 7915/96, O CBA é estendido à 3ª série do Ensino Fundamental, seguindo a adoção da PC. As escolas ficaram organizadas em dois ciclos, o primeiro incluindo as quatro séries iniciais, e o segundo ciclo, o restante das séries finais (FRANCO, 2001). A partir de 2004, nas escolas da rede estadual de ensino, várias ações foram adotadas para tornar mínimos os problemas de retenção e abandono. Entre as quais, destaca-se a instituição de proposta para a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Essa proposta é constituída de cinco fases, sendo as três primeiras referentes aos estudos de recuperação durante e após o encerramento do ano letivo e as duas últimas se refere à oferta da progressão parcial, para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A progressão parcial, nos termos do Parecer nº 1132/1997 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), é concebida como:

[...] procedimento oferecido pela escola, com apoio no Regimento Escolar, que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresenta, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresenta deficiências (MINAS GERAIS, 1997, p. 17).

Por outro lado, Almeida (2012) afirma que o aluno tem duas chances para vencer suas dificuldades, uma no primeiro semestre através de estudos orientados, e a outra no segundo semestre, com estudos independentes, havendo recuperação final após o ano letivo. Fica restrito ao aluno cursar o ensino médio caso não tenha concluído todas as disciplinas do ensino fundamental.

De acordo com a orientação SEE/MG nº 01/2004, os alunos nas idades de 7 a 14 anos do estado de Minas Gerais ocuparam centralidade na política educacional em relação ao acesso escolar. Porém, através dos resultados das avaliações sistemáticas estaduais e nacionais, situaram que partes dos alunos deixem a desejar quanto à alfabetização e letramento. Em conformidade com a essa diretriz, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no ano de 1997 adotou medidas na ampliação do ensino fundamental para nove

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

anos. Neste caso, antecipou para seis anos de idade o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, e a organização dos anos iniciais passou se dar por ciclos, com a finalidade de garantir a todas as crianças direito à alfabetização, como objetivos pontuais de:

Respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos; implementar currículos diferenciados nas escolas, para atender às diferenças constatadas; tratar como natural, próprio do sistema, as diferenças na aprendizagem que, no regime seriado, são vistas como perturbações; maior flexibilização na organização dos tempos escolares; implementar as propostas curriculares de forma mais compatível com a natureza dos diferentes conteúdos e do processo de aprendizagem, possibilitando às escolas organizar os seus projetos pedagógicos com ênfase na ação formativa da educação; maior grau de liberdade na definição dos métodos e recursos pedagógicos a serem utilizados (MINAS GERAIS, 1997, p.26).

Nesse contexto, percebe-se que para atingir tais objetivos, a formação dos professores para a atuação nesse processo é de suma importância. Assim, seria necessário ter uma formação continuada para atender às necessidades da aprendizagem dos professores e dos alunos, de modo que professores entendessem os processos na sua própria atividade e, assim pudesse ajudar no progresso do conhecimento de seus alunos. Tal formação é pertinente e necessária já que, para atingir os objetivos da PC, o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos precisa ser (re)pensado e mudado na prática de ensino, pois, nessa perspectiva, não se pode perder de vista o acompanhamento das necessidades de cada turma, assim como, acompanhamento individual dos alunos.

OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O PROGRESSO DO ALUNO

A história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto o exame escolar é algo antigo, sistematizado entre o século XVI e XVII. Esta prática de ensino por meio do exame era utilizada na China há 3.000 anos antes de Cristo, para selecionar soldados para o exército (LUCKESI, 2011). O autor aponta ainda que a proposta da avaliação da aprendizagem foi compreendida a partir do ano de 1930, “[...] quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos” (LUCKESI, 2011, p.28). Tyler enfatiza a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. O educador Ralph Tyler nesse período preocupava-se com a grande quantidade de reprovação em sala de aula. Ao que tudo indica, os alunos que foram reprovados não tinham atingido uma aprendizagem

satisfatória, demonstravam mais um jogo de interesses (LUCKESI, 2011). O sistema de ensino, com interesse nos percentuais de aprovação e reprovação; os pais, o desejo de que seus filhos avancem de séries, “passem de ano”; os professores a utilizar os procedimentos de avaliação como elementos ameaçadores e/ou motivadores a obter boas notas. Todos têm suas atenções centralizadas para a promoção, ou não, dos educandos. Através da ameaça, os alunos carregam uma expectativa em virem a ser aprovados ou reprovados (LUCKESI, 2011). “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2008, p.19).

Luckesi (2011) afirma que, no Brasil a prática escolar da avaliação da aprendizagem foi abordada nos anos de 1960 e 1970, em torno de quarenta a cinquenta anos atrás. Segundo Luckesi (2011, p.29), “estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando”. O autor afirma ainda que, a avaliação da aprendizagem tornou-se vasta nos processos de ensino, a prática educativa escolar passou a ser conduzida por uma pedagogia do exame que se contenta com a classificação. Exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do ensino médio, em que durante todo o ano letivo o aluno é cercado em fazer provas, e os prepararem para os vestibulares. Ou seja, as práticas pedagógicas estão centralizadas para provas e exames (LUCKESI, 2011).

Vasconcellos (2007) caracterizou a avaliação como um processo abrangente à existência humana, que provoca uma análise crítica sobre a prática na busca pelos avanços, suas dificuldades, resistências, possibilitando decisões para superar os obstáculos. A avaliação pode ser usada para diagnosticar as carências dos alunos. Cabe ao educador ajudá-los a superar suas dificuldades promovendo sua aprendizagem. No entanto, os exames são classificatórios, ou seja, a partir do exame classifica-se se o aluno vai ser aprovado ou não, estabelecendo notas numéricas ou conceitos ao educando. Ao ato de examinar não importa se todos os estudantes aprenderam, mas somente a demonstração dos que aprenderam e dos que não aprenderam (LUCKESI, 2011).

Para que se efetive o aprender, é necessário o investimento da escola e dos professores, pois o aluno vai à escola para aprender e não para passar por um processo seletivo. O sistema de ensino emprega a avaliação como um investimento, utilizado como uma forma do aluno aprender, não interessa que o educando seja reprovado, e sim que ele aprenda e seja aprovado (LUCKESI, 2011).

É nesse sentido que Luckesi (2011, p.30) define “aprender a avaliar”:

Significa aprender os conceitos teóricos sobre a avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.

Os livros, artigos e revistas podem passar os conceitos, mas aplicá-los só é possível aprender no cotidiano escolar. Essa aprendizagem não se concretiza de um dia para o outro, pois é uma aprendizagem que exige tempo e atenção. Luckesi (2011) enfatiza que uma verdadeira aprendizagem é quando se transforma em prática de vida cotidiana.

É importante que o professor procure ter uma visão geral do desenvolvimento integral do aluno ao avaliá-lo, comparando os resultados iniciais e finais, observando o esforço do mesmo. Dessa maneira, constatará o que o educando alcançou, e quais as possibilidades para serem trabalhadas adiante (SANT'ANNA, 1995). É necessário que o professor avalie o aluno amplamente, pois a aprendizagem não se resume só em atividades avaliativas e notas alcançadas. A avaliação não pode ser entendida como uma ferramenta que julgará os sucessos e fracassos dos estudantes. Ela precisa ser idealizada como uma maneira de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, as dificuldades e possibilidades encontradas durante a formação do aluno.

Dessa maneira, o professor pode verificar e acompanhar o progresso do aluno durante todas as atividades de ensino-aprendizagem, de modo a valorizar suas atitudes, ações, participação, envolvimento, troca de experiências, isto é, sua evolução na construção do conhecimento. Assim, o docente pode ter uma compreensão detalhada do “caminhar” do aluno entre seu ponto de partida e ponto de chegada.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa por meio do estudo de caso. Compreende-se que as pesquisas qualitativas são usadas para estudar casos particulares, de forma mais detalhada ou explorar determinado assunto que ainda não se tem conhecimento. O pesquisador procura explicar o porquê das coisas, possibilita o que convém ser feito, não tem como foco o levantamento de números.

Segundo Gil (2002), o tipo de pesquisa é definido de acordo com seus objetivos gerais. “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente

impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL 2002, p.57). Entende-se que o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, possibilitando ao pesquisador uma concentração em uma situação específica, a fim de identificar os processos que interagem no contexto estudado.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário contendo 07 questões abertas. Para resguardar o anonimato, não foi solicitada a identificação dos participantes da pesquisa. Os sujeitos deste estudo foram sete docentes que lecionam no 6º ano em áreas distintas no ensino fundamental, escolhidos de forma aleatória. Os professores são identificados neste trabalho com a letra P e o número correspondente ao seu questionário. Por exemplo, P1, P2. As questões dizem respeito à percepção da progressão continuada e sobre a avaliação da aprendizagem para o progresso do aluno.

Na tabela abaixo, seguem algumas informações que são consideradas relevantes para compreensão da análise dos dados, haja vista que participaram da pesquisa professores que vivenciaram a implantação da PC, isto é, período de transição de seriação para o sistema de ciclos. E professores que já encontraram o sistema em funcionamento, inclusive, com resultados obtidos a partir do mesmo.

Tabela 1: Dados dos sujeitos da pesquisa

Professores	Tempo no magistério	Área de Formação
P1	25 anos	Português
P2	05 anos	Ciências
P3	11 anos	Ciências
P4	24 anos	Matemática
P5	15 anos	História
P6	14 anos	Geografia
P7	16 anos	Português

Fonte: Resultados extraídos dos questionários

Os dados obtidos foram analisados por similitude e divergências nas respostas, de modo que as inferências foram realizadas por sustentação e representatividade no referencial teórico, bem como relacionar a visão contida durante o estágio curricular supervisionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises e inferências das respostas dos professores tiveram o foco nas percepções dos sujeitos sobre os objetivos deste estudo.

Dessa maneira, ao serem questionados como conceituam “Progressão Continuada”, P1 e P4 abordam ideias semelhantes, como se pode perceber nas falas abaixo:

[...] uma forma de assegurar aos estudantes o direito de recuperar o seu conhecimento, que foi interrompido por diversos motivos, muitos, alheios [à minha] vontade, criando estratégias que viabilizem esse processo, e oferecendo aos educandos todo o suporte necessário para que tal processo aconteça de forma eficaz (P1).

É uma forma de recuperação para aqueles alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem (P4).

Percebe-se na fala dos professores que eles compreendem o sistema de PC como meio de recuperação da aprendizagem do aluno. Nota-se que esses professores não têm clareza sobre o sistema como um todo, no entanto, compreendem que o aluno deve ser avaliado constantemente de modo a recuperar sua aprendizagem. No mesmo direcionamento, porém, com uma percepção mais ampla, P5 diz que:

A progressão continuada é uma das formas de ensino que determina que o educando precisa alcançar as habilidades e competências para um determinado ciclo ou série. Neste sistema, esse aluno não é reprovado. Ele deve ser submetido à recuperação até atingir o nível que se espera (P5).

Sobre a resposta de P5, entende-se que este professor já tem maior clareza sobre o sistema de PC, aborda conhecimento sobre a recuperação da aprendizagem dos alunos e vai mais além, pois sabe que este propõe que os alunos podem dar continuidade ao conhecimento dentro de um determinado ciclo sem ser reprovado de modo a rever todas as disciplinas novamente.

A conceituação de P5 está em consonância com as ideias de Barretto e Mitrulis (1999). Para os autores, a proposta da progressão busca condições que viabilizem a permanência do aluno, garantindo aprendizagem eficaz e qualidade na escola.

Todavia, ao analisar a resposta de P2, percebe-se que esse professor tem uma visão totalmente adversa em relação à percepção dos professores citados acima. Assim, P2 descreve:

Para mim, a progressão continuada não tem função positiva, pelo contrário, faz com que os alunos fiquem desestimulados em participar dos estudos independentes, pois, sabem que passarão “devendo”. Para a aprendizagem também não contribui em nada, pois não influencia no rendimento dos alunos.

Nota-se que P2 não conceitua a PC e sim aponta suas percepções sobre os possíveis resultados em conformidade com o que vivencia na realidade, avaliando a efetivação do sistema de maneira totalmente negativa. Ele acredita que os alunos não têm interesse pelos estudos, e afirma que essa falta de interesse deve-se ao fato de que irão prosseguir para o ano de escolaridade seguinte “devendo”, isto é, por meio da progressão parcial.

Compreende-se ainda que o sistema tem sido falho quando P2 afirma que esse procedimento “não influencia no rendimento dos alunos”, pois, como aponta Gomes (2004), a resistência se efetiva porque não há uma preparação da comunidade escolar para compreender os objetivos e como cada segmento pode colaborar para que a PC se estabeleça com sucesso no ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, P7 diz que:

Este sistema não é benéfico para a aprendizagem, somente favorece ao aluno e ao governo.

Gomes (2004), ao citar os aspectos favoráveis e desfavoráveis, enfatiza e nos conduz a perceber isso nas respostas de P2 e P7. Haja vista que, na visão do autor, a formação continuada dos docentes é um fator que favorece os educadores, educandos, escola e família. Por outro lado, a falta de um projeto para os diferentes segmentos da comunidade escolar, a resistência que os professores trazem com eles e a concepção de que a promoção é interpretada como aprovação automática evidenciam os aspectos desfavoráveis.

De acordo com P6, o sistema da PC divide opiniões entre os educadores dentro do ambiente escolar. Ele entende que o sistema da PC deixa a desejar em alguns pontos. Por exemplo, os meios pelos quais se deve trabalhar a avaliação de forma que acaba por distorcer a defasagem idade/série, porém, o sistema da progressão continuada se faz necessário.

A seguir, perguntou-se aos educadores qual a percepção deles sobre o sistema de ciclos implantado na escola. Consideravelmente, as respostas de P1 e P4 se assemelham:

É uma ferramenta válida, desde que seja aplicada de forma a contemplar as necessidades do aluno, garantindo que não seja apenas uma forma de sustentar índices e tabelas positivas para favorecer governantes (P1).

O Sistema de ciclo é norma do estado. Através dele, o estado pode cobrar e ao mesmo tempo medir o desempenho do aproveitamento escolar. Esse sistema poderia ser útil para a melhoria da qualidade do ensino, mas não ocorre devido à falta de investimento no setor[educacional] (P4).

Percebe-se que esses professores deixam claro que a implantação de ciclos deve favorecer ao aluno e a qualidade do ensino, porém, criticam as políticas públicas educacionais e a falta de investimento.

Já P2, P3, P5, P6 e P7 se limitam a dizer que a implantação de ciclos na escola deixou a desejar no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Compreende-se que os educadores têm uma visão totalmente negativa no que visa à efetivação da PC na escola. De acordo com Barretto e Mitrulis (1999), a principal finalidade da implantação é eliminar ou limitar a repetência dos alunos, de modo que viabilize a permanência do aluno, garantindo aprendizagem eficaz e qualidade na escola.

No entanto, percebe-se claramente nas respostas dos docentes que isso está longe de se tornar realidade. Infere-se que o sistema de PC não foi implantado e implementado de maneira adequada, para que os objetivos propostos fossem atingidos. Sem investimento, não é possível haver educação de qualidade (SAVIANI, 2012). Não basta trazer propostas exportadas de outros países, é preciso que haja investimento suficiente e adequado para que as propostas adotadas se efetivem e os objetivos sejam atingidos com eficácia. Esses fatores se evidenciam nas próximas respostas dos docentes.

Quando indagados se houve ou há uma preparação dos professores para a aplicabilidade da progressão continuada, P2, P4 e P5 tiveram a mesma concepção:

A preparação de todo o processo é feito pelo próprio professor. Eu nunca participei ou recebi qualquer tipo de preparação para aplicar [efetivar] a progressão. O que ocorre é uma orientação da secretaria [do sistema] para que se cumpra os prazos e as atividades (P2).

[...] precisamos de algo mais robusto por parte da Superintendência Regional de Ensino. Necessitamos de capacitação periódica no que tange à progressão continuada (P4).

Não houve preparação dos professores. O Estado cobra resultados, mas não dá condições necessárias para o bom desempenho dos profissionais (P5).

O que se percebe diante das respostas dos professores é que não houve uma preparação, simplesmente tiveram que adaptar a este novo sistema que foi implantado sem ouvir ou discutir com “a base” (pessoas que vivenciam o contexto escolar). Nessa perspectiva, Arroyo (1999) afirma que os professores se sentiram ameaçados, pois, estavam acostumados com a organização por séries e temiam que romper tal organização pudesse acarretar em perda e esvaziamento da autoridade na carreira. Entretanto, P1 diz que “houve uma preparação parcial dos professores”. Mas não declarou mais detalhes.

Indagados como a proposta de PC refletiu nas atitudes dos alunos, P1 considera que:

Quando essa prática de ensino é bem sucedida, o aluno encara de forma positiva, pois consegue acompanhar o restante da turma.

Por sua vez, P4 afirma:

Alguns encaram como oportunidade no processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, muitos outros não valorizam o processo.

O que nos leva a entender que esses professores percebem esta proposta como uma forma de auxiliar o aluno na promoção para o ano de escolaridade seguinte. Porém, criticam os alunos que não a valorizam. Diante de diversas situações encontradas em salas de aula, os professores enfrentam grandes desafios ao longo do percurso de ensino aprendizagem, sendo a falta de compromisso dos alunos como um dos principais pontos relatados pelos professores.

Concordando, P2, P3, P5, P6 e P7 opinam num mesmo sentido. Consideram que a proposta de PC interferiu de forma negativa nas atitudes dos alunos. Dizem que estes compreendem o sistema da PC como um método de aprovação automática. Afirmam ainda que os estudantes acham que os professores são obrigados a passá-los, como se não houvesse preocupação com a aprendizagem. Pontuam que os alunos não se sentem ameaçados por notas, pois sabem que vão passar de ano só por obterem frequência suficiente.

Como se pode observar na resposta de P2:

Refletiu de forma negativa. O que se vê é que os alunos contam quantas matérias podem passar “devendo” e, com isso, não se preocupam com as aulas. A longo prazo, a falta de domínio de conteúdo se acumula, se tornando cada vez mais difícil trabalhar conceitos que precisavam ser trabalhados (P2).

Analisando a fala de P2 e outras já apresentadas, não se pode fechar os olhos para o que está escancarado: “[...] a reprovação ainda é vista por muitos atores educacionais como necessária aos processos de ensino e aprendizagem” (JACOMINI, 2009). A autora diz ainda que, responsabilizarem de maneira unilateral os educandos pelo insucesso do desempenho escolar é procurar transformar um problema que é social e educacional em questões individuais vinculadas à capacidade ou ao empenho de cada um.

Perguntados sobre sua percepção no que diz respeito aos resultados do processo ensino aprendizagem com a proposta de PC, as repostas de todos os professores participantes da pesquisa tiveram o mesmo sentido. Acreditam que o programa foi implantado objetivando aprovar os alunos, apontam que a PC se tornou uma maneira de “empurrar” os alunos às séries seguintes de modo a exibir números no que diz respeito à diminuição do índice de reprovação e evasão escolar. E dessa maneira, o fator “aprendizagem” ficou em segundo plano.

Como exemplo, assim descrevem P2 e P7:

Simplesmente não há aprendizagem. O programa atua para se aprovar os alunos. As atividades aplicadas são sempre voltadas para se cumprir essa promessa, ou seja, grosso modo, a progressão continuada se tornou uma maneira de empurrar os aluno às series seguintes (P2).

Compreende que a aprendizagem do aluno foi o que menos levaram em consideração, esse novo sistema apenas se preocupa com os índices de reprovação e retenção dos alunos (P7).

Os professores foram indagados a respeito de como procuram avaliar os alunos. Inferiu-se similitude em todas as respostas. Os docentes disseram que buscam avaliar os alunos com participação nas aulas, interesse nas atividades propostas, iniciativa, trabalho em classe e em casa e avaliações bimestrais (provas). Percebe-se que as provas sempre são utilizadas como um critério ao avaliar a aprendizagem do aluno. Porém, segundo Luckesi (2011, p.29), “estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando”. A aprendizagem do aluno não se resume em caráter quantitativo e sim qualitativo, entretanto os alunos que apresentam dificuldades necessitam de atendimento, muitas vezes, individual, o que a maioria dos professores das disciplinas não consegue atender devido ao número de alunos por turma e por a escola não oferecer um planejamento mais estruturado para fazê-lo.

Indagados se acreditam que a aprendizagem do aluno é medida por “notas boas e ruins”, as respostas de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 tiveram o mesmo sentido. Os educadores creem que a aprendizagem não é constatada somente por notas. Como se pode perceber nas respostas de P1 e P2:

A nota obtida nas provas fala muito sobre o conhecimento obtido, porém, o conhecimento, na totalidade do seu significado, é aquele que o aluno leva para a vida, aquele que o ajuda a ser um cidadão consciente (P1).

A aprendizagem do aluno tem muito a ver com o seu interesse e participação. As notas servem apenas como avaliação quantitativa e não para o aprendizado (P2).

Nota-se que, por mais que os professores apontam que avaliam de diversas maneiras, ainda estão cativos aos resultados das provas objetivas. Eles acabam enfatizando os resultados das notas das provas. São práticas cristalizadas que precisam ser repensadas, pois, a aprendizagem não ocorre apenas no quantitativo (notas boas ou ruins), mas também no qualitativo, desenvolvendo conhecimento, competências e habilidades, além dos valores como responsabilidade, respeito e autonomia, dentre outros.

Isso é evidenciado com maior ênfase na resposta de P6, quando diz que:

Apesar de não acreditar que a aprendizagem se resume em tirar notas boas e ruins, acredito que trabalhar com o regime de notas é a melhor maneira de poder analisar o aluno. Uma vez que esse quesito é o mais utilizado como no Enem, vestibulares, concursos (P6).

Neste sentido, Luckesi (2011) diz que a prática educativa escolar passou a ser conduzida por uma pedagogia do exame. Esta prática é encontrada no ensino médio em que durante todo o ano letivo o aluno é preparado para fazer provas, para fazer vestibulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou analisar a percepção dos professores sobre o sistema da PC. Diante das respostas ao questionário, percebe-se que a maioria dos professores tem uma visão totalmente negativa sobre como se efetiva o sistema da PC, pois, não acontece em conformidade com o que é proposto. Eles criticam este sistema, tendo em vista que acreditam que só beneficia os alunos no quesito em passar para os anos subsequentes de escolaridade, e

deixam a desejar quanto à aprendizagem. Uma minoria conceitua a PC como uma forma de o aluno adquirir e aprimorar seu conhecimento que foi interrompido.

A maioria dos professores critica também a falta de orientação para a aplicabilidade da PC, pois eles não tiveram nenhum preparo, tiveram que se adaptar a este novo sistema sem nenhuma capacitação.

Um outro viés que aparece na investigação é de que a maioria dos professores percebem que os educandos não se preocupam em adquirir conhecimentos, ou seja, não se empenham para participar das aulas, das atividades propostas, acreditam que frequentar as aulas é suficiente, nem em obter notas em provas os motiva, pois sabem que irão prosseguir para o ano de escolaridade seguinte “devendo matérias”, basta zelar em obter 75% de frequência anual.

No que diz respeito às avaliações da aprendizagem, conclui-se que os professores acreditam que não se pode medi-las pelas notas boas ou ruins dos alunos. Assim, as avaliações devem abordar outros aspectos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, como as dificuldades e possibilidades encontradas durante a formação do aluno.

Em contrapartida, a análise das notas faz parte do processo avaliativo, portanto, não é adequado desconsiderá-la. Quando o aluno não aprendeu, mas ainda assim obtém nota, avançando para a série subsequente, ocorre um reflexo negativo na aprendizagem da série em que avançou, o que gera outros problemas como a desistência e evasão por não acompanhar a turma.

Usa-se como método avaliativo provas, as quais os alunos são submetidos e, por vezes treinados, a fim de medir desempenho e obter resposta para metas estabelecidas pela Escola, Superintendência Regional de Ensino e Ministério da Educação. Porém, as práticas para avaliar a aprendizagem do aluno, as quais utilizam as provas, sozinhas, não é capaz de analisar outros aspectos que estão correlacionados. Contudo, a avaliação precisa ser concebida como uma maneira de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, não apenas para ranquear as escolas, mas como garantia de aprendizagem efetiva dos alunos.

No que diz respeito aos resultados do processo ensino-aprendizagem com a proposta de PC, conclui-se que para os sujeitos desta pesquisa a aprendizagem foi deixada de lado. E que o programa foi implantado objetivando aprovar os alunos para mostrar e publicizar números, não há uma preocupação contundente com a qualidade da educação. Isto é, apontam que a PC se tornou uma maneira de “empurrar” os alunos às séries seguintes de modo a exibir números no que diz respeito à diminuição do índice de reprovação e evasão escolar.

Que a PC foi implantada de maneira irresponsável, isso é fato, no entanto, é preciso repensar o que fazer daqui por diante, pois, concepções e práticas cristalizadas precisam ser irrompidas, entretanto os professores apontam um fosso que é preciso romper, para pensar uma mudança estrutural é preciso pensar no professor, na prática do professor e nos apontamentos que são feitos cotidianamente dentro das escolas, mas que não são escutados, São vozes silenciadas, apreendidos por um tipo de ensino que não representa qualidade e que os próprios professores reconhecem. Então culpabilizar apenas o professor é um erro grave e que não oportuniza avanços em termos estruturais e, não será com resoluções, leis e decretos que mudaremos a percepção dos professores sobre o seu fazer. É necessário ir à busca por ambições maiores: lutar por uma educação de qualidade, investimento na formação inicial e continuada dos docentes, na infraestrutura e estrutura física da escola, diminuição do número de alunos por turma, aquisição de recursos didáticos que atendam às necessidades dos alunos, dentre outros, especialmente romper com a lógica mercantilista da educação imposta por políticas do Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que veem a educação como modelo de gestão empresarial neoliberal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Progressão continuada, não aprovação automática.** 2010. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>>. Acesso em: 05. abr. 2018

ALMEIDA, V. J. A. **A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos.** 2012. Disponível em:<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-vanilha-de-jesus-azevedo-almeida.pdf>>. Acesso em: 06. jun. 2018.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.** vol.20, n.68, Campinas, dez 1999.

BARRETTO, E. S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.** Caderno de pesquisa, São Paulo, n.108, p.27-48, nov.1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da educação. 1996.

FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, set/dez. 2009, p. 557-572.

JEFFREY, D.C. **O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004)**. São Paulo: Unesp, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. 22 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KOPEZKY, W. **A origem da progressão continuada**. 2012. Disponível em:<<https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-origem-da-progressao-continuada>>. Acesso em: 06. Ago.2017

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAS GERAIS, **Orientação nº 7915 de 24 de dezembro de 1996**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 1132/97**. Belo Horizonte- MG, 1997.

_____, **Orientação nº 01 de 05 de fevereiro de 2004**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

RESENDE, T. R. P. S; SOUZA, I. A. **O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro**, ISSN 1984-3879, Saberes, Natal RN, v. 1, n. 14, out. 2016, 65-80.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**.42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação concepção - dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROMOÇÃO DE SAÚDE EMOCIONAL DE PROFESSORES: O QUE APONTAM OS ARTIGOS DA CAPES?

Suzanne Rocha Bandeira¹
Artur Bruno Fonseca de Oliveira²
Ana Ignez Belém Lima³

RESUMO

O adoecimento dos professores tem sido pauta de pesquisas por todo o Brasil, dadas as circunstâncias históricas, políticas e sociais nas quais a profissão tem se realizado. Buscando um enfoque na promoção de saúde emocional docente, a presente revisão sistemática de literatura propõe-se a analisar artigos dos últimos dez anos do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As produções apontam para a relação entre a precarização do trabalho docente e as questões relacionadas à saúde emocional, tais como a falta de motivação, despersonalização ou mesmo a Síndrome de Burnout. Demonstram ainda a necessidade dos professores de estabelecer relações mais harmônicas com seus pares, com a gestão escolar e com seus alunos, bem como a interferência da saúde emocional docente no próprio processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentam algumas ações e estratégias que podem ser realizadas nas formações de professores a fim de promover saúde emocional. Espera-se que tais resultados forneçam subsídios para novas pesquisas e propostas que contribuam com uma formação que promova o desenvolvimento integral do professor.

Palavras-chave: Formação, Professor, Saúde emocional, Emoção.

INTRODUÇÃO

A atividade docente é atravessada por inúmeros desafios que podem comprometer a saúde emocional dos professores. Vê-se, de modo crescente, uma preocupação com os aspectos emocionais dos professores em sua atuação. Essa preocupação se efetiva em propostas formativas que visam treinar esses profissionais a desenvolverem habilidades socioemocionais para serem promotores do desenvolvimento destas nos alunos (SANTOS; PRIMI, 2014).

Nesse contexto, novas demandas surgem para o trabalho docente, de modo que a formação continuada de professores tem se proposto a capacitar esse profissional para, além de acessibilizar o conteúdo disciplinar, desenvolver em seus alunos as habilidades socioemocionais. Contudo, o adoecimento docente é tema recorrente em pesquisas e no cotidiano, nas matérias jornalísticas e entre nossos pares, o que nos leva a questionar como o

¹ Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, suzannerocha.b@gmail.com;

² Doutorando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, arturbrunofo@gmail.com;

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Santiago de Compostela, anaignezbelem@gmail.com
(83) 3322.3222

modelo atual de formação de professores tem lidado com as emoções e quais os espaços propostos para trabalhar tais aspectos.

Assim, procura-se responder à seguinte pergunta: o que deveria ser contemplado na formação de professores para que aconteça a promoção de saúde emocional? Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática de literatura de artigos do banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo principal de compreender quais as bases teóricas que sustentam o conceito de saúde emocional nas estratégias vigentes, mas também de analisar o que tem sido apontado nas pesquisas sobre a relação entre a saúde emocional, formação e trabalho docente e discutir os impactos de tais relações para a promoção de saúde emocional na prática docente.

Desta forma, o presente trabalho constitui – se como uma etapa importante, orientativa, dando possibilidade para que novos espaços de promoção de saúde emocional sejam efetivados de modo a atender às necessidades afetivas e cognitivas dos professores de modo integral.

METODOLOGIA

Optou-se pela pesquisa bibliográfica, pois a mesma visa trazer subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006). Por isso, atende bem aos objetivos apresentados na seção anterior.

A pesquisa foi realizada ao longo do primeiro semestre de 2018, sendo utilizados os descritores “professor”, “emoções” e “saúde emocional” com as seguintes combinações: *professor AND emoções*, *professor AND saúde emocional*. Fez – se a tentativa de outros descritores, como *desenvolvimento emocional* e *formação de professores*, combinados com aqueles já ditos, mas não obteve-se a amplitude de trabalhos condizente para a realização de uma pesquisa bibliográfica. Portanto, os descritores utilizados abrangem as pesquisas fornecidas por aqueles excluídos, além de apresentarem novos trabalhos.

O portal de periódicos da CAPES foi o repositório onde a pesquisa aconteceu. Foram analisados artigos revisados por pares dos últimos 10 anos em qualquer língua. A opção pelos artigos revisados por pares se dá pela garantia de terem sido submetidos à rigorosa avaliação, o que dá maior confiabilidade às informações produzidas.

Ao todo, foram encontradas 574 pesquisas a partir da utilização da combinação de descritores *professor AND emoções* e 548 pesquisas com a combinação de descritores

professor AND saúde emocional. Retirou-se os trabalhos que se referiam ao contexto do Ensino Superior, mas foram incluídos aqueles referentes à formação inicial de professores; não foram escolhidos trabalhos que falavam de habilidades, competências e desenvolvimento docentes de um modo geral, não se referindo propriamente às emoções; Foram excluídos trabalhos que se remetessem a aspectos emocionais de crianças na perspectiva dos professores.

É importante considerar que se evitou a utilização do descritor *saúde mental*, pois uma breve tentativa do seu uso trouxe pesquisas que abordavam o adoecimento docente, algo que foge da proposta da pesquisa: investigar o que se tem apontado sobre a promoção de saúde emocional dos professores. Algumas pesquisas, no entanto, trazem a discussão sobre a Síndrome de *Burnout*. Estas foram escolhidas porque há uma forte discussão sobre que fatores provocam exaustão emocional dos professores, dado importante para a presente pesquisa, pois ajuda a pensar em estratégias de superação desses fatores.

Inicialmente foi feita a leitura dos resumos para a seleção dos trabalhos. Logo após, foi procedida uma leitura na íntegra a fim de colher os dados mencionados nas tabelas a seguir, bem como o que as pesquisas apontam no âmbito de propostas de promoção de saúde emocional dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro a seguir são apresentados os trabalhos encontrados a partir da conexão de diferentes descritores.

QUADRO 1 – Trabalhos com descritores *professor AND emoções*.

Título	Autores	Ano	Objetivo	Metodologia	Principal referencial teórico
Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales.	Chiappe, Andrés; Cuesta, Jenny Consuelo	2013	Mostrar los resultados de una investigación acerca del fortalecimiento de la inteligencia emocional de los profesores.	Naturaleza cualitativa, desarrollada como un estudio de caso.	Inteligência emocional

Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs.	Moreira, Paulo A. S. et al.	2013	Avaliar as características psicométricas de um instrumento de avaliação das percepções dos professores acerca das suas necessidades na promoção das competências sociais e emocionais	Pesquisa qualitativa: uso de um inventário de percepção dos professores.	Habilidades socioemocionais
La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente.	Neta, Nair Floresta Andrade.	2016	Evaluar la influencia de las emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera.	Naturaleza cualitativa: entrevistas individuales e focalizadas de grupo. Análise con el apoyo del Análisis de Contenido.	Teoria das emoções de viés biologicista e organicista (Maturana, Damásio)..
Considerations on affectivity in teaching relations: Vygotsky's contributions.	Falabelo, Raimundo Nonato de Oliveira.	2015	Presentar conclusiones de un estudio sobre la cuestión afectiva en una perspectiva inter-relacional con la cognición, como una misma unidad, que es la vida psíquica humana, lo que significa concebir que el afecto está presente y es constitutivo de toda y cualquier acción humana.	Ensaio	Perspectiva Histórico-Cultural das emoções
O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções.	Arruda, Marina Patrício.	2012	Refletir e atualizar o conceito de mediação que, minado por incertezas e opacidade, requer um novo exercício de compreensão, de	Ensaio	Teoria das emoções de Maturana.

			modo a favorecer a renovação da nossa capacidade de agir e educar.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria.

QUADRO 2 - Trabalhos com descritores *professor AND saúde emocional*.

Título	Autores	Ano	Objetivo	Metodologia	Principal referencial teórico
Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição.	Silba, Nilson Rogério da et al.	2015	Correlacionar e prever as variáveis: condições de trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas do professor e o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento dos alunos.	Pesquisa quantitativa: utilização de questionários com dados analisados a partir de estatística descritiva	Síndrome de Burnout.
Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo.	Simplício, Sandra Dias; Andrade, Márcia Siqueira de.	2011	Compreender questão da saúde do professor, relacionando-a a vida profissional.	Pesquisa qualitativa: questionário e entrevista com dados analisados a partir da análise de conteúdo.	Síndrome de Burnout.
Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores	Batista, Jaqueline Brito Vidal.	2010	Avaliar a prevalência da Síndrome de <i>Burnout</i> nos professores da primeira fase do Ensino	Pesquisa quantitativa: utilização de questionários com dados analisados no programa	Síndrome de Burnout.

de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB.			Fundamental das escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB, e sua relação com as variáveis sociodemográficas e laborais.	SPSS.	
A atividade do trabalho como meio para a manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica.	Júnior, Paulo Roberto Vieira; Santos, Eloisa Helena.	2011	Descobrir quais as estratégias utilizadas por docentes para manutenção da saúde.	Pesquisa qualitativa: entrevista, fonte documental.	Referencial Ergológico de Yves Schwartz e Compreensão de saúde de Canguilhem.
Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia.	Eugênio, Benedito; Souza, Raquel; Lauro, Angela dias Di.	2017	Apresentar os resultados de pesquisa exploratória acerca da saúde e do adoecimento docente em um município do interior do Estado da Bahia	Qualitativa: questionário e entrevista.	O mal-estar docente (ESTEVE, 1999).
Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro.	Silveira, Rodrigo Eurípedes da, et al.	2011	Avaliar a Qualidade de Vida de professores dos períodos diurno e noturno de uma instituição municipal de ensino em Uberaba, Minas Gerais, Brasil, através do questionário <i>Short Form-36</i> .	Pesquisa quantitativa: questionário.	Qualidade de vida
Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados	Carlotto, Mary Sandra.	2011	Identificar a prevalência da Síndrome de Burnout em 882 professores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre-RS.	Pesquisa quantitativa: questionário com dados analisados pelo SPSS.	Síndrome de Burnout
Sentido de	Damáσιο,	2013	Avaliar os índices	Pesquisa	Sentido de vida

Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares.	Bruno Figueiredo; Melo, Rômulo Lustosa Pimenteira de; Silva, Joilson Pereira da Silva.		de sentido de vida (SV), de bem-estar psicológico (BEP) e de qualidade de vida (QV) em uma ampla amostra de professores escolares, e observar como o SV poderia atuar como variável moderadora da relação entre o BEP e a QV geral.	quantitativa: questionários, com dados analisados pelo PASW.	– Logoterapia (Vitor Frankl, 1978)
Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil.	Pereira, Érico Felden; Teixeira, Clarissa Stefani; Lopes, Adair da Silva.	2013	Investigar a percepção de qualidade de vida e a contribuição dos domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente para a qualidade de vida geral de professores de educação básica do município de Florianópolis (SC).	Pesquisa quantitativa: questionário.	Síndrome de Burnout
Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde.	Meira, Thiago Raphael Martins, et al.	2014	Analisar as percepções de professores sobre o trabalho docente e as repercussões em sua saúde.	Pesquisa qualitativa: grupo focal. Análise dos dados através da Análise de Conteúdo.	Não definido
O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental.	Brasil, Christina Cesar Praça et al.	2016	Identificar as causas do sofrimento psíquico referidas por professoras do ensino fundamental.	Pesquisa qualitativa: grupo focal. Análise dos dados através da Análise de Conteúdo.	Não definido

Afectividad y promoción de la salud en la escuela: construcción de significados por el maestro.	Batista, Maxmiri a Holanda, et al.	2016	Comprender la afectividad y la promoción de la salud en la escuela a través de la construcción de significados por el maestro.	Pesquisa qualitativa: mapas afetivos.	Afetividade (Sawaia; Lane, 1994).
---	------------------------------------	------	--	---------------------------------------	-----------------------------------

Fonte: elaboração própria.

A partir do quadro apresentado, é possível depreender que a maioria dos trabalhos foram publicados no intervalo de 2008 a 2015. A partir disso, é possível ver que uma discussão mais atual precisa ser realizada, tendo em vista que a realidade educacional é dinâmica e passa por constantes mudanças em termos de determinações legais a cada ano.

A respeito da metodologia e utilização de instrumentos de coleta de dados, é possível identificar que a maioria das pesquisas, independente de ser qualitativa ou quantitativa, fazem uso de questionários, o que pode evidenciar uma tendência existente em pesquisas cuja temática é saúde.

Além disso, é importante referir que, em termos de aporte teórico, observamos uma diferenciação a partir dos trabalhos colhidos com os descritores *professor AND emoções* e com os descritores *professor AND saúde emocional*. Com os primeiros, os aportes teóricos fazem menção a diferentes teorias das emoções. Já com os outros, aparecem, em demasia, aportes teóricos sobre saúde mental e qualidade de vida, sendo os teóricos que discutem a Síndrome de Burnout os mais utilizados.

Caracterização da profissão docente e da escola na contemporaneidade

Algumas pesquisas evidenciam exigências que a realidade da profissão docente e da escola lançam aos professores. Falabelo (2015) discute a relação entre as condições de trabalho e os aspectos emocionais do professor, no sentido de que aquelas não podem ser negligenciadas em se tratando de emoções. Ou seja, os aspectos emocionais não podem ser compreendidos separados de todo o contexto histórico-cultural, isto é, das próprias condições em que o ensino acontece. Ainda nesse viés, Batista et al (2010) confirma a correlação entre as condições de trabalho dos professores e o sentimento de esgotamento emocional. A pesquisa de Arruda (2012) aborda que o trabalho docente é uma resposta à realidade contemporânea, cujas relações sociais se apresentam cada vez mais complexas. Nesse sentido, o professor deve ser um mediador de emoções.

Chiappe e Cuesta (2013) elencam uma séria de exigências, no que se refere ao desenvolvimento de competências que a atual configuração da profissão docente lança aos professores, tais como tomada de decisões oportunas e acertadas, comunicação assertiva, afetiva e efetiva, solução de conflitos de maneira criativa e exitosa, cooperação e trabalho em equipe. Para desenvolver essas competências, é importante que o professor fortaleça sua inteligência emocional.

Esses autores sustentam que a inteligência emocional se constitui num fator de especial relevância, sendo entendida como um conjunto de habilidades que o educador deve aprender a administrar por duas razões: as aulas evidenciam um modelo socioemocional adulto de grande impacto; adequados níveis de inteligência emocional ajudam a encarar com maior êxito os contratempos cotidianos e o estresse laboral que os docentes enfrentam no contexto educativo atual. Identificar, compreender e regular as emoções gera repercussões nos processos de aprendizagem, na saúde física dos professores, na qualidade das relações interpessoais que sustenta e em seu rendimento acadêmico e laboral.

Batista et al (2010), Carlotto (2011), Brasil et al (2016) e Eugênio, Souza e Lauro (2017) relacionam as condições de trabalho e o esgotamento emocional dos professores. Carlotto (2011) traz aspectos do trabalho docente que repercutem para esse esgotamento, uma vez que é marcado por inúmeros estressores psicossociais com reduzida amplitude de atuação de trabalho, as tarefas de alto nível são transformadas em rotinas, há menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social, bem como escassas oportunidades de trabalho criativo. O professor tem sido menos profissional e mais técnico.

A sobrecarga de trabalho se constitui num dos aspectos mais abordados pelas pesquisas. Ela leva a um maior desgaste emocional (CARLOTTO, 2011; BATISTA et al, 2010; MEIRA et al, 2014), com baixa qualidade de vida (SILVEIRA et al, 2011; PEREIRA; TEIXEIRA; LOPES, 2013) e com comprometimento na saúde mental (BRASIL et al, 2016; EUGÊNIO; SOUZAS; LAURO, 2017).

Outros fatores característicos da profissão docente e da atual configuração da escola que repercutem num desgaste emocional, distanciamento, baixa realização profissional e baixa qualidade de vida são as condições espaciais e materiais da escola, a violência (MEIRA et al, 2014; BRASIL et al, 2016; EUGÊNIO; SOUZAS; LAURO, 2017), a elevação do número de alunos atendidos diariamente (CARLOTTO, 2011; BRASIL et al, 2016; EUGÊNIO; SOUZAS; LAURO, 2017), indisciplina e falta de interesse dos alunos (MEIRA et al, 2014; EUGÊNIO; SOUZAS; LAURO, 2017) desvalorização salarial e profissional (PEREIRA; TEIXEIRA; LOPES, 2013; MEIRA et al, 2014), o pouco incentivo para

educação continuada, pressão organizacional por parte da escola (MEIRA et al, 2014) e o maior tempo de magistério (PEREIRA; TEIXEIRA; LOPES, 2013). Este último fator também foi apontado na pesquisa de Batista et al (2010) em que distanciamento, desmotivação e endurecimento afetivo, aparecem em profissionais com mais de vinte anos de trabalho.

A escola pública também é discutida por alguns autores como geradora de impactos na saúde emocional do professor. Carlotto (2011) evidencia que professores atuantes em escolas públicas apresentam maiores médias nas três dimensões da Síndrome *Burnout* relacionadas a diversos estressores, alguns típicos da natureza da função exercida, outros provenientes do contexto institucional e social. Sobre o contexto da escola pública brasileira, Pereira, Teixeira e Lopes (2013) verificaram que este se constitui numa das variáveis que se associam aos baixos escores na avaliação da qualidade de vida dos professores. As professoras que participaram da pesquisa de Brasil et al (2016) apresentam a necessidade de serem ouvidas em seus anseios, dificuldades, desilusões com a profissão. Referem que um profissional de psicologia faz falta no ambiente escolar.

Todos esses fatores demonstram que as condições objetivas do meio repercutem em demasia no trabalho docente. Essa ideia nos leva a entender que um trabalho voltado para a qualidade de vida dos professores não deve ser resumido a trabalhos com suas habilidades, capacidades e destrezas. Deve também levar em consideração as condições reais e concretas que contextualizam seu trabalho.

Aspectos afetivos e relacionais nas produções sobre saúde emocional docente.

A importância das relações estabelecidas entre professores e seus pares, alunos e gestão para a manutenção e promoção de saúde emocional dessas pessoas, do seu bem estar, qualidade de vida, vitalidade, capacidade funcional também foi um dado apresentado em diversas pesquisas (SILVEIRA et al, 2011; SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011; PEREIRA; TEIXEIRA; LOPES, 2013; SILBA et al, 2015; BRASIL et al, 2016; EUGÊNIO; SOUZAS; LAURO, 2017). Portanto, quando essas relações não são positivas, a saúde emocional fica comprometida.

Silba et al (2015), discute que a saúde emocional do professor interfere na relação com o aluno, de modo que, quando tal aspecto não vai bem para o professor, este provavelmente não estabelecerá uma boa interação com os alunos. Assim, Silba et al (2015) encontra, em seus estudos, uma correlação entre exaustão emocional, despersonalização e práticas negativas do professor. Isto pode prejudicar a preparação e o planejamento da aula, diminuição ou perda da motivação, criatividade, empatia, gerando um processo de

distanciamento do aluno. Tal distanciamento pode significar uma defesa para evitar mais exaustão emocional.

Sobre a relação com a gestão, Silba et al (2015) e Brasil et al (2016) apontam que as relações com esta e seus pares também são importantes fatores apontados como influenciadores da saúde emocional. Brasil et al (2016) evidencia que a relação com a gestão pode contribuir para o desgaste docente. Além disso, dificuldades no relacionamento interpessoal, na interação social, principalmente com os pares da atividade profissional, no lidar com as emoções e a necessidade de expor o que acontece subjetivamente foram alguns aspectos descritos pelas professoras participantes do referido estudo, como algo que, muitas vezes, as leva a um adoecimento psíquico.

A realização pessoal e profissional foi outro elemento encontrado nas pesquisas como um indicador de saúde emocional. Batista et al (2010), Carlotto (2011), Simplício e Andrade (2011), Silba et al (2015) apontam para uma diminuição da realização profissional dos professores participantes das pesquisas, vinculando esse dado à maior probabilidade de adoecimento deles. Essas pesquisas discutem os aspectos emocionais da profissão docente dentro de uma perspectiva focada na patologia.

Os relatos das professoras da pesquisa de Simplício e Andrade (2011) também apontam para a desilusão com o trabalho docente, pois a expectativa de que seriam realizadas, em inúmeros casos, não foi confirmada. Aos poucos, os professores se dão conta de que entraram numa realidade em que não podem demonstrar vontade própria, podendo agir com passividade, sofrer prejuízos em sua criatividade e não reconhecer a si e nem ao outro. Produz-se assim, um processo de despersonalização do sujeito, uma das marcas da Síndrome de *Burnout*.

Também é relevante que pesquisas remeteram o adoecimento docente ao comprometimento do processo de ensino e aprendizagem. Batista et al (2010) e Carlotto (2011) referem que os resultados obtidos em seu estudo apontam para a possibilidade da Síndrome de *Burnout* encontrar-se em curso. Consideram que os resultados preocupam, visto que os professores pesquisados estão em pleno exercício funcional, agravando o quadro com prejuízos na qualidade do trabalho, com consequências importantes na relação ensino-aprendizagem.

Damásio, Melo e Silva (2013) refletem que professores com menores índices de bem-estar psicológico apresentarão, também, um déficit significativo na sua produtividade laboral, que repercute diretamente na qualidade da educação. Chiappe e Cuesta (2013) acreditam que a inteligência emocional é primordial para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, de

modo que os professores precisariam ir além do ensino do conteúdo. Essa ideia também é defendida por Arruda (2012), segundo o qual o acesso aos conteúdos é insuficiente, sendo essencial a mediação de emoções.

Ações a serem desenvolvidas junto aos professores

Pesquisas abordam a importância de se realizar ações junto aos professores para garantir e promover saúde emocional. Damásio, Melo e Silva (2013) refletem sobre a necessidade de se olhar atentamente para a saúde dos docentes em todo o Brasil a partir do estudo e elaboração de estratégias preventivas e protetivas à saúde do professor, ideia pactuada por Júnior e Santos (2011). Trata-se de uma preocupação a nível individual e social. Para isso, seria necessário buscar compreender quais são os principais aspectos pessoais que podem servir como fatores de proteção à saúde dos trabalhadores, além da detecção dos riscos, para que se possa pensar em estratégias preventivas e protetivas utilizando como base as capacidades do próprio sujeito.

Em suas conclusões, Silba et al (2015) refletem sobre a necessidade de programas de intervenções com os professores, seja em benefício da sua própria saúde ou no desenvolvimento de estratégias de intervenção junto aos alunos, com benefício para ambos. Pereira, Teixeira e Lopes (2013) também falam da necessidade de investimentos na saúde e qualidade de vida destes profissionais no decorrer de sua carreira visto que não é raro observar professores “desencantados” após alguns anos de trabalho. Tais estudos ressaltam, portanto, novas frentes de atuação junto a professores, que não aquelas voltadas para o conteúdo, metodologias e didática, como as encontradas nos momentos formativos.

Silveira et al (2011) refletem sobre a importância do professor ser capacitado para cuidar de si e agir em conjunto para a promoção da qualidade de vida. Com isso, deve utilizar o espaço da escola para possibilitar transformações individuais e sociais. As estratégias apontadas para o enfrentamento das frustrações e situações estressantes devem incluir: atividades de relaxamento; organização de tempo e prioridades; dieta balanceada acompanhada de atividade física; compartilhamento de vivências e discussão das dificuldades com colegas e direção da escola; além de buscar auxílio profissional na medicina convencional ou terapias alternativas, quando julgar necessário.

A escola também tem um papel importante nisso, pois devem envolver os professores nas tomadas de decisão que busquem melhorias, sejam estas estruturais, organizacionais ou na interação entre os diferentes atores daquela realidade. Meira et al (2014) referem que os

professores abordam a necessidade de mudança no ambiente de trabalho visando a manutenção e promoção de sua saúde. Uma ação preventiva por parte da escola é sugerida.

Aponta-se para a possibilidade dos espaços formativos de professores se constituírem como *locus* de desenvolvimento emocional a fim de promover saúde. Muitas pesquisas tecem discussões sobre a formação de professores seguindo esse aspecto. À título de exemplo, alguns professores, como os da pesquisa de Damásio, Melo e Silva (2013), possuem reduzida capacidade de enfrentar as dificuldades e desafios do ambiente escolar, precisando por isso, de um trabalho de mediação para eu consiga superar esses entraves. Desse modo, se justifica uma intervenção junto a esses professores para que se potencialize seu poder de ação.

Brasil et al (2016) ratifica a importância de tempo ou serviços especializados para que os docentes possam participar de grupos de reflexão, o que poderia auxiliá-las a lidar com esse cenário comprometedor da saúde mental e qualidade de vida. O referido autor considera que a promoção da saúde dos professores é fato essencial para o avanço das estratégias de empoderamento dessa população, visando o enfrentamento das condições geradoras de sofrimento psíquico, o que perpassa as ações de educação em saúde, a ampliação do acesso à informação, o apoio emocional, os ajustes estruturais e organizacionais, além da melhoria das relações interpessoais. Aborda também que o docente precisa ser reconhecido e valorizado, devendo ser visto não apenas como um “instrumento de trabalho”, mas como uma pessoa em sua complexidade.

Demonstrando que a atual formação de professores é insuficiente para dar conta dos desafios da profissão, Carlotto (2011) discute que a baixa realização profissional encontrada entre os participantes de sua pesquisa se deve à preparação insuficiente para a prática de trabalho docente. A formação contempla de forma intensiva questões pedagógicas, deixando, em segundo plano, questões relacionadas ao contato interpessoal e gestão grupal.

Chiappe e Cuesta (2013), trazendo a perspectiva teórica da inteligência emocional e das competências socioemocionais, discutem que, muitas vezes, as competências afetivas e emocionais não são tidas como importante para os professores e defendem a ideia de que essas habilidades, as quais o professor deve incentivar nos estudantes, também deveriam ser ensinadas, integrando-as a sua prática pedagógica.

Moreira (2013) discute que os professores são agentes cruciais para a eficácia de programas e estratégias de promoção de habilidades sociais e emocionais na escola. Desse modo, a compreensão das dificuldades dos professores em nível de promoção de competências socioemocionais é um aspecto central para o preparo efetivo de docentes.

Então, tanto Chiappe e Cuesta (2013) quanto Moreira (2013) defendem que os professores precisariam ser formados para promoverem, em seus alunos, as competências ou habilidades socioemocionais. De acordo com os autores, para atender a essa necessidade, é imprescindível que mudanças aconteçam nos professores formativos, pois estes não estão preparados para ajudar o professor a encarar os desafios da sociedade atual, incluindo o funcionamento socioemocional das crianças.

Esse posicionamento é corroborado por Arruda (2012), segundo o qual o professor deve se constituir como mediador de conflitos e emoções, incorporando uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática “de transmissão de conhecimento e prescritiva”, objetiva e autoritária, para outra construída na perspectiva da relação. Por isso o professor precisa aprender a atuar captando paixões, angústias, medos ou alegrias. No entanto, é pouco provável que o professor consiga aprender sozinho, ou somente com a prática sem reflexão.

Andrade Neta (2016) expõe a importância das emoções para a interação humana, essencial no processo educativo, mas denuncia que o funcionamento desse sistema comunicativo tem sido ignorado, de modo que um número significativo de currículos de formação de professores demonstra pouca ou nenhuma atenção aos aspectos emocionais. A referida autora ilustra essa deficiência a partir dos resultados da sua pesquisa, os quais apresentam professores com dificuldade de identificar seus afetos e os de outros.

Além de ratificarem a importância de trabalhos a serem feitos junto aos professores com o objetivo de promover saúde emocional, as pesquisas abordam experiências concretas realizadas junto a professores. A pesquisa de Chiappe e Cuesta (2013) se deu no âmbito de uma formação continuada de professores que ocorre a distância por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA). Então, os autores se utilizaram de um espaço que já existe para desenvolverem sua pesquisa sobre os aspectos emocionais dos professores.

Através do AVA, foi possível desenvolver foros de discussão, diversas atividades de autoavaliação e atividades diagnósticas para melhorar autoconhecimento. Os professores puderam manifestar uma maior consciência de suas emoções e de como isso poderia contribuir para favorecer um clima saudável em sua vida pessoal e laboral. Além disso, as interações promovidas pelos fóruns criados possibilitaram aos participantes se relacionarem, compartilharem e contribuírem com uma diversidade de ideias, experiências e opiniões com relação a uma mesma situação problemática dada. O desenvolvimento da inteligência emocional se deu a partir dessa troca, pois estas fomentaram o pensamento reflexivo, a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de consciência sobre as próprias emoções.

A pesquisa de Andrade Neta (2016) também foi realizada no âmbito da formação de professores. Apesar dos docentes participantes da pesquisa apresentarem dificuldade de identificar afetos, conseguiram identificar mais facilmente em si mesmos, em seus companheiros e em seus professores um elemento que remete a uma emoção emotiva, a *gustatividade*, termo em espanhol cujo significado mais próximo em português é afinidade. Gostar ou não gostar das aulas, do professor e do assunto são expressões que apareceram com muita frequência. Então, *gustatividade* é um fenômeno afetivo de grande relevância no processo de formação docente, seja como aprendizes, professores em formação ou professores formadores, tornando-o mais significativo na medida em que corrobora para as relações intrapessoal e interpessoal.

Estratégias para lidar com os fatores promotores de adoecimento.

Júnior e Santos (2011) constataram que os participantes de sua pesquisa, os “professores saudáveis”, são profissionais que vivenciam problemas no ambiente escolar, mas apresentam enfrentamentos: a) em relação aos cuidados com a voz denotam bom nível de informação e uso de estratégias preventivas; b) em sua maioria praticam esportes e atestam ter práticas de lazer para combate ao estresse; c) consideram-se afetivos, compreensivos, amigos e preocupados com a formação integral dos discentes; d) possuem autoestima elevada, reconhecem a importância da atividade que desenvolvem e igualmente a relevância social do trabalho que desempenham; e) esforçam-se para não serem privados da vida social. Ademais, enfatizaram possuir liberdade para criar e recriar sua atividade a cada dia.

Esses autores também verificaram que os “professores saudáveis” ainda: a) realizam tanto atividades individuais quanto em pequenos grupos, como recurso para minimizar os desgastes físicos e preservar a voz; b) sabem lidar com a indisciplina; c) consideram que o número de 30 alunos em sala não interfere na atividade planejada; d) afirmaram que a espiritualidade os auxilia na realização da atividade docente; e) utilizam filmes, aulas livres, momentos de recreação e dinâmicas para tornar a atividade docente menos impactante para si e para aos alunos; f) confirmaram mudar constantemente as atividades docentes em sala de aula em função de alguma demanda dos alunos (sexualidade, uso de drogas, violência, etc.).

No tocante às normas prescritas, os “professores saudáveis” são aqueles que: a) inicialmente assumem posturas reativas, principalmente quando as tarefas são impostas; b) por outro lado, ao compreenderem que as normas possuem caráter facilitador para desenvolvimento das atividades docentes, mostram comprometimento; c) evidenciaram aptidão ao debate de normas e transformação das normas antecedentes; d) afirmaram ter

períodos de cansaço e nervosismo, mas desenvolvem estratégias para combatê-los; e) confirmaram que suas crenças, valores e escolhas interferem em suas decisões cotidianas singulares para desvencilhar-se delas.

No entanto, o artigo não põe em pauta aspectos como relacionamento com a gestão, espaço escolar propício ao desenvolvimento de atividades, relacionamento com a comunidade do entorno da escola, aspectos importantes que podem corroborar com o bom desenvolvimento do trabalho docente e, por sua vez, com sua saúde emocional.

Batista et al (2016) expõem que as professoras participantes da pesquisa revelam afetos positivos a respeito de sua relação com a escola: amizade, companheirismo e unidade, considerados importantes para que a escola seja vista com um lugar prazeroso e para a garantia da aprendizagem dos alunos. Contudo, não se reconhecem, no que se refere à profissão, como pessoas necessitadas de saúde e bem-estar e com oportunidades para participar em ações destinadas a promover sua saúde. Além disso, elas não se percebem protagonistas na construção de um ambiente educativo que promova sua própria saúde, apesar de verem a importância desses projetos de promoção de saúde.

Aqui há uma visão diferente do que a maioria dos trabalhos traz, mas é possível expor que o aspecto que promove saúde na escola é o próprio modo como as relações se dão nesse espaço. Inclusive, a troca de experiências, o desabafo proporcionados por essas relações são alternativas buscadas pelos professores da pesquisa de Batista et al (2016) para o enfrentamento dos problemas. Para elas essa estratégia funciona como “válvula de escape”, como forma de reduzir a tensão emocional e aprender com as profissionais mais experientes, na tentativa de lidar com a indisciplina dos alunos, com a desvalorização da profissão, com as agressões que sofrem de pais, alunos e gestores, além das condições ambientais adversas. Esse dado revela a necessidade que essas profissionais sentem de serem ouvidas e amparadas.

Diante da revisão destes estudos, observou-se a confirmação de uma tendência já apontada por Soares e Martins (2017) a respeito da literatura científica sobre a saúde do professor:

[...] uma grande parcela composta por estudos ergométricos descritivos que enfocam especialmente o desgaste e o estresse e, via de regra, relacionam o desgaste, o mal-estar e o adoecimento físico e mental dos professores às condições inadequadas, ao ritmo acelerado e ao volume exacerbado de trabalho exigido no cumprimento de suas atividades (SOARES e MARTINS, 2017, p. 45)

De fato, a maioria das pesquisas aqui apresentadas ressaltam o “desgaste e o estresse” ou “mal-estar e adoecimento físico e mental”, relacionando-os com as “condições inadequadas” de trabalho docente.

Esses dados são compatíveis com o que se tem discutido pelos teóricos que estudam formação de professores (GARCIA, 1999; IMBERNÓM; 2007) e o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2016), apesar de não se ter chegado a uma proposta bem delimitada para se trabalhar os aspectos emocionais na formação docente. Contudo, somente duas pesquisas (CHIAPPE; CUESTA, 2013; ANDRADE NETA, 2016) foram desenvolvidas tomando como campo espaços formativos. Ou seja, é mínimo o número de pesquisas que expõem dados advindos de experiências concretas.

Ainda que não haja nenhum trabalho encontrado que relate experiências cujos objetivos estão diretamente relacionados à proposição de espaços de promoção de saúde emocional, diversos dados reforçam a viabilidade de se realizar uma proposta formativa com esse objetivo. Chama atenção o número de trabalhos que abordam as questões relacionais no âmbito do trabalho docente, no sentido de que a boa relação entre todos envolvidos com o processo educacional se constitui num preditivo de saúde emocional. A má relação, ao revés, provoca desgaste emocional.

Esse dado abre perspectiva para que nos momentos formativos o aspecto relacional seja trabalhado de modo a ratificar a ideia de que “a pessoa humana se constitui em princípio, meio e fim de toda a formação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 26). E o humano no homem se constitui por meio de relações. Desse modo,

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 26).

A precarização do trabalho docente tem afastado o professor da humanidade marcada pela capacidade de estabelecer trocas intersubjetivas as quais geram desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). Muitas pesquisas demonstram isso ao exporem que professores passam por um processo de despersonalização, ou seja, têm sua atividade mecanizada e tomam uma conduta de afastamento do outro, fato que gera isolamento e embotamento afetivo.

Mediar as relações entre os pares possibilita que os docentes evidenciem em sua voz, sensações, impressões, motivações, intenções. Constitui-se, portanto, numa boa estratégia de cuidado, na medida em que se dá oportunidade de compartilhamento dos desafios e fracassos em um ambiente seguro, de ajuda mútua, livre de julgamentos.

Vigotski (2010) reflete sobre o embate que existe na relação do homem com o meio, evidenciando os efeitos de circunstâncias complexas no homem:

Outro caso ocorre quando a supremacia e a superioridade estão com o meio, quando o organismo começa a adaptar-se ao meio com dificuldade, com

excessiva tensão, e sempre iremos sentir uma discrepância entre a extrema complexidade do meio e a defensividade relativamente fraca do organismo. Nesse caso, o comportamento irá transcorrer com a máxima perda de forças, com o máximo dispêndio de energias e o mínimo efeito da adaptação. (VIGOTSKI, 2010, p. 135).

De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento humano ocorre quando outra pessoa colabora com a execução das atividades que ainda não podem ser efetivadas. Por isso, ressalta-se a importância de mediadores que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, a fim de que consigam atuar em sua realidade, ainda que esta apresente empecilhos.

O momento formativo pode não dar conta de melhorar as condições de trabalho, pois, para isso, é necessário que instâncias governamentais e a gestão educacional mobilizem esforços. No entanto, é possível ajudar na atribuição de novos sentidos ao contexto de trabalho, a fim de que este não seja visto somente como repleto de empecilhos e impossibilidades, mas também como potencial para a efetivação dos objetivos educacionais. A partir disso, mediar para que o professor consiga atuar no meio conforme as necessidades que encontra em sua prática, sendo sujeito nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica trouxe importantes elementos para a reflexão sobre a promoção de momentos formativos que visem o desenvolvimento da saúde emocional dos professores. Quanto à relação entre saúde emocional, formação e trabalho docente, bem como os impactos de tais relações para a promoção de saúde emocional na prática dos professores, observou – se a escassez de trabalhos que tenham se proposto a trabalhar esse aspecto, juntamente com a evidente necessidade de estabelecimento de trocas e expressão de si, o que nos mostra a relevância da promoção de um momento formativo com esse propósito.

Contudo, os artigos também apontam para aspectos importantes que ajudam a refletir sobre a configuração desses momentos formativos. O formato marcado pela possibilidade de estabelecimento de trocas intersubjetivas parece ser potencializador de mudanças no professor e em sua prática. Desta forma, acredita-se que o aspecto relacional deve ser um dos principais pontos a ser trabalhado num momento formativo que objetive a saúde emocional, visto que é central na concretização da prática docente. Além desse, os sentidos sobre as condições de trabalho e da própria profissão se constituem num importante aspecto para que o professor dinamize sua atividade e não se paralise diante das barreiras estruturais.

Busca-se ampliar a pesquisa bibliográfica de trabalhos inserindo teses e dissertações, que se constituem de fontes bibliográficas atualizadas ainda não produzidas em formato de artigo. Tal ampliação pode trazer novas perspectivas sobre as experiências formativas que já incluem espaços para trabalhar emoções e relacionamentos dos professores, ainda que estas sejam ações pontuais. Além disso, pesquisas teóricas mais robustas sobre o tema servem como aporte para a proposição de práticas que podem contribuir para as políticas de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE NETA, Nair Floresta. La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente. **REDIE**, Ensenada, v.18, n. 2, p. 92-104, 2016. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200007&lng=es&nrm=iso>. accedido en 13 agosto 2018.
- ARRUDA, Marina Patrício. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. *ETD – Educ. temat. digit.*, Campinas, SP, v.14, n.2, p. 290-303, jul./dez. 2012.
- BATISTA, Jaqueline Brito Vidal et al . Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo , v. 13, n. 3, p. 502-512, Sept. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>.
- BATISTA, Maxmiria Holanda, et al. Afectividad y promoción de la salud en la escuela: construcción de significados por el maestro. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, v. 29; n.3, p. 390-398, jul./set., 2016.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL, Christina Cesar Praça et al. O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, v. 29, n. 2, p. 180-188, abr./jun., 2016
- CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 27, n. 4, p. 403-410, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>.
- CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, v. 63, p. 173-190, 2017.
- CHIAPPE, Andrés; CUESTA, Jenny Consuelo. Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. **Educ. Educ.** v. 16, n. 3, p. 503-524, 2013.
- DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; MELO, Rômulo Lustosa Pimenteira de; SILVA, Joilson Pereira da Silva. Sentido de Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares. **Paidéia**, v. 23, n. 54, p.73-82, jan.-abr. 2013.

- EUGÊNIO, Benedito; SOUZAS, Raquel; LAURO, Angela Dias Di. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.2, p.179-194, mai.- ago. 2017.
- FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. Considerations on affectivity in teaching relations: Vygotsky's contributions. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 391-399, Oct.-Dec., 2015.
- LIMA, Deyseane; BOMFIM, Zulmira; PASCUAL, Jesus. Emoção nas veredas da Psicologia Social: reminiscências na filosofia e psicologia histórico-cultural. **Psicologia Argumento**, v. 27, n. 58, p. 231-240, 2009.
- MEIRA, Thiago Raphael Martins et al. Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, v. 27, n. 2, p. 276-282, abr./jun., 2014.
- MOREIRA, Paulo A. S. et al. Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 67-76, 2013.
- PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; LOPES, Adair da Silva. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC. **Brasil. Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 7, p. 1963-1970, July 2013. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000700011&lng=en&nrm=iso. access on 13 Aug. 2018.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações, 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SILVA, Nilson Rogério da et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, Sept. 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300363&lng=en&nrm=iso. access on 13 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>.
- SILVEIRA, Rodrigo Eurípedes da et al. Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra, v. serIII, n. 4, p. 115-123, jul. 2011. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000200012&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 ago. 2018.
- SIMPLÍCIO, Sandra Dias; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, pp. 159-167, abr./jun. 2011.
- SMOLKA, Ana Luíza et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Socie - dade**, Campinas, v. 36, n. 130, 219-242, 2015.
- VIEIRA JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A atividade do trabalho como meio para manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 160-178, nov. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Psicologia pedagógica**, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

QUESTÕES DE GÊNERO FEMININO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E MATEMÁTICA NO BRASIL

Mariana Fontana¹
Amanda Oliveira Proença²
Irinéa de Lourdes Batista³

RESUMO

A importância das discussões de Gênero no Ensino e formação de professores de Ciências é evidenciada na literatura. Essa pesquisa buscou no Banco de Dissertações e Teses da Capes e em sites de Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação nota seis e sete (avaliação quadrienal da Capes de 2017) que discutissem Gênero na Pesquisa em Formação Docente. Para a análise documental foram utilizadas Unidades de Registro com base no referencial de Bardin. Os trabalhos encontrados e analisados nesta pesquisa evidenciam que em sua maioria são pesquisas diagnóstica, revisões teóricas da inserção do Gênero no ambiente escolar, trabalhos que relacionam a temática com formação docente. Buscamos apresentar com essa pesquisa o panorama de dissertações e teses que investigam Gênero na formação docente nos programas de pós graduação brasileiros, com enfoque a Gênero atrelada a prática docente. Acreditamos que por meio da formação docente é possível proporcionar um ensino mais equânime e fornecer conhecimento para que alunos e professores e consequentemente a sociedade se afaste do senso comum.

Palavras-chave: Formação Docente, Gênero e Ciência, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

A invisibilidade das mulheres na Ciência é destacada desde a publicação de Alice Rossi (1965), outras autoras e autores têm se dedicado ao tema em diferentes momentos da história. Físicas, Químicas, Biólogas, entre outras, as mulheres têm sido colocadas em segundo plano na História da Ciência, recentemente busca-se resgatar a presença dessas na geração do conhecimento desde ao longo da história, por meio do resgate de memórias, biografias. Porém esses papéis, muitas vezes, são de coadjuvantes, ajudantes, quase invisíveis, nesse resgate descobriu-se que não foram poucas.

Uma das cientistas mais conhecidas por todos, por sua grande contribuição para a radioatividade é Marie Curie, ela desvendou os elementos Rádio e Polônio que contribuíram para futuras pesquisas em partículas subatômicas. Lucia Tosi teve grande contribuição no

¹Doutoranda no Programa PECCEM da Universidade Estadual de Londrina - PR, marianafontana22@gmail.com;

² Doutoranda no Programa PECCEM da Universidade Estadual de Londrina - PR, amanda.proenca@hotmail.com

³Professora Doutora no Programa PECCEM da Universidade Estadual de Londrina - PR, irinea@uel.br

estudo da História da Ciência, especificamente, na visibilidade da mulher nas pesquisas científicas, uma cientista latina americana que colaborou muito para pesquisas brasileiras.

Podemos relacionar a diferença no interesse entre homens e mulheres nas carreiras científicas ao processo de educação, pois, os padrões presentes em uma sociedade androcêntrica associam aos meninos a brincadeiras como ferramentas, carros, máquinas, computadores e outros, enquanto que as meninas são estimuladas a assuntos que envolvem educação e bem-estar, esses estímulos acabam fazendo parte dos seus interesses futuros. Outra justificativa pode ser associada aos estereótipos sociais, que considera que homens e mulheres têm aptidões diferentes para determinadas carreiras. Por isso consideramos a citação de Guacira Lopes Louro (2008) que afirma que as questões de Gênero são processos culturais, muito sutil e sempre inacabado.

Recentemente Batista e colaboradores (2015) realizaram uma pesquisa com docentes das cidades de Londrina/PR, Natal/RN, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG e Cuiabá/MT a respeito das questões de Gênero em que foram identificadas a carência do conhecimento da produção científica feminina na História das Ciências, resultado da pouca abertura dada a cientista e pela falta execução de estratégias de ensino que abordem tais temas no

A temática Gênero em pesquisas brasileiras ainda está em crescimento e grande parte das discussões tem sido na área da Educação e Ciências Sociais. Entretanto, como já relatado em Rezende e Ostermann (2007), na área de Ciências da Natureza em específico, ainda são deficientes as discussões relacionadas às questões de Gênero.

Em um levantamento realizado por Souza (2008, p. 151) não foram encontrados artigos que abordassem questões de Gênero “em duas das mais importantes publicações sobre Ensino e Ciências – Investigações em Ensino de Ciências (140 artigos) e Ciência & Educação (216 artigos)” entre os anos de 1998 a 2007.

Batista e colaboradores (2011) realizaram um levantamento em atas de dois eventos da área de Ensino de Ciências e em periódicos da área de Ensino de Ciências e Educação Matemática no Brasil entre os anos 2005 a 2011 e foram encontrados apenas sete trabalhos ao total que abordavam questões de Gênero e Formação de Professores. Já Proença e colaboradores (2019) realizaram o levantamento nos mesmos eventos entre os anos de 2011 a 2018 e foram identificados 16 trabalhos nesta mesma temática.

No Brasil, atualmente, existe um grupo de estudos em Investigações em Filosofia e História da Ciência e Educação em Ciências e Matemática na Universidade Estadual de Londrina que possui um projeto em desenvolvimento a partir do Grupo de Pesquisa em Investigações em Filosofia e História da Ciência, e Educação em Ciências e Matemática

(IFHIECEM): “Produção científica feminina: sua estrutura e dinâmica e seu papel na Formação Docente”. Este grupo está há nove anos pesquisando a respeito desta temática, com produções de teses, dissertações e publicações em periódicos e eventos da área.

A partir desses estudos, considera-se que as pesquisas científicas devem estar cada vez mais próximas ao professor, dando destaque à formação histórico-epistemológica a respeito da participação feminina na História da Ciência. Desse modo, as discussões a respeito de Gênero e da participação feminina na Ciência devem estar presentes no currículo e na Formação Docente, para que, então, o entendimento da Ciência se torne contextualizado e apresente a importância da pesquisa feminina ao longo da construção histórica.

Diante dos elementos elencados, este trabalho apresenta resultados de um levantamento realizado em teses e dissertações de programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação buscando a temática de Gênero relacionada à Educação Científica e/ou formação de professores. Com o fim de fundamentar a necessidade de produção de novas pesquisas nesta temática.

METODOLOGIA

Foi realizada uma busca no Banco de Dissertações e Teses da Capes e em sites de Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação que segundo a avaliação quadrienal da Capes de 2017 possuem nota seis e sete. Foram selecionados trabalhos publicados entre os anos de 2013 a 2018 que investigam a temática Gênero articulada à Formação Docente na área de Ensino de Ciências ou Educação.

Dos 14 Programas de Pós-Graduação avaliados pela Capes em 2017 com notas seis e sete, foram encontrados trabalhos de acordo com nossos objetivos de pesquisa em oito deles, totalizando 29 trabalhos, entre eles 18 dissertações e 11 teses. Optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, tendo como dados uma base documental. (Quadro 1). Para este levantamento, não foram considerados os programas de mestrado profissional.

Foram encontrados trabalhos nas seguintes instituições e programas de Pós-Graduação (Quadro 1): Universidade Estadual de Londrina (UEL) no programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Estadual Paulista/Marília (UNESP/MAR) no programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal do

Rio de Janeiro (UFRJ) no programa de Pós-Graduação em Educação; Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) no programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde; Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Após o levantamento bibliográfico tem-se como segundo momento a análise dos trabalhos. Para isto, utilizou-se a análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), em que nos permite sistematizar e descrever dados ou fatos atrelados com a questão social do grupo estudado e permite realizar inferências a respeito da realidade investigada.

Para a organização dos trabalhos obtidos foi estabelecida a Unidade de Contexto em que podem ser utilizadas as Unidades de Registros propostas por Batista et al. (2011) e por Silva, Santos e Heerdt (2017), que são unidades de significação, com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, bem como na análise empírica (unidades de registro emergentes).

DESENVOLVIMENTO

A seguir é apresentada a Unidade de Contexto (UC) e suas respectivas Unidades de Registro (UR). Também são apresentadas as instituições e programas, além dos trabalhos com seus autores, ano de publicação, código estabelecido pelas autoras para a decodificação e sua respectiva Unidade de Registro.

Unidade de Contexto – Temáticas de publicações de teses e dissertações que relacionem Gênero a pesquisas na área de Ensino de Ciências e/ou Educação. Essa UC foi proposta a fim de identificar quais as temáticas estão presentes nas publicações de programas de Pós-graduação com destaque (notas 6 e 7 de acordo com a Capes) que relacionam o Gênero com o Ensino de Ciências e/ou Educação,

UR 1 - “Gênero e materiais didáticos”. Os artigos classificados neste eixo analisam como ocorrem as representações de Gênero nos livros didáticos (BATISTA et al., 2011, p.5).

UR 2 – “Gênero e inferências de interpretação”. Os artigos classificados neste eixo estudam os motivos da frequência relativa do gênero feminino e suas relações com a Ciência em cursos de nível médio, técnico e superior de ensino (BATISTA et al., 2011, p.5).

UR 3 – “Gênero e estudos teóricos”. Os artigos classificados neste eixo apresentam uma revisão teórica a respeito da necessidade da incorporação das questões de Gênero nas investigações em Educação em Ciências e Matemática (BATISTA et al., 2011, p.5).

UR 4 – “Gênero, práticas e formação de professores”. Os artigos classificados neste eixo analisam as noções e a formação docente acerca das questões de Gênero.

UR 5 – “Gênero e a participação de Mulheres na Ciência”. Os artigos classificados neste eixo analisam a participação das mulheres na História e na atualidade da Ciência.

UR 6 – “Gênero e Intervenções escolares”. Os artigos classificados neste eixo apresentam abordagens metodológicas das questões de Gênero na Ciência em sala de aula.

UR 7 – “Gênero e Ciência na Mídia”. Os artigos classificados neste eixo analisam como questões de Gênero e Ciência são abordadas em diferentes mídias.

UR 8 – “Gênero e aprendizagem de Ciências”. Os artigos classificados neste eixo analisam as diferenças entre homens e mulheres no processo de aprendizagem da Ciência.

Quadro 1 – Teses e dissertações identificadas nesta pesquisa.

INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA	TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES/AS	ANO	CÓDIGO	UR
UERJ Educação	Dissertação: Gênero e currículo: um movimento de (des)construção?	Izabella Marques Corrêa	2013	D1	UR 2 UR 4
	Dissertação: O estado do conhecimento sobre Gênero na bibliografia internacional	Daiane de Macedo Costa Conti	2013	D2	UR 3
	Dissertação: Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos	Carla de Oliveira Romão	2014	D3	UR 1 UR 5
UFMG Educação	Tese: Gênero e diversidade na escola (GDE): da elaboração da política pública às recontextualizações produzidas na prática de formação docente	Emília Murta Moraes	2013	T1	UR 4
	Tese: Quem é essa profissional? Trabalho docente no ensino superior privado e relações sociais de sexo	Jacqueline da Silva Figueiredo Pereira	2015	T2	UR 5 UR 4 UR 2
	Dissertação: Profissão para homem? A escolha feminina por cursos de recrutamento majoritariamente masculino na UFMG	Sandra Regina Dantas Flontino	2016	D4	UR 2
	Tese: Assimetrias de gênero na perspectiva de mulheres acadêmicas de uma universidade federal brasileira	Marcel de Almeida Freitas	2018	T3	UR 2 UR4
UFPR	Dissertação: Gênero,	Thais Adriane	2017	D5	UR4

Educação	diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE	Vieira de Matos			
UFRJ Educação	Dissertação: Inclusão em Educação, Gênero e Sexualidade: um estudo de caso	Leandro Teofilo de Brito	2013	D6	UR2 UR8
	Tese: Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar	Paulo Melgaço da Silva Junior	2014	T4	UR2
	Dissertação: Discursos sobre gênero na proposta curricular do município de João Pessoa/PB	Gabriela Maria dos Santos	2015	D7	UR3 UR4
	Dissertação: O debate e o impacto da categoria gênero do plano nacional de educação (2011-2020) na secretaria estadual de educação do rio de janeiro e na secretaria municipal de educação de mesquita	Carla Chagas Ramalho	2015	D8	UR3 UR4
UNESP/MAR Educação	Tese: Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	Valeria Pall Oriani	2015	T5	UR 4
FIOCRUZ Ensino em Biotecnologia e Saúde	Tese: Sexualidade e Gênero na pesquisa e na prática de ensino em Biotecnologia e Saúde	Zilene Moreira Pereira	2013	T6	UR 4
	Dissertação: Gênero, Ciência e TV: representações dos cientistas no Jornal Nacional e no Fantástico	Anna Elisa Figueiredo Pedreira	2014	D9	UR 7
	Tese: Sobre as invisibilidades: a mulher cientista em filmes de comédia utilizados no ensino de deontologia e ética farmacêutica	Lêda Glicério Mendonça	2015	T7	UR7 UR5
	Dissertação: Quem calculava? Representações de gênero na relação mulher matemática na obra o homem que calculava de Malba Tahan	Luiza Gabriela Razêra de Souza	2013	D10	UR5 UR7
UEL Ensino de Ciências e Educação Matemática	Dissertação: Gênero na Formação Inicial de Docentes de Biologia: uma unidade didática como possível	Vinícius Colussi Bastos	2013	D11	UR 4 UR 6

	estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo				
	Tese: Saberes Docentes: Gênero, Natureza da Ciência e Educação Científica	Bettina Heerdt	2014	T8	UR 4 UR 6
	Dissertação: Uma Situação de Ensino para uma discussão da temática de Gênero na Licenciatura em Ciências Biológicas	Nathaly Desirrê Andreoli Chiari	2016	D12	UR 4 UR 6
	Tese: Uma Intervenção Pedagógica na Educação Básica com Potencial de Ampliar a Visibilidade da Produção Científica Feminina	Maria Lúcia Corrêa	2016	T9	UR 5 UR 6
	Dissertação: Mulheres invisíveis: uma proposta para inserção da temática de Gênero na Formação Inicial de docentes de Química	Denise Caroline de Souza	2017	D13	UR 4 UR 6
UNISINOS Educação	Tese: Quem disse que não é coisa de menina? Provocações acerca das relações de Gênero no Ensino técnico em Agropecuária do IFRS – Campos Bento Gonçalves	Edson Carpes Camargo	2014	T10	UR 4 UR 2
	Dissertação: Gênero e Currículo: Problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes	Éderson da Cruz	2015	D14	UR4
	Tese: A Docência na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo a partir da Programa Mulheres MII no IFSUL – Campos Sapiranga/RS	Gisele Lopes Heckler	2017	T11	UR4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os trabalhos foram agrupados e classificados nas URs apresentadas e seguem expostos no Quadro 2. Esclarecemos que um trabalho pode ser classificado em mais de uma UR em função da abrangência das temáticas tratadas pelo trabalho. Para esta análise foram utilizados todos os trabalhos presentes no Quadro 1, totalizando 25 trabalhos.

A seguir, é apresentado um quadro em que todos os trabalhos estão apresentados nas suas Unidades de Registro e a quantidade de trabalhos em cada UR.

Quadro 2 – Dissertações e Teses analisadas com suas respectivas Unidades de Registro.

Unidades de Registro	No. Total de	Código dos Trabalhos
----------------------	--------------	----------------------

	Trabalhos	
1. Gênero e materiais didáticos	1	D3
2. Gênero e inferências de interpretação	7	D1; D4; D6 T2; T3; T4; T10
3. Gênero e estudos teóricos	3	D2; D7; D8
4. Gênero, práticas e Formação de Professores	15	D5; D7; D8; D11; D12; D13; D14; T1; T2; T3; T5; T6; T8; T10; T11
5. Gênero e a participação de Mulheres na Ciência	5	D3; D10 T2; T7; T9
6. Gênero e intervenções escolares	5	D11; D12; D13; T8; T9;
7. Gênero e Ciência na Mídia	4	D9; D10; T7
8. Gênero e aprendizagem em Ciências	2	D6

Pelo fato de serem muitos os trabalhos identificados para esta pesquisa, limitamos a discussão apenas para a UR em que foram encontrados a maior quantidade de trabalhos, a UR4 – “Gênero, práticas e Formação de Professores”.

Foram identificados 15 trabalhos, sendo sete dissertações e oito teses. Pela grande quantidade de trabalhos identificados nesta UR, eles serão apresentados por semelhanças entre as pesquisas.

Gênero na Formação Inicial de Docentes: Foram identificadas três dissertações que relacionam gênero na formação inicial de docentes de Ciências. A (D12) defendida por Nathaly D. A. Chiari (2016) foi desenvolvida uma abordagem didática para uma discussão das questões de Gênero para licenciandos em Ciências Biológicas. A pesquisadora concluiu que tal abordagem desenvolvida permitiu identificar o predomínio de noções polissêmicas a respeito de identidades de Gênero e desconhecimento de pesquisadoras e de suas contribuições para a Ciência. Estes resultados foram invertidos após a aplicação da abordagem, e o curso pode ser avaliado de maneira positiva.

Na dissertação (D11) de Vinícius C. Bastos (2013) também foi proposta uma Unidade Didática a fim de sensibilizar e inserir a temática gênero na formação inicial de docentes de Biologia. Foram identificadas potencialidades na Unidade Didática para ser incorporada no currículo de cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas.

Outra dissertação (D13) que investigou uma abordagem de ensino como proposta de inserção de gênero na formação de futuros docentes, foi Denise C. Souza (2017). Ela aplicou uma abordagem com licenciandos em Química que discutiu Natureza da Ciência, (in)visibilidade da mulher na Ciência e possíveis relações destes assuntos com o Ensino de

Química. Foi uma abordagem inovadora que sensibilizou as/os participantes para uma prática de ensino menos desigual em relação a gênero.

Formação Docente e Gênero no Ensino Fundamental: A segunda semelhança identificada foram oito trabalhos que abordaram gênero na Educação Básica em escolas públicas de diversos estados do Brasil. Os três primeiros trabalhos são relacionados a formação em serviço de docentes que atuam no Ensino Fundamental e os cinco últimos trabalhos são pesquisas relacionadas ao Ensino Médio.

A dissertação (D1) de Izabella M. Correa (2013) foi desenvolvida com docentes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, a fim de problematizar questões de Gênero presentes nos currículos escolares e no contexto da prática docente. O diálogo entre currículo e prática docente permitiu abrir caminhos para que o Gênero não seja considerado como esquemas binários, mas por meio diferenciações provisórias.

Na tese (T5) de Valeria P. Oriani (2015) foram investigadas as percepções de educadores das primeiras séries do Ensino Fundamental de duas escolas de Marília/SP a respeito de Gênero e sexualidade. Por meio de entrevistas com educadores, a pesquisadora conclui que as práticas pedagógicas reforçam estereótipos, discriminações e preconceitos referentes a gênero.

Maria L. Corrêa (2016) elaborou uma Sequência Didática pautada em uma busca bibliográfica a fim de identificar alguns elementos que seriam importantes desenvolver na proposta de intervenção. Esta proposta foi aplicada para docentes da educação básica visando apresentar uma Ciência mais abrangente as mulheres e problematizar a Ciência caracterizada como androcêntrica. Os resultados apresentados, inferiram indícios de aprendizagem significativa e a ampliação do conhecimento da produção científica feminina na Ciência.

Gênero na formação em serviço relacionadas a docentes do Ensino Médio: foram identificadas cinco pesquisas, a primeira é de Carla C. Ramalho (2015) que investiga (D8) o documento Plano Nacional de Educação (PNE) comparando-o com os discursos de diretoras e docentes de escolas públicas do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar se há relação entre o debate a respeito de Gênero presente no PNE com a realidade educacional. A autora conclui que precisa ter um diálogo entre docentes e coordenadores de área que estruturam o documento, para que não sejam apresentadas metas que não são possíveis de serem alcançadas.

A tese (T8) de Bettina Heerdt (2014) aplicou um curso como proposta de intervenção pedagógica com docentes do estado do Pará a fim de compreender e explicitar as

implicações didáticas e epistemológicas de docentes por meio da formação explícito-reflexiva da Natureza da Ciência e com isso evidenciar as relações de gênero que permeiam este meio.

A partir do curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) elaborado por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, diversas secretarias e o conselho britânico, com o principal objetivo de oferecer aos educadores da rede pública do Ensino Básico noção de respeito e valorização da diversidade. Foram derivados diversos trabalhos, entre eles a dissertação (D5) desenvolvida com docentes participantes do curso no Setor Litoral da UFPR.

Thais A. V. Matos (2017) (D5) investigou noções de docentes expressas por meio de textos produzidos a respeito de Gênero e sexualidade e discursos de inclusão escolar relacionados aos temas abordados no curso de formação. Percebeu-se nos discursos apresentados uma dicotomia entre pessoa incluída e quem está para ser incluída, gerando exclusão em contextos inclusivos.

A tese (T6) de Zilene M. Pereira (2013) analisou a influência do curso GDE na prática pedagógica de docentes de Ciências do Rio de Janeiro por meio de revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Ela inferiu que houve contribuição do curso GDE na prática docente, entretanto, as/os docentes relataram que a inserção de temas como sexualidade e Gênero dependem pessoalmente da ação docente.

A tese (T1) de Emília M. Moraes (2013) analisa a implementação de uma política pública na área de formação docente para a diversidade, unidas aos docentes da educação básica de oito municípios de Minas Gerais. Esta análise foi realizada também por meio do curso GDE com análises documentais e entrevistas com docentes participantes. Com sua tese, conclui-se que os docentes apresentam muitos preconceitos em relação ao tema, porém, com as atividades desenvolvidas no curso algumas “verdades” consolidadas foram desconstruídas.

Gênero na Formação em Serviço de Docentes da EJA: Baseado no Programa Mulheres Mil ofertado no Rio Grande do Sul, Gisele L. Heckler (2017) apresentou em sua tese (T11) que docentes participantes deste programa, identificam as diferenças de Gênero e desenvolvem trabalhos que auxiliam na aprendizagem e na permanência das estudantes no curso.

Gênero na Formação em Serviço de Docentes de Curso Técnico: A tese (T10) defendida por Edson C. Camargo (2014) apresenta resultados de uma pesquisa realizada com 12 docentes em um curso técnico em Agropecuária. As/os participantes indicaram uma visão naturalista de Gênero, em que meninas são mais atenciosas e organizadas e os meninos são mais fortes e determinados, indicando a necessidade das meninas terem que buscar seu lugar

de destaque na sala, não bastando elas apenas se inserirem em um ambiente predominante masculino, levando a desmotivação das alunas.

Gênero na Formação em Serviço de Docentes do Ensino Superior: foram encontradas duas teses, a primeira no Ensino Privado e a segunda na Pós-Graduação.

Baseada na categoria de análise as relações sociais de sexo entre as/os docentes, Jacqueline S. F. Pereira (2015) (T2) buscou identificar e analisar saberes docentes da prática profissional de professoras atuantes no Ensino Superior Privado. A pesquisadora conclui a presença de desigualdade de gênero e a precarização e adoecimento no trabalho identificado tanto por professores, quanto por professoras.

Por meio de levantamento e entrevistas individuais realizado para a tese (T3), Marcel A. Freitas (2018) identificou assimetria de Gênero entre docentes de 74 cursos de pós-graduação strictu sensu, principalmente na quantidade de publicação, em que os homens apresentaram maior número e na composição do quadro docente, em que das seis grandes áreas, apenas em duas as mulheres são maioria. Elas são: Ciências Humanas, Letras e Artes, e Ciências da Saúde.

METATEXTO

Destaca-se que as Unidades de Registro prévias foram baseadas no trabalho de Batista e colaboradores (2011) que realizou um levantamento nos anos de 2005 a 2011 em periódicos da área de Ensino de Ciências e Matemática e nas atas dos eventos ANPED e ENPEC, pesquisando a temática Gênero na Educação Científica e na Formação Docente.

O segundo referencial utilizado na unitarização desta investigação é o trabalho de Silva, Santos e Heerdt (2017) que buscaram artigos em revistas nacionais e internacionais online no Ensino de Ciências entre os anos de 2003 a 2016. As autoras utilizaram os três eixos de Batista e colaboradores (2011) e elaboraram cinco novas Unidades de Registro. Sendo que dessas cinco, quatro delas foram utilizadas para a análise deste trabalho.

Na primeira UR – Gênero e materiais didáticos, foi encontrado apenas um trabalho que analisa as representações de Gênero nos livros didáticos, publicado em 2014. Foi a mesma quantidade de pesquisas encontrado por Batista e colaboradores (2011). Para esta mesma UR, Silva, Santos e Heerdt (2017) encontraram também dois artigos, sendo o último trabalho publicado no ano de 2008. Considerando o que Fiorese e Delizoicov (2015) apresentam, que o livro didático continua sendo o principal recurso utilizado pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, visto que na Educação Pública do Brasil o livro

didático é financiado pelo Governo e fornecido a todos os alunos, a única dissertação produzida é um número preocupante.

Na segunda UR – Gênero e Inferências de Interpretação, foram identificados sete trabalhos, número de trabalhos próximos a outras pesquisas em artigos científicos (SILVA, SANTOS, HEERDT, 2017). Nessa UR, os trabalhos apresentam inferências da representação da mulher nas Ciências, bem como as desigualdades de Gênero desde o PPP da escola chegando até no convívio entre os sujeitos, a influência de tal desigualdade como causa de discriminação e desmotivação de mulheres nas áreas de Ciências da Natureza e Engenharias tanto estudantes como docentes. Destaca-se que investigações da sub-representação da mulher ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (D1, D7), no Ensino Médio (T4), no Ensino Superior (D4, T2, T3) e no Ensino Técnico (T10).

Dessa forma a invisibilidade da mulher cientista e a desmotivação por áreas de Ciências aplicadas ou da Natureza, pode ocorrer desde os primeiros anos escolares e permanecer até a chegada à universidade, essa desigualdade reflete na permanência das mulheres no campo científico (TINDALL e HAMIL, 2004).

Na terceira UR – Gênero e estudos teóricos foram encontrados três trabalhos, quantidade distante quando comparado ao número de artigos encontrados na pesquisa de Silva, Santos e Heerdt (2017), em que foram identificados 11 trabalhos. As últimas duas dissertações que se encaixam nesta UR foram publicadas no ano de 2015 e uma investigou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e a outra dissertação buscou no Plano Nacional de Educação. Por meio de levantamentos bibliográficos se têm mais artigos que tratam a respeito desta UR do que teses e dissertações.

É relevante estudar teoricamente outros aspectos como recursos, participantes e aspectos que envolvam a sala de aula, a ação dos docentes, destaques de participação feminina na Ciência, materiais didáticos, ou seja, há campo expandido de novas pesquisas que abordem outros temas.

A UR 4 – Gênero, práticas e Formação de Professores é a UR com maior quantidade de trabalhos identificados, no total foram 15. Uma necessidade apresentada pelos trabalhos foram a dificuldade em encontrar propostas de abordagens para os docentes inserirem a temática Gênero em sala de aula.

As dissertações e teses encontradas nesta UR apresentaram características em comum, como o desconhecimento da participação feminina na Ciência, o preconceito e discriminação presentes no ambiente educacional e a identificação de estereótipos por parte dos alunos e docentes. São temas identificados a partir deste levantamento que o próximo passo é elaborar

recursos para que os docentes se desconstruam dos estereótipos e propaguem uma Ciência mais equânime.

Na UR 5 – Gênero e participação de mulheres na Ciência, foram encontrados cinco trabalhos, dentre eles foram utilizados recursos diferentes para as análises dos trabalhos. Uma dissertação investigou a participação de mulheres em apostilas de Ciências e matemática, outra investiga na obra “O homem que Calculava”, também da área de matemática. Uma das teses investigou no ensino superior privado, outra tese utilizou de filmes para tratar da sub-representação da mulher na área farmacêutica. Por último a pesquisadora investigou uma abordagem didática para a Educação Básica.

A Ciência é desenvolvida por mulheres e homens cientistas, porém fazemos parte de uma sociedade com uma cultura androcêntrica. O conhecimento da epistemologia feminista e a Filosofia da Ciência são importantes, pois, debatem como as noções que temos de Gênero influenciam na construção de um determinado conhecimento, no indivíduo que desenvolve esse conhecimento e as práticas de investigativas e suas justificativas (ANDERSON, 2011).

A UR 6 – Gênero e Intervenções escolares foram identificados cinco trabalhos e todos eles foram publicados pelo mesmo grupo de pesquisa (IFHIECEM). As três dissertações identificadas propõem abordagens para licenciandos na área de Biologia (D11 e D12) e na Química (D13). E as duas teses identificadas elaboraram abordagens para o docentes atuantes no Ensino Superior (T8) e outra para docentes do Ensino Fundamental (T9), as duas para docentes de Ciências.

Ao comparar com a quantidade de publicações (15) encontradas na UR4, encontrar apenas cinco trabalhos é um número pequeno. Considera-se que as pesquisas científicas devem estar cada vez mais próximas ao professor, dando destaque para formação histórica a respeito da participação feminina na História da Ciência. No artigo de Gil-Pérez et al (2001) é apresentado a importância do conhecimento científico para evitar uma visão deformada no Ensino de Ciências.

Na UR 7 – Gênero e Ciência na Mídia, foram encontrados duas dissertações e uma tese que analisavam questões de gênero e Ciência em diferentes mídias. As mídias investigadas foram revistas femininas juvenis, dois programas de jonal da TV aberta de grande audiência no Brasil, um livro literário e filmes de comédias. Reconhecendo que os recursos midiáticos e tecnológicos estão presentes na vida escolar, algumas mídias como internet, redes sociais, propagandas, músicas, entre outros recursos, são campos a serem explorados. Visto que a mídia em geral apresenta imagens estereotipadas de cientistas e podem ser encontrados discursos discriminatórios da participação de mulheres em áreas científicas.

Na última UR 8 – Gênero e aprendizagem em Ciências, foi identificada apenas uma dissertação (D6) que pesquisou os processos de inclusão/exclusão em uma escola municipal do Rio de Janeiro e como esse processo pode interferir no aprendizado dos alunos. Este único trabalho indica uma área que precisa de atenção, pois, como identificado na UR2 tem alguns trabalhos (7) que identificam os motivos da frequência relativa do gênero feminino nos diversos níveis de escolaridade, mas não se tem investigado a influência ou a interferência que as discussões de Gênero podem contribuir para a aprendizagem em Ciências e na sensibilização dos estudantes para o ensino de Ciências em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos apresentar o panorama de dissertações e teses que investigam Gênero na formação docente, considerando que existem no Brasil 14 programas de pesquisa com as maiores notas de acordo com a avaliação da CAPES de 2017. Os 25 trabalhos identificados e analisados nesta pesquisa evidenciam alguns aspectos que em sua maioria são diagnósticos. Muitos trabalhos foram de revisões teóricas da inserção do Gênero no ambiente escolar, cinco trabalhos que apresentam a participação feminina na História da Ciência, cinco trabalhos que tinham como proposta uma abordagem para a inserção do Gênero em sala de aula, apenas um que analisa material didático e quatro trabalhos que investigam Gênero em diferentes mídias, apenas um que apresenta discussões de Gênero relacionado a aprendizagem dos alunos e 15 trabalhos que relacionam a temática com formação docente.

Buscamos também apresentar de forma mais detalhada a UR4 que trata Gênero atrelada a prática docente, reconhecendo os níveis escolares que faltam ser investigados. Acreditamos que por meio da formação docente seja inicial ou em serviço, é possível proporcionar sensibilização, diminuir o preconceito e a discriminação entre docentes e entre estudantes, como também pode desconstruir estereótipos arraigados em nossa cultura que muitas vezes não são identificados como questões de Gênero, contribuindo para um ensino mais equânime e que se distâncie do senso comum.

A partir desta pesquisa, se abrem outras, sendo esta etapa apenas uma parte de uma temática que diariamente deve ser discutida em sala de aula, por docentes em formação e docentes atuantes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Elizabeth. Feminist Epistemology and Philosophy of Science. In Edward N. (Ed.) Zalta. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2011. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/feminism-epistemology/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2011.

_____. Saberes docentes e invisibilidade feminina nas Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, IX, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: IX ENPEC, 2013.

_____. Formação de Professores no Brasil e Questões de Gênero Feminino em Atividades Científicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, X, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: X ENPEC, 2015.

FIGLIANO, J. Z.; DELIZOICOV, N. C. Livros Didáticos de Biologia e a História da Ciência. Roteiro. v. 40, n. 1, p. 101-126, 2015.

GIL-PÉREZ, Daniel et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

IFHIECEM. Investigações em Filosofia e História da Ciência, Educação em Ciências e Matemática. Disponível: < <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/index.html> >.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 8 ed, 1997.184p.

PROENÇA, Amanda Oliveira et al. Tendências das Pesquisas de Gênero na Formação Docente em Ciências. *Química Nova na Escola*, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160138>

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. A Questão de Gênero no Ensino de Ciências sob o Enfoque Sociocultural. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XVII, 2007, São Luís. Anais... São Luís: XVII SNEF, 2007.

ROSSI, A. Women in Science: Why So Few? Science, v. 148, n. 3674, p.1196-1202, 1965.

SILVA, A. F. da; SANTOS, A. P. O. dos; HEERDT, B. Questões de Gênero na Educação Científica: Tendências nas Pesquisas Nacionais e Internacionais. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XI, 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: XI ENPEC, 2017.

SOUZA, A. M. F. de L. Ensino de Ciências: onde está o Gênero? Faced, n.13, p. 149-160, 2008.

TINDALL, T.; HAMIL, D. B. Gender disparity in science education: the causes, consequences, and solutions. Education, v. 125, n. 2, p. 282-295, 2004.

QUESTÕES DE IDENTIDADE: UM BREVE OLHAR ACERCA DAS PERCEPÇÕES DOS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NO PJU (Prisional)-PB.

Silvânia da Silva Santos ¹

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa inicial acerca das percepções dos estudantes do Projovem Urbano (Prisional/PB) sobre as questões de identidade. Neste sentido, buscou-se nesta apresentação fazer uma reflexão e propor estratégias para a superação do racismo dentro dos espaços educacionais, a priori junto aos educadores e posteriormente junto aos alunos projovianos. Dessa forma, percebe-se que categoria identidade é importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, influencia sua autoestima e sua maneira de existir. Do exposto, podemos considerar ainda, que as Políticas Públicas implementadas para o combate ao racismo e discriminação social já estão obtendo resultados, mesmo que incipientes. Sendo assim, temos como objetivo geral do trabalho que ora apresentamos, avaliar a importância da autoafirmação étnico-racial dos jovens que se encontram no contexto de privação de liberdade.

Palavras-chave: Projovem Urbano, Privados, Liberdade, Identidade.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), criado a partir de uma pesquisa sobre jovens na faixa etária entre 18 a 29 anos, tem o objetivo primordial de reinserir no sistema educacional, pessoas que não tenham concluído o ensino fundamental e que necessitem de formação e aprimoramento para o mercado de trabalho. O ProJovem Urbano foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, da Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e regulamentado pelo Decreto n. 5.557, de 05/10/2005, sendo aprovado em 15 de agosto de 2006 pela Resolução 3/2006. O Projeto oferece a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, Qualificação Profissional (formação inicial) e Participação Cidadã, dirigido a jovens que saibam ler e escrever, sendo este o diagnóstico nacional que sobressaiu diante de uma pesquisa realizada no mesmo ano da implementação pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), ambos instituídos em 30 de junho de 2005, pela Lei 11.129.

¹ Mestre em Educação Universidade Federal da Paraíba - UPBF, sss.sil@hotmail.com;

Em 2008, a partir de um termo de cooperação, firmado entre a Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (AGUIAR, 2011), criou-se uma modalidade do Programa, voltada aos estabelecimentos penais estaduais, para o atendimento de pessoas que se encontrassem no perfil etário e instrucional determinado em suas diretrizes e em cumprimento de pena criminal em regime fechado (BORBA, 2015).

Segundo dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen), de junho de 2014, o Brasil tinha o total de 607.731 mil pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2014). Um levantamento realizado recentemente pelo mesmo órgão, durante o ano de 2016 e publicado em 2017, aponta um aumento da população prisional brasileira, onde pela primeira vez ultrapassou-se a marca de 700 mil pessoas privadas de liberdade. Isto representa um aumento de 707% em relação ao total registrado no início da década de 90 (BRASIL, 2017).

A educação e o trabalho são os dois principais meios para a promoção de programas de ressocialização desses sujeitos, sob a ótica do sistema penitenciário brasileiro, faz-se necessária a promoção, a implementação e o melhoramento de políticas públicas que atendam a essa demanda social (BORBA, 2015).

Neste enfoque, o presente trabalho emergiu da experiência vivenciada no Projovem Urbano Prisional do Estado da Paraíba (PJU/Prisional – PB), no tocante à aplicabilidade do Projeto: Meu cabelo compõe a minha identidade, que foi posto em prática nos espaços formativos junto aos educadores durante o 20º Encontro de Formação Continuada, em 2014, pelos formadores do PJU e PJU/Prisional – PB. O referido projeto teve como objetivo geral convidar a rede Projovem (educadores e alunos) a estabelecer um reposicionamento inicial de forma concreta na luta contra o preconceito e a discriminação racial, por meio de atividades diversas: leitura de textos e de um ensaio fotográfico, onde educadores e alunos pudessem apresentar suas impressões acerca da temática abordada.

Neste sentido, é pertinente ressaltar que, trataremos aqui do preconceito de cor e racismo, pois segundo a Revista Construir Notícias (2006),

Se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século 18 e, hoje, sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência, nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas — como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras — influenciam, interferem e, até mesmo, determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Como destaca Hall (2003), raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. É uma categoria organizadora de formas de falar, e de sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas como cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc., como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.

Quando as pessoas se reportam à identidade, principalmente à identidade da pessoa negra, é muito comum categorizarem os indivíduos quanto às suas características raciais de maneira reducionista, baseando-se exclusivamente na cor da pele, classificando-os em negros ou brancos (PINTO e FERREIRA, 2014).

Afirma Ferreira (2000 *apud* PINTO e FERREIRA, 2014 p.261), que a categoria identidade, além de pessoal, é fundamentalmente social e política. É considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se autorreconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir das relações que ele estabelece com ele próprio, com o outro e com o ambiente à sua volta.

A categoria identidade é importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, influencia sua autoestima e sua maneira de existir. Desse modo, é essencial, para a compreensão da problemática da pessoa negra, o conhecimento da maneira como ela desenvolve sua identidade, principalmente quando é discriminada negativamente (PINTO e FERREIRA, 2014).

De acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, dos 190.755.799 milhões de habitantes, 50,7% da população ou 96,7 milhões se autodeclararam negros (pretos e pardos). A população que se autodeclarou branca representou 47,7% ou 91 milhões, 2 milhões se autodeclararam amarelos (1,1%) e 817,9 mil indígenas (0,4%). Deste modo, é perceptível que os negros são a maioria da população brasileira. O Censo demonstrou ainda que a população de pardos é maior no Nordeste e no Norte (com destaque para o Pará, com 69,5% de pardos); os negros estão mais presentes nos estados da região Nordeste, principalmente na Bahia, onde 2,4 milhões de pessoas se autodeclararam negras (BRASIL, 2012).

Estes índices se refletem também nas prisões brasileiras que, segundo Cartaxo et al (2013), concentram uma parcela considerável de pessoas negras e pobres que não puderam atingir os patamares mínimos para o acesso a bens culturais e/ou de serviços. E que enfrentam péssimas condições de confinamento como superlotação, condições insalubres das instalações, carência de acesso a insumos de prevenção e de higiene, violência, pressão psicológica, uso de drogas, má alimentação, entre outras são determinantes para essa vulnerabilidade.

Uma pesquisa realizada algumas décadas atrás, exatamente nos anos 1990, acerca da discriminação racial e justiça criminal no Estado de São Paulo, revelou que os réus negros tendiam a ser mais perseguidos pela vigilância policial, encontravam maiores barreiras no acesso à justiça criminal e maiores dificuldades de fazer uso do direito de ampla defesa assegurado pelas normas constitucionais vigentes. Por causa disso, tendiam a merecer tratamento penal mais rigoroso, com maior probabilidade de serem punidos, comparativamente aos réus brancos (ADORNO, 1996, p. 273).

Percebe-se que esse cenário de discriminação dentro de presídios brasileiros, contrapõe-se ao Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010 sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 20 de julho de 2010, que foi instituído com o principal objetivo de garantir à população negra a efetiva igualdade de oportunidades na sociedade brasileira, a defesa dos seus direitos individuais e coletivos, além do combate à discriminação e às demais formas de intolerância. Após quase dez anos de tramitação no Congresso Nacional, o Estatuto é o principal marco legal para o enfrentamento da discriminação racial e das desigualdades estruturais de raça que afetam indivíduos afro-brasileiros. Dessa forma, constitui-se como um instrumento para garantia dos direitos fundamentais desse segmento, especialmente no que tange a saúde, educação, cultura, esporte e lazer, comunicação, participação, trabalho, liberdade de consciência e de crença; acesso à terra e à moradia; além dos temas da proteção, do acesso à justiça e à segurança (Organização das Nações Unidas [ONU], 2011). Em consonância com o exposto, Dropa (2003) afirma que,

Sem dúvida, a melhor arma para acabar, a longo prazo, com o fantasma do racismo e da discriminação racial é a educação, seguida do respeito à igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, conscientizando o novo cidadão de que a cor da pele ou determinadas características humanas não fazem do indivíduo uma pessoa melhor ou pior, muito menos indigna dos mesmos direitos que lhe assiste. A cidadania deve ser plena para todos: negros, brancos, favelados, ricos e pobres.

Nesse contexto, observamos a relevância do tema, para a criação de estratégias para a superação do racismo, dentro dos espaços educacionais, primeiramente com os educadores e posteriormente com os alunos projovianos. Mas, como abordar esse tema com os jovens privados de liberdade que o Programa atende através do Projovem Prisional? Haja vista, os mesmos já estarem vulneráveis às exigências do mundo contemporâneo, por um sistema prisional que impulsiona as incertezas e falta de esperanças.

Objetivo Geral

Avaliar a importância da autoafirmação étnico-racial dos jovens que se encontram no contexto de privação de liberdade.

Objetivos Específicos

- ✓ Destacar a realidade do sistema prisional paraibano no tocante a cor de pele/raça dos sujeitos pesquisados;
- ✓ Aprofundar os estudos em torno das questões étnico-raciais e de sua relação com âmbito escolar;
- ✓ Analisar como os sujeitos pesquisados se posicionam no tocante a realidade da sua cor/raça e relacioná-los aos âmbitos social, econômico e religioso;
- ✓ Avaliar a importância da escolarização para a ressocialização de jovens privados de liberdade.

METODOLOGIA

O presente trabalho de investigação se caracteriza como uma pesquisa do tipo quantitativa de caráter descritivo com delineamento transversal (CERVO, 1983), incluindo em suas estratégias metodológicas o estudo bibliográfico, a observação e a aplicação de entrevista/enquete. Segundo Gil (2007, p.17), a pesquisa é definida como,

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão de resultados.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Brennan (2012) afirma que,

Exige do pesquisador algumas características: disciplina e sistematização das leituras; criticidade, porque deve estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objetivo de estudo em questão; amplitude, visto que dá conta do estado da arte sobre o problema na atualidade; articulação criativa e humilde, porque precisa reconhecer que todo conhecimento científico sempre parte de um ponto de vista, e sua produção é limitada. Nesse tipo de pesquisa, partimos de um saber em que questionamos, aprofundamos, criticamos e propomos.

Para a realização do estudo foi necessário estabelecer alguns passos. Primeiro elaborar o instrumento da pesquisa, uma enquete/entrevista, composta de 6 (seis) perguntas, segundo fazer um levantamento sobre os sujeitos pesquisados. Perante o exposto, o estudo foi realizado em 4 (quatro) Unidades Prisionais do Estado da Paraíba, a saber: Serrotão em Campina Grande, Geraldo Beltrão, Sílvio Porto e Júlia Freire em João Pessoa.

O universo de sujeitos pesquisados foi composto por 38 (trinta e oito) estudantes, sendo 28 (vinte e oito) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino, assistidos pelo Programa Projovem Urbano Prisional – PB.

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ENQUETE/ENTREVISTA POR UNIDADE PRISIONAL PESQUISADA:

Data: 10/11/14

Unidade Prisional: Serrotão (Campina Grande)

Responsável pela coleta de dados: Sr^a A²

Universo de sujeitos pesquisados: 19

Obs.: Foram realizadas seis (6) perguntas na pesquisa/enquete (em anexo), abaixo as mesmas estão descritas com os respectivos resultados obtidos após aplicação.

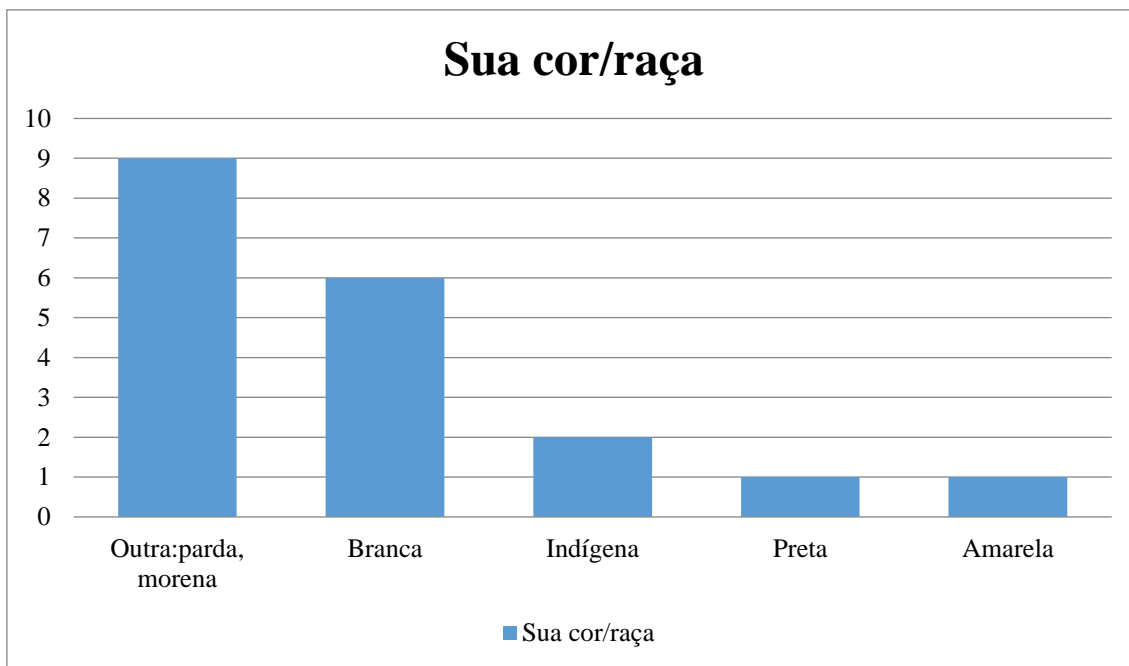
- 1) Com relação à pergunta 1 e 2:

Os sujeitos pesquisados são todos alunos do Projovem e são do sexo masculino.

- 2) A Sua Cor/ Raça:

Do universo pesquisado 6 se auto intitularam com a cor branca, 1 com a cor preta, 2 com a indígena e 1 amarela. 9 marcaram outra, sendo elas: 4 pardas e 5 morenas. Esse quantitativo pode ser visto no gráfico abaixo:

² O nome da responsável pela coleta de dados aqui é representado pela inicial de seu nome.

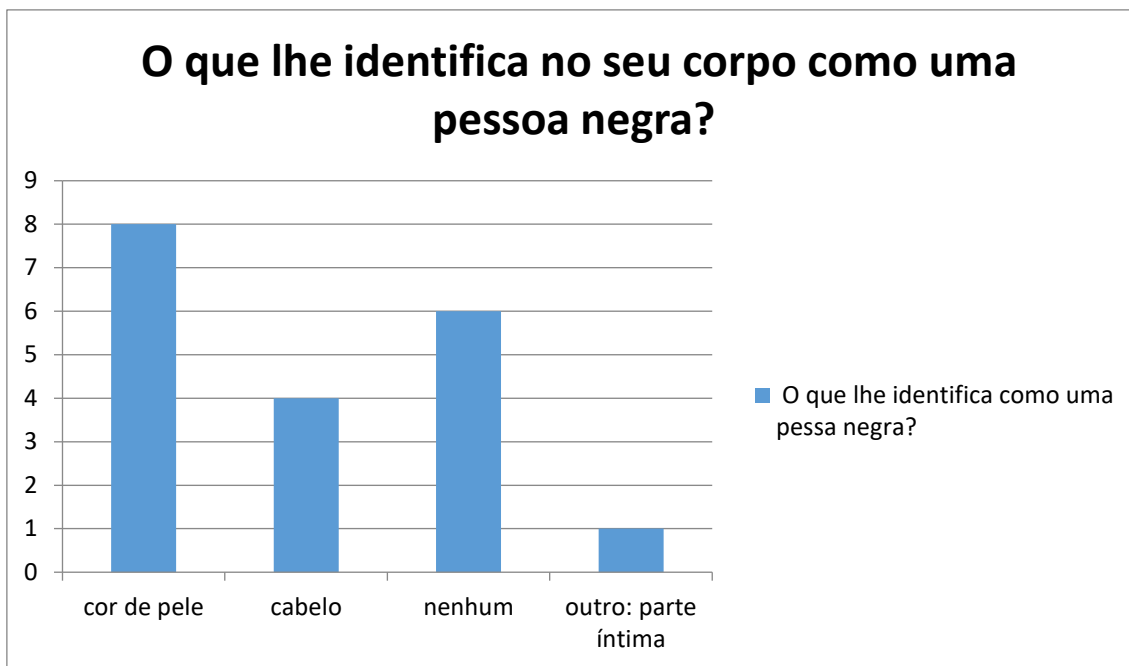


4-Você tem alguma religião? Se tem qual?

12 sujeitos responderam que tem religião, 5 disseram não ter e 2 optaram por não responder essa questão. Qual a religião: 8 responderam ser evangélicos, 2 católicos, 1 disse ter Fé em Deus e 1 apontou qualquer uma.

5- O que lhe identifica no seu corpo como uma pessoa **negra**?

Na apresentação do gráfico seguinte, podemos observar que 8 apontaram a cor da pele, 4 o cabelo, 6 marcou a opção nenhum e 1 sujeito marcou a opção outro e apontou a parte íntima como a parte do corpo que lhe identifica como uma pessoa negra.



6- A sociedade dá maiores oportunidades quando você é:

Para a pergunta 6. 14 sujeitos responderam que a sociedade dá maiores oportunidades ao branco, 1 disse ser ao preto, 1 Não respondeu a questão e 3 apontaram outros. Dos 3 que optaram pela última, 2 não especificaram e 1 respondeu que *“tem que ser bom na função certa”*.

Data: 10/11/14 Unidade Prisional: Sílvio Porto (João Pessoa)

Responsável pela coleta: Sr^a A

Universo de sujeitos pesquisados: 6

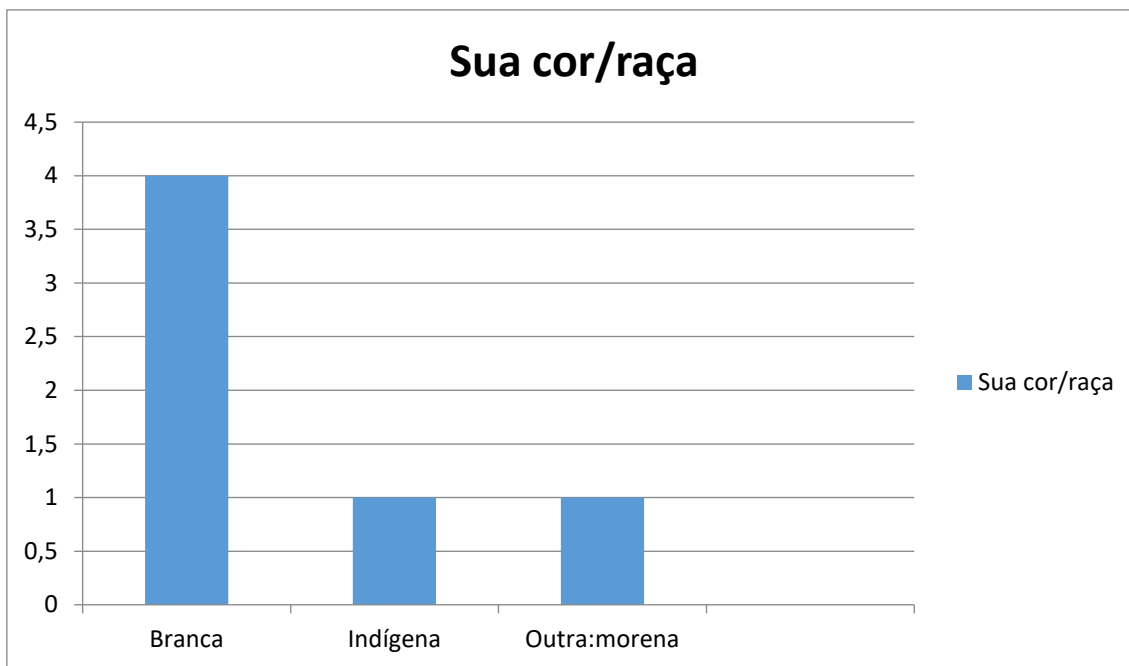
Obs.: Foram realizadas seis perguntas na pesquisa/enquete, abaixo as mesmas estão descritas com os respectivos resultados obtidos após aplicação.

1) Com relação à pergunta 1 e 2:

Os sujeitos pesquisados são todos alunos do Projovem e são do sexo masculino.

3- Sua Cor/ Raça:

Foram 6 sujeitos pesquisados. 4 disseram ter a cor branca, 1 indígena e 1 marcou a opção outra, e escreveu morena.



4-Você tem alguma religião? Se tem, qual?

Com relação à religião 5 disseram tê-la e 1 não. Dos 5: 2 se consideram evangélicos, 1 católico e 2 não especificaram a religião.

5- O que lhe identifica no seu corpo como uma pessoa **negra**?

Com relação à referida pergunta, todos os sujeitos marcaram a opção nenhum. Desse modo, no universo pesquisado nessa Unidade Prisional os sujeitos não identificaram em seu corpo nada de uma pessoa negra.

6- A sociedade dá maiores oportunidades quando você é:

Os 6 sujeitos responderam que a sociedade dá maiores oportunidades quando se é branco.

Data: 10/11/14 Unidade Prisional: M^a Júlia Maranhão (João Pessoa)

Responsável pela coleta: Sr^a A

Universo de sujeitos pesquisados: 10

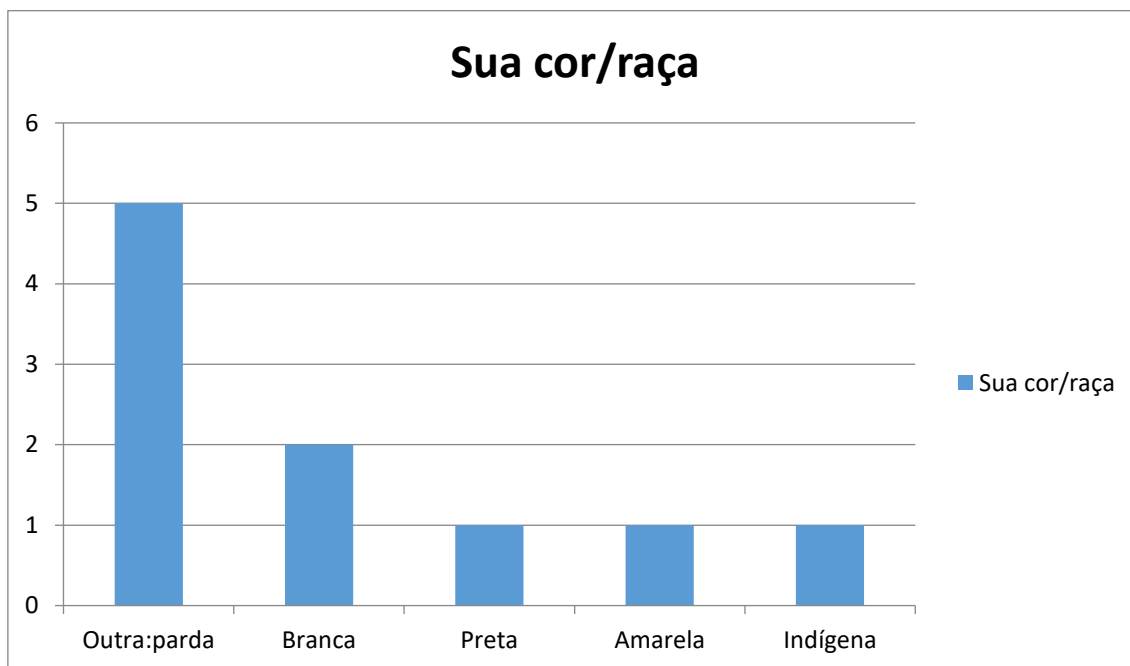
Obs.: Foram realizadas seis perguntas na pesquisa/enquete, abaixo as mesmas estão descritas com os respectivos resultados obtidos após aplicação.

1) Com relação à pergunta 1 e 2:

O universo pesquisado são todas alunas do Projovem e são do sexo feminino.

3- Sua Cor/ Raça:

Com relação à pergunta 3: 5 marcaram outra, e indicaram a cor parda, 2 se declararam branca, 1 preta, 1 amarela e 1 indígena. Como verificamos no gráfico abaixo:

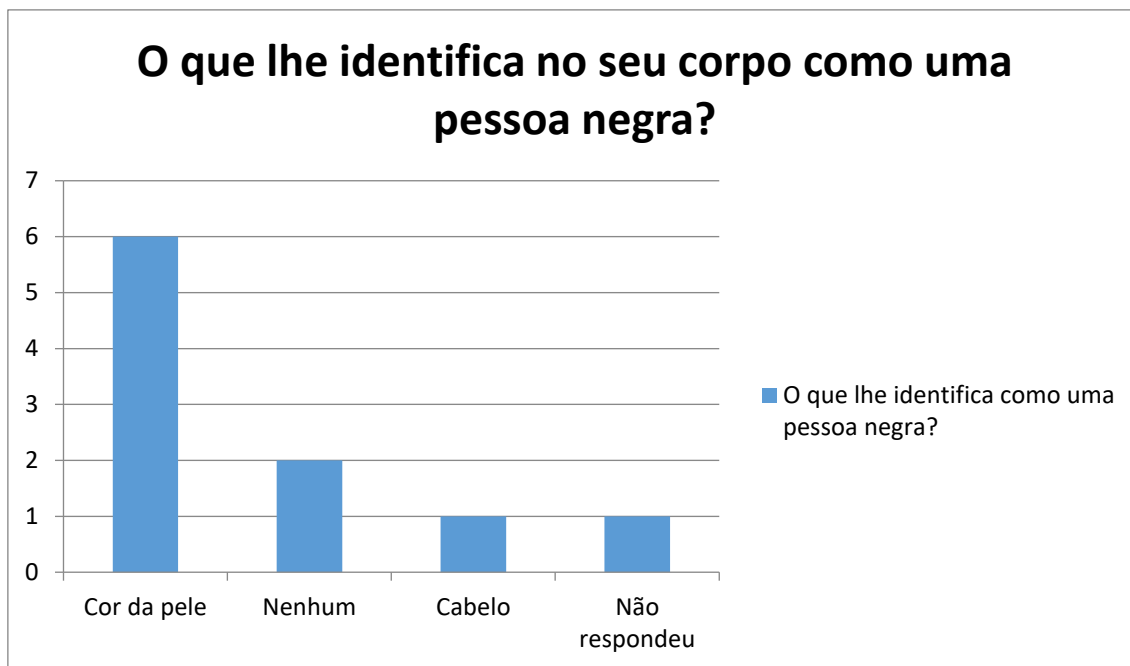


4-Você tem alguma religião? Se tem, qual?

Com relação à religião, 6 indicaram tê-la e 4 não. Desse universo 4 se declararam evangélicas, 1 católica e 1 disse Crê em Deus.

5- O que lhe identifica no seu corpo como uma pessoa **negra**?

Para a pergunta 5: 6 indicaram a cor da pele, 1 o cabelo, 2 marcaram nenhum e 1 optou em não responder. Fazendo a relação da pergunta 3 com a 5 e o gráfico demonstrativo abaixo. Observamos que mesmo com apenas 1 pesquisado se autodeclarando preta, aqui no universo pesquisado 6 indicaram identificar no seu corpo a cor da pele como uma pessoa negra.



6- A sociedade dá maiores oportunidades quando você é:

Para a pergunta 6: a resposta foi global, os 10 pesquisados apontaram que a sociedade dá maiores oportunidades quando se é branco.

Data: 10/11/14 Unidade Prisional: Geraldo Beltrão (João Pessoa)

Responsável pela coleta: Sr^a A

Universo de sujeitos pesquisados: 3

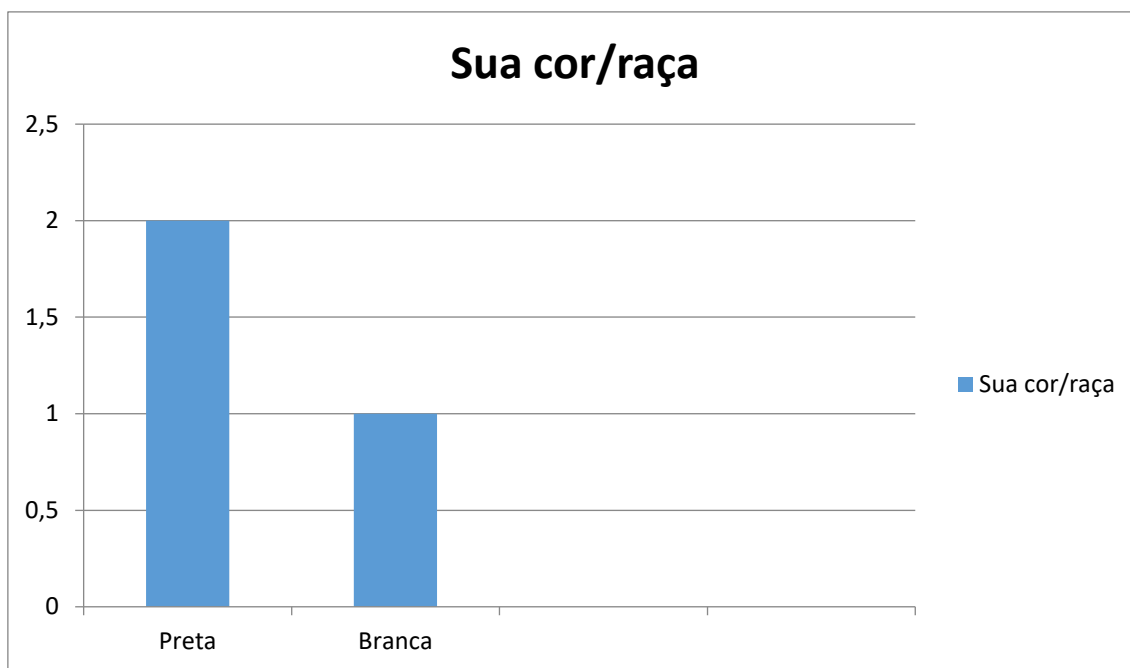
Obs.: Foram realizadas seis perguntas na pesquisa/enquete, abaixo as mesmas estão descritas com os respectivos resultados obtidos após aplicação.

1) Com relação à pergunta 1 e 2:

O universo pesquisado são todos alunos do Projovem e são do sexo masculino.

3- Sua Cor/ Raça:

Com relação à cor/raça o gráfico a seguir mostra que: 2 marcaram a cor preta e 1 a branca.

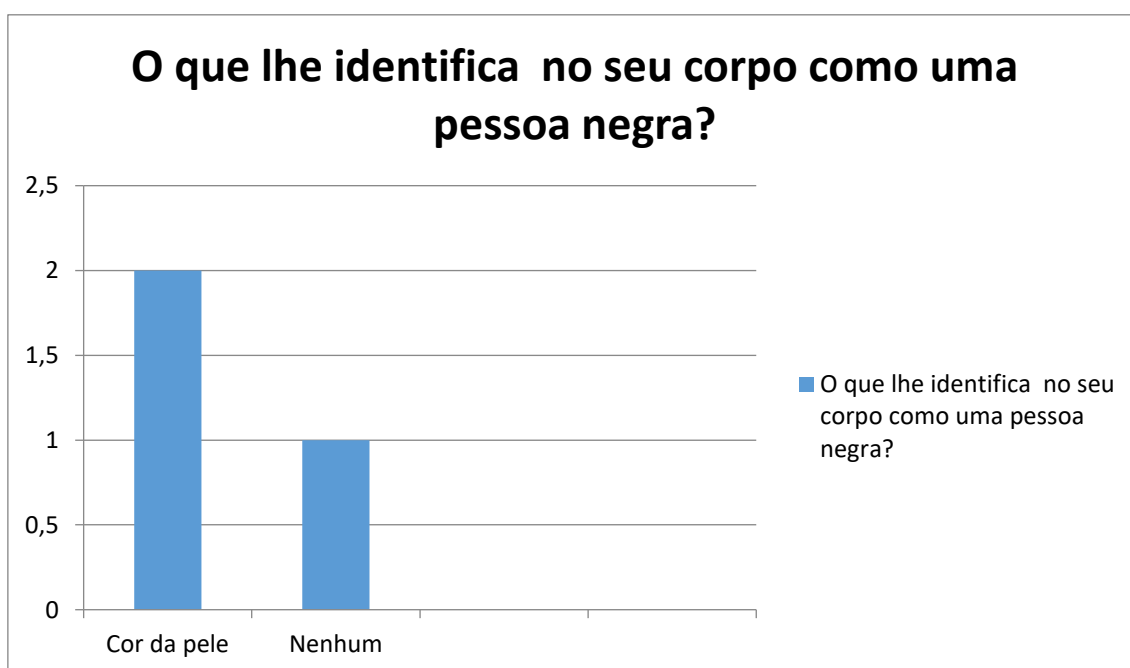


4- Você tem alguma religião? Se tem, qual?

No que se refere à religião: 2 apontaram tê-la e 1 não. 2 disseram ser evangélicos.

5- O que lhe identifica no seu corpo como uma pessoa **negra**?

O gráfico mostra que a cor da pele predominou no universo pesquisado, com 2 marcações e 1 marcou nenhum.



6- A sociedade dá maiores oportunidades quando você é:

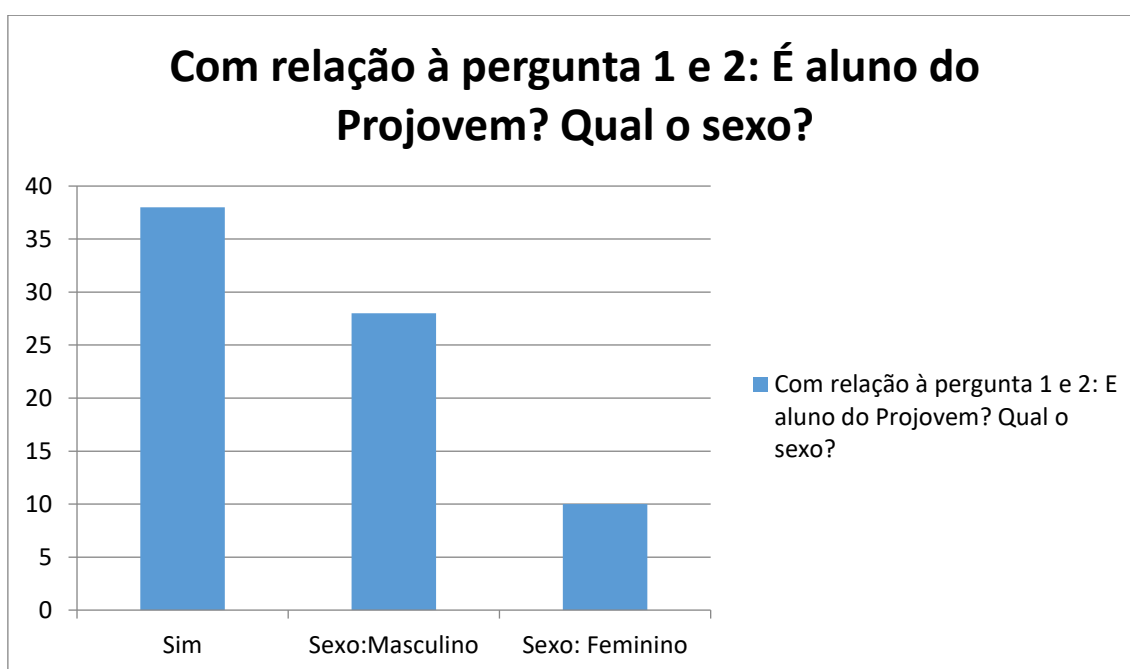
Na referida pergunta: 2 disseram que é ao branco que a sociedade dá maiores oportunidade e 1 que é ao preto.

DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENQUETE/ENTREVISTA: OBSERVANDO O QUANTITATIVO DO UNIVERSO PESQUISADO.

A enquete/entrevista foi aplicada em 4 (quatro) Unidades Prisionais do Estado da Paraíba, a saber: Serrotão em Campina Grande, Geraldo Beltrão, Sílvio Porto e M^a Júlia Freire em João Pessoa, entre os dias 11 a 13 de novembro de 2014. O universo de sujeitos pesquisados foram o quantitativo de 38 (trinta e oito), sendo 28 (vinte e oito) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino, assistidos pelo programa Projovem Prisional – PB.

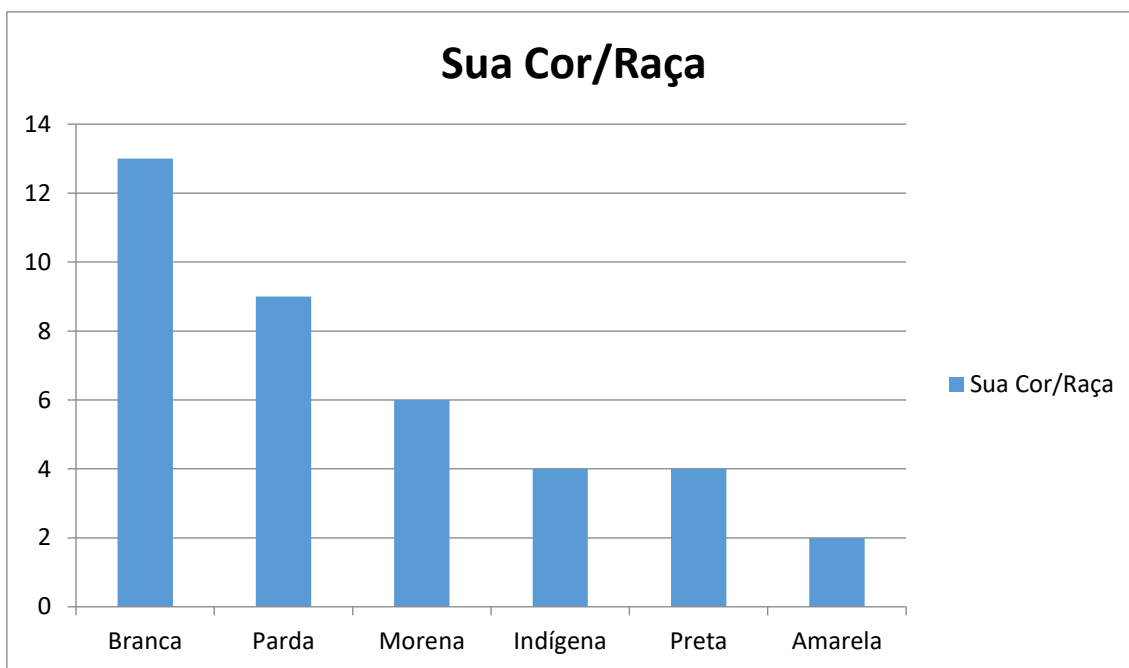
1- Com relação à pergunta 1 e 2:

Os sujeitos pesquisados são todos alunos e alunas do Projovem, sendo 28 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.



3- A Sua Cor/ Raça:

Do universo pesquisado de 38 sujeitos: 13 se auto intitularam com a cor branca, 4 com a cor preta, 4 com a indígena e 2 com a amarela. 15 marcaram outra, sendo elas: 9 pardas e 6 morenas. Esse quantitativo geral pode ser visto no gráfico abaixo, em destaque a predominância da cor branca entre os sujeitos pesquisados.



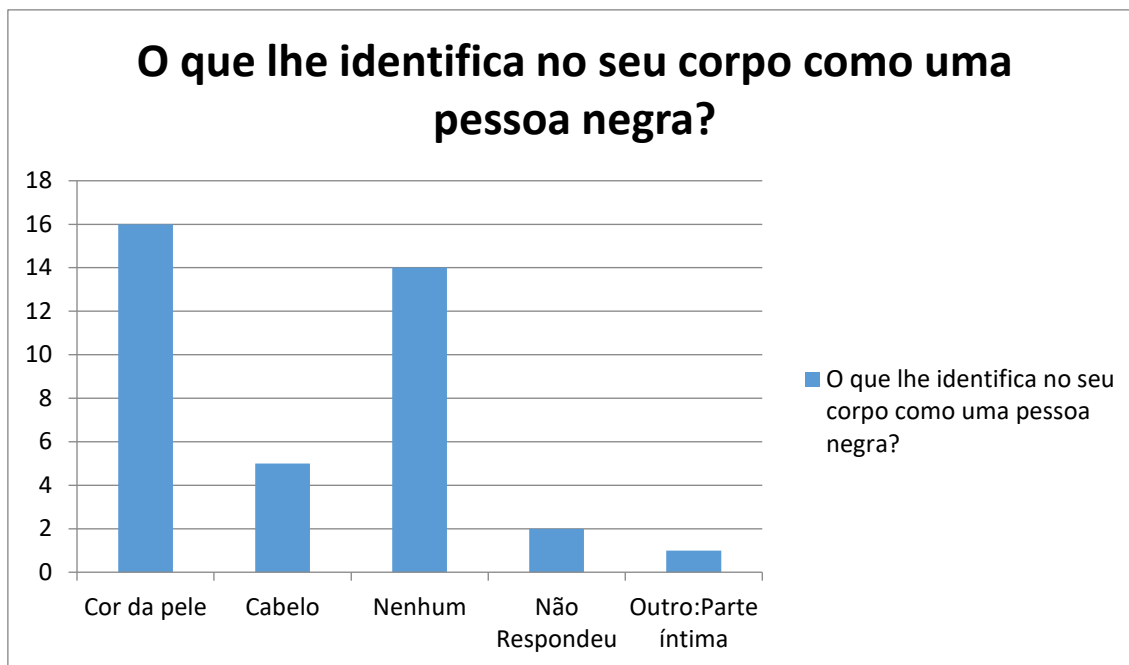
4-Você tem alguma religião? Se tem, qual?

25 sujeitos responderam que tem religião, 11 disseram não ter e 2 optaram por não responder essa questão. Com relação à especificidade da religião: 16 responderam ser evangélicos, 4 católicos, 2 disseram Fé/Crê em Deus, 2 não especificaram a religião e 1 apontou qualquer uma. Observando o gráfico abaixo, vemos a predominância dos evangélicos nos sujeitos pesquisados.



5- O que lhe identifica no seu corpo como uma pessoa negra?

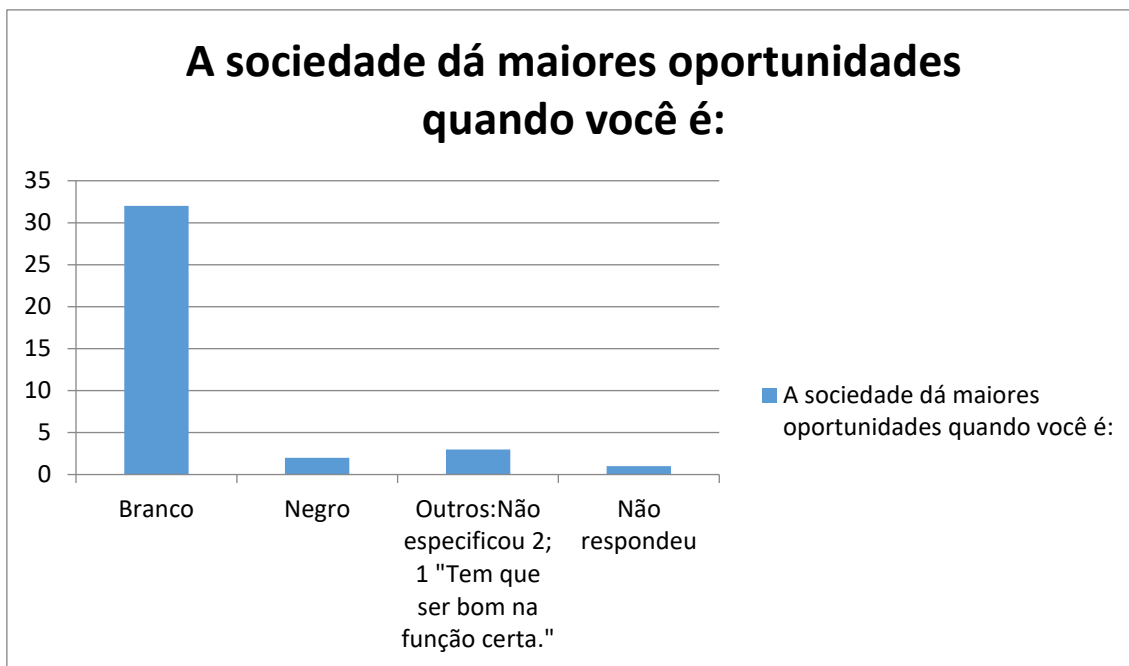
Na apresentação do gráfico seguinte, podemos observar que 16 apontaram a cor da pele, 5 o cabelo, 14 marcou a opção nenhum, 1 marcou a opção outro e apontou a parte íntima como a parte do corpo que lhe identifica como uma pessoa negra e 2 Não responderam.



Comentário: Fazendo a relação entre a pergunta 3 - Cor/Raça e a predominância da cor branca entre os sujeitos pesquisados, observamos aqui, que mesmo os sujeitos não se autointitulado negro/preto. O total de 22 pesquisados marcaram partes de seu corpo que lhe identificam como uma pessoa negra, entre: cor de pele, cabelo e parte íntima.

6- A sociedade dá maiores oportunidades quando você é:

Para a pergunta 6, como mostra o gráfico a seguir. 32 sujeitos responderam que a sociedade dá maiores oportunidades ao branco, 2 disseram ser ao preto, 1 optou em Não responder a questão e 3 apontaram outros. Dos 3 que optaram pela última, 2 não especificaram e 1 respondeu que “tem que ser bom na função certa”.



Vale ressaltar que a Paraíba apresenta 16ª posição, somando um total de 11.377 pessoas privadas de liberdade, considerando o sistema prisional estadual e as carceragens das delegacias, dos quais, 10.762 são homens. Onde 30% é formada por jovens entre 18 e 24 anos e 27 por jovens entre 25 e 29 anos, cuja porcentagem declina conforme aumenta a faixa etária (BRASIL, 2017).

Quanto à escolaridade, 24% da população brasileira privada de liberdade está para concluir ou não concluiu o ensino médio. Na Paraíba soma-se a porcentagem de 42% de pessoas privadas de liberdade com Ensino Fundamental incompleto, 29% Alfabetizadas informalmente e 4% com Ensino Médio Completo (BRASIL, 2017).

No que diz respeito à etnia, 64% da população brasileira privada de liberdade se autodeclara negra. Este número é mais expressivo na Paraíba, onde 77% se autodeclara negra e apenas 22% da população privada de liberdade se autodeclara branca (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados da pesquisa percebemos que a predominância foi a cor branca entre os sujeitos pesquisados, porém, quando o universo pesquisado identificou “partes” do seu corpo como pessoa negra, o quantitativo aumenta, de brancos para negros. Assim, percebemos que “ainda” há uma retração em assumir essa identidade. De certo modo, houve um avanço, mas, é afirmando nosso compromisso em criar estratégias para esse reconhecimento que poderemos redimensionar a moldura criada pela história que não foi reconstruída com a

abolição da escravatura em 1888, mesmo de mais de 100 abolida, os negros ainda continuam sendo humilhados, subjugados, escravizados, etc.

Podemos considerar ainda, que as Políticas Públicas implementadas para o combate ao racismo e discriminação social já estão obtendo resultados, mesmo que incipientes. Isso ficou pontuado na XI Conferência Nacional dos Direitos Humanos, acontecida em 2008, onde o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi reelaborado e criou-se a terceira edição. Dentre as quais Ribeiro (2010, p. 152) pronunciou que após décadas de formulação, o PNDH reafirma os princípios – e também os resultados para uma política de igualdade racial como mais um passo para a construção do enlace entre direitos humanos, superação do racismo e da discriminação racial.

Diante do exposto, isso reverbera na nossa responsabilidade social com agentes de mudanças de um processo histórico, mostrando aos jovens atendidos pelo Programa: Projovem Urbano do Estado da Paraíba, e conseqüentemente aos jovens privados de liberdade, que cabe a nós, mudar esse quadro racista e discriminatório secular, fazendo emergir um projeto conjunto para a construção de uma sociedade mais equânime. Sonhos? Esperanças? Realidade? Há uma necessidade como vimos de dar o primeiro passo, que sejamos nós educadores e educadoras!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 18, 1996.

AGUIAR, A. Direito à educação de jovens privados de liberdade: a experiência do Projovem Urbano em unidades prisionais. In: IRELAND, Timothy (org.). Educação em Prisões. **Em Aberto (INEP)**, v. 24, n. 86, p. 76-88, 2011.

BASTIDE, R. & FERNANDES, F. 1955. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo, Anhembi. 2015.

BORBA, M. O. Q. **Aprendizagem da Educação em Direitos Humanos no Projovem Urbano em Unidades Prisionais de João Pessoa – PB**. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dissertação em Direitos Humanos, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N°3/2006**.

_____. Decreto 5.557 de 05 de outubro de 2005. Regulamenta o Projovem. Brasília, 2005c.

_____. Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005, e

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

regido pela Lei no. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras 128 providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF; seção 1, p. 4, 05 de novembro de 2008b.

_____. Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN. Atualização- Junho de 2016. Brasília. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

_____. Ministério da Justiça (MJ). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) - junho de 2013. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/anexos-sistema-prisional/total-brasil-junho-2013.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

_____. Portal. **Censo 2010**, Brasília, 2012. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em agosto de 2017

BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José W. De Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Metodologia científica na educação a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63-80.

CARTAXO, Renata de Oliveira. Panorama da Estrutura Presidiária Brasileira. **Rev Bras Promoc Saúde**. Fortaleza, 26(2): 266-273, abr./jun., 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONSTRUIR NOTÍCIAS - **Relações Étnico-Raciais (Educação das Relações Étnico-Raciais)** - ANO 05, Maio/Junho: Edição nº 28, Recife, 2006.

DROPA, Romualdo Flávio. **Direitos Humanos no Brasil: A Questão Negra**. Disponível em < <http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/direitoshumanosnegra.htm>> Acesso em agosto de 2015.

GIL, Antônio Carlos. Como **elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2003. 28 p.

ONU. **Guia de Orientação das Nações Unidas no Brasil para denúncias de discriminação Étnico-racial**. Escritório da Coordenação das Nações Unidas no Brasil, 2011.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. 9(2), São João del Rei julho a dezembro de 2014.

RIBEIRO, Matilde. **O enlace entre direitos humanos, superação do racismo e da discriminação social**. In: VENTURI, Gustavo (Org.) Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises da pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

RECONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Cleverson Carlos Pereira ¹
Telma Regina de Paula Souza ²

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em educação que objetiva ver os sentidos da Extensão Universitária para a formação profissional dos discentes de uma instituição de Ensino Superior. Utilizada a pesquisa bibliográfica como instrumento metodológico, foram levantadas algumas obras e feito buscas de pesquisadores que trabalham com a Educação em Direitos Humanos e Cidadania, pesquisas sobre a potencialidade da Extensão Universitária para construir cidadãos. Este trabalho consiste em uma reflexão acerca de algumas pesquisas que enfocam a construção da cidadania por meio da Educação em Direitos Humanos em Espaços Não Formais de Educação. Um dos focos são processos de aprendizagens em direitos humanos construídos em espaços sociais coletivos, participativos, onde a aprendizagem não é gerada em estruturas formais de ensino escolar, mas sim no campo da educação não formal, onde se formam sujeitos cidadãos. Resgata a estrutura legislativa e judiciária que garantem, nem que seja apenas no papel, os direitos humanos essenciais. São analisados documentos em planos nacionais de educação que orientam e estabelecem sobre como a Educação em Direitos Humanos precisam estar presentes em todas as estruturas de ensino para se formar um cidadão. Reitera a importância da Extensão Universitária para a formação do sujeito participativo nas questões de necessidade coletiva, construindo assim cidadania dentro da universidade e no entorno dela. Trata da participação social como um espaço social que possibilite instituir sujeitos participantes, passando pelo desenvolvimento da consciência dos direitos humanos, criando e desenvolvendo a consciência de cidadão na troca coletiva com o outro.

Palavras-Chave: Cidadania, Educação em Direitos Humanos, Educação Não Formal, Extensão Universitária, Participação Social.

Educação em Direitos Humanos produzindo cidadania

Os movimentos organizados pela sociedade civil em prol dos direitos humanos e uma formação cidadã, teve como referência marcante a promulgação do Estado Democrático de Direito por meio da Constituição Federal de 1988. Nesse momento, foi reconhecido os direitos de cidadania ampla para o povo brasileiro, e isto incorpora a esfera civil, política, econômica,

Este artigo é resultado de pesquisa do Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/CAPES.

¹ Pós-Graduando pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Professor EBTT do Instituto Federal Baiano – IFBaiano, bolsista CAPES, cleversonmg@yahoo.com.br;

² Professora orientadora do Programa de Pós Graduação em educação da UNIMEP e coautora: Doutora, Univerdidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, trpsouza@uol.com.br;

social, cultural e ambiental, ainda reforçado a ideia de cidadãos como sujeitos sociais ativos que contribuem para o desenvolvimento de um Estado Democrático Social de Direito. A partir da promulgação da Constituição, o Estado brasileiro passou a aprovar tratados de proteção aos direitos humanos, apoiando a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (PNDH, 2018).

A mobilização da sociedade civil, a partir de então, usou de novos artifícios, mediante programas e projetos que objetivavam a ascensão dos direitos humanos, bem como a materialidade do seu resguardo por intermédio de um sistema nacional de direitos humanos. Foram organizadas diversas conferências para elaboração de propostas e diretrizes de políticas públicas com a atuação da sociedade civil, sendo institucionalizado instrumentos de controle social da política pública.

Ainda no cenário nacional tem sido comum as desigualdades e a exclusão econômica, cultural, racial, social e ambiental dos cidadãos brasileiros, apesar dos avanços normativos mencionados acima. As conquistas ainda são várias para serem alcançadas, incluindo o respeito à dignidade humana em várias categorias.

Segundo um pensamento, que circulava até 2018, os direitos humanos compõem-se das concepções de três cidadanias: democrática, ativa e planetária, inspiradas em valores humanistas e alicerçadas nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade, sendo mencionadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). A cidadania em questão trilha sua construção pela educação:

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs). (PNEDH, 2018, p. 10).

O PNEDH, lançado durante o governo de Lula, em 2003, apoia-se em documentos internacionais e nacionais, para mostrar que o Estado Brasileiro estava inserido na história de afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), previstas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Como exemplo,

temos os objetivos balizadores do Plano, orientados para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, conforme estabelecido no artigo 3:

- a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

O movimento de ordem global para a educação em direitos humanos está interligado ao conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e da sustentabilidade, da inclusão e da pluralidade, contribuindo para o acesso de todas as pessoas à participação efetiva em uma sociedade livre.

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (PNEDH, 2018, p. 12).

A educação em direitos humanos deveria ser prioridade nacional, devido a potencialidade de ajudar na solução dos problemas que afligem os sistemas de ensino através de seus princípios condutores. Alguns benefícios da educação em direitos humanos no PMEDH, são:

A educação em direitos humanos multiplica os frutos da aprendizagem ao promover um ensino e aprendizagem com base nas crianças para as quais está prevista sua participação;

A educação em direitos humanos fomenta o acesso ao processo de escolarização e a participação neste, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos, que propiciem a igualdade de oportunidades, a diversidade e a não discriminação;

A educação em direitos humanos contribui para a coesão social e para a prevenção dos conflitos, apoiando o desenvolvimento emocional e social da criança e fomentando valores democráticos. (PMEDH, 2006, pág. 4)

A Educação em Direitos Humanos procura contribuir para às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparo às violações. E com isso o PNEDH, em

conformidade ao PMDH, objetiva difundir a cultura de direitos humanos pelo Brasil, prevenindo o revigoramento da sociedade civil, para que possa ter a capacidade de identificar as reais necessidades das comunidades e o Estado avançar com as políticas públicas.

Participação Social: um dos Pilares da Cidadania

No regime político democrático uma maioria vai as urnas e elege uma minoria, delegando a estes poderes e privilégios, visando assegurar o direito de todos. Ocorre então, uma centralização de poder fundamentada no consentimento da maioria. Quem são estes que representam a maioria? Até que ponto o sufrágio universal tem sido usado como estratégia que vise legitimar a burguesia no poder político? A vontade coletiva é de fato representada por estes? Existe possibilidade de construir uma vontade coletiva num mundo voltado para o individualismo?

Após as leituras de *Democracia e Exclusão Social* de Iray Carone (2004), percebemos que a democracia grega nos deixou heranças, as quais se manifestam até hoje no modo de produção capitalista. Na Grécia, a obtenção da cidadania se dava através de sua condição natural e social, os homens livres podiam exercer a cidadania, mas ao contrário dos escravos, das mulheres e dos estrangeiros, não podiam exercê-la. A condição social era um dos critérios para a cidadania. Hoje herdamos essa concepção de participação política em que um escolhido representa o governo de todos. A democracia foi aperfeiçoada e ampliada, na qual os cidadãos participantes na escolha dos representantes obedecem apenas uma condição para isso, serem humanos maiores de 18 anos de idade. Mas será que tais escolhidos realmente os representam?

Na antiga Grécia, o monopólio político era exercido pelos ricos, e hoje esta classe hegemônica ainda imperam o aparelho do Estado para gerir em seu próprio benefício, preservando o pensamento elitista aristotélico “no sentido de que a maioria dos altos funcionários provenha dos cidadãos mais ricos e de que as mais altas funções sejam exercidas pelas pessoas cujas rendas sejam as mais altas” (ARISTOTELES, 1985, p. 55-56). Mas naquela época os governados que eram socialmente inferiores eram tutelados pelos governantes do Estado, hoje O estado estabelece parcerias com organizações da civil para a tutela dos pobres.

Outra característica marcante era que na Grécia Antiga, a sociedade delegava à elite governante o exercício da política, e esta promovia justiça social entre os cidadãos de acordo com o que fosse melhor para a cidade. Isso acontecia devido a um preparo intenso dos que iriam assumir os postos na política ou na justiça. Na atualidade, a democracia representativa, serve mais à perpetuação dos antagonismos de classes do que de fato aos interesses da maioria em prol de melhoras significativas para todos. Existe uma forte influência da classe burguesa em

prol de se continuar sendo dominante, de forma, como diz Aristóteles (1985), que “o governado corresponde ao fabricante de flautas e o governante ao flautista que as utiliza” (apud COSTA, ROCHA, 2016, p. 370).

A revolução burguesa proporcionou também uma verdadeira revolução no modelo de regime democrático de direito representativo na forma como as sociedades democráticas liberais aplicam-no nos dias de hoje, porém sua maior contradição ainda não foi superada: ao mesmo tempo em que – no âmbito da superestrutura política, do ponto de vista formal – todos são considerados cidadãos desde o nascimento e, ao longo da vida adquirem novos direitos, bem como deveres, isso não é o bastante para a erradicação da desigualdade real entre os homens. A revolução consistiu na atribuição do estatuto de cidadania a todos, porém sem garantir o compartilhamento do poder no âmbito da participação política. E a classe trabalhadora continua a construir as flautas. (COSTA, A. C., ROCHA. J. A., 2016, p. 390)

Apesar do governo democrático atual no Brasil, por exemplo, dar liberdade de participação na escolha do seu representante, existe um boicote no momento de materializar-se esta liberdade, pois existe uma falsa autonomia dos indivíduos nas tomadas de decisões políticas. Para ser exercido o pleno direito a igualdade de direitos, seria necessária a igualdade de condições para que o próprio indivíduo entenda a sua necessidade e a necessidade coletiva, passando a existir um paradoxo da igualdade e direito de todos serem livres. Por esse motivo é necessário que se faça a disseminação em várias áreas da educação dos direitos humanos.

Ocorre que, por um lado, a plena igualdade no exercício dos direitos exige que todos estejam em igualdade de condições para tal, o que é uma utopia, pois o todo social é um complexo de sujeitos sociais e grupos com vontades que se inter-relacionam formando uma totalidade que abrange uma incontável diversidade; por outro lado, a igualdade restrita ao direito de todos serem livres consiste em um paradoxo, pois leva ao individualismo, à competição e à meritocracia, que legitimam a desigualdade entre os seres como resultante das diferentes naturezas, instaurando a naturalização da desigualdade material. (COSTA, A. C., ROCHA. J. A., 2016, p. 396)

Pensando que todos somos seres sociais, dependemos um do outro, para melhor ser equacionado a relação entre a liberdade e igualdade seria necessário um modelo de sociedade no qual a liberdade estivesse circunscrita à garantia da igualdade de condições para cada sujeito social, de modo que estes pudessem oferecer à sociedade o produto de suas capacidades e receberem dela conforme suas necessidades, estabelecidas a partir de critérios coletivos ao invés de individuais (LENIN, 1987).

Cada indivíduo é um ser diverso do outro em características e vontades, com isso o bem comum não passa de um sonho na atual conjuntura em que a concepção hegemônica de cidadania é individualista. O liberalismo incentiva os sujeitos a serem cidadãos que podem

mudar o mundo individualmente e utiliza do aparelho do Estado para disseminar esta teoria, já que desde sempre a burguesia se beneficia dessa máquina.

Norberto Bobbio (2009) afirma que a participação política dos trabalhadores em pleitos é condicionada ao processo de perpetuação política da classe burguesa. Existe apenas uma alternância de poder entre os grupos políticos que pertencem a uma determinada bancada diferente da mesma classe burguesa. Estes grupos permitem um nível de participação política dos governados, ao mesmo tempo que tentam controlar essa participação, principalmente os movimentos sociais. Então, há um meio termo onde o parlamento responde parcialmente os problemas sociais e simultaneamente cumpre seu papel de articulador com os interesses da classe dominante, a burguesia.

A participação social é a verdadeira solução para garantir as necessidades da maioria em prol do desenvolvimento. Mas essa participação precisa acontecer oferecendo a todos suporte para que possam entender suas necessidades e assim possam ser ouvidos. Para Bobbio (2004), o fundamento dos direitos do homem é constituído por coisas desejáveis, ou seja, fins que merecem ser persuadidos e que ainda não foram devidamente reconhecidos, independente do desejo de obtê-los. Os direitos humanos e as liberdades fundamentais ganham respeito coletivo e internacional a partir do momento que são devidamente reconhecidos universalmente. Desta forma, é possível interpretar que os direitos do homem nascem naturalmente de forma universal e mais tarde tornam-se positivos e particulares, para que por fim sejam não apenas positivos, mas também internacionalizados.

De acordo com Bobbio, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, passou por três fases: filosófica, da transição da ideia para prática e a positivação. Para o autor, os organismos internacionais possuem uma via diretiva e não coativa em relação aos Estados que os compõem, de forma que a soberania dos Estados Nacionais prevalecem quanto as declarações, afirmações ou convenções tratadas no âmbito internacional que acabam por representar caráter meramente de recomendação. Podendo aparecer a seguinte pergunta: o que fazer o cidadão de um Estado que ainda não reconhece que os seus direitos são universais? De acordo com Bobbio, só lhe resta o caminho do direito a resistência. E esta resistência de questionar a aplicação dos direitos humanos, deve acontecer através da participação social de diferentes sujeitos, de todas as classes e comunidades, principalmente dos excluídos.

Tomamos como principal pressuposto, o entendimento da participação social como um espaço em construção para a conquista da cidadania, a partir da visão Gramsciana, como resultante de uma relação de forças de classe com influências do Estado, que busca a

manutenção da hegemonia dominante. Então, a participação social tem que se dar com projetos alternativos contra hegemônicos.

A participação social, a partir da visão de Castoriadis (1992) é entendida como um espaço social, onde se associam diferentes sujeitos e um povo com suas próprias necessidades e interesses, sejam elas individuais ou coletivas. Consequentemente, trata-se de um campo de relações sociais, no qual os indivíduos participam por meio de distintas articulações, resultando na proposta de bens de consumo coletivo de responsabilidade pública e de sua implementação/manutenção, levando a discutir cidadania. Para ele, tratar sobre bens de consumo coletivo é ter noção de cidadania no seu sentido restrito. Enquanto cidadania no sentido amplo é a soberania do povo exercida a todo momento, uma ação contínua de questionar todas as significações instituídas, normas e valores.

Para Castoriadis é necessário levar em consideração as experiências e práticas individuais e coletivas em situações específicas para enfrentar o movimento do processo social, partindo da realidade dividida, evidenciando a atuação dos sujeitos socialmente construídos, sendo feita por meio de "certas condições e de certas circunstâncias ... nas suas motivações, suas ideias e seus valores" (Castoriadis, 1992, p. 207).

Um exemplo das lutas pela conquista dos direitos acontece na área da saúde, sendo direito de todos o essencial para a promoção da saúde. A participação social, no sistema de saúde, ocorre de certa forma com um teor de organização, através das Conferências de Saúde e dos Conselhos de Saúde, sendo perceptível que os entraves são parecidos com outros setores, como a Educação e a Segurança Pública, no momento de consolidar a realização de uma necessidade coletiva.

A garantia desses espaços no âmbito jurídico-normativo em todo o país é uma conquista, pois a participação social tem muito a ver com a construção histórica do nosso percurso democrático, significando uma divergência com a nossa tradição histórica, autoritária e clientelista. Deste modo, precisamos criar dispositivos para que a lei deixe de ser apenas um instrumento legal e passe a se materializar enquanto possibilidade de ampliação dos espaços democráticos, fortalecendo assim, a importância dos sujeitos sociais inseridos em organizações específicas (grupo de mães, associações de moradores, sindicatos urbanos, rurais, ...), capazes de se organizarem e cobrarem das instituições o atendimento às suas reais necessidades (ASSIS, KANTORSKI, TAVARES, 1995).

Neste sentido, a participação como um espaço social que possibilite constituir sujeitos participantes, passa pelo desenvolvimento da consciência de cidadão. Trata-se, portanto, de um campo que representa a possibilidade de construção de um bloco histórico. Gramsci (1991)

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

reconheceu que todo homem é um filósofo e um líder em potencial, é criativo para possibilitar condições materiais e subjetivas para o florescimento de reformas econômicas, sociais e morais.

A cidadania enquanto um valor universal, que transcende a noção de direitos, para ser construída num sentido mais restrito ou amplo, só poderá ser viabilizada através da participação, do engajamento e da organização da sociedade civil, pois a sociedade é fragmentada, com enorme diversidade de interesses. Percebe-se que é nos espaços de conflitos e contradições que afloram as diversas formas de participação e organização.

Cidadania como um pilar do Ensino Superior

O desenrolar na história da educação em direitos humanos e a promoção do reconhecimento do sujeito como cidadão, têm suas ligações com as conquistas da liberdade universitária no decorrer dos anos. Um marco essencial relacionado ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi definido pela constituição federal de 1988 com a autonomia universitária. Autonomia esta que atravessa a emancipação didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo terceiro é proposto como desígnio para a Educação Superior, por meio da criação e difusão cultural, a participação no desenvolvimento dos indivíduos. Onde essa difusão cultural possa colaborar para o pensamento reflexivo, podendo o homem entender sua condição de cidadão e seu papel ativo dentro de uma sociedade democrática. Mas para isso, a universidade teria uma coparticipação na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, zelando por uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade. E ressalta o comprometimento do ensino superior com o incentivo a pesquisa.

Vivemos num país, dito democrático, o exercício da cidadania e a participação social é de suma importância para a criação e a efetivação de políticas públicas que têm por objetivo reduzir as desigualdades existentes no Brasil. A inclusão dos direitos humanos na educação de ensino superior torna-se essencial para a formação do sujeito como ser participante de uma sociedade, e como tal, para a construção de sua cidadania.

As responsabilidades constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão projetam sua missão de ordem educacional, social e institucional. Produzir conhecimento é o que mantém o desenvolvimento científico e tecnológico, traçando com

certeza o futuro de uma nação, porém é necessário promover concomitantemente o desenvolvimento da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

O PNEDH aponta o que o PMDH (2005) propõe para as instituições de ensino superior em relação ao empenho de constituir uma cultura universal em direitos humanos:

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras. (PNEDH, 2018, p. 24)

O Ensino superior, com a extensão universitária, se equipa com ferramentas fundamentais para o fim da formação cidadã do seu aluno e da comunidade no seu entorno. O Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU 2000/2001) já salientava o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. Por exemplo, a inserção desse tema em programas e projetos de extensão podendo envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, conseguindo contemplar diversos temas e áreas.

O PNEU também enfatizava o compromisso da universidade cidadã. Afirma que a construção dos planos regionais e institucionais terão por base a delimitação do perfil geopolítico de cada região onde se encontra a instituição, toda a indicação das demandas sociais, que define os programas e projetos terão cunho teórico e metodológico considerando o Programa Universidade Cidadã, que tem por objetivos:

- a formação do indivíduo enquanto ser humano e social, a formação do cidadão, do profissional e do profissional cidadão;
- ações junto às comunidades de baixo poder aquisitivo e que requerem, portanto, potencializar sua organização política;
- ações em parceria com lideranças e instituições das comunidades e dos movimentos sociais;
- consolidação da organização das comunidades;
- ações assumidas coletivamente dando a elas caráter pessoal;
- identificação de oportunidades, demandas, necessidades e problemas comuns visando o processo de integração e de autonomia das comunidades, não se caracterizando como uma ação assistencialista;
- construção com todos os parceiros de projetos e atividades, permitindo a imediata legitimidade das prioridades demandadas, absorvendo valores culturais próprios das comunidades;
- diálogo aberto entre universidade e comunidade ao articular o saber popular e as práticas sociais das comunidades com o saber acadêmico e a prática social da vida universitária;
- parcerias no âmbito do poder público e da sociedade civil. (PNEU, 2000, p. 10 e 11)

Percebe-se o reconhecimento da Extensão, a universidade passa a construir cidadania, isso foi indicado por Maria Dolores Pimentel Nogueira:

[...] passa a ter a cara da sociedade, construindo a cidadania, na medida em que, em seu cotidiano, conseguir inserir essa preocupação. Em outros termos, quando essa preocupação se tornar visível nas salas de aula, nos laboratórios e nas atividades extra campus. Enfim quando o ensino, pesquisa e extensão se harmonizam numa ação cidadã. (NOGUEIRA, 2000, p.63-64)

Marcos Augusto Maliska aborda a questão do papel importante do aluno nesse processo de se tornar cidadão e formar cidadãos. Relata que a emersão do sentimento individual de responsabilidade dos discentes para com a comunidade em que estão integrados, seja através dos projetos de extensão ou pelas suas relações já estabelecidas, resulta na sensação de que o mundo que o cerca sente de modo direto os resultados de suas condutas e, chegando a compreender que a vida em sociedade não está ligada apenas a desfrutar de direitos, mas sim possibilitar a promoção de modo racional da compreensão dos deveres cívicos (MALISKA et. al., 2013, p.1965).

O Discurso dos Silenciados

Uma outra preocupação já apontada em alguns trabalhos é com respeito a condição igualitária para os sujeitos de enunciação nos espaços de educação não formal dos projetos de extensão, principalmente os trabalhos voltados para a manutenção dos direitos fundamentais da sociedade. De acordo com Rancière (1995), é preciso expor a desigualdade e desnaturalizar o silêncio dos “sem-parcela”, isso mediante a uma ação de ordem política, no qual o sujeito, que em outro momento teve sua palavra vetada, agora sua fala se torna pública, é um sujeito de enunciação. Torna-se possível o discurso dos silenciados, passando a ser “palavra que conta”, sendo valorizados pelo seu modo de pensar. (Rancière, 1995, p.36)

É sob a ótica da interação dialógica, enfoque ético por primazia das políticas de extensão universitária, que passamos a refletir sobre o empoderamento da palavra do silenciado, que no caso da relação universidade e comunidade, são os indivíduos da comunidade externa. A interação dialógica impele-nos à pensar quanto aos exercícios de poder nas práticas cotidianas das universidades.

Se tal interação pressupõe engajamento e transformação mútua de todos os indivíduos que compartilham uma produção de conhecimentos, os termos em que se configuram as políticas de extensão na academia devem antever e viabilizar a troca, a interlocução e, conseqüentemente, a equivalência da importância dos sujeitos dessas ações. O que está em jogo

é a necessidade de que atores comumente considerados como receptores de teorias e metodologias engendradas nos espaços da academia sejam, verdadeiramente, interlocutores: aqueles que se podem colocar em cena para reivindicar a própria condição dissensual, fissurando os discursos estabelecidos e fazendo-se contar como sujeitos da reflexão sobre um mundo em que se partilham não apenas modos de vida, mas também possibilidades de reconfiguração desses modos.

Um trabalho de pesquisa intitulado *Universidade e Sociedade: diálogos silenciados*, de Basniak, Almeida e Silva (2018), que após analisar o objetivo de 63 projetos de extensão de uma universidade pública, identificou se a ação extensionista planejava escutar a sociedade ou apenas difundir conhecimento acadêmico. Encontraram 34 diferentes verbos para descrever a ação proposta pelos programas ou projetos de extensão e destes cerca de 50% pela própria definição dos verbos já sugerem ação impositiva, como por exemplo, ampliar, aplicar, apresentar, atrair, capacitar, desenvolver, disseminar, estruturar, fornecer, implementar, instrumentalizar, mensurar, ofertar, simular, transmitir, utilizar, validar. Percebe-se que excluem a participação na definição das ações dos sujeitos que serão o foco da extensão. De acordo com eles, apenas 4, dos 63 projetos de extensão cadastrados possuíam sinais em seu objetivo de ouvir a comunidade em que foram desenvolvidos.

Será que tal situação acontece na mesma proporção na maioria das Instituições de Ensino Superior? Será que em vez de sujeitos da pesquisa a comunidade é apenas alvo das ações extensionistas, como aconteceu nesta pesquisa? A educação em direitos humanos tão propagada como um dos pilares do ensino superior só ficou na teoria?

Parece que esta relação entre universidade e comunidade é uma via de mão única, onde a universidade se aproxima de cima à comunidade apenas para despejar o conhecimento produzido nos bancos institucionais, como produtos de uma prestação de serviços. Analisando estes dados parece que há uma distorção do que é pautado por extensão universitária no seu pleno sentido, como exposto na Política Nacional de Extensão Universitária (2012):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na

atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (PNEU,2012, p. 15)

Podemos perguntar: A universidade está preparada para assumir sua função de disseminadora de cidadania? Compreende de fato o tripé de ensino, pesquisa e extensão que endossa seu trabalho? Existem projetos universitários que corroboram para uma atividade que dialoga com a sociedade?

O Laboratório Gilberto Freyre é um dos exemplos que é possível trabalhar em conjunto, comunidade acadêmica e comunidade externa. Este laboratório de pesquisa/extensão, cadastrado na Pró-reitoria de extensão da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), desfruta de um grupo de pesquisadores, composto por professores e alunos da universidade que atuam na comunidade de União da Vitória no Paraná. Segue um trecho de como são desenvolvidas as atividades no Laboratório Gilberto Freyre:

As atividades de extensão que são desenvolvidas partem de um diálogo entre universidade e comunidade, ou seja, os projetos são elaborados em conversa conjunta para que os acadêmicos, participantes do laboratório, aprendam que a extensão universitária não pode ser pensada vertical e hierarquicamente, mas, para, além disso, como via de mão dupla, quer dizer, universidade/comunidade e comunidade/universidade. O papel dos pesquisadores é, no primeiro momento de escuta e, no segundo momento, formalização e execução de atividades que foram suscitadas no conjunto dos diálogos. E para realização dessas atividades, projetos construídos com a comunidade, o laboratório formaliza parcerias com entidades públicas e privadas. (BASNIAK, ALMEIDA e SILVA, 2018, p. 149)

É fato que as universidades são as principais responsáveis pela produção científica, no meio acadêmico estão a maioria dos pesquisadores com a função de movimentar novas pesquisas para desenvolvimento do país. Porém, existe uma preocupação hoje, sobre a quem o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior serve, se é aos interesses da sociedade ou do mercado. Milton Santos tece questionamentos se a universidade pública seria o lugar do intelectual público, denuncia a subordinação do conhecimento produzido na universidade por ser subserviente aos interesses do mercado e a globalização:

Não basta pensar, tem de poder dizer. Por conseguinte, se o ensino ficar atrelado ao mercado ou à técnica, ele será cada vez mais canalizado para a subserviência, sobretudo porque a ciência tende cada dia a ficar mais longe da verdade. Porque a ciência é feita para responder à demanda da técnica e do mercado. Por conseguinte, ela estreita seu objetivo. Só o ensino público pode restaurar isso (SANTOS, 2016, s.d.).

Analisando as diretrizes para as ações de Extensão Universitária, expostas no FORPROEX 2012, que são: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social. Todas essas diretrizes aplicadas habilitam a extensão como disseminadora da educação em direitos humanos. Boaventura de Sousa Santos (2004) menciona que estas diretrizes podem contribuir para superar três crises da Universidade Pública, que ele nomeia de crise de hegemonia (contradição do saber, a universidade formando conhecimentos exemplares em prol do desenvolvimento capitalista); crise de legitimidade (contradição entre a hierarquização dos saberes e a democratização da universidade); e crise institucional (contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade sendo pressionada pelos critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial).

Com respeito a Interação Dialógica, percebe-se a ligação da extensão com a oportunidade de trabalhar cidadania nos projetos desenvolvidos pela universidade. Espaço onde as relações são marcadas pelo diálogo entre a universidade e os setores sociais, caindo por terra o discurso de hegemonia acadêmica e passando pela ideia de aliança com a sociedade. Dessa forma, a universidade não irá mais fornecer o conhecimento acumulado e sim, produzir conhecimento em interação com a sociedade. Conhecimento este que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. Isso através das vozes externas dos mais interessados, do *logos* dos necessitados por fazer justiça social, reconhecendo no outro um igual.

A igualdade das inteligências, assim, não pode ser mensurada com a comparação de repertórios ou de conteúdos próprios aos indivíduos, mas posta em prática a cada vez que se reconhece no outro um igual, aquele que pode aprender – e ensinar – por si, visto que o que aprende (atualiza) não é um dado ou uma fórmula, mas uma nova forma de se relacionar com o mundo, como presença curiosa e inventiva capaz de articular um fato com o todo da realidade: o que se aprende (e o que se está pronto a ensinar, portanto) é o trajeto da própria emancipação. (SILVA, 2016, pág. 41)

A expressão “Reconhecer no outro um igual”, na citação acima, não se refere a um princípio identitário, que procura no outro pertencimento, por exemplo, raça, crença, posição social. Mas se refere a igualdade do ser qualquer, de ser homem entre homens. (AGAMBEN, 2013, p.35).

A existência da interação dialógica está refém da instauração de uma contradição que reorganize as divisões naturalizadas de certa comunidade. Com isso, se estabelece a representação de uma parcela, que até aquele momento não era reconhecida, passando a

participar, não pelo poder de enunciação dos sujeitos, mas sim pela possibilidade de produzir saberes legítimos, fazer escolhas, construir e reconstruir.

Uma prática extensionista radicalmente comprometida com a interação dialógica entre a academia e os movimentos sociais faz redimensionar, consequentemente, o conceito e o papel da própria universidade pública. Sendo também uma parte da sociedade (e não um lugar utópico passível de se esquivar de suas urgências), a universidade não pode se furtar ao reconhecimento das vozes e demandas sufocadas pelas leis do mercado e pelas “políticas” que performatizam a racionalidade operacionalizando a discriminação e a desigualdade sociais. Redimensionar as relações de poder significa antes de tudo instaurar novos horizontes de enunciabilidade. (SILVA, 2016, p. 42)

A Extensão, a partir da interação dialógica, reconhece a necessidade de contradição ao que já é naturalizado, passando estabelecer a comunicação entre mundos que não reconheciam um ao outro, cumprindo seu papel de atividade cidadã. A universidade passa a ser parte da sociedade, não sendo um setor à parte, alheio ao que de fato acontece no mundo. E para que aconteça essa interação dialógica, é necessário que se reconheça a importância dos espaços não formais de educação como território rico em aprendizagem cidadã, colaborando com o papel da educação formal no que tange a educação em direitos humanos.

Educação Não Formal e Educação em Direitos Humanos construindo Cidadania

O ser humano em toda sua vida está em uma constante aprendizagem e reflexão, que ocorre em todos aspectos da vida e em vários espaços diferentes, não apenas nas instituições de ensino formal. Esse processo de reflexão ocorre no trabalho, em casa, na zona rural, na zona urbana, dentro da família, nas associações civis, nas ONG's e onde possa acontecer trocas nas relações com outros. Isso é afirmado pela LDB (9.394/96) traz, em seu art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Ainda a LDB faz citações que a educação tem como finalidade buscar o pleno desenvolvimento do educando, por meio da qual o mesmo é preparado para o exercício da cidadania, além de capacitá-lo para o mercado de trabalho. E esse papel não é somente da Educação Formal, mas também da Educação Não Formal, e esta, podemos dizer, desempenha essa função com muita eficácia devido a possibilidade de aumentar a rede de relações com a sociedade. Em consonância com o PNEDH (2018), no qual compreende seis dimensões para a Educação Não Formal:

- a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. (PNEDH, 2018, p. 28)

Neste Plano, a educação não formal em direitos humanos é orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, configurando assim um contínuo processo de sensibilização e formação de consciência crítica, voltada para o norteamo de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas em várias esferas. Todas as atividades em espaços de educação não formal voltadas para a educação em direitos humanos se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. Os movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos também praticam educação não formal por estimularem os grupos sociais a reflexão acerca das suas circunstâncias de vida, sobre os processos históricos em que vivem e também a função que desempenham na sociedade contemporânea.

O PNEDH (2018) traz um conjunto de princípios que devem orientar os trabalhos de educação em direitos humanos em Espaços Não Formais:

- mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
- diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares. (PNEDH, 2018, p. 29-30)

Todo esse processo, voltado para educação não formal, deveria resultar em alternativas para o avanço da democracia, ampliação da participação política e popular dos sujeitos de uma comunidade.

Carole Pateman, uma filósofa britânica, em seu livro *Participação e teoria democrática* (1992), menciona que a participação gera atitudes de cooperação, integração e

comprometimento com as decisões. Salienta o espírito educativo da participação, a qual, como prática educativa, forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política. Os defensores da democracia participativa inovam com sua ênfase na ampliação dos espaços de atuação dos indivíduos para além da escolha dos governantes e inovam também ao destacar o caráter pedagógico da participação.

Os teóricos da democracia participativa defendem a tese de que há uma inter-relação entre os indivíduos e as instituições, uma vez que a participação tem uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público. Enfim, essa teoria assinala a importância da experiência nos processos participativos. (GONH, 2004, p. 36)

De acordo com Pateman (1992), a medida que o indivíduo participa, a noção de participação aumenta, aumentando assim o seu desejo de envolver-se, constituindo-se num processo de sociabilização. É participando que o sujeito se habilita à participação, no objetivo completo da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto onde estão inseridos, se tornam mais capacitados para participar. O interessante que na democracia participativa existe uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para eles exercerem a fiscalização sobre os governantes.

Maria da Gloria GOHN, depois de fazer uma análise da contribuição da formação cidadã fora do espaço escolar, da possibilidade da ressignificação do aprendizado do indivíduo de forma intencional com o outro e com isso uma projeção de uma autoaprendizagem reflexiva, define o alicerce da Educação Não Formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas. (GOHN, 2014, p. 40)

Gohn contribui de forma brilhante ainda, por concluir a importância da Educação Formal na concepção de parceira da Educação Formal na construção da cidadania pautada na Educação em Direitos Humanos:

Concluimos que a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. Quando é acionada em processos sociais desenvolvidos em comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expressa na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como pode ser observado em vários movimentos e projetos sociais citados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral. A educação não formal tem seu próprio espaço-formar cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política. (GOHN, 2014, p. 42)

Diante de tais potencialidades da Educação Não Formal, ainda podemos hierarquizar o saber acadêmico como superior ao aprendizado proporcionado nas relações com os outros? A experiência trocada com o igual ou analisando o diferente, descobrindo necessidades em comum, descortinando o direito alheio por aprender a requerer o respeito pelo seu direito, não é tão importante para a constituição de um cidadão quanto o currículo que é proposto nas instituições de ensino?

Metodologia

Tomada a pesquisa bibliográfica como instrumento metodológico, procurou-se inicialmente investigar os estudos sobre a temática abordada que já foram construídos e publicados até 2018, a saber, a construção da cidadania através da Educação em Direitos Humanos, Espaços Não Formais de Educação e Extensão universitária. Para esse fim, foi feito um levantamento de artigos e periódicos, em bibliotecas digitais como SciELO, banco de teses e dissertações de grandes instituições como Unicamp, USP, UNESP, que pudessem esclarecer o que vem sendo discutido sobre a questão.

O início da construção dessa pesquisa, se deu em aulas da disciplina Direitos Humanos e Políticas Educacionais no Brasil do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP do curso de Doutorado. As aulas foram ministradas pela professora Dr^a. Telma Regina de Paula Souza, que dentro do programa da disciplina, trouxe referências como Boaventura, Bobbio, Carone, Duriguetto e outros. Depois das leituras propostas pelo plano de ensino desta disciplina,

venho a necessidade de pesquisar sobre a construção da cidadania através da Educação em Direitos Humanos em Espaços Não Formais de Educação , principalmente do papel da Universidade para com a cidadania e as contribuições da Extensão Universitária. O trabalho faz um caminho da Educação em Direitos Humanos, passando para os Espaços Não Formais de Educação para assim chegar na Extensão Universitária, lugar privilegiado para o desenvolvimento da cidadania fora de espaço institucionalizado.

Considerações Finais

Numa sociedade dividida, com uma enormidade de interesses diversos, a edificação da cidadania, enquanto valor universal, só poderá ser efetivada através da participação, engajamento e da organização da sociedade civil. Pode-se compreender que é nos espaços onde acontece os conflitos e contradições do cotidiano que surgem as diversas formas de participação e organização, sendo trabalhada a formação da vontade coletiva através destas disputas.

Neste sentido, a participação como um espaço social que possibilite instituir sujeitos participantes, passa pelo desenvolvimento da consciência dos direitos humanos e fundamentais, ao mesmo instante da própria consciência de cidadão. Já que todo sujeito é um dirigente em potencial, um criador de condições materiais e subjetivas para o florescimento de reformas econômicas, sociais e morais, imagina-se unindo forças. Percebe-se o potencial de cada indivíduo, porém, a poder maior está na junção dos potenciais de vários indivíduos organizados para refletir sobre as necessidades de sua comunidade. O projeto de transformação de uma sociedade com menos desigualdades sociais, poderá ocorrer se a maioria dos homens assumirem tal projeto, que é participante /compartilhado, e fizerem dele a expressão concreta de suas necessidades e desejos.

E uma parcela de contribuição significativa está no reconhecimento de todos os envolvidos na educação, do potencial que a educação formal tem nas práticas educativas em direitos humanos. Especialmente as instituições de ensino superior podem utilizar desta ferramenta para formar cidadãos dentro e de fora da universidade. No caso, aparece através da Extensão Universitária, alicerce fundamental para o desenvolvimento integrado do sujeito, amadurecimento de consciência. Boa Ventura, diz que a extensão atribui às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. A

universidade precisa formar cidadãos que tenham como característica ser um cidadão participativo das questões de necessidade coletiva da sociedade em que está inserido.

Referências

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso: 14/06/2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09/08/2019.

_____. **Política Nacional De Extensão Universitária – PNEU**. Manaus, 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso: 27/07/2019.

_____. **BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 26/07/2019.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_1_planonacional.pdf>. Acesso: 01/08/2019.

ARISTÓTELES. **A política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

ASSIS, M. M. A. **A Municipalização da Saúde em Feira de Santana- BA: Intenção ou Realidade?** Ribeirão Preto, 1994. 210p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP.

ASSIS, M. M. A.; KANTORSKI, L.; TAVARES, J. L. **Participação Social: Um espaço em construção para a conquista da cidadania**. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v. 48, n. 4, p. 329-340, out./dez. 1995.

BASNIAK, I.V.; ALMEIDA, A. C. S.; SILVA, S. C. R. **Universidade e Sociedade: diálogos dos silenciados**. Revista Lusófona de Educação, v. 39, pág. 147-159, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Particular/Downloads/6390-397-19311-1-10-20180623.pdf>>. Acesso em: 25/08/2019.

BOBBIO, N. **Qual democracia?** São Paulo: Loyola, 2009.

BOBBIO, N., 1909. **A era dos direitos / Norberto Bobbio**; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARONE, Iray. **Democracia e exclusão social**. In: Violência e exclusão: convivendo com paradoxos[S.l: s.n.], 2004.

CASTORIADIS, C. **O Estado do Sujeito Hoje**. In : **O Mundo Fragmentado -Encruzilhadas do Labirinto III**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pág. 201-238, 1992.

COSTA, A. C., ROCHA. J. A. **Cidadania e participação: dois conceitos que não se confundem**. C, Cadernos de Direito, Piracicaba/SP, v. 16, pág. 369-392, jul.-dez, 2016.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Revista Investigar em Educação, 2ª série, n° 1, pág. 35-55, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 9 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LENIN, V. **O Estado e a revolução: a doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução**. São Paulo: Global, 1987.

MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 205. In: CANOTILHO, J.J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1994-VIII-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 02/08/2019. p.63-64.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1995.

Santos, M. (2016). **Entrevista Explosiva com Milton Santos**. Revista Caros Amigos. 17 ed. [Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6047-entrevista-explosiva-commilton-santos>. Acesso em: 12/02/2017].

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, M. D. J. **Ser contado como falante: A interação Dialógica nas Práticas de extensão Universitária**. A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania [recurso eletrônico] / organizadora Eliza Bacheга Casadei. – 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESEMPENHADO PELO SECRETARIO ESCOLAR NA GESTÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS GERENCIAIS APLICADAS EM AMBIENTES ESCOLARES.

Terezinha de Jesus Peres Gondim ¹

RESUMO

O artigo é o resultado de uma pesquisa realizada com foco no trabalho desempenhado pelos secretários escolares. Em que se buscou responder a seguinte problemática: Como o trabalho do secretário escolar pode contribuir para o desempenho dos resultados da gestão educacional? Foi definido o objetivo geral do estudo que foi compreender a relevância do papel do secretário escolar no trabalho gerencial em ambiente escolares, e os objetivos específicos foram elencados: identificar a relevância do ofício do secretário escolar no âmbito da gestão, esclarecer os princípios de gerenciamento no âmbito educacional e analisar a influencia do desempenho do secretário escolar na gestão educacional. A pesquisa justifica-se pelo fato do secretario escolar faz parte do núcleo gestor da escola, dos quais seu trabalho tem uma função primordial na ação gerencial da escola, por esse motivo, é de fundamental que se observe esse profissional e se compreenda o trabalho desempenhado na instituição escolar. Foi realizada uma revisão de literatura com o intuito de fundamentar teoricamente a temática em questão, e também foi desenvolvido um estudo de caso, no qual se realizou para coleta de dados uma observação sobre trabalho desempenhado pelos secretários escolares, depois se efetivou uma aplicação de questionário. Portanto, concluiu-se mediante a análise dos dados que os secretários escolares para desenvolver seu trabalho, precisam saber equilibrar as várias demandas da escola e buscar desempenhar seu papel com eficiência, visto que primam pela qualidade de ensino.

Palavras-chave: Secretário escolar, gestão educacional, ambientes escolares.

INTRODUÇÃO

O trabalho desempenhado no âmbito escolar, no que compete ao gerenciamento, é realizado por uma equipe que tem feito uma ação institucional, e que faz a diferença quanto à logística dos processos internos na instituição, essa equipe é composta pelo diretor, coordenador e o secretário escolar, eles formam o núcleo gestor da escola.

¹ Possui mestrado em Políticas públicas e gestão da educação superior pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. É professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, e atualmente assume a função de Técnica Educacional no Distrito de Educação IV na Célula de Fortalecimento da Autonomia Escolar e também da ouvidoria, também trabalhou na célula de Mediação Social e da Educação Integral. Atualmente é coordenadora e professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana de Horizonte- FMH. E-mail: gondimterezinha@hotmail.com.

O secretário escolar que é o foco da pesquisa em questão, tem um papel fundamental no processo de gerenciamento, sobretudo por ser um dos líderes que atuam na escola. Por isso, que é relevante analisar o trabalho que este profissional desempenha, visto que ele influencia na melhoria do funcionamento institucional. Diante de tantas ações que realiza o atendimento é um deles, e é fundamental para fazer elo entre a escola e os discentes, docente, a comunidade e demais funcionários na escola.

Ressalta-se que toda sua ação está em torno do aluno, que é o foco central de todo trabalho educacional, portanto afetando diretamente a comunidade. Também é relevante destacar que o seu desempenho é influenciado, também pelos demais segmentos da escola, dentre elas: direção, coordenação, professores e funcionários, considerando esses como *Stakeholder* do seu trabalho. O secretário escolar quando cumpri de forma significativa seu ofício, ele está contribui para de forma direta e indiretamente para elevar os índices de desempenho dos educandos, através do gerenciamento do controle acadêmico.

Portanto a partir desse cenário, que surgiu o interesse em realizar uma pesquisa acerca da influência do trabalho do secretário escolar e a contribuição de sua ação no desempenho da escola. Por ser um tema atual, inovador, científico, vinculado a política educacional e possível de ser pesquisado *in loco*, foi definido o problema que norteou toda a pesquisa: Como o trabalho do secretário escolar pode contribuir para o desempenho dos resultados da gestão educacional?

O objetivo geral da pesquisa é compreender a relevância do papel do secretário escolar no trabalho gerencial em ambiente escolares, e os objetivos específicos são: identificar a relevância do ofício do secretário escolar no âmbito da gestão, esclarecer os princípios de gerenciamento no âmbito educacional e analisar a influência do desempenho do secretário escolar na gestão educacional.

Para desenvolver a pesquisa foi realizado um estudo de caso em que se pesquisou 6 (seis) secretários escolares de instituições públicas e privadas. Para a coleta de dados aplicou-se uma entrevista semiestruturada e para análise dos dados aplicou-se a análise do conteúdo.

Mediante a essas ações pretende-se responder à pergunta norteadora e atingir os objetivos propostos, bem como verificar se o trabalho do secretário escolar é fundamental para o funcionamento da escola, visto que é uma hipótese da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder a seguinte problemática: Como o trabalho do secretário escolar pode contribuir para o desempenho dos resultados da gestão educacional? Para poder responder e atingir os objetivos foi escolhida como metodologia da pesquisa um estudo de caso, e para a coleta de dados foi realizado uma entrevista.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa em que foi realizado no ano de 2018 em que foram observadas as ações do secretário escolar e possibilitou a verificação in loco, em que foi capaz de pontuar os avanços e as dificuldades do ofício deste profissional em instituições públicas e privada.

Esse tipo de pesquisa também contribuiu para que se pudesse explorar a realidade vivida pelo secretário escolar, além de poder descrever suas ações em tempo real, e por fim verificar as causas dos avanços e desafios de sua ação na instituição escolar. Segundo Yin:

“Primeiro, a definição técnica começa com o escopo de um estudo de caso:

I. Um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32)

Como já citado foi realizada um estudo de caso com a seguinte amostra, foi desenvolvida em 6 (seis) instituições escolares, 3 (três) públicas e 3 (três) privadas, cada uma com um secretários, totalizando 6 (seis) profissionais.

Para a coleta de dados aplicou-se a técnica da observação e da entrevista semiestruturada e para análise dos dados aplicou-se o método a análise do conteúdo. De acordo com Minayo, Derlandes, Neto e Gomes a entrevista:

(...) é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, DERLANDES, NETO e GOMES, 2002, p 10)

Na pesquisa em questão essa metodologia para a coleta de dados foi a mais adequada junto com a observação. Sobretudo como afirmou a autora ela possibilita a coleta dos fatos relatos pelos sujeitos da pesquisa, o que torna a análise mais próxima da realidade.

No que compete à análise do conteúdo Campos (2004, p.613) afirma que: “Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método

relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde à informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. (...)”

Foi definido também que após a conclusão da pesquisa, a divulgação dos dados e resultados seriam amplamente divulgados em eventos científicos, com o intuito de contribuir para novas análises e para despertar o interesse em ampliar as pesquisas sobre a atuação do secretário escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 – A gestão educacional: perspectivas gerenciais

A gestão educacional nas instituições brasileiras tem passado por várias mudanças e adequações conforme as necessidades sociais e administrativas. Atualmente a gestão no contexto escolar não está focada somente no que compete a questões pedagógicas, fim de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas também no que diz respeito a administração e ao gerenciamento financeiro. De acordo com Honorato (2019, p.4) “a efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro.”

O gestor educacional hoje precisa conhecer e até mesmo dominar esse tripé pedagógico, financeiro e administrativo, para que a instituição possa obter resultados exitosos. Ressalta-se que tanto nas escolas públicas como nas privadas esse tripé é trabalho, no entanto com perspectivas gerenciais diferentes, visto que o primeiro segue os princípios da gestão pública e o segundo a gestão no ambiente privado. Assim sendo afirma Lück (2011) que a gestão educacional surgiu pela da administração educacional, por causa de um novo paradigma, que visa uma instituição que atenda a uma orientação transformadora, a partir dinâmica do elementos que compõe o que ela chama de “rede de relações”.

A gestão educacional nas escolas públicas possui um núcleo gestor formado pelo diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar. Em algumas instituições que possuem a figura do orientador educacional e o supervisor educacional estes também compõem o quadro da equipe gestora, no entanto atualmente algumas instituições estaduais e municipais essas funções estão em extinção.

Em instituições privadas, o núcleo gestor é formado pelo diretor geral ou proprietário, vice-diretor (em alguns casos), coordenadores pedagógicos, e em algumas escolas

o secretário escolar compõe o núcleo gestor, em outras ele assume apenas uma função de gerente do setor, mas não participa das decisões estratégicas da escola. Essa formação de equipe vai variar de escola para escola, conforme do projeto de desenvolvimento institucional, ou mesmo, da visão do proprietário da escola.

Voltando a perspectiva do tripé acima mencionado, que a gestão precisa ser conhecedora do pedagógico, administrativo e financeiro da instituição. A gestão educacional tem um papel a ser desempenhada em cada um dos segmentos. No que compete ao gerenciamento dos aspectos pedagógicos a gestão educacional assume um papel de extrema importância e o que o define como instituição educacional, sobretudo porque trabalha com todos os processos envolvidos no que compete ao ensino-aprendizagem.

Caberá o gestor educacional na área pedagógica prioritariamente desenvolver de forma participativa o Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como acompanhar o desempenho educacional dos discentes, orientar e acompanhar o trabalho pedagógico do docente. É importante que realizem também as seguintes ações: desenvolver um plano de formação em serviço aos docentes; realizar as devidas orientações pedagógicas as famílias para fazer um elo entre o que está sendo trabalhado na escola; realizar o acompanhamento ao planejamento docente; implementar e executar em colaboração com os docentes os projetos pedagógicos durante o ano letivo; realizar o acompanhamento em conjunto com os professores do desempenho dos alunos, identificando as dificuldades de aprendizagem e propor soluções em que se possa aplicar as adaptações curriculares necessárias para que o aluno tenha um desempenho exitoso; realizar integralização entre o planejamento, a aplicação do conteúdo e a avaliação escolar, pra que esses três fatores estejam interligados; elaborar, divulgar e garantir o cumprimento do calendário acadêmico; definir e acompanhar o currículo escolar; ficar atento as mudanças e orientações legais no que tange ao pedagógico entre outras ações.

Ressalta-se que o núcleo gestor também acompanhar a gestão de sala de aula pelo professor, ambiente que tudo acontece, e que o processo de ensino-aprendizagem é fomentado. Portanto segundo Ferreira:

O terceiro fator que, a meu ver, é importante ser pauta de reflexão, é o que tenho chamado de gestão do pedagógico, sob a perspectiva dos professores, estes sujeitos e trabalhadores da educação. Entendo que o trabalho dos professores é a produção da aula e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico. (FERREIRA, 2008, p.8)

Como afirma a autora, o professor acaba também assumindo o papel de gestão, mas em sala de aula, em que irá desempenhar o seu trabalho pedagógico com eficiência e eficácia, visando o crescimento cognitivo, social e emocional do educando.

No que diz respeito a gestão administrativa o gestor educacional desempenha inúmeras funções de fundamental importância para que a gestão pedagógica possa ser desenvolvida com êxito. Portanto a gestão administrativa da condição da gestão pedagógica para que ocorra atendendo as necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Caberá a gestão administrativa realizar as seguintes ações: cumprir as determinações legais definidas pela legislação federal, estadual e municipal; elaborar e implantar o regimento escolar; garantir a estrutura física, materiais e humanas para o desenvolvimento do projeto político pedagógico; organizar e preservar a escrituração da instituição; zelar e acompanhar a alimentação escolar; zelar e manter a instituição limpa e organizada; desenvolver ações no que compete a preservação do patrimônio educacional; estar atento as melhorias necessárias para garantir o bom desempenho pedagógico dos docentes e dos funcionários; acompanhar a frequência de discentes, docentes e funcionários e agir quando necessário diante do absenteísmo; apurar e/ou fazer apurar possíveis irregularidades no âmbito escolar no vários segmentos; realizar reuniões e assembleias para tratar de assuntos em que compete dar informações, formações e tomar decisões; definir, implantar normas de convivência no ambiente educacional; viabilizar projetos educacionais propostos; fomentar a aplicação de inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional; fomentar ações que visem atender o processo inclusivo e atender os alunos com NEE, garantindo a adaptação curricular de pequeno e grande porte quando necessário; buscar soluções em situações de conflitos escolares e definir parcerias com as redes de apoio vinculado ao estado e município, entre outras ações.

No que compete à gestão financeira é muito importante que o gestor educacional compreenda que muito pouco ou nada se pode fazer se o gerente não souber administrar o financeiro. É fundamental que ele saiba definir as prioridades do que vai ser gastar, e controlar a saída e a entrada dos recursos financeiros. No que compete a gestão pública a transparência e a prestação de contas são ações fundamentais somado a um conselho escolar atuante e atento as necessidades da escola.

No que diz respeito à gestão privada o controle do que se capta de verbas e como irá gerenciar esse o financeiro nos pagamentos de impostos e funcionários; gerenciamento de

ações internas dentre eles formações de profissionais; manutenção de patrimônio e captação de recursos materiais e humanos; investimento nas tecnologias; apoio ações pedagógicas que necessitem de investimento financeiro, controle da adimplência e inadimplência; ações a cerca de captação e fidelização de alunos; elaboração do planejamento estratégico financeiro para a aplicação dos investimentos e resolução de situação problema que surgirem; plano de crescimento e efetivação da escola, dentre outras ações que devem ser definidas em conjunto com outros profissionais administradores e contadores que atuem ou acompanhem a escola.

Diante das ações apresentadas no tripé pedagógico, administrativo e financeiro, o gestor educacional é relevante que esse profissional precisa ser um líder em sua essência, portanto segundo Honorato (2018, p.11) “a liderança na escola é uma característica importante e inerante à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.”, e os demais componentes do grupo gestor como coordenador pedagógico e secretário escolar em seu setor também desempenha um papel de liderança, visto que terão que conduzir sua equipe para desenvolverem um trabalho de excelência, com resultados significativos para a instituição.

Diante do que foi trabalho o gestor como líder busca manter um clima escolar tranquilo, em que todos que compõe a escola possam participar das decisões das ações mediante a uma gestão participativa. Afirma Lück (2009) *apud* Lisboa (2018):

“(...) gestão democrática e participativa, deve demonstrar interesse pela atuação dos educadores, funcionários e alunos, orientando e incentivando o trabalho em equipe, bem como o compartilhamento de experiências na busca pelas conquistas de resultados promissores e coletivos, além de estimular para as realizações de projetos escolares com a finalidade de tornar uma qualidade de ensino digna para a clientela.” (LÜCK, 2009 *apud* LISBOA, 2018, p.06).

Outro aspecto de fundamental relevância é a formação do núcleo gestor, visto que sua ação deverá atender ao tripé abordado, e são muitas demandas, mas é essencial que ele seja conhecedor, portanto a formação continuada e em serviço possibilitará que esses profissionais que compõe o núcleo gestor possam executar sua ação de forma eficiente, eficaz e efetiva.

Também não se pode deixar de mencionar que o núcleo gestor de uma instituição precisa estar em sinergia com a missão, visão, princípios, objetivos e metas da escola. Necessitam estarem alinhados e como pensamento articulado com o mesmo objetivo estratégico que é tornar a escola uma referência educacional.

Para concluir essa temática abordada, o núcleo gestor precisa ser um conhecedor dos *Stakeholder* que influenciam direta e indiretamente no processo de gerenciamento escolar. Como o

intuito de atender as demais, compreender as necessidades e buscar melhores ações estratégicas para suprir as demandas que aparecerem.

Sabendo que o núcleo gestor é composto pelo diretor, coordenador e secretário escolar, e essa pesquisa tem por objetivo pesquisar a ação do secretário escolar, vale ressaltar que muitas das ações abordadas nessa explanação, são ações pertinentes ao trabalho desse profissional, que aprofundado no tópico seguinte a esse artigo.

2- O perfil e atribuições do Secretário escolar: uma abordagem administrativa

O secretário escolar como bem abordado no tópico anterior compõe o núcleo gestor da escola, e sua função é de fundamental importância para o desenvolvimento da instituição. É um profissional que em conjunto com o diretor escolar e até mesmo com o coordenador pedagógico, toma decisões no que compete a gestão administrativa, visando um melhor funcionamento e resultados exitosos da gerencia.

É importante considerar que o secretário tem uma função essencial de ser um elo entre o administrativo e o pedagógico da escola, e em algumas instituições auxiliando também o aspecto financeiro, mediante a prestação de contas essa ação geralmente aplicada na gestão públicas educacional. É responsável de construir a história da escola, mediante a história dos alunos através da escrituração escolar. É capaz de articular, relacionar, transformar e contribuir em conjunto com os demais segmentos para a melhoria da qualidade de ensino.

O secretário escolar no passado não tinha tanta uma visibilidade gerencial como tem nos dias atuais, sobretudo pelo fato da concepção de gestão escolar ter sido modificada ao longo dos anos, e principalmente, porque se tem a compreensão de que os gestores educacionais precisam estar atentos às novas demandas da sociedade e do mercado.

É relevante mencionar que para atender a essas novas demandas da sociedade e do mercado, e desenvolver uma ação gerencial atuante e expressiva, o secretário escolar precisa dominar o âmbito do trabalho no ambiente de uma secretaria. Executando várias tarefas essenciais para o funcionamento ordenado na instituição.

Ressalta-se que o secretário escolar para desempenhar seu papel com excelência, é necessária além da valorização profissional, também que possua uma formação inicial adequada à função que irá assumir. E também precisa da formação continuada ou em serviço para que possa atualizar-se sobre as várias demanda legislativa, educacional e administrativa. De acordo com Reckziegel (2005, p.2): “A falta de possibilidade de formação específica na

área, bem como a falta de valorização profissional faz com que muitos profissionais atuem de forma isolada, exercendo suas atividades baseados em conhecimento empírico, ou seja, intuitivamente.”

Dentre essas várias atividades, o secretário escolar é responsável segundo CEARÁ:

- O registro da vida escolar do aluno.
- O registro de pessoal.
- A organização e manutenção dos arquivos e fichários que contêm a escrituração escolar.
- A preparação da correspondência inter e extra-escolar.
- A guarda da documentação, bem como, do processamento das informações que circulam fora e dentro da escola.” (CEARÁ, 2005, p.16)

O secretário escolar também além dessas atribuições assume outras, principalmente na esfera pública dentre elas: elaborar o planejamento das ações das atividades da secretaria da escola conforme o calendário letivo; precisa definir prazos para os processamentos de dados; acompanhar e verificar sistematicamente a documentação da matrícula, transferência e histórico escolar dos alunos; realizar o acompanhamento da vida funcional dos funcionários como controle de ponto e férias; possuir habilidades sobre a redação ofício conforme a legislação vigente; manter alimentado o controle do sistema acadêmico e os relatórios escolares anuais; realizar o processo de classificação e reclassificação conforme a legislação vigente do município ou do estado (Fortaleza, 2014).

Também é responsável por participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar; acompanhar e elaborar o processo de credenciamento escolar junto ao órgão competente do município ou do estado; acompanhar e realizar relatórios mediante os dados estatísticos de frequência estudantil, aprovação e retenção, transferência e demais ações vinculada a vida discente; organizar em conjunto com o coordenador pedagógico o horário das aulas e a lotação dos professores; organizar e acompanhar o preenchimento em conjunto com o coordenador pedagógico do diário de classe do docente; registrar no livros de atas todas as demandas relativas a reuniões de conselho escolar, prestação de conta, ocorrência disciplinares e demais registro caso necessário; realizar ações estratégicas de gestão de pessoas em conjunto com o diretor escolar; exercer a função de liderança no ambiente educacional; contribuir para a integração escola x comunidade; e manter organizados as legislação relativo a educação, publicações de leis, decretos, regulamentos, resoluções, portarias, instruções e comunicados (Fortaleza, 2014).

Vale ressaltar que é responsável pelo arquivo dinâmico e estático da escolar. Também é responsável pelo tombamento dos equipamentos e mobília das instituições, é importante que realize os registros de controle desse tombamento e principalmente dos materiais que são chamados inservíveis, por estarem quebrados ou por não terem mais condições de uso, assim a gestão poderá ter o controle

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

administrativo dos equipamentos adquiridos, sua manutenção e a quantidade de recursos que não estão em bom estado.

Uma ação em que o secretário escolar desempenha e que também é fundamental para o bom funcionamento da escola é o atendimento. Este profissional atende professores, funcionários, alunos e a comunidade, além de também atender em conjunto com o diretor os fornecedores. Portanto, é imprescindível que o secretário escolar tenha além da formação sobre suas atribuições, que seja contemplado também na pauta da sua qualificação profissional assuntos voltados ao atendimento ao cliente.

A subjetividade no atendimento tem que ser considerada pelo secretário escolar, visto que cada pessoa que atende, tem uma perspectiva histórico-cultural e uma demanda diferente. Cabe a ele exercitar a escuta ativa, e principalmente, dependendo do assunto realizar os registros necessários. É fundamental que ele tenha uma preocupação com sua linguagem, ter uma comunicação não-violenta (Rosenberg, 2006), postura, alinhamento com os interesses da escola, precisa ser cordial, ter uma comunicação clara e precisa, ética e transparência e por fim pró-atividade.

No que compete ao trabalho do secretário escolar no que diz respeito ao financeiro da escolar, nas instituições públicas, o profissional realiza ações colaborativas ao trabalho do diretor, no que diz respeito ao plano de aplicação financeira- PAF, que define como o que a escola irá aplicar as verbas da escola, além de realizar as atas de reunião do Conselho Escolar que definirá as prioridades da instituição e organização do dossiê da prestação de contas, além de preencherem os dados do sistema de prestação de contas. Além de auxiliar o diretor no processo de eleição do conselho escolar e conselho fiscal.

Diante do que foi abordado, o secretário escolar é fundamental para o funcionamento do trabalho administrativo, pedagógico e financeiro da escola. Ressalta-se que ele é um profissional que busca manter o clima escolar no ambiente educacional, visto que também em auxilia o diretor na gestão de pessoa da instituição.

No trabalho da secretaria é necessário que esse setor esteja acompanhando as novas tecnologias, utilizando de programas que possam facilitar o processo de gerenciamento escolar, portanto o secretário escolar precisa ser conhecedor das ferramentas que a informática disponibiliza como ferramenta que facilitará a execução do seu trabalho.

Em fim é um profissional fundamental no processo de gerenciamento da escola, portanto atualmente não pode ser esquecido, precisa ser valorizado e estimulado a desempenhar seu ofício com autonomia, respeitando as normas da instituição. Precisa ser reconhecido pela comunidade escolar e sua ação deverá ser estimulada e acompanhada pelos demais membros do núcleo gestor, bem como da

equipe escolar. Por fim, o secretário escolar é um profissional que não pode inexistir no ambiente escolar.

3- Perspectivas gerenciais do secretário escolar: análise de resultados.

Foi desenvolvida uma pesquisa focada em um estudo de caso em que se observou o trabalho executado por seis secretários escolares, três de instituições públicas e três de instituições privadas no município de Fortaleza.

Os dados coletados foram mediante a observação in loco e a aplicação de entrevistas. Em que se pode afirmar que os seis secretários escolares possuíam entre 4 a 9 anos de experiência no trabalho, portanto não são profissionais desprovidos de formação inicial, sobretudo por terem o registro do curso.

Os secretários possuem o perfil necessário para exercerem seu ofício, realizam o atendimento a comunidade, professores, funcionários e alunos com atenção e cordialidade. E buscam cumprir com a rotina do seu trabalho diário.

Os seis secretários também possuem formação superior, quatro na área da pedagogia, e dois em recursos humanos. Como citado anteriormente também possuem o curso de secretariado escolar devidamente registrado.

Durante o período de observação, foi verificado que possuem uma rotina de trabalho extenso e muito dinâmico, alternando entre o processo de atendimento e ações burocráticas vinculadas a sua atribuição. Em relação aos secretários observados quatro possuem uma equipe reduzida de funcionários no setor, o que compromete os prazos e exige ainda mais do profissional, visto que tende a acumular atividades. Os secretários restantes possuem uma quantidade de funcionário na secretaria o que ajuda a dividir as tarefas do setor.

Vale destacar que nas seis instituições observadas, o setor da secretaria bem como o arquivo, é limpo, organizado e com fácil manipulação a documentação arquivada no arquivo dinâmico, assim como também no arquivo estático. Ressalto que duas escolas possuem sala da secretaria com bastante espaço, e as demais são medianas, todas contém um balcão de atendimento, climatizadas e iluminadas.

Foi percebido no processo de observação que existe um clima agradável e alinhamento entre a equipe gestora, eles têm o costume de tomarem decisões em comum acordo e pensam no coletivo da escola.

Em relação as entrevistas foram realizadas na própria sala da secretaria, tendo em alguns momentos interrupções devido a necessidade do secretário escolar agir conforme a demanda. Os entrevistados apresentaram interesse em responder as perguntas e em alguns momentos deram informações a mais do que o questionamento necessitava.

Foi indagado aos secretários se eles desempenham suas funções independente dos demais profissionais da escola, e todos afirmaram que firmeza que sim, considerando que a secretaria é um ambiente dinâmico e que as ações não podem parar, portanto independente de quem está trabalhando com eles ou na escola, eles desempenham suas funções e tarefas rotineiras, embora que em alguns momento do dia seja mais difíceis.

Em relação a falta de recursos humanos na secretaria e o grau de comprometimento das ações no setor na ausência de profissionais, os secretários escolares informaram que de fato a ausência de recursos humanos pode comprometer o andamento das ações, mas não impedir. Quanto ao grau de comprometimento cinco profissionais informaram que dependendo do que estiverem realizando pode comprometer, no que diz respeito ao atraso com os prazos, e o outro informou que seu trabalho não é comprometido, com essa ausência, visto que já aprendeu a trabalhar dentro dessa margem de risco.

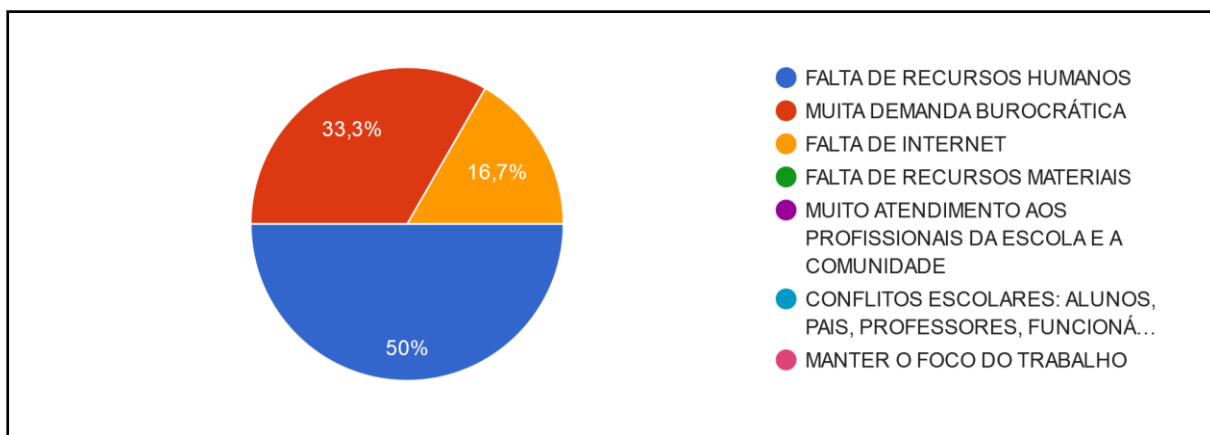
Quando indagados sobre em relação ao trabalho em equipe desempenhado pelo núcleo gestor, todos os entrevistados disseram que desempenham um trabalho de equipe com os demais componentes do núcleo gestor. Um secretario relatou sobre o quanto está em sinergia com as ações do diretor e do coordenador e estes em relação ao dele. O outro expos o quanto é um risco para o desempenho da escola, quando a equipe gestora não trabalha com os mesmos objetivos e com o mesmo pensamento estratégico.

Também foram questionados se consideram a vida educacional do aluno o foco central do trabalho do secretário escolar. E as respostas foram que 80% dos entrevistados disseram de forma contundente que o foco central do seu trabalho está voltado a vida educacional do aluno. E apenas 20% informou que não é de forma alguma o foco central do seu trabalho. É relevante argumentar que todas as ações da escola estão direcionadas a vida do aluno, que todas as ações da escola giram em todo do discente, portanto, acredita-se que o secretaria que não coloca o educando como foco central está equivocado.

Os secretários escolares foram conduzidos a analisarem a maior dificuldade que ele pode se deparar durante a aplicação do seu ofício diário, e foram apresentados as seguintes opções: falta de recursos humanos, muita demanda burocrática, falta de internet, falta de

recursos materiais, muito atendimento aos profissionais da escola e a comunidade, conflitos escolares: alunos, pais, professores, funcionários e gestão, e manter o foco do trabalho. O gráfico a seguir demonstra os resultados desta indagação:

GRÁFICO 1: A MAIOR DIFICULDADE QUE O SECRETÁRIO ESCOLAR SE DEPARAR NO SEU OFÍCIO DIÁRIO.



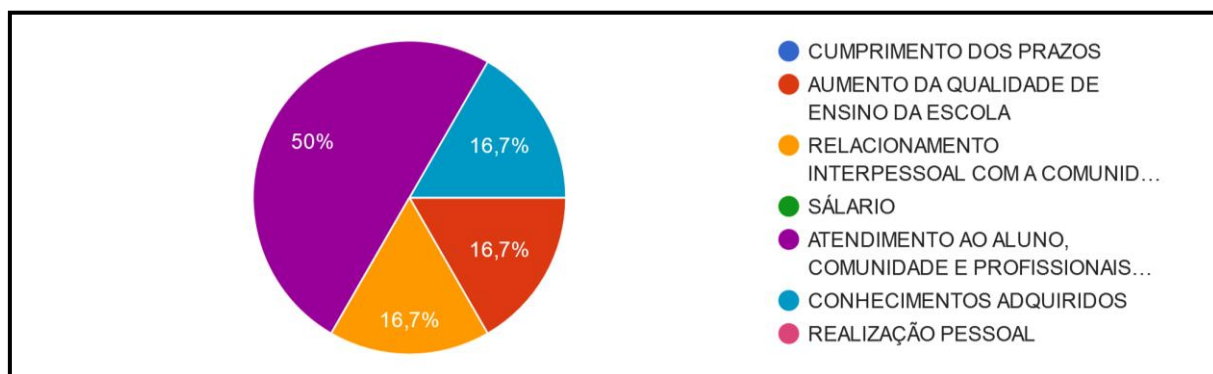
FONTE: Entrevista com os secretários, 2019.

Como está sendo exposto no gráfico acima, 50% dos entrevistados falaram que a maior dificuldade que se depara no ofício diário está relacionada aos conflitos escolares. Vale ressaltar que atualmente a instituição escolar tem passado por várias situações em que a violência, a agressão verbal e física estão presentes, esses conflitos podem ser gerados por vários motivos diferentes e até por causas banais. Cabe ao secretário escolar receber formação para saber conduzir situações de conflitos, quando se depara diante de um cenário deste. Salientando que essas situações atualmente acontecem em escolas públicas e privadas, e diante do conflito o autocontrole, a comunicação não violenta, as ações voltadas a uma conduta restaurativa e a mediação escolar ajuda muito a minimizar ou sanar tais situações.

Outro aspecto relevante é que para alguns as demandas burocráticas e a falta de internet podem causar dificuldade no trabalho do secretário escolar, e é importante que o diretor analise com o secretário meios para que essas situações possam ser minimizadas, visto que são dois aspectos que relevantes, o excesso de burocracia atrapalha e engessa o processo gerencial, e a falta de internet em tempos em que tudo que se faz de cunho administrativo e financeiro é necessário o uso da tecnologia, então é imprescindível que a escola não sofra com a ausência dessa ferramenta.

Por fim, foram indagados sobre a maior satisfação que sentem ao desempenhar seu trabalho na secretaria da escola, as opções foram: cumprimento dos prazos, aumento da qualidade de ensino da escola, relacionamento interpessoal com a comunidade escolar, salário, atendimento ao aluno, comunidade e profissionais da escola, conhecimentos adquiridos e realização pessoal. Diante das respostas, o gráfico apresenta os resultados coletados:

GRÁFICO 2: A MAIOR SATISFAÇÃO EM DESEMPENHAR O OFÍCIO NA SECRETARIA DA ESCOLA.



FONTE: Entrevista com os secretários, 2019.

O gráfico acima, expõe que 50% dos entrevistados sentem satisfação quando atendem alunos, comunidade e os profissionais da escola, acreditam que através do atendimento conseguem realizar sua ação e, ao mesmo tempo recebem o feedback sobre seu trabalho e das ações da instituição. Essa informação é muito importante sobretudo porque o atendimento é um aspecto que compõe a função e atribuição do secretário escolar. Os demais itens conhecimentos adquiridos, aumento da qualidade de ensino da escola e relacionamento interpessoal com a comunidade tiveram a mesma quantidade de indicação, ressalta-se que também sobre aspectos relevantes para a sensação de bem-estar no ambiente de trabalho. Acredita-se que os secretários estão no caminho certo e trabalhar no ambiente em que você consegue perceber os pontos positivos, é essencial para o crescimento profissional e pessoal, portanto todos ganham inclusive todos os que compõe a comunidade escolar.

Enfim, o período de observação e de entrevista confirmou o quanto é importante esse profissional no processo gerencial da escola, e a falta deste na instituição poderá causar problemas de cunho administrativo, pedagógico e até mesmo em algumas situações financeiros. Acredita-se na importância em investir na formação desses profissionais e também nas ações que os façam sentir-se valorizados e respeitados por todos que fazem parte do ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a relevância do trabalho do secretário escolar na gerência da escola, sendo ela pública ou privada. O objetivo geral da pesquisa foi atendido, visto que se compreendeu a importância do papel do secretário escolar, e também foi atingido os objetivos específicos pois foi definido as atribuições e função do secretário escolar, o princípio do gerenciamento e pôr fim a influência do desempenho do trabalho deste profissional na escola.

Foi exposto nesse artigo as concepções de gestão escolar e a composição do núcleo gestor. Tratando das ações de cada componente da equipe gestora, no tocante ao gerenciamento pedagógico, financeiro e administrativo. Também foi abordado o clima no ambiente escolar, o trabalho em equipe a ser desenvolvido e os *stakeholders* do processo gerencial.

Durante o processo de revisão de literatura, também foi abordado o perfil e as atribuições do secretário escolar. Foi abordado o trabalho executado por esse profissional nas três vertentes já mencionada, o pedagógico, administrativo e financeiro. Além de referenciar a relevância das novas tecnologias no seu trabalho, e a formação inicial e continuada que precisa receber para ter uma visão técnica e não somente empírica.

Através da análise dos dados foi possível responder o problema da pesquisa e expor o quanto do trabalho do secretário escolar é fundamental no processo gerencial da escola, em colaboração com a direção e a coordenação escolar. Foi exposto pontos importantes no que compete a formação do profissional, nível de satisfação, dificuldade encontrada no trabalho, o foco central do seu ofício, e por fim o trabalho em equipe desempenhado em conjunto com os demais que compõe o núcleo gestor.

Como desfecho desse artigo, pode-se afirmar que o trabalho desempenhado pelo secretário escolar é tanto quanto importante em relação aos demais que compõe o núcleo gestor. É fundamental investir na formação continuada e em serviço desse profissional, bem como a realização de ações motivacionais e valorativas do trabalho do secretário escolar, visto que metaforicamente ele representa o pulmão do processo de gerenciamento educacional, o diretor o cérebro e o coordenador o coração, todos com uma função fundamental para a sobrevivência e o sucesso da escola, mas com ações diferenciadas e complementares um do outro, por isso faz jus ele compor o núcleo gestor da escola.

Por fim, ressalta-se o agradecimento aos participantes da pesquisa os seis secretários das instituições públicas e privadas, sobretudo pelo acolhimento no período de observação e aplicação das entrevistas. Acredita-se que mesmo com as dificuldades, o profissional que trabalha com competência, honestidade e compromisso, nada tem a temer, sobretudo como foi o caso dos participantes desta pesquisa, que fizeram questão de contribuir para o estudo dessa temática.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em 19 de setembro de 2019.

CEARÁ. **Manual do secretário escolar** - Secretaria da Educação Básica do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2005.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Universidade Federal de Santa Maria Brasil, Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Liliana_Soares_Ferreira/publication/228846428_Gestao_do_pedagogico_de_qual_pedagogico_se_fala/links/54d0e7820cf29ca811040176.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2019.

FORTALEZA, **Lei Complementar nº 0169**, de 12 de setembro de 2014. Diário Oficial do Município de Fortaleza, Nº 15.361, de 15 de Setembro de 2014.

HONORATO, Hercules Guimarães. **O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2019.

_____. **A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades.** Disponível em: file:///C:/Users/TK_GONDIM/Documents/doc%20pra%20not/Documents/Meus%20doc%20t k/Textos%20e%20musicas/gestao%20educacional/A%20GESTÃO%20ESCOLAR%20E%20A%20LIDERANÇA%20DO%20DIRETOR.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2019.

LISBOA, Magno da Nóbrega. **A relevância da gestão democrática e participativa no contexto educacional.** Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_22_02_58_idinscrito_1158_b66f62d9c98232139741d879d5f2b2ab.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2019.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar.** 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DERLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; Gomes, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

RECKZIEGEL, Marisa Bladt. **Secretário de escola: formação acadêmica em secretariado executivo pode ser um diferencial?** Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1733>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** Tradução: Mario Vilela. São Paulo, Agora, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de casos: planejamento e métodos.** Porto Alegre, Bookman, 2001.

REFLEXÕES E PRÁTICAS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS

Verydianna Frota Carneiro¹
Alice Maria Correia Pequeno²
Antônio Germano Magalhães Júnior³

RESUMO

A formação acadêmica na área da saúde atualmente questiona os tradicionais paradigmas de ensino, aprendizagem e avaliação lineares e verticalizados, apostando em novas abordagens que possibilitam visualizar o ser humano de maneira mais holística, com sentimentos, vontades, desejos e condições socioeconômicas próprias e diferenciadas. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os participantes foram docentes da graduação em odontologia com experiência de magistério igual ou maior há cinco anos no curso. A coleta de dados foi realizada por meio da análise do projeto político pedagógico e da entrevista semiestruturada. Adotou-se a modalidade da análise temática para interpretação dos dados. Os docentes revelaram o cuidado em avaliar o conhecimento, as habilidades e principalmente, as suas atitudes frente ao atendimento odontológico, observando aspectos éticos e de humanização do cuidado. Percebe-se a preocupação dos professores na aquisição de competências pelos alunos, principalmente, com foco nos cuidados integrais ao paciente, atendendo aos princípios das DCN e do SUS. Diante do resultado insatisfatório do aluno, o professor, ciente da sua responsabilidade, transpõe frustração e impotência.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Formação Superior, Odontólogo

INTRODUÇÃO

A formação na área da saúde no Brasil, por muito tempo, foi influenciada pelo modelo flexneriano, publicado nos Estados Unidos, baseado na qualidade técnica, enfatizando a formação de uma elite profissional. Esse modelo transformava problemas de origem social, que necessitavam de soluções políticas, em problemas da ciência, com soluções puramente técnicas. O ensino odontológico brasileiro assumiu características do modelo flexneriano (PELLISSARI; BASTING; FLÓRIO, 2001).

Com o intuito de modificar essa realidade foram implantadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Odontologia, aprovadas em

¹Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal do Ceará, verydianna_1@hotmail.com;

²Docente do Mestrado Profissional Ensino na Saúde. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, alicepequeno@gmail.com;

³Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, germano.junior@uece.br;

2002 pela Resolução CNE/CES nº 03 de 19/02/2002. O objetivo era possibilitar a formação de profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais (BRASIL, 2002). Essas mudanças levaram em consideração os interesses e as necessidades sociais da população brasileira (CARVALHO, KRIGER, 2006; SENNA, LIMA, 2009).

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos da área da saúde, incluindo o curso de Odontologia (BRASIL, 2006) visam preparar o profissional para atuar nos processos de saúde-doença da população em diferentes pontos da Rede de Atenção à Saúde, considerando o nível de complexidade e os princípios humanos e éticos (FEUERWERKER; ALMEIDA, 2004). Os movimentos de mudanças na formação em saúde e na Odontologia ocorrem articulados no sentido de adequar a formação profissional de modo a oferecer respostas às necessidades de saúde que caracterizam a realidade sócio-epidemiológica prevalente do país. Tais movimentos são também direcionar a reorganização da Atenção Básica à Saúde, com a consolidação da Estratégia Saúde da Família, considerando a inclusão das equipes de saúde bucal no processo de trabalho das equipes de saúde da família (PAIM, 2013).

No século XXI, evidenciou-se uma expansão acelerada dos serviços públicos odontológicos e das políticas para aproximar a formação dos cursos de saúde à realidade da população brasileira (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Em 2010, Morita, Haddad, Araújo realizaram um estudo de abrangência nacional que demonstrou um aumento de postos de trabalho no setor público devido à expansão acelerada da rede de serviços odontológicos na Atenção básica à saúde do país, propiciada pela Política Nacional de Saúde Bucal.

A intenção do profissional dentista em atuar no serviço público e privado, concomitantemente, foi recorrente em estudos (BRUSTOLIN et al., 2006; RÖSING et al., 2009; MORITA; HADDAD; ARAÚJO, 2010; TOASSI et al., 2011; MARQUES et al., 2015; MELO et al. 2016). Atualmente, o Sistema Único de Saúde (SUS) se configura como o maior empregador de profissionais da saúde, incluindo os de saúde bucal (PAIM, 2011).

No estudo de Melo et al. (2016), com discentes de graduação em odontologia da Universidade Federal de Pernambuco, identificou-se problemas nos conteúdos humanísticos e sociais, que são fundamentais para as mudanças de paradigmas e inserção dos profissionais no SUS.

O ensino universitário atualmente questiona os tradicionais paradigmas de ensino, aprendizagem e avaliação lineares e verticalizados, apostando em novas abordagens de

maneira holística que impulsionam uma educação dialógica entre os estudantes entre si e docentes-estudantes (COTTA et al. 2012; COTTA, COSTA, MENDONÇA, 2013).

Estudos de Nóbrega-Therrien et al. (2010) e Silva et al. (2011) destacam a importância dos docentes da área da saúde estarem sintonizados com as DCNs de cada curso, para que assim possam planejar as atividades educativas e compreender os conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser desenvolvidos nos discentes, em cada momento da sua formação. O docente deve estar sensibilizado para estabelecer critérios que possam compor uma avaliação formativa, capaz de levantar momentos reflexivos sobre a intenção do processo e sua finalidade, e, logo tomar as decisões adequadas (BARBOSA et al., 2013).

O trabalho docente necessita passar por uma profunda reflexão e transformação. Tradicionalmente, as práticas de avaliação recaem sobre um conjunto limitado de escolhas que se concentram no uso de procedimentos exercidos ao final de um período ou unidade de ensino. Diante dessa avaliação tradicional, torna-se necessária a inclusão de programas de desenvolvimento docente e discente em avaliação, na busca constante da coerência com os pressupostos pedagógicos estabelecidos pelo currículo (GARCIA, 2009).

Lima e Souza (2010) identificaram que os alunos de graduação em odontologia iniciam a prática clínico-cirúrgica com ênfase na busca pela perfeição técnica dos procedimentos, esquecendo-se na maioria das vezes, que o paciente não é mero objeto de prática, mas sim uma pessoa que possui sentimentos, vontades, desejos e condições socioeconômicas próprias e diferenciadas.

Na intenção de inspirar mudanças nas práticas avaliativas do ensino superior, direcionando para uma visão holística do ser humano, justifica-se a pesquisa, que visa contribuir para repensar sobre a avaliação realizada na graduação em odontologia. O presente estudo tem como objetivo analisar a visão dos docentes sobre o processo avaliativo do curso de graduação em odontologia de uma universidade em Fortaleza, Ceará.

METODOLOGIA

O presente estudo refere-se a uma pesquisa social com abordagem qualitativa de natureza descritiva e documental. O cenário do estudo foi o curso de graduação em odontologia de uma instituição privada, na cidade de Fortaleza-Ceará. A instituição foi selecionada por apresentar historicidade na formação de cirurgiões-dentistas, e pela mudança curricular dos últimos anos relacionada ao processo formativo, com a adoção do modelo de currículo integrado.

Foram entrevistados professores do curso de odontologia, que trabalham na instituição selecionada com carga-horária de 40 horas nas disciplinas obrigatórias, dos últimos três anos do curso, além de experiência de magistério igual ou maior a cinco anos na instituição.

A jornada de 40 horas foi aspecto considerado importante pela maior dedicação do docente à ação pedagógica, com oportunidade de planejamento e dedicação as atividades, proximidade com a coordenação e instituição do curso e participação de reuniões destinadas ao alinhamento institucional.

Foram consideradas somente as disciplinas obrigatórias dos últimos três anos da graduação, pelo predomínio de docentes exclusivos do curso de odontologia e pelo início das disciplinas clínicas. Diante do modelo de currículo integrado proposto pela instituição, os primeiros anos da formação apresentam disciplinas comuns a todos os cursos do Centro de Ciências da Saúde.

Em relação ao tempo de ensino, cinco anos ou mais foi considerado aspecto inclusivo por representar o período mínimo para a conclusão do curso de bacharelado em odontologia. O tempo de experiência docente é importante para a incorporação dos valores institucionais. No total foram entrevistados 23 docentes que atenderam aos critérios de inclusão descritos.

Os dados foram coletados por meio da entrevista semi-estruturada e da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), guiados por roteiros.

Vasconcellos (2010) apresenta o PPC como um plano global da instituição. Entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente a ação educativa que se quer realizar. Trata-se de um importante documento de identidade institucional. É um elemento de organização e integração que expressa o compromisso do grupo. A análise documental do PPC do curso de odontologia foi realizada por meio de repetidas leituras, com destaque para temáticas semelhantes que depois foram avaliadas de acordo com critérios de homogeneidade e coerência. Na fase seguinte buscou-se no material selecionado o aprofundamento, ligação e ampliação. Para finalizar a análise documental foi realizado um novo julgamento do documento quanto à sua abrangência e delimitação.

A entrevista foi realizada com os docentes e aconteceu no campus da universidade, de acordo com a disponibilidade dos docentes. O objetivo da entrevista orientada por roteiro foi obter informações e reflexões precisas e detalhadas sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes do referido curso. A média da duração das entrevistas foi de 20 a 25 minutos. A fim de garantir o sigilo dos dados, as entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes e depois transcritas na íntegra, de modo fidedigno. As gravações foram reunidas

e salvas em um programa de computador. A identificação dos participantes foi representada pela letra P (de professor) seguida de numeração correspondente a sequência de realização da entrevista, para garantir o anonimato.

As entrevistas semi-estruturadas foram analisadas pela técnica de Análise Temática proposta por Minayo, que consiste em descobrir os núcleos de sentido da comunicação, cuja presença ou frequência tenham significados para o objeto analítico. O processo iniciou-se com uma pré-análise, seguido de exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 2014).

O estudo seguiu os princípios da bioética estabelecidos na Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará com sua devida aprovação, de acordo com o Parecer Consubstanciado de N° 792.847.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os discursos docentes sobre sua prática avaliativa emergiram duas categorias: Nova postura da avaliação docente: a preocupação na aquisição de competências; e Sentimentos que afloram diante do resultado insatisfatório dos alunos.

Nova postura da avaliação docente: a preocupação na aquisição de competências

Ao relatarem sobre sua prática avaliativa, os docentes revelaram o cuidado em avaliar o conhecimento, as habilidades e principalmente, as atitudes do aluno frente ao atendimento odontológico, observando aspectos éticos e de humanização do cuidado. Tais aspectos são representados nas falas:

[...] o comportamento e o compromisso do aluno são itens importantes. Claro que tecnicamente ele é observado, mas se ele tiver o compromisso com o atendimento, com a forma de atendimento, com a ética, isso pesa mais que a parte técnica [...] A prática e a técnica precisarão de tempo e repetição. (P17)

[...] na avaliação não se deve observar somente o conhecimento. O aluno deve ser bom no atendimento ao paciente, no planejamento dos tratamentos [...] Ele precisa ser ético [...] Isso é fundamental e requer uma reflexão da situação [...] (P19)

[...] Sou bem questionador sobre o plano de tratamento do paciente. Houve preocupação em pensar o melhor tratamento para aquele paciente ou ele (o aluno) optou pela sua zona de conforto. Ele (o aluno) deve ter firmeza das possibilidades para conversar com o paciente. Pergunto porque ele escolheu esse tratamento e porque não escolheu o outro [...] (P21)

Sabe-se que a avaliação contextualizada evita a simples repetição, exatidão e memorização de conceitos que pouco contribui para o crescimento profissional. Buscar respostas prontas não possibilita o questionamento e a formulação de novas perguntas. Na visão dos docentes o contexto dá significado ao conteúdo e deve ter como base a realidade social e os fatos do cotidiano, exigindo do aluno a crítica, a reflexão e o questionamento, como evidenciam os discursos:

Gosto de questões bem elaboradas e contextualizadas, que o aluno realmente reflita, mesmo sendo uma prova teórica. Geralmente ele faz mais isso na prática clínica. Na clínica, ele se depara com situações adversas, mas na prova teórica, não posso apenas exigir memorização de livro [...] (P8)

[...] o aluno precisa levar o conhecimento adquirido para a prática e isso é complexo, porque a solução das situações clínicas precisa de um planejamento crítico, com a interação dos diversos conhecimentos repassados [...] (P9)

[...] o aluno que apenas repete o que está nos slides, sem nenhum acréscimo ou questionamento, não pode dizer que aprendeu [...] (P12)

[...] O aluno precisa estar preparado para o atendimento no posto de saúde. Nesse cenário, ele vai se deparar com situações diversas, diferente da realidade deles aqui e no consultório privado. Ele precisará ter atitude para ações multidisciplinares. (P15)

[...] É muito mais trabalhoso pensar e elaborar perguntas contextualizadas, complexas a partir da realidade vivenciada por eles, mas torna-se necessário para o desenvolvimento cognitivo e a reflexão crítica [...] (P19)

[...] Temos que problematizar. Ele (aluno) vai se deparar com situações complexas, de difícil solução [...] Ele tem que sair da caixa, da zona de conforto, da memorização apenas. (P20)

Essa nova postura do docente mostra que a odontologia com o passar dos anos deixou de ser uma profissão meramente técnica, relacionada com habilidades motoras e passou a incorporar os cuidados integrais à saúde do paciente. Dessa forma, não observa somente a boca e a doença, preocupando-se com o indivíduo e incorporando o conceito ampliado de saúde, os princípios do Sistema Único de Saúde e das Diretrizes Curriculares Nacionais, como mostram as falas:

[...] Eles precisam entender a importância de escutar o paciente. Parece uma coisa óbvia, mas tem muito profissional que não dão importância para a anamnese. (P4)

[...] avaliar a técnica manual é um grande enfoque do curso de odontologia. A 'odonto' é uma profissão muito técnica, mas o contato pessoal com o paciente, eu acho que é fundamental. Às vezes, o aluno não sabe o nome do paciente e já está atendendo. Isso é um horror! O paciente tem que se sentir importante no atendimento, não pode se sentir como mais um... Paciente é um indivíduo cheio de medo e que precisa de cuidados e esclarecimentos antes de abrir a boca [...] (P11)

[...] Não gosto do aluno que quer fazer tudo rápido. Não sabe o nome do paciente. Não fala direito com o paciente. O paciente não é um boneco da prática laboratorial. Ele tem sentimentos. (P15)

[...] O respeito com o paciente é fundamental para uma relação de confiança, paciente-profissional, no caso deles (os alunos), futuros profissionais. Não dá para começar um tratamento, ou estabelecer uma confiança sem um diálogo inicial. O profissional precisa saber da vida do paciente, seus receios. (P16)

[...] O paciente ele precisa ser bem tratado. Com muito respeito. Ele precisa ser ouvido. Ele tem suas queixas, seus anseios [...] Ele é único. Não podemos atender de forma mecanizada, como se todos fossem iguais. (P17)

Esta mudança no cuidado do indivíduo alinha-se aos pressupostos definidos no PPC do curso estudado, que apresenta a matriz curricular integrada, voltada para a superação da fragmentação dos conteúdos, rompendo com o isolamento das especialidades. Essa proposta de currículo integrado possibilita o desenvolvimento técnico, científico, ético e cultural nos discentes. Consta no PPC do curso que os docentes utilizam diversos instrumentos, dentre eles, a ficha prática diária com critérios subjetivos e provas teóricas e práticas com questões problematizadas e contextualizadas. As avaliações escritas antes de serem aplicadas são enviadas via sistema para análise prévia feita pela Assessoria Pedagógica do curso, que pode recomendar alterações em questões que não condizem com as metodologias empregadas no curso. Destaca-se então uma preocupação do corpo docente entrevistado na elaboração de questões inseridas em um contexto e suas circunstâncias, no intuito de contribuir para capacitar os alunos a enfrentar as diversas situações que poderão aparecer no cenário profissional, despertando o seu desenvolvimento integral.

O PPC das instituições de ensino superior terá de ser pautado numa tendência pedagógica transformadora, emancipatória, libertadora e solidária, com a educação voltada para o desenvolvimento de um profissional consciente de suas responsabilidades e deveres (VASCONCELOS; BACKES; GUE, 2011).

Antigamente, os elementos estruturais ou ideológicos da prática odontológica eram o biologismo, o mecanicismo, a centralização de recursos, a especialização, e os aspectos técnicos do ato, com ênfase nas ações curativas e a exclusão de atividades alternativas (BRASIL, 2006b). A implantação da Política Nacional de Saúde Bucal, em 2004, levou a uma reorientação do modelo de atenção à saúde bucal na busca da articulação com as demais políticas e o controle social em saúde para institucionalizar-se como componente da Política Nacional de Saúde (ANTUNES; NARVAI, 2010).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia que estabelecem e definem os fundamentos, condições e procedimentos da formação de cirurgiões-dentistas, os profissionais formados devem realizar seus serviços em conformidade com os princípios da ética/bioética, levando em consideração que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo (BRASIL, 2002).

Pinheiro et al. (2009) descrevem que existe a necessidade de novas ações que considerem a humanização, o cuidado, o exercício da cidadania e a compreensão do papel que as condições de vida têm no processo saúde-doença das populações, demandando dos dentistas novas habilidades para lidar com a realidade social.

De acordo com a Política Nacional de Humanização, entende-se por humanização a valorização dos diversos sujeitos no processo de produção de saúde, sejam usuários, trabalhadores ou gestores (BRASIL, 2004). A humanização do atendimento tem sido eixo de grande importância e significado no campo da saúde, ultrapassando as visões com interesses técnicos, principalmente terapêutico, permitindo a visão do indivíduo em sua totalidade e subjetividade (WALDOW; BORGES, 2011).

Micaroni; Crenitte e Ciasca (2010) explicitam que a prática pedagógica precisa abrir um espaço para vivências dialógicas, propiciando a problematização, levantamento de hipóteses, interação entre os pares e o meio, e ainda experiências, que envolvam situações de elaboração de seu próprio conhecimento, colaborando com a produção da consciência e memória, trocando dispersão pela atenção consciente, sendo importante ressaltar que esta vivência deve perpassar por um processo de significação.

Processos avaliativos focados na produção de procedimentos odontológicos, com finalidade única de garantir adestramento mecânico, tendem a ser superados. Ainda nesta perspectiva, a humanização do atendimento pode se configurar mais como princípio ético do que como “matéria” a ser ensinada para seres humanos, alunos ou professores (NORO, 2015). Na visão de Shudo (2007), a avaliação crítica objetiva a compreensão da realidade, priorizando a educação como instrumento de transformação e formação para a cidadania do sujeito.

Sentimentos que afloram diante do resultado insatisfatório dos alunos

Os docentes destacaram sobre as emoções que permeiam a relação aluno-professor diante do resultado insatisfatório no processo formativo. Os discursos sinalizam a dedicação e entrega dos docentes à arte de ensinar e a responsabilidade e o compromisso na prática avaliativa. Decepção, frustração e incapacidade são sensações que surgem nos professores diante do rendimento insuficiente dos seus alunos.

As práticas avaliativas são permeadas por expectativas e o resultado insatisfatório desse processo pode aflorar no educador a sensação de descontentamento e de questionamentos acerca da ação docente e suas fragilidades no processo ensino-aprendizagem. O professor, consciente da sua responsabilidade, se sente impotente frente ao não alcance das competências definidas e acaba por se questionar se foi justa ou não a nota dirigida ao aluno, como expressam os depoimentos:

[...] A gente sai de casa para ensinar, eu gosto. Ser professor é algo maravilhoso [...] Tenho sempre altas expectativas dos meus alunos, quero que todos consigam o êxito e boas notas na avaliação [...] (P14)

[...] me sinto mal, quando percebo que meus alunos não estão tendo o resultado esperado. Repenso minha prática em sala de aula e também converso com os alunos [...] (P15)

[...] O resultado não serve apenas para uma reflexão do aluno. Um resultado insatisfatório precisa de uma reflexão do discente e do docente. Algo no processo não deu certo! Houve uma falha, ou por parte de um ou dos dois [...] (P16)

[...] Acho que para o professor reprovar um aluno ele analisa antes se ele está sendo injusto ou tendencioso. Faço sempre está análise sempre porque a responsabilidade é grande. Ele perde um semestre e temos que considerar tudo [...] Além do sentimento que surge de frustração (P20)

[...] Pra mim, é um fracasso. Não é só o aluno que sente. A gente se pergunta se foi falha só do aluno. Parece que erramos em algum lugar. Fomos omissos em alguma etapa, mesmo sabendo que a parcela maior de erro foi do aluno. Não depende somente do professor. Pra mim eu aprovava todo mundo, mas não pode ser assim [...] (P23)

Para Kikuchi e Mendes (2012) o ser humano professor mostra-se cuidando do aluno durante a avaliação, quando tem apreço e consideração em relação àquele ser que se encontra à sua frente, assumindo uma postura que tende à compreensão dos valores e crenças do outro. Isso significa estar atento à existência e necessidades do educando enquanto um ser de possibilidades.

Luckesi (2008) afirma que o ato de avaliar também exige a entrega do professor à construção da experiência satisfatória do educando. A entrega ao desejo que o educando cresça e se desenvolva possibilita ao educador o envolvimento com o processo do educando, estando sempre atento a suas necessidades.

Um dos princípios fundamentais para a docência é conseguir refletir sobre cada atividade desenvolvida no processo educativo. Para que esse movimento seja possível, é

necessário que o docente tome consciência e reflita sobre seu mundo e sobre sua competência para modificá-lo. Assim, essa reflexão pode promover compromisso com suas ações e consequente transformação de sua prática pedagógica (FREIRE, 2014).

A universidade é um espaço onde se constroem relações humanas, portanto é de fundamental importância trabalhar não só conteúdos, mas também as relações afetivas, relações entre as pessoas. A instituição de educação superior pesquisada desenvolve um Programa de Apoio Psicopedagógico do Curso de Odontologia que acolhe alunos e professores com problemas ou dificuldades de cunho emocional ou cognitivo, tentando dar resolutividade.

Para Valente (2013), as pessoas já apresentam sentimentos negativos ligados às experiências avaliativas anteriores. O imaginário coletivo brasileiro, no que se refere ao campo pedagógico, foi profundamente influenciado pela pedagogia jesuítica, que estabeleceu as bases da nossa escola. Por essa razão é que se relaciona avaliar muito mais com sentimentos de punição, fracasso, rejeição, humilhação, do que com sentimentos de autoanálise, com vistas à superação daquilo que se apresenta de forma negativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às práticas avaliativas realizadas, observou-se a preocupação dos professores na aquisição de competências adquiridas pelos alunos, principalmente, com foco na ética e na humanização do atendimento odontológico, baseado nos cuidados integrais ao paciente, atendendo aos princípios das DCN e do SUS.

Verificou-se o cuidado em utilizar critérios avaliativos com experiências significativas e contextualizados para o desenvolvimento de competências profissionais. Diante do resultado insatisfatório do aluno, o professor, ciente da sua responsabilidade, transparece frustração e impotência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J.L.F; NARVAI, P.C. Políticas de saúde bucal no Brasil e seu impacto sobre as desigualdades em saúde. Rev Saúde Pública, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 36-0-365, 2010.

BARBOSA, K.G.N et al. Formação e perspectiva do mercado de trabalho sob o olhar de alunos de Odontologia. Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada, v. 13, n. 1, p. 89-94, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 3, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: relatório de atividades 2003. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. A aderência dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia às diretrizes curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a. 162. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Panamericana de Saúde. Técnica de Desenvolvimento de Sistemas e Serviços de Saúde. A política nacional de saúde bucal do Brasil: registro de uma conquista histórica. Brasília: Ministério da Saúde; 2006b.

BRUSTOLIN, J et al. Perfil do acadêmico de odontologia da Universidade do Planalto Catarinense–Lages–SC Brasil. Rev ABENO, Londrina, v. 6, n. 1, p. 66-69, 2006.

CARVALHO, A.C.P; KRIGER, L (Org.). Educação odontológica. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

CECCIM, R.B; FEUERWERKER, L.C.M. Mudanças na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Cad. Saúde Publ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

COTTA, R.M.M; COSTA, G.D; MENDONÇA, E.T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. CiencSaude Colet., v. 18, p. 1847-1856, 2013.

COTTA, R.M.M et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensinoaprendizagem. Cienc Saude Colet. v. 17, p. 787-796, 2012.

FEUERWERKER, L.; ALMEIDA, M. Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos: é tempo de ação. Rev ABENO, Londrina, v. 4, n. 1, p. 14-16, 2004.

FREIRE P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra; 2014.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. Est. Aval.Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, 2009.

KIKUCHI, E.M; MENDES, M.M.R. O cuidado no processo de avaliação da aprendizagem: um enfoque fenomenológico. Ciência, Cuidado e Saúde, v. 11, n. 5, p. 023-030, 2012.

LIMA, E.N.A; SOUZA, E.C.F. Percepção sobre ética e humanização na formação odontológica. RGO - Rev Gaúcha Odontol., Porto Alegre, v. 58, n. 2, p. 231-238, 2010.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, M.D et al. Expectativas dos estudantes de Odontologia quanto ao futuro profissional. Rev. ABENO, Londrina, v. 15, n. 3, p. 60-68, 2015.

MELO, M.M.D.C et al. Formação em odontologia voltada para o SUS: uma avaliação discente. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, v. 3, n. 6, p. 92-116, 2016.

MICARONI, N.I.R; CRENITTE, P.A.P; CIASCA, S.M. Teaching practice dealing with students' lack of attention in the primary school. Revista CEFAC, v. 12, n. 5, p. 756-765, 2010.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014. 407p.

MORITA, M.C.; HADDAD, A.E.; ARAÚJO, M.E. Perfil atual e tendências do cirurgião-dentista brasileiro. Maringá: Dental Press, 2010. 96 p.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M et al. Projeto político pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 44, n. 3, p. 679-686, 2010.

NORO, L.R.A et al. O professor (ainda) no centro do processo ensino-aprendizagem em Odontologia. Revista da ABENO, v. 15, n. 1, p. 2-11, 2015.

PAIM, J.S. A Constituição Cidadã e os 25 anos do Sistema Único de Saúde (SUS). CadSaude Publica, Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, p. 1927-1953, 2013.

PAIM, J.S et al. The Brazilian health system: history, advances, and challenges. The Lancet, London, v. 377, n. 9781, p. 11-31, 2011.

PELLISSARI, L.D; BASTING, R.T; FLÓRIO, F.M. Vivência da realidade: o rumo da saúde para a odontologia. Rev ABENO v. 1, n. 1, p. 32-9, 2001.

PINHEIRO, F.M.C et al. A formação do cirurgião-dentista no Brasil: contribuições de estudos para a prática da profissão. RGO-Revista Gaúcha de Odontologia, v. 57, n. 1, 2009.

RÖSING, C.K et al. Avaliação de 4 currículos de odontologia baseada em expectativas e satisfação de alunos–relato de experiências norueguesas e brasileira. Rev. ABENO, Londrina, v. 9, n. 2, p. 88-94,2009.

SENNA, M.I.B; LIMA, M.L.R. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em odontologia: uma análise dos artigos publicados na revista da ABENO, 2002-2006. ArqOdontol,v. 45, n. 01, p. 30-36, 2009.

SILVA, M.C et al. Pró-Saúde - Odontologia/UNISC: experiências e contribuições na formação profissional. Revista da ABENO, v. 11, n. 1, p. 47-50, 2011.

SHUDO, R. Sala de Aula e Avaliação. 2007.

TOASSI, R.F.C et al. Perfil sociodemográfico e perspectivas em relação à profissão do estudante de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Rev. Fac. Odontol. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 52, n. 1/3, p. 25-32, 2011.

VASCONCELLOS, C.S. Avaliação da aprendizagem: prática de mudança; por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2010. 230p.

VASCONCELOS, C.M.C.B; BACKES, V.M.S; GUE, J.M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. Enfermaria Global, v. 55, n. 23, p. 118-139, 2011.

VALENTE, S.M.P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. Estudos em Avaliação educacional, n. 28, p. 75-88, 2013.

WALDOW, V.R.; BORGES, R.F. Cuidar e humanizar: relações e significados. Acta Paul. Enferm., v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E PEDAGOGIA

Maria do Socorro Sousa e Silva¹
Adeliane Vieira de Oliveira²
Jaqueline Gomes de Negreiros³

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o Estágio Supervisionado e o processo de formação docente em Geografia e Pedagogia a partir da experiência das autoras no que diz respeito ao trabalho com estágio enquanto professoras do ensino superior. Metodologicamente o trabalho encontra-se apoiado na pesquisa qualitativa como principal vertente adotada, como campo de investigação empírica a sala de aula da Licenciatura Geografia na Universidade Regional do Cariri – URCA (Crato, CE) e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (Sobral, CE). Desse modo, consideramos que a articulação da teoria e prática é um movimento dinâmico de formação no processo de estágio que ressignifica e redimensionamento o licenciando como agente fundamental de percepções e reflexões na ação de formar-se/descobrir-se professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Geografia. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre o Estágio Supervisionado e o processo de formação docente em Geografia e Pedagogia a partir da experiência das autoras no que diz respeito ao trabalho com estágio enquanto professoras do ensino superior. A intenção aqui é

¹ Mestre em Geografia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, msserasmo@gmail.com

² Doutoranda em Geografia, pela Universidade Federal do Ceará – UFC, adelianeoliveira19@gmail.com

³ Especialista em Educação Contextualizada para Convivência Sustentável e Solidária com o Semiárido Brasileiro, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, jaque.negreiros@hotmail.com

demonstrar as percepções sobre as práticas de estágio e a relevância dessa atividade para a formação do licenciando em Geografia e em Pedagogia.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, o Estágio Supervisionado é uma exigência da Educação Nacional. Dessa forma, o Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA, possui em sua grade curricular a disciplina Estágio Supervisionado I. É uma forma de garantir e reforçar a experiência da prática docente em Geografia, bem como entender o contexto escolar em que os futuros docentes serão inseridos.

Para ensinar Geografia é necessário fazer uma breve reflexão sobre o contexto social em que estamos inseridos. Já que a escola recebe alunos de diversas classes sociais, desde as mais desfavorecidas às mais requintadas. No caso do educador, professor de Geografia cabe refletir sobre algumas questões:

O que é ensinar? O que é aprender? Por que ensinar geografia? O que ensinamos, quando ensinamos geografia? Que habilidades devem ser adquiridas pelos nossos alunos? Que conteúdo e que linguagens, quando aprendidos pelos alunos nos permite dizer que atingimos nossos objetivos como educadores? Afinal de contas para que serve aprender Geografia? (SILVA e LEITE, 2000, p.110).

A prática do ensino de Geografia está voltada para a prática social. Busca fazer com que os alunos se situem no espaço, entendam e interajam melhor com o mundo. Nesse sentido, para Cavalcanti, (2006, p.66), “o saber do aluno é uma dimensão importante para o seu processo de conhecimento (processo de ensino – aprendizagem)”. O conhecimento que os alunos carregam e mostram em sala de aula servem de ilustração para os conteúdos explanados por parte do professor. Esse transforma essa ilustração em uma forma prática de toda a turma entender os conteúdos ensinados. A escola como um todo comporta inúmeras realidades e uma ampla diversidade de alunos. “A diversidade, em um sentido mais amplo diz respeito, [...] às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim entre outras, da diversidade cultural” (CAVALCANTI, 2006, p.68).

Partindo dessa compreensão, ao nos reportar às atividades de estágio, entendemos que

essas práticas correspondem num primeiro momento à um impacto para os licenciandos em formação. Neste momento, sob a luz da teoria, é lhes incumbido a tarefa de conhecer na prática a realidade da sala de aula.

A escola como um todo comporta inúmeras realidades e uma ampla diversidade de alunos. “A diversidade, em um sentido mais amplo diz respeito, [...] às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim entre outras, da diversidade cultural” (CAVALCANTI, 2006, p.68). Nessa perspectiva a valorização dos momentos de debates em sala de aula podem auxiliar o professor na execução de sua prática docente. Destacamos também, o importante papel da confiança em sala de aula, pois evidentemente, o professor só poderá associar o conteúdo as realidades dos educandos se esses o relatar durante as aulas.

A melhor maneira de inserir o ensino de Geografia está na possibilidade de analisar e determinar fatores que influenciam na construção do conhecimento dos alunos. Questões que instiguem o pensamento dos educandos sobre as práticas geográficas corriqueiras do seu dia a dia. Nesse sentido, o professor deixa de professar um conhecimento já instituído e passa a produzir um saber instituinte, ou seja, em constante construção.

Trata-se do professor aproveitar a riqueza na diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentidos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, que constrói identidades em situações particulares, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração (CAVALCANTI, 2006, p. 71).

A experiência em sala de aula é um passo crucial e indispensável para o professor, o convívio com os alunos, as formas adotadas para repassar os seus conhecimentos em sala de aula, bem como as metodologias aplicadas na escola, podem ser determinantes para a boa formação e o crescimento profissional do mesmo.

O Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica. Esta atividade é oferecida nos cursos de licenciatura a partir da segunda metade dos mesmos, quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas

para a formação docente e ela é apenas temporária (BERNARDY, p. 01, 2010).

É através do Estágio Supervisionado que o licenciando dá o primeiro passo para inserir-se na realidade de sua futura profissão. Essa prática possui uma importância incontestável, uma vez que possibilita ao discente, futuro docente a instrumentalização necessária para o seu processo de formação profissional. Para que o mesmo possa administrar e repensar suas práticas em sala de aula.

Nos estágios supervisionados colocamos as teorias em prática. Ao voltarmos à sala de aula, nas aulas de prática de ensino, analisamos as experiências adquiridas à luz das teorias. O que ocorre é a articulação prática <-> teoria <-> prática <-> teoria. Essa construção relacional é infinita, e quanto mais nos debruçamos sobre a teoria, mais nossa prática pode ser melhorada; quanto mais analisarmos as práticas, mais fundamentos podem identificar, e a necessidade de busca pelo conhecimento fica instalada (PASSINI et al, 2007, p.27).

Esta autora também reflete sobre a importância da prática do estágio, porém, nos alerta quanto à sua incapacidade de por si só, garantir a total formação do licenciando. Devemos entender que o Estágio Supervisionado como meio de inserção na área profissional, apesar de ser muito gratificante não é capaz de sozinho capacitar o licenciado quanto às metodologias de ensino. Isso pode ser evidenciado devido ao curto período em que ele acontece. Como bem explicita a autora anteriormente citada, “o conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor” (PASSINI et al, 2007, p.29). Neste sentido, a busca do aperfeiçoamento das práticas docentes em sala de aula se dão por meio das pesquisas, observações e acima de tudo, na insistência na busca de inovações que venham auxiliar o trabalho docente, por arte do professor.

A teoria vista durante a licenciatura é fundamental para discutir/debater sobre a educação de forma geral. Conhecendo as dificuldades e possibilidades da tarefa de ensinar, para que assim possamos pensar maneiras de modificá-la e isso leva tempo e estudo. Destacamos também o sentido de afirmação que essas práticas garantem à carreira do

professor.

Assim numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que ao seu término, os alunos possam dizer “abram alas para a minha bandeira porque está chegando a minha hora de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.100).

Cabe salientar que não é apenas com a experiência do estágio que o licenciando estará pronto para trabalhar em sala de aula. A prática docente deve ser pensada durante a graduação, após ela e durante o exercício docente, sempre procurando atualizar-se para aperfeiçoar-se na busca de novas experiências.

O Estágio Supervisionado representa na contemporaneidade um momento ímpar na formação do docente de Geografia, sendo configurado enquanto preparação profissional de humanização e qualificação ao fim que se destina, possibilitando ao estagiário vivenciar, refletir acerca do ambiente escolar. Tais considerações justificam a necessidade de um estudo que aborde o estágio de modo a investigar como este vem sendo efetivado e suas implicações na formação inicial (SANTOS, 2012, p. 12).

Por meio da análise crítica da prática pedagógica através do estágio é que os licenciados podem de fato se estabelecer como construtores de uma práxis voltada e alicerçada na pesquisa como meio de aperfeiçoar sua prática. De acordo com Freire (1997, p.43), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O estágio vem assumindo novas concepções, “como instrumento pedagógico conectivo, tem a função de interligar a teoria e a prática, se constitui como eixo de formação através da pesquisa”. (LIMA, 2012, p. 38). Pois, devemos admitir que essa concepção “na proposta de aprender a ensinar pesquisando por ocasião do estágio supervisionado, é importante que o estagiário esteja em contato com a atividade de análise sobre a vida e o trabalho do professor, como fenômeno datado e endereçado na sociedade atual e de situações que levem ao conhecimento pedagógico, à reflexão e a socialização das mesmas” (ibidem, 2012, p. 42).

Acrescentamos a essas proposições a necessidade de que seja adicionada a dimensão do conhecimento como fator primordial à formação docente, fundamentada nas ideias defendidas por Pimenta (1994, p. 121), ao conceber o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, vendo o professor como sujeito do conhecimento e agente de transformação na escola e na sociedade (LIMA, 2001, p.14), e por isso mesmo, necessitando refletir sobre o seu trabalho e seu cotidiano na sala de aula.

Para o pedagogo Zabalza (2014), o estágio vai além de enviar os alunos para a escola campo para que passem ali um tempo e façam o que puderem ou o que lhes permitam fazer. "Vão ao estágio para continuar com sua formação". (ZABALZA, 2014, p. 153). O referido autor nos faz compreender que o estágio deve partir de um projeto planejado, com proposta de ação que se tenha obrigação de pensar todo o processo tornando-o público, assumindo compromisso que permita a avaliação do mesmo e introduza ajustes e melhorias necessárias.

Ademais, aponta a falta de formalização do estágio como um mal enraizado que deriva muitos problemas para seu êxito. Entre eles a ausência de clareza no seu sentido formativo, a insuficiência da formalidade, que segundo o autor ninguém se torna responsável por seus ajustes e soluções, e com isso a falta de compromisso de cada um de seus agentes no desenvolvimento desse processo.

Com isso, percebemos a necessidade do estágio ser formalizado deste o currículo do curso de Geografia, a planos de classe, a projetos formativos da instituição, aos planejamentos das equipes de profissionais, assim sendo trará importantes contribuições para a formação do licenciando e para as instituições envolvidas.

Conforme, Aroeira (2014 apud Pimenta e Lima 2014, p. 119), "o estágio não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo". Desse modo, não há dúvidas de que esse pensamento deve estar em cada disciplina tendo em vista a escola como referência para a formação, assim resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas do

curso. Mediante tal colocação, precisa ser superado o desafio do distanciamento da reflexão em relação às experiências situadas no processo de estágio supervisionado através dos desafios vividos na escola.

Nesse sentido, percebemos que o estágio pode ser um grande articulador na fomentação de parcerias entre a escola e a universidade no processo de formação docente, entre os formadores da instituição superior e os professores da escola campo que recebem os estagiários. Porém, admitimos que tal parceria ainda é muito tímida nessas instituições devido a falta de interesse, diálogo e de um planejamento/replanejamento que se refaça a cada reflexão.

Ainda na concepção de Aroeira (2014, p. 129), “pressupor a reflexão como algo implícito à docência significa reconhecê-la submetida a uma constante análise e a um contínuo processo de redimensionamento, do qual o educador é agente fundamental”. Embora, para alguns professores o exercício da reflexão não seja algo interessante para a melhoria de sua atuação como profissional da educação. No entanto, timidamente já vem surgindo professores de estágio no curso de Geografia em pleno exercício dessa concepção, porém ainda são poucos os que assumem a autoanálise sobre suas próprias ações.

De acordo com Zabala (1998, p. 113) apud Pimenta e Lima, o “estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado”. A ideia entendida como estágio, aparece sempre em uma dimensão maior do que a limitação entre a sala de aula, disciplina, estagiário, escola e a própria universidade. Percebemos que tem surgido nos últimos tempos professores de estágio no curso de Pedagogia com esse entendimento de pensar o estágio no viés de aprofundamento em muitos sentidos, de concepções, saberes, laços coletivos, valores, contradições, lutas, sentimentos e nas mudanças que ocorrem nesse processo formativo.

Para selar essa discussão sobre estágio nesse curso trazemos novamente Lima (2012), que aponta o estágio como espaço e processo aberto de contextualização, dessa maneira permite elaborar uma nova cultura emergente na ação do professor, assim sendo, carregam algumas marcas da organização e da profissão entre contradição de continuidade e descontinuidade de novas coisas que surgem e dão novas identificações.

Ao falarmos de estágio é interessante destacarmos a categoria avaliação que ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, conforme aborda Luckesi (1995, p. 65) ao supor “a avaliação como mecanismo propiciador da melhoria contínua do ensino, cumprindo a sua função de diagnosticar, reforçar e permitir crescer, o processo pedagógico”. Desse modo, o estágio deve ser defendido num contexto de avaliação contínua, na perspectiva de funcionar como instrumento que favoreça o professor uma criticidade de sua prática e ao aluno, o saber de seus avanços, possibilidades e dificuldades. Diante de tais colocações é impossível não pensarmos o estágio no curso de Pedagogia sob um novo olhar para o processo formativo pautado no exercício da ação didática através de planejamento, metodologias e de uma avaliação formativa de maior consistência.

Corroboramos com os estudos de Firme (1994), ao discutir que o momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos que embora valiosos em sua época, hoje perderam sua relevância por não responderem mais a proliferação de questões complexas que a sociedade atual e particularmente a educação vem levantando desafiadoramente.

Assim, o professor de estágio no curso de Pedagogia necessita do contato com as teorias, do convívio com os colegas de profissão, de mediações dos professores que ministram as disciplinas de estágio para ampliarem seus saberes docentes. Desta feita, o profissional do magistério nunca estará pronto, sempre necessitará fundamentar a sua práxis docente através de uma cultura avaliativa.

Na perspectiva da práxis, a categoria formação docente na visão de Cavalcante (2014)

traz em pauta a pedagogia universitária como um campo de conhecimento ainda em construção, porém necessário para a compreensão de formação para o exercício docente na dimensão da reflexão pedagógico-didática, tendo como intuito o entendimento e sentido de seu papel no processo formativo. Dessa maneira, aponta o ensino universitário atual como merecedor de posicionamento autoreflexivo da formação que oferece, necessitando desse exercício de forma contínua. E aqui trazemos o estágio como campo que necessidade de uma aproximação com esse exercício de autoreflexão contínua no contexto da ação didática, do planejamento, da metodologia e da avaliação, e com isso delinear uma nova formação que responda aos desafios do ensinar e do aprender.

Seguindo a concepção de Veiga (2009) compreendemos que a formação docente deve transcender o sentido puramente técnico e visar competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre a (e na) prática. Nesta perspectiva a prática deve ser considerada como um ponto de partida e de chegada do processo de formação. Mediante tal pensamento, o estágio precisa assumir essa ação de forma contínua e progressiva, para que assim possa atribuir significado para a prática como componente formador.

Com Tardif (2002), entendemos a formação docente tecida na articulação equilibrada entre os conhecimentos (ensino) produzidos pela universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. No entanto, para Guimarães (2004, p. 56) ao refletimos a formação docente:

as práticas formativas que se destacam na opinião dos alunos, como importantes para a sua formação e que possibilitam, assim, a melhor compreensão do projeto de formação desenvolvido. Referem-se tanto a maneiras específicas de como os professores formadores atuam ou a ações promovidas pela instituição formadora.

Nesse sentido trazemos Franco (2010) que aponta o papel da Didática na formação de professores como um instrumento propiciador de análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, buscando entender e mudar essa realidade, de forma

articulada a um projeto político de educação transformador. Pois, essa direção do papel da Didática no processo de ensino vem de encontro com a necessidade de mudanças no estágio. Desse modo, exercer uma análise crítica que ocasione significações efetivas na confluência com o campo pedagógico.

Na concepção de Nóvoa (1995), a formação de professores ocupa um lugar central na educação, e deve ser concebida como um componente de mudanças, a qual se faz no contexto de formação produzindo um esforço de inovação e de procura dos melhores percursos em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção capazes de proporcionar transformações.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois conforme Minayo (2001, p.21-22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...)”. Nesse sentido para a construção do artigo pesquisa fez-se necessário realizar uma revisão bibliográfica sobre Estágio supervisionado e Formação Docente em Geografia e Pedagogia. Essa revisão facilitou a compreensão da dinâmica do processo formativo de professores. Nesse sentido foi necessário o apoio teórico em autores tais como: Bernardy(2015); Brasil (1996; 2006); Cavalcanti (2006); Freire (1997); Passini (2007); Pimenta (2011); Santos (2012); Silva (2000), Hoffmann (2007), Lima (2012), Pimenta (2012) entre outros.

Para a empiria desse trabalho utilizamos a percepção de professoras de Estágio a partir da dinâmica das aulas e interação com os licenciandos em formação. Desse modo, a partir da observação e discussão sobre a prática do Estágio em sala de aula do 5º Semestre do Curso de Licenciatura em Geografia e de Pedagogia também, assim lançamos nossas interpretações

sobre como o Estágio Supervisionado influencia na formação desses licenciandos futuros professores da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática do Estágio Supervisionado tanto em Geografia como na Pedagogia está para além da prática em si. Busca familiarizar o licenciando com seu futuro ambiente de trabalho que é a escola, bem como observar e sentir a dinâmica dos alunos na sala de aula, seja no Ensino Infantil ou em qualquer outro nível de Ensino. Nesse aspecto ao refletirmos sobre a prática do Estágio I no Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri - URCA (Figura 1) é perceptível que o primeiro contato com a sala de aula, para alguns é algo que choca. Nesse sentido as discussões na disciplina de estágio foram travadas com o objetivo de demonstrar o sentido da palavra “processo” na ação de formar-se/descobrir-se professor.

Figura 1: Localização da Universidade Regional do Cariri - URCA (Campus Pimenta) em Crato, CEARÁ.



Fonte: IBGE 2010. MMA, 2007. Elaboração: Oliveira, 2018.

Soma-se a isso a prática de algumas atividades relevantes com a utilização de textos que subsidiaram ricas reflexões e discussões, tanto sobre a teoria como a respeito da prática de estágio. Exemplo disso foi o trabalho com a fábula “Os cegos e o elefante do rei” (ELIAS, 1998).

Há muitas centenas de anos, um rei e seu exército viajaram pelas altas montanhas da Índia para mostrar à gente simples sua riqueza e onipotência. De tudo, o mais impressionante era o pujante elefante do rei, cujo tamanho e força atemorizaram a ralé. Um dia o séqüito do rei montou acampamento nos arredores de uma pequena aldeia onde todos os habitantes eram cegos. À noite vários homens cegos penetraram às escondidas no acampamento, esperando descobrir a verdade sobre aquela extraordinária criatura, de maneira que pudessem partilhar a descoberta com os vizinhos cegos. Quando voltaram para a aldeia, relataram com grande entusiasmo os fatos que haviam reunido.

__É grande e áspero – disse o cego que havia tocado na orelha do elefante -, se move na brisa como uma pesada tela de tapeçaria.

__Não, não, realmente não é nada disso – interrompeu o cego que havia passado as mãos na tromba do elefante. Na verdade é como uma poderosíssima cobra de pele áspera que se enrosca e se desenrosca, mas não dá o bote.

__Permita-me discordar – disse o homem que havia tocado nas pernas do animal -, pois é sólido e firme como uma árvore com um tronco áspero e enrugado.

Cada um dos cegos havia tocado apenas uma parte do animal, mas cada um deles acreditava que compreendia o todo. Porque tinha moldado a realidade de acordo com suas percepções limitadas, a verdade permaneceu desconhecida.

A partir da fábula foi indagado sobre sua relação com a prática do Estágio. A priori, ficou nítido a necessidade de intervenção do professor por meio da leitura cuidadosa e pausada da fábula. Posteriormente as colocações dos alunos foram sendo feitas, dando suporte a uma discussão que se remetia a prática dos mesmos nas escolas em que estavam estagiando, para por fim chegarmos a conclusão de que os estágios ao longo do Curso de Geografia, integram um todo formativo e que a formação docente é de fato um processo que requer a soma de todas as partes. Na lógica do Estágio na Licenciatura em Geografia da URCA, que correspondem a quatro práticas, temos: No 5º Semestre o Estágio Supervisionado I (Observação no Ensino Fundamental II); no 6º Semestre o Estágio Supervisionado II (Regência no Ensino Fundamental II); no 7º Semestre o Estágio Supervisionado III (Observação no Ensino Médio) e no 8º Semestre o Estágio Supervisionado IV (Regência no Ensino Médio).

As discussões em sala, somadas à prática dos alunos no Estágio aliam-se na perspectiva de mostrar o objetivo do estágio no sentido de sensibilizar à reflexão sobre o ato de ser professor. Nesse sentido Lima (2001, p. 07) nos informa que “o estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua, como elemento de realimentação dessa reflexão.

Destaca-se que nessa perspectiva processual o curso de Pedagogia tem passado por algumas reformulações curriculares. A primeira ocorreu em 1990, seguindo das realizadas nos anos de 1991 e 1994. Em 2001, a reformulação curricular foi realizada à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 e da proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, elaborada em 1999 pela comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação – (MEC). Nesse contexto, é importante ressaltar que até este

momento o curso de Pedagogia era o único que não dispunha de diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

A discussão ocorrida no processo de reformulação curricular foi retomada mediante o debate nacional acerca da formação do pedagogo, culminando na aprovação da Resolução CNE/CP 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Em 2006, a reformulação teve como princípio a flexibilidade curricular sob um olhar nos conteúdos, atrelados a diversidade da realidade institucional. No ano de 2010, buscou-se construir permanentemente uma estrutura curricular que permitisse incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social, com isso o curso se concretiza em núcleos (Educação Infantil, Séries Iniciais, Movimentos Sociais e Educação Popular) e nas decisões colegiadas nos encontros ocorridos semanalmente.

Assim, esse curso vem sendo construído e reconstruído a partir de uma gestão orgânica e participativa que passa pela docência e pela capacidade de produzir e gestar conhecimentos sobre os processos educativos. A prática pedagógica é um exercício permanente ao longo do curso, sendo o Estágio Curricular Supervisionado um dos vários e diferentes momentos em que essa prática é promovida. Ela implica na inserção efetiva do aluno em atividades de docência e de gestão em ambientes escolares e não escolares.

Inúmeras leituras, debates, pesquisas científicas, dentre outras ações, têm sido voltadas para o Estágio Curricular Supervisionado, em decorrência de uma série de fatores, tais como a necessidade de melhorar a qualidade da educação, devido às exigências no próprio processo de formação. Destaca-se, nesse contexto, a Lei anteriormente citada e a Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação – CNE de 2002, que regulamenta o Estágio, com 400 horas. Tais referências tornam mais evidentes os limites e as possibilidades da aplicabilidade da legislação, de forma a defender a consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria e prática, a docência, a pesquisa e a práxis.

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1990 têm afetado diferentes setores da sociedade. No campo da educação, a formação de professores tem sido motivo de debates e tomadas de decisões e a prática da avaliação no Estágio passou a ser vista como requisito importante para a relação teoria e prática, no âmbito dos estudos superiores. Neste sentido, o desafio foi o de ressignificar este componente curricular, no contexto dos cursos de licenciaturas, envolvendo os três momentos da ação didática: planejamento, metodologia e avaliação.

Em sintonia com Pimenta e Lima (2012), vimos que após as determinações de tal Lei, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1/2006, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação do país. Dadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia, o projeto político pedagógico das instituições deve garantir a duração e carga horária dos cursos de formação de professores no âmbito da Educação em nível superior, bem como reforçar a prática avaliativa no Estágio.

Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas efetivas de trabalho acadêmicas, assim distribuídas:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a biblioteca e centro de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;

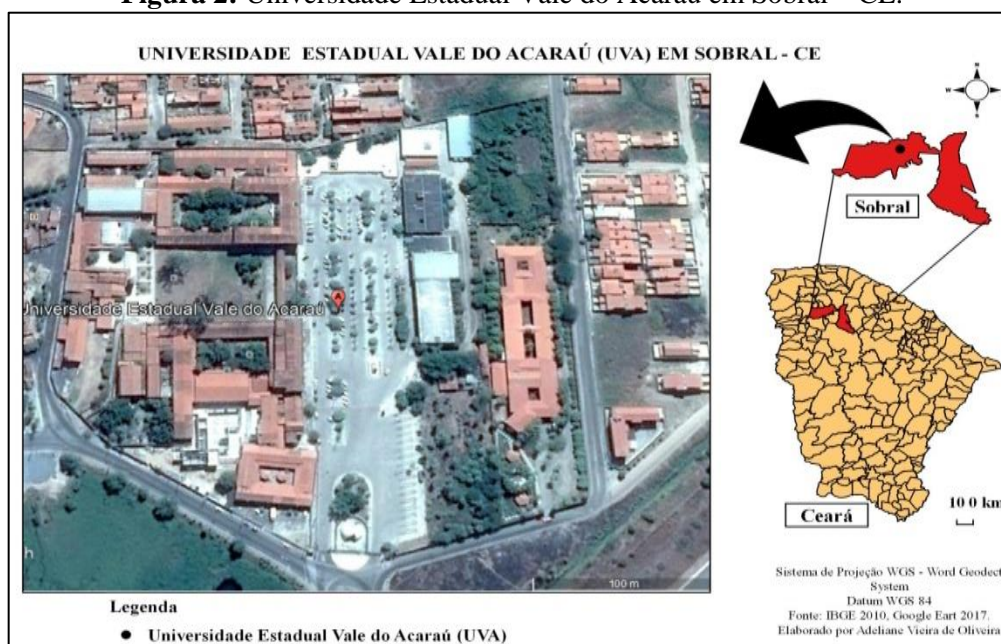
II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (Grifo nosso)

III– 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da memória.

Dessa maneira, o curso de Pedagogia da UVA segue com as seguintes modalidades de Estágio: Estágio em Gestão Educacional; em Ação Docente na Educação Infantil; em Ação

Docente nas Séries Iniciais e por último em Movimentos Sociais e Educação Popular. É relevante ressaltar que diante das reformas na educação brasileira, os cursos de formação de professores ganharam mais um desafio: o de construir os saberes docentes a partir da avaliação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas. Na Figura 2, ilustra a localização onde acontecem as aulas de estágio em um dos campi da UVA.

Figura 2: Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – CE.



Fonte: IBGE, 2010. Elaboração: OLIVEIRA, 2017.

A esse respeito convém citar Carneiro (2010, p. 339), ao relatar a importância da avaliação na relação com as disciplinas do ensino superior, em especial o Estágio. Conforme a visão desse autor essa se apresenta, como:

[...] atividade processual, encorpando o repositório de saberes e de resultados de pesquisa através de mecanismos de sistematização de um lado e, de outro, de mecanismos de transmissão e socialização. Assim, as estruturas intelectuais institucionalizadas desta educação recriam caminhos e rotas para a apropriação destes saberes, ao tempo em que se renovam pelo influxo de informações recebidas dos alunos e dos ex-alunos, agora, profissionais. Esta

missão e responsabilidade exigem professores da educação superior cada vez mais bem preparados em suas áreas de atuação e qualificados para a docência.

Concordamos com Carneiro (2010) e reconhecemos que a avaliação como prática social, humana, política e técnica deve ser incorporada na proposta pedagógica do estágio com a finalidade de refletir cada vez mais na práxis do aluno sujeito principal desse processo.

E se tratando do curso de Pedagogia, a experiência de formação dos licenciandos no contexto do estágio se pauta a partir do entendimento que este componente curricular deve ser compreendido sob a teoria e prática como elementos indissociáveis para a entrada do estagiário no espaço da escola e para além dela. Logo, essa experiência passa a ser um exercício de reflexão para a construção do ser professor, assim o licenciando passa a se identificar ou não com a sua futura profissão.

Para tanto, os licenciandos geralmente relatam dados pertinentes de uma escola atual com várias demandas, essas às vezes jamais imagináveis pelos profissionais da educação, entretanto elas servem de base norteadora para mudanças importantes em benefício da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Entende-se que o convívio dos licenciandos com a realidade no contexto do estágio envolvendo a escola ou espaços não formais reforça vivências pedagógicas na interligação da teoria e da prática em um movimento de auto-reflexão e desdobramentos, como: saberes, autonomia, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado no contexto dos cursos de Geografia e Pedagogia, aponta para concepções que ao longo do tempo foram se modificando através do surgimento de leis e inquietações para o entendimento deste componente curricular como disciplina necessária para a formação inicial dos licenciandos, considerando teoria e prática como elementos

condutores deste processo.

Conseqüentemente é no estágio que o licenciando se mune de fundamentação teórica e com isso vai a campo em busca da empiria na articulação da teoria e da prática, porque ele passa a perceber que neste processo formativo ele se instrumentaliza de forma necessária para o seu processo de formação profissional. Sobretudo ele passa a repensar sua formação e futura profissão.

Em suma, é na dinâmica do processo de estágio que surge o significado de reconhecê-lo sob uma constante análise e a um contínuo processo de redimensionamento, do qual o licenciando é agente fundamental de percepções e reflexões na ação de formar-se/descobrir-se professor.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** Unicruz. 2012. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015, as 16h02min.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2006.

_____. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 2,** de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1/2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia diversidade: construção... In:

- CASTELAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas.** – 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ELIAS, Jansen; Ketcham. **Na casa da lua resgatando o espírito feminino da cura.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FIRME, Penna. T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades.** Ensaio vol. I, nº 2, 1994.
- DEPRESBITERIS, Lea (Org.). **Diversificar é preciso...instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio Supervisionado e a ação docente.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- _____. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade.** 22 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- PASSINI, Elza Yasukoet al (org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** – São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia.** 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- SILVA, Jorge Barcelos da; LEITE, Nelson Moreira. **Geografia identidade da disciplina. O Ensino de 1ª a 4ª Séries: as disciplinas, as habilidades.** Secretaria de Educação do Amapá: Amapá IEF/SEED, 2000.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo:

Cortez, 2007.

SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTO

Marcelo Soares dos Santos ¹
André de Andrade Fontes ²
Mikeyla Alves de Oliveira ³
Caio César Silva Lima ⁴

RESUMO

A partir de 1990 o Brasil iniciou a condução de sistemas avaliativos educacionais em larga escala que se apresentaram como ferramentas importantes para se verificar o desempenho de estudantes da educação básica. Neste estudo objetiva-se discutir questões acerca de quais concepções estruturais balizam a formulação dos sistemas brasileiros de avaliação da aprendizagem através da comparação com os principais processos avaliativos de caráter global, como por exemplo o PISA, destacando seus respectivos propósitos a partir da interpretação do desempenho dos alunos brasileiros. Foram analisados os documentos oficiais de educação básica brasileira propostos nas últimas reformas educacionais no Brasil (DCN, PCN e BNCC), bem como a análise do desempenho dos alunos brasileiros nos sistemas avaliativos Saeb, ENEM e PISA. Os estudantes brasileiros apresentam desempenho inadequado em todas as avaliações educativas analisadas, sendo a maioria enquadrada nos níveis mais baixos destas avaliações, desempenho esse desconexo com o que é preconizado nos documentos oficiais. Pode-se considerar que os principais sistemas brasileiros de avaliação da educação não traduzem uma aquisição efetiva de conhecimento apresentando apenas um quadro geral sobre os níveis de entendimento parcial de conteúdos curriculares, sem conexão clara com o conhecimento efetivo. Por outro lado, os resultados destas avaliações são subutilizados uma vez que deveriam também subsidiar a formulação e a estruturação de reformas nacionais da educação as quais até o momento se limitaram a questões de reorganização curricular estrutural e/ou meras atualizações sem um caminho claro a percorrer e sem necessariamente fomentar uma política estruturada com caráter perene que objetivasse desenvolver um letramento acadêmico compatível com as demandas e imposições de um contexto sociocultural globalizado e dinâmico.

Palavras-chave: Instrumentos de avaliação educacional, Saeb, Enem, PISA, Reformas educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação é um elemento chave para o processo de desenvolvimento intelectual e social de um país e a condução de políticas educacionais pode dar condições aos indivíduos de desenvolver e/ou incrementar competências e habilidades necessárias para a formação do pensamento crítico e para a tomada de posicionamentos frente às questões do cotidiano de uma

¹ Professor Dr. do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, matchapg@hotmail.com

² Graduando do Curso de da Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, andre.andrade.fontesl@gmail.com

³ Graduanda do Curso de da Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, mikeyla_15@hotmail.com

⁴ Graduando do Curso de da Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, cesarccsllima@gmail.com.

nação, advindas de natureza social ou científica, e embasando-se em argumentações lógicas e racionais (WOLFF, 2004; KAMPOURAKIS, 2016).

Os processos educacionais, de um modo global são avaliados e tratados a partir de diversos prismas, como por exemplo a formação e o posicionamento de professores (FRANCO, 2015, VIEIRA et al., 2015), a prática pedagógica (FRANCO, 2008; FESTAS, 2015; MODELSKI et al., 2019), a formação curricular (KNIGHT, 2008; 2019; THIESEN, 2019) os aspectos sociais da educação (COLLINS & PINCH, 1998; SADLER et al., 2004; BRASIL, 2014; SCHENDEL & MCCOWAN, 2015; BERTOLIN, et al., 2019; DAINEZ & SMOLKA, 2019) entre inúmeros outros. Estes mesmos processos podem ser compreendidos a partir da avaliação de áreas específicas, com um claro destaque para a área da educação científica, a qual apresenta importância fulcral para o embasamento e entendimento de outros e diversos saberes.

A educação em ciências no Brasil encontra-se pautada pelos parâmetros gerais da alfabetização científica, podendo ser descrita como o processo pelo qual os indivíduos são apresentados às características estruturais sobre o que é a Ciência e como se produz o conhecimento científico. A alfabetização científica deve ser trabalhada de maneira a oportunizar aos indivíduos condições de adquirirem domínio sobre a linguagem científica básica, sobre os principais conceitos científicos, o conhecimento acerca da natureza e do desenvolvimento do método científico e a compreensão dos impactos da Ciência e da tecnologia sobre os indivíduos e a sociedade como um todo (BRASIL, 1998; 2006; McCOMAS & ALMAZROA, 1998; LEDERMAN et al., 2002; IRZIK & NOLA, 2011).

O letramento científico, associado às dimensões filosóficas e sociais, deve constituir a base para que os alunos possam adquirir um entendimento amplo dos fenômenos (físicos, biológicos, sociais, econômicos, etc.), podendo então, assumir o papel de ator nas principais questões que envolvem o desenvolvimento do conhecimento.

Contudo, o arcabouço proporcionado pelo letramento científico não pode ser evidenciado nas avaliações globais de conhecimento dos estudantes brasileiros de ensino médio, o que se traduz em um desempenho baixo e desconexo do que se é preconizado pelos documentos que regem a educação no Brasil.

As Reformas Educacionais

O cenário mundial do fim do século XX apresentou expansões econômicas e políticas que impulsionaram mudanças sociais e culturais em diferentes países. Esses processos foram

responsáveis pela estruturação e pelo desenvolvimento célere de países que hoje são reconhecidos como potências mundiais e não por acaso, apresentam os melhores Índices de Desenvolvimento Humano (ONU/PNUD, 2019).

Concomitante a este processo, as décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas por reformas educacionais em todo o mundo, decorrentes inicialmente da pujança econômica dos países do leste asiático e do significativo investimento destes países na educação de sua população. Foram privilegiados os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados, comprometidos inicialmente com a criação e com a operacionalidade de tecnologias sofisticadas. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais, com seus reflexos atingindo até mesmo o Brasil (RICCI, 2003).

Um ponto em comum apresentado pelas nações consideradas como mais bem desenvolvidas foi a elaboração e a condução de reformas educacionais que visassem preparar melhor sua população em idade escolar, utilizando-se como parâmetro um ambiente nacional e internacional que apresentavam crescentes exigências educacionais e profissionais (MCCOMAS & ALMAZROA, 1998). Para se ter uma ideia da abrangência deste movimento, nos Estados Unidos da América podemos citar as amplas reformas educacionais iniciadas e conduzidas a partir da atuação da *American Association for the Advancement of Science* – AAAS (1993) e do *National Research Council* – NRC (1996); bem como as reformas educacionais apresentadas pelo Reino Unido (BALL, 2008), na Europa; em Hong Kong, na Ásia (CDC/HKEAA, 2007) e na Oceania apresentadas por Austrália (ACARA, 2009) e Nova Zelândia (MINISTRY OF EDUCATION, 2012), entre outras.

Seguindo estas tendências mundiais, o Brasil até então tido como entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instigado a desenvolver ações para avançar nas políticas educacionais ao longo da década (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Avaliação das Reformas

Considerando a importância das modificações nas leis e documentos educacionais, nos países onde reformas educacionais amplas e significativas foram realizadas se fez necessário também conduzir a avaliação da validade e da eficácia destas propostas. A partir desta premissa muitos autores como McComas & Almazroa (1998), Lederman et al., (2002), Sjöberg & Schreiner, (2006), e McComas, (2008), desenvolveram métodos de investigação que pudessem permitir avaliar estes tópicos, assim como apontar vantagens e possíveis fragilidades nos

procedimentos adotados, a partir da elaboração de avaliações do conhecimento dos estudantes sobre os conteúdos curriculares e, mais importante, sobre sua compreensão geral acerca dos temas trabalhados.

A partir de então foram elaboradas avaliações educacionais que pudessem fornecer dados confiáveis sobre os estágios de desempenho dos indivíduos. Além disso, tais mecanismos poderiam embasar a tomada de decisões para possíveis modificações nas próprias avaliações ou sistemas educacionais (LEDERMAN, 1992; LEDERMAN et al., 2002; LEDERMAN, 2007; McCOMAS, 2008).

No caso do Brasil, em parte, as alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN na década de 1990 e consequentes modificações no sistema educacional, foram embasadas pelos resultados dos primeiros instrumentos de avaliação de educação em caráter nacional. No geral, esta foi uma iniciativa que pode ser considerada como um reflexo do cenário mundial da época, uma vez que em países como EUA, Reino Unido e Japão, por exemplo, já eram conduzidos instrumentos de avaliação nacional destinados a avaliar o desempenho dos estudantes quanto ao ensino básico, dados estes que auxiliaram a fomentar o desenvolvimento das respectivas reformas educacionais (MCCOMAS & ALMAZROA, 1998).

O uso de instrumentos de avaliação educacional em níveis nacionais tornava possível também a realização de comparações no desempenho acadêmico entre diferentes países. A de se salientar contudo, que este fato, apesar de ir de encontro a alguns dos principais objetivos das reformas educacionais, como por exemplo a adequação a uma cultura tecnológica difundida globalmente, também suscitou o estabelecimento de debates de cunho filosófico, social e cultural acerca dos parâmetros utilizados nas políticas educacionais adotadas, bem como seus desdobramentos (socioculturais, econômicos, etc.) nos países envolvidos nas avaliações (LEDERMAN et al., 2002).

Avaliações Educacionais brasileiras

Atualmente no Brasil são realizadas avaliações em larga escala em nível nacional e internacional. São sistemas avaliativos que fornecem dados sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências naturais.

O primeiro instrumento de avaliação da educação em caráter nacional surgiu no início da década de 1990, denominado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb,

vigente até os dias atuais. É um sistema avaliativo composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite a realização de diagnósticos sobre a educação básica brasileira, de maneira a fornecer um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Além disso, também permitem avaliação de fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes, tais como o cotidiano dos alunos, o currículo escolar, e a formação dos professores, por exemplo (BRASIL, 2019).

Adicionalmente, há também o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o qual é utilizado para se avaliar o desempenho dos estudantes egressos da educação básica, candidatos a ingressar no ensino superior. Esta avaliação tem sido aplicada anualmente, desde o ano de 1998, e hoje pode ser considerado como a principal avaliação nacional atuante no processo de ingresso ao ensino superior (INEP, 2019).

No geral, estas duas avaliações fornecem dados de averiguações indiretas sobre a performance dos estudantes acerca de resoluções de problemas com base em conteúdos curriculares, uma vez que avaliam desempenho dos alunos de modo pontual, sem se utilizar de valores agregados nas avaliações ou realizar acompanhamento de um ano para outro dos estudantes (CASTRO, 2000).

Porém, há também algumas outras avaliações educacionais que, diferentemente dos sistemas Saeb e ENEM, partem de avaliações diretas do entendimento dos indivíduos. Estas avaliações são geralmente desenvolvidas por grupos constituídos de profissionais de vários países e pensadas para propor um quadro amplo e aprofundado acerca dos níveis de desempenho dos estudantes em relação aos currículos escolares adotados. Além disso, estas avaliações também possibilitam análises comparativas em âmbito internacional, como por exemplo, a avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA, do inglês *Programme for International Student Assessment*, coordenado pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OCDE, a qual avalia a qualidade da educação para jovens estudantes com faixas etárias entre 7 e 15 anos, abrangendo dessa forma séries do ensino fundamental e médio.

O PISA é aplicado em ciclos de três anos e se constitui de um sistema avaliativo que produz indicadores sobre a qualidade da educação, bem como o entendimento e a compreensão sobre as áreas como as linguagens, matemática e ciências naturais (OCDE, 2019).

Semelhante ao sistema de avaliação do PISA, outras ferramentas avaliativas internacionais de educação também já foram ou continuam contemplando o Brasil em suas administrações, como é o caso do instrumento A Relevância do Ensino de Ciências, do inglês *The Relevance of Science Education* – ROSE (2005). Este instrumento foi criado e viabilizado por iniciativa do Ministério de educação da Noruega e desenvolvido com o intuito de se aferir como o ensino de Ciências & Tecnologia é compreendido por estudantes em idades entre os 14 a 16 anos.

Recentemente foi criada a Avaliação Internacional Sobre a Capacidade de Leitura e Compreensão de Textos denominada de *Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS, a qual o Brasil passará a participar a partir do ano de 2020 (BRASIL, 2019). Esta é uma avaliação realizada em ciclos de cinco anos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA, que é uma cooperativa internacional formada por instituições nacionais de pesquisas acadêmicas e por analistas dedicados a avaliar o desempenho educacional em diversos países.

No geral, para todas as avaliações em nível nacional e internacional realizadas no Brasil os resultados apontam que os estudantes brasileiros se situaram entre os níveis mais inferiores de compreensão dos conteúdos avaliados, tendo apresentado baixo rendimento em áreas como o português, matemática e Ciências (INEP, 2017; 2019).

Através da comparação do desempenho dos estudantes brasileiros nos processos avaliativos nacionais e internacionais, objetiva-se aqui discutir questões acerca das concepções estruturais que balizam a formulação dos sistemas brasileiros de avaliação da aprendizagem, sua efetividade em avaliar o entendimento dos estudantes e a subutilização dos resultados obtidos enquanto reflexo do processo formativo dos estudantes. Em adição lançamos um olhar acerca das reformas educacionais brasileiras em comparação as reformas educacionais internacionais.

METODOLOGIA

Procedeu-se análise dos documentos oficiais de educação básica brasileira propostos nas últimas duas reformas educacionais no Brasil (as Diretrizes Nacionais de Educação Básica – DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Além disso foram analisados os sistemas avaliativos realizados em nível nacional nas suas últimas três aplicações como o Saeb e o Enem, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, disponível em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

<http://www.inep.gov.br/>. As análises dos sistemas de avaliação foram comparadas com avaliações de caráter internacionais como o PISA com relação as suas últimas três aplicações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A necessidade de introduzir e/ou melhorar a educação em ciências desde os primeiros anos de letramento acadêmico é reconhecida formal e institucionalmente por muitos países. Este fato pode ser evidenciado pela quantidade e pela importância das diversas instituições, organizações científicas e periódicos dedicados ao assunto, tendo como exemplos a *Association for Science Education* na Grã-Bretanha, a *Association for the Promotion and Advancement of Science Education* no Canadá e a *National Science Teachers Association* nos Estados Unidos (SCHWARTZMAN & MICHELINE, 2009).

Além destas organizações, que congregam sobretudo professores, pedagogos e especialistas em educação, instituições científicas como a *National Academy of Sciences* e a *American Association for the Advancement of Sciences* nos Estados Unidos também têm apresentado grande envolvimento nas questões de educação em ciências, conduzindo por exemplo, as grandes reformas educacionais ocorridas nos EUA (AAAS, 1993; NRC, 1996; SCHWARTZMAN & MICHELINE, 2009) em diversos países europeus (BALL, 2008) e asiáticos (CDC/HKEAA, 2007), principalmente a partir das décadas de 1980/90.

Entende-se que a educação científica e o saber científico devem ser apresentados e compreendidos muito além do que uma mera rotina de memorização de teorias, conceitos e notações. A educação científica deve ser entendida como um processo baseado na resolução de problemáticas que visam subsidiar o entendimento dos fenômenos, além do entendimento da participação do homem como ator interdependente deste contexto.

Nesse cenário, constata-se que países mais desenvolvidos em áreas como a educação e tecnologia apresentam um comprometimento com os movimentos em prol da criação de políticas educacionais que se pautem em promover a alfabetização científica para os indivíduos (LEDERMAN et al., 2002; LEDERMAN, 2007; SCHWARTZMAN & MICHELINE, 2009; FERGUSSON et al., 2012). Estes países apresentam como uma das principais inquietações a diminuição do número de jovens que escolhem as carreiras de natureza científica (FERGUSSON et al., 2012), enquanto em países como o Brasil, devemos (ou deveríamos) nos preocupar com o pouco entendimento sobre a natureza e a importância do conhecimento científico, o que é observado mesmo entre pessoas que apresentam formalmente níveis superiores de educação.

Diferentemente do ocorrido em países mais desenvolvidos, avaliando-se as reformas educacionais ocorridas no Brasil percebe-se que a partir do século XX elas foram conduzidas com fortes influências de aspectos políticos e, apesar de não explicitamente, de pretensões de setores específicos da sociedade. Além disso podemos identificar direcionamentos em prol de atividades econômicas específicas, com destaque para a predominância do ensino tecnicista e formador de mão de obra (KRASILSHICK, 1992; BORGES & LIMA, 2007; ZINET, 2016).

Pode-se considerar que tradicionalmente o Brasil não apresenta políticas perenes e consistentes voltadas para a educação em ciências, apresentando apenas experiências parciais as quais são datadas a partir da década de 1950 (CRESTANA et al., 1998). Em sua grande maioria estas experiências se mostraram circunscritas ao fomento de projetos e programas de ensino científico, englobando as diversas áreas do conhecimento sem evidenciar, contudo, qualquer estruturação em prol do estabelecimento de uma política educacional de amplo espectro.

Entretanto, apesar de não se constituir em uma política de Estado e não externar uma natureza integrativa, ao longo do tempo pode-se observar um incremento no subsídio para determinados programas. Estas ações são pontuais e circunscritas a determinados períodos, com sua duração geralmente coincidindo com a duração de um programa de governo específico. Estes subsídios contemplaram programas de formação de professores, programas extracurriculares de iniciação científica e programas de educação em ciências nas escolas de ensino médio e no ensino superior. Ainda assim não se tem disponível qualquer mecanismo de acompanhamento e de avaliação que permita ponderar o impacto dessas ações na educação como um todo.

Podemos considerar que as “reformas educacionais” brasileiras se constituíram, ao longo do tempo, de adequações pautadas em interesses de áreas específicas, com a maior parte de seu escopo limitando-se a tratar de questões da estrutura organizacional do ensino e da ordenação curricular. A exemplo das reformas ocorridas em outros países e aqui já citadas, não se tem um direcionamento claro em prol de um planejamento a médio/longo prazo, o que se mostra em desacordo com a tendência evidenciada em muitos países.

A LDBEN de 1996 foi regulamentada junto ao Conselho Nacional de Educação e apresentou diretrizes que visavam propor uma universalização do sistema escolar brasileiro. Foram então realizadas alterações na denominação, organização e no sistema dos currículos. Também em decorrência destes processos foram promulgados os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) em 1998, no intuito de organizar os níveis escolares da educação nacional (BRASIL, 1998).

Estes parâmetros foram elaborados com a colaboração de educadores internacionais e foram considerados por alguns como um dos marcos das reformas educacionais brasileiras (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003). Destes ainda decorreram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (DCN) também 1998 e, mais recentemente, estas diretrizes receberam atualizações a partir do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi desenvolvida com o propósito de unificar a educação básica nacional no sentido de se administrar o mesmo currículo por todo o território nacional e seu uso foi instituído em 2017 para o ensino fundamental e em 2018 aplicado para o ensino médio (BRASIL, 2017; 2018).

Os documentos como os PCN, DCN e BNCC reúnem aspectos estruturais e organizacionais propostos para garantir à todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 2000; 2017; 2018). Além disso, proporcionam o estabelecimento de um currículo nacional de base comum visando “fomentar a autonomia intelectual e o desenvolvimento de um pensamento crítico, preparando o educando para ingressar no mundo do trabalho e/ou para continuar seus estudos em níveis posteriores” (BRASIL, 2000). Encontram-se ainda nestes documentos as assim denominadas diretrizes para o estabelecimento de alicerces para um desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e ao aprimoramento do raciocínio lógico, além de promover a integração social (BRASIL, 1998; 2006; 2017; 2018).

Contudo, apesar de, “em tese”, estabelecer quais são as fundações da educação básica, não podemos evidenciar documentalmente quaisquer conexões ou projeções com o estabelecimento de iniciativas, atuais ou futuras, que visem auxiliar o cumprimento destes objetivos, o que contribui para a criação de uma imagem puramente emblemática, por vezes alegórica, destes documentos.

Avaliações: O desempenho dos estudantes brasileiros

Simultaneamente com as modificações das leis e documentos de educação básica e, com o objetivo difundido de se averiguar os avanços, as potencialidades e as possíveis fragilidades dos processos educacionais, também foram empregados mecanismos avaliativos em nível nacional que abrangem todos os níveis do ensino básico. Destes, o Saeb e o ENEM

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

apresentaram-se como as principais avaliações as quais denotam o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos curriculares. Além destas avaliações, a partir dos anos 2000 o país participa dos ciclos de avaliação do programa internacional PISA e, mais recentemente, o país aderiu à avaliação PIRLS (INEP, 2019).

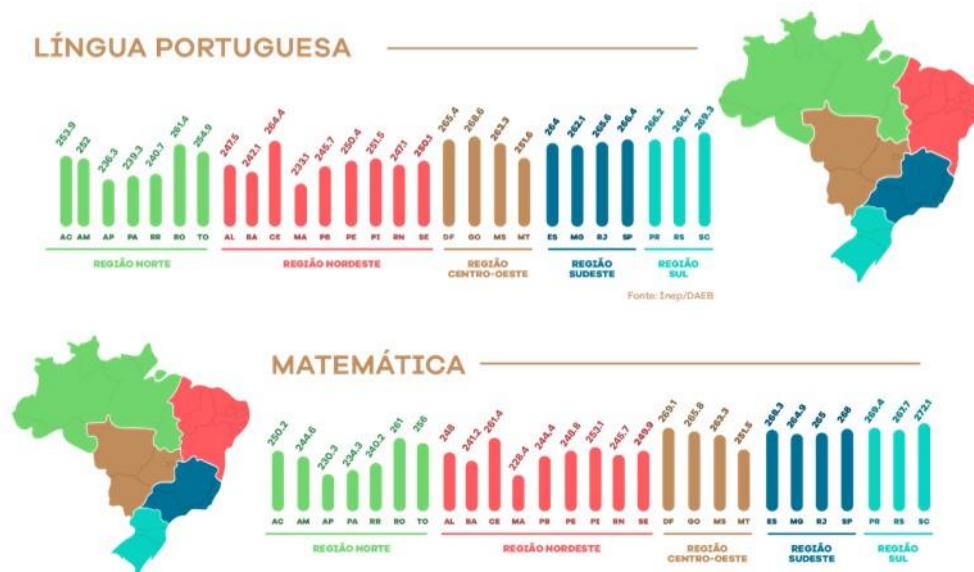
O Saeb tem sido utilizado para se avaliar as séries finais do ensino fundamental e médio e tem sido aplicado em ciclos de dois anos a partir de 1990. É um sistema avaliativo dividido em uma série de avaliações e estruturado por meio de provas e questionários. Subdivide-se em três instrumentos de avaliação, a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, que funciona como uma avaliação geral da educação básica; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, popularmente conhecida como Prova Brasil, sendo criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas e compreendendo alunos das últimas séries do ensino fundamental e médio; e, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, a qual é dedicada a avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Essa divisão nos sistemas avaliativos está vigente desde 2005, entretanto, a partir de 2019, o conjunto de todas essas avaliações será denominado de unicamente de Saeb (BRASIL, 2019).

Os índices de rendimento dos alunos no Saeb são calculados com base em matrizes descritoras de competências e habilidades estipuladas para cada série e disciplina, com base nos parâmetros adotados pelo Ministério da Educação – MEC. Esses índices são apresentados de acordo com a série avaliada e com pontuações que variam de 0 a 500 pontos.

Em geral, esses descritores são considerados um reflexo das associações entre os conteúdos curriculares e as operações mentais apresentadas pelos alunos nas resoluções dos testes. Especificam, por exemplo, o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção de escalas de itens avaliativos de diferentes disciplinas (INEP, 2019).

A aplicação mais recente do Saeb aferiu um total de 1,4 milhão de estudantes, e, de uma maneira global, não foram alcançados os níveis considerados como minimamente adequados ao entendimento para cada uma das áreas amostradas. No geral, os estudantes situaram-se entre os níveis mais inferiores dos descritores estipulados, com notas abaixo de 300 pontos (INEP, 2017; 2019), revelando um conhecimento inadequado em relação ao que se é preconizado nos documentos oficiais (Figuras 1 e 2).

Figura 01. Índices de proficiência de estudantes brasileiros de nono ano do ensino fundamental nas últimas três aplicações da avaliação Saeb para Português e Matemática, por Região.

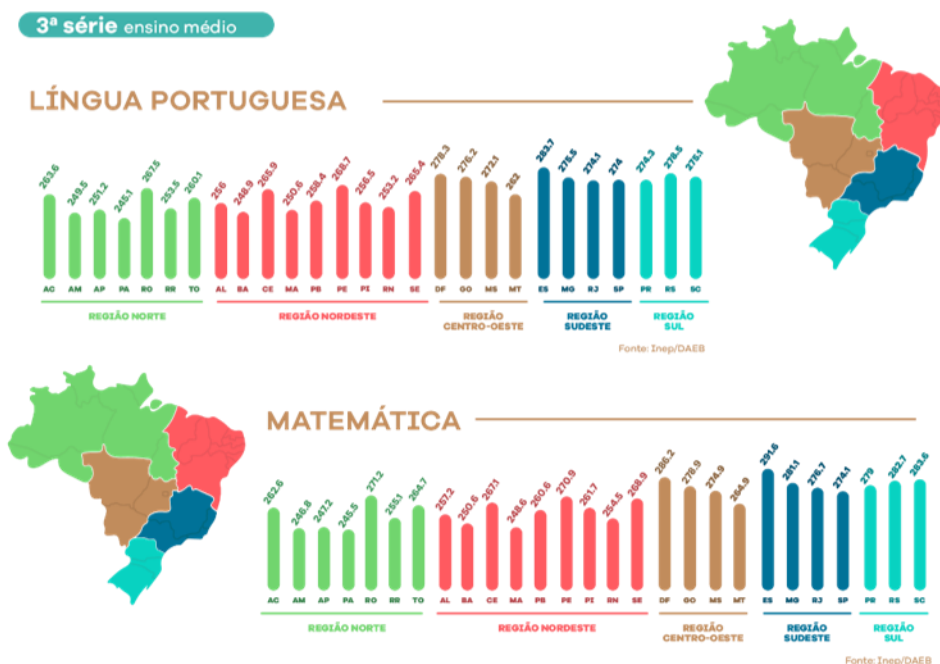


Fonte: Adaptado de INEP-Saeb, 2019

Para Língua Portuguesa por exemplo, apenas 1,62% de estudantes alcançaram os níveis considerados como adequados, enquanto que para Matemática o percentual foi de 4,52% (BRASIL, 2019). Estes resultados se mostraram semelhantes aos que foram apresentados em todas as aplicações anteriores da avaliação realizadas durante as últimas duas décadas.

O ENEM, por sua vez, avalia a performance dos alunos na resolução de problemas que no geral requerem uma contextualização entre questões do cotidiano e conteúdos curriculares. Além disso, são avaliados o raciocínio lógico e a interpretação de textos sobre áreas do conhecimento, com os alunos sendo analisados quanto as suas habilidades e competências em resolver problemas das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias O teste apresenta 180 questões no total e adicionalmente os participantes também são avaliados por meio de uma redação, onde é tratado como tema uma situação-problema, baseada em eventos do cotidiano ou em assuntos em destaque na época da aplicação das provas (INEP, 2019).

Figura 02. Índices de proficiência de estudantes brasileiros do terceiro ano do ensino médio nas últimas três aplicações da avaliação Saeb para Português e Matemática, por Região.



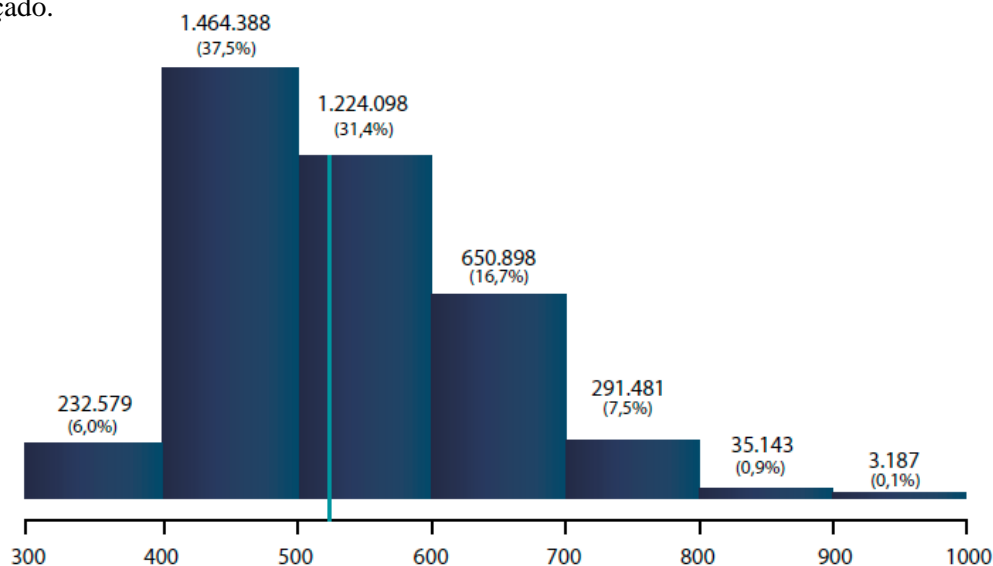
Fonte: Adaptado de INEP-Saeb, 2019

Os índices de rendimento dos participantes do ENEM são calculados com base em matrizes descritoras de competências e habilidades relacionadas aos parâmetros adotados pelo Ministério da Educação, com as pontuações variando de zero a 1000 pontos (INEP, 2019).

Avaliando os dados brutos do INEP em relação à última aplicação do exame (INEP, 2019), observamos que o desempenho geral dos estudantes, para todas as áreas, pode ser classificado apenas como regular. Um fato interessante é que a interpretação destes mesmos dados denota uma certa “criatividade estatística” quando são tratados pelas médias não-especializadas. Geralmente observa-se um olhar raso sobre os números que de maneira inadequada são tratados como reflexos de um desempenho melhor.

O Enem 2018 contou com um número total de 4,1 milhão de estudantes avaliados. Os resultados obtidos mostram que para a área de Matemática e suas tecnologias, menos de 10% dos indivíduos apresentou média igual ou acima de 700 pontos, com a média geral sendo de 530 pontos (Figura 3).

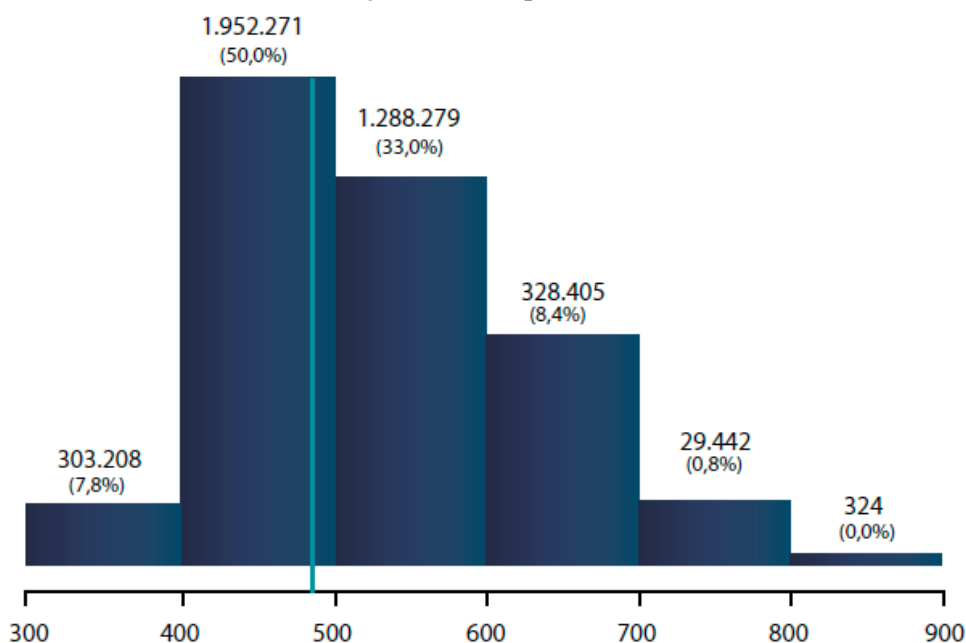
Figura 03. Índices de proficiência de indivíduos respondentes da edição 2018 do Enem para a área de Matemática e suas tecnologias. A linha de demarcação em azul aponta o valor médio do resultado alcançado.



Fonte: Adaptado de INEP-Enem, 2019

Para a área de Ciências da Natureza, a média dos indivíduos foi de 493 pontos, onde também pode se observar que menos de 10% dos indivíduos alcançaram média igual ou superior a 700 pontos (Figura 4).

Figura 04. Índices de proficiência de indivíduos respondentes da edição 2018 do Enem para a área de Ciências Naturais. A linha de demarcação em azul aponta o valor médio do resultado alcançado.



Fonte: Adaptado de INEP-Enem, 2019

Um ponto a se destacar nesses resultados é que em comparação as últimas três aplicações do Enem para as Ciências Naturais, a média de acertos variou entre 400 e 500 pontos.

Tendo sido a média em 2016 de 482,3, em 2017 de 510,6 e em 2018 de 490,8 pontos. Percebe-se uma queda do rendimento dos indivíduos no Enem de 2018 para as Ciências Naturais, enquanto que nas demais áreas avaliadas foram apresentadas aumento nas médias dos resultados. Entretanto, para se verificar se existem evidências de que essas variações nos resultados partem de alterações no empenho dos indivíduos requer-se a realização de testes que apontem diferenças estatisticamente significativas.

Os sistemas avaliativos nacionais externam, de modo geral, uma tendência a avaliar exclusivamente o conhecimento escolar/curricular dos indivíduos, sem considerar outros aspectos relacionados ao percurso formativo do aluno. Contudo, é de consenso geral que diversos outros componentes podem influenciar os resultados dessas avaliações. Questões sociais, econômicas e culturais podem ter um peso significativo e definitivo na aprendizagem (LEDERMAN, 1992; 2007; MCCOMAS, 2008) e podem estar refletidos no desempenho observado. Apenas alguns instrumentos de avaliação mostram uma estrutura que leva em consideração aspectos além do conhecimento curricular e que podem influenciar o percurso formativo do aluno, com a avaliação internacional PISA se constituindo no exemplo mais conhecido. (CASTRO, 2000; OECD/PISA, 2019),

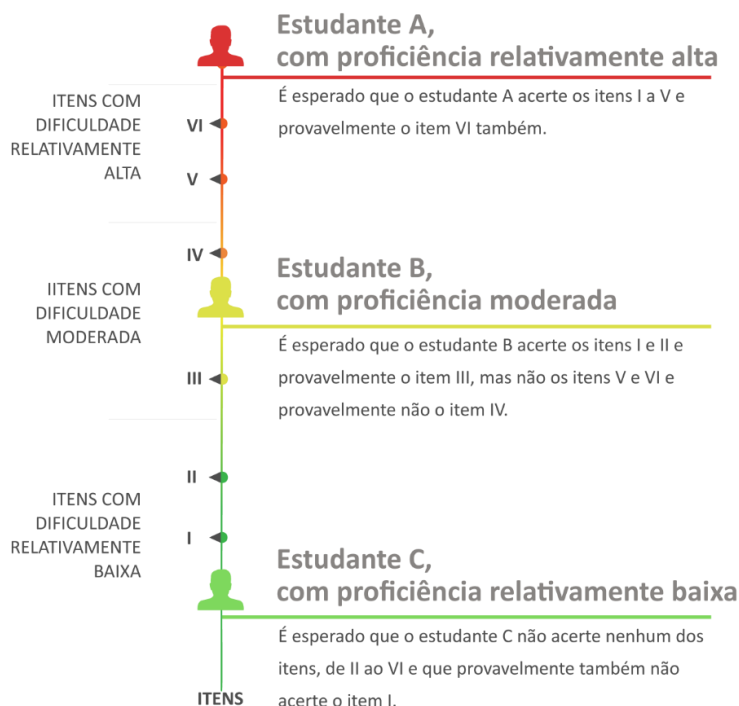
A última aplicação do PISA no Brasil ocorreu em 2018 e avaliou cerca de 13 mil estudantes. Foi a primeira vez que toda a aplicação das provas ocorreu via internet e nessa edição o foco foi para a leitura e interpretação de textos, tendo essas áreas recebidas mais questões.

O PISA, utiliza-se de uma escala de proficiência e de uma pontuação. Nelas, os estudantes são avaliados conforme um conjunto de habilidades e competências mínimas para se entender e resolver problemas da área aferida. No caso das Ciências Naturais, são avaliados o conhecimento acerca conceitos básicos acerca das ciências, a capacidade de refletir e de se envolver em debates críticos sobre ciência e tecnologia, bem como a compressão de como o conhecimento científico é construído (INEP, 2019; OECD/PISA, 2019).

A escala de proficiência é delimitada em três dimensões, a proficiência relativamente baixa, que corresponde às respostas aos itens de menor complexidade; a proficiência moderada, a qual situa os itens com dificuldade moderada e a proficiência relativamente alta que contém os itens que requerem uma maior complexidade de resposta (exemplo na Figura 5). Considerando esta estrutura, na última avaliação os estudantes brasileiros no geral situaram-se

no nível mais inferior da escala, ou seja, a proficiência relativamente baixa (INEP, 2019; OECD/PISA, 2019).

Figura 05. Escala de proficiência para a área de Ciências Naturais com base nos critérios de avaliação do PISA.



Fonte: Adaptado de OCDE/PISA, 2019

A título comparativo, quando observamos a avaliação anterior do PISA no Brasil (realizada em 2015), os resultados apontaram que os jovens brasileiros se apresentavam em níveis considerados como insatisfatórios em relação à compreensão básica em todas as áreas avaliadas (Leitura, a Matemática e Ciências), evidenciando problemas com o raciocínio lógico e com a interpretação de informações (INEP, 2019).

Assim como nas avaliações nacionais, os resultados do Brasil no *ranking* mundial de educação básica, construído com base nos resultados da avaliação do PISA, mostra que nossos alunos apresentam um grande déficit em sua aprendizagem, com o nosso país ficando com a 59ª colocação para a área de leitura, 63ª posição para a área de ciências e a 66ª posição para Matemática, de um total de 70 países avaliados (OCDE, 2019).

De um modo geral, as avaliações atualmente realizadas no Brasil (Saeb e ENEM) aparentam privilegiar as habilidades dos alunos em resolver problemas derivados de conceitos e diretamente ligados aos conteúdos das áreas avaliadas. Já o PISA e PIRLS são exemplos de sistemas avaliativos que consideram e priorizam a contextualização do conhecimento e a

integração de aspectos extrínsecos, os quais devem compor o processo de aprendizagem como um todo.

Uma vez que as avaliações nacionais não se fundamentam essencialmente em avaliar as habilidades dos estudantes em resolver problemas que partem de uma natureza mista, ou que requerem para sua resolução conhecer e associar conceitos advindos de diferentes áreas do conhecimento, é preponderante que sejam repensadas as formas avaliativas para que contemplem o conjunto de elementos que potencialmente influenciem no entendimento e na aquisição de conhecimento por parte dos alunos.

Mecanismos avaliativos devem ser desenvolvidos de modo a oferecer avaliações amplas sobre o *status* do conhecimento dos estudantes. Que ofereçam, por exemplo, condições para os educadores identifiquem diferenças entre o conhecimento que pôde ser adquirido após a aplicação de metodologias específicas daquilo que já era conhecimento prévio dos indivíduos (LEDERMAN et al., 2002; LEDERMAN & BARTOS, 2014).

A despeito das vulnerabilidades evidenciadas pelos sistemas avaliativos em relação a verificação do conhecimento assimilado pelos alunos da educação básica, há de se considerar a sua utilidade em se proporcionar um quadro geral da educação no Brasil. Contudo entendemos que estas avaliações são subutilizadas, uma vez que deveriam ser vistas como uma fonte para a verificação das fragilidades importantes apresentadas pela educação no Brasil, podendo se constituir assim de subsídio para a elaboração de políticas educacionais efetivas e integradas com os anseios de uma nação dita em desenvolvimento.

Como ponto de partida, requer-se então que sejam conduzidas discussões sobre o que se quer avaliar e como se deve avaliar a educação básica, para que os resultados das avaliações educacionais possam ser utilizados como ferramentas, as quais não somente possibilitem aferir o rendimento de estudantes em diferentes níveis escolares, mas também, que permitam obter um quadro geral sobre os níveis de conhecimento e, talvez mais importante, níveis do entendimento efetivo adquirido pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que os principais sistemas de avaliação educacional são por natureza avaliações indiretas do entendimento e não traduzem uma aquisição efetiva de conhecimento por parte dos alunos. Apesar de seus resultados permitirem se obter um quadro geral sobre os níveis de entendimento dos estudantes acerca dos conteúdos curriculares, a atual estruturação

destes sistemas avaliativos podem não ser suficientes para se indicar quais os aspectos e tendências devem ser consideradas para se oportunizar ao estudantes brasileiros a compreensão dos fenômenos sociais, econômicos e tecnológicos através do aprendizado.

Os estudantes brasileiros apresentam um desempenho abaixo do esperado, tanto em avaliações nacionais quanto internacionais, desempenho este não condizente com o potencial do país e em desacordo com o que se tem preconizado nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil.

Além disso, os resultados das avaliações deveriam embasar a formulação e estruturação de reformas nacionais da educação. Entretanto, as ditas “reformas” educacionais mais recentes no Brasil ficaram restritas a atualizações na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN não decorrendo necessariamente de uma política estruturada com caráter perene que objetivasse desenvolver um letramento acadêmico compatível com as demandas e exigências de um contexto sociocultural globalizado e significativamente influenciado por um conhecimento tecnológico e que mostra atualmente um dinamismo acentuado.

As Reformas Educacionais conduzidas no Brasil são estritamente adequações estruturais e/ou reorganizações curriculares caracterizando-se mais como ação política de governos específicos e não uma Política Educacional de Estado e institucionalizada.

Reformas educacionais efetivas devem se basear em proporcionar uma alfabetização científica adequada o que pode permitir, a exemplo das reformas ocorridas em países que apresentam um maior desenvolvimento socioeconômico e tecnológico, que os indivíduos desenvolvam uma melhor compreensão, tanto acerca de eventos cotidianos, bem como sobre temas de maior abrangência. O entendimento de questões que apresentem um cunho científico deve contribuir para formar cidadãos aptos a participar dos debates contemporâneos, fomentando assim a apresentação de argumentos apropriados para a discussão de assuntos, tais como questões sobre o aquecimento global, utilização de vacinas, produção de alimentos transgênicos, entre outros tantos cujo debate pode influenciar diretamente a qualidade de vida das populações e o crescimento do país enquanto nação.

REFERÊNCIAS

ACARA. **Shape of the Australian curriculum: Science**. Disponível em: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/australian_curriculum_-_science.pdf. Acesso em 28 jul. 2019. 2009.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE – AAAS. Benchmarks for scientific literacy. Oxford: Oxford University Press. 1993.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE – AAAS: *Atlas of Science Literacy*. Washington, DC: Kessler Design Group; 2001.

ABD-EL-KHALICK, F. Examining the Sources for our Understandings about Science: Enduring confluences and critical issues in research on nature of science in science education. **International Journal of Science Education**. v. 34, n. 3, p. 353-374. 2012.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol, The Policy Press, 242 p. 2008.

BARTOS, S. A.; LEDERMAN, N. G. Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. **Journal of Research in Science Teaching**. v. 51, n. 9, p. 1150-1184. 2014.

BERTOLIN, J.; AMARAL, A.; ALMEIDA, L. **Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes?** *Educ. Pesqui.*, 2019, vol.45. ISSN 1517-9702.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 1, p. 165-175. 2007.

BRASIL. Leis De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. **Lei nº 9.394**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 28 jul. 2019. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 28 jul. 2019. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 28 jul. 2019. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Parte III – Ciências Da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília, DF: Presidência da República. CDES, 2014.

CASTRO, M. H. G. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14. n. 1, 2000.

CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL & HONG KONG EXAMINATIONS AND ASSESSMENT AUTHORITY - CDC/HKEAA. Science education key learning area: Integrated science curriculum and assessment guide. Disponível em: http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/science-edu/IS_C&A_Guide_updated_e. Acesso em 26 jul. 2019. 2007.

COLLINS, H., PINCH, T. *The Golem: What You Should Know about Science*. Press Syndicate of The University of Cambridge. New York. P. 157. 1998.

CRESTANA, S., M. G.; DE CASTRO, G. R. M.; PEREIRA, E. S. MASCARENHAS. *Centros e museus de ciência: visões e experiências: subsídios para um programa nacional de popularização da ciência*: Editora Saraiva: Estação Ciência, Universidade de São Paulo. 1998.

FERGUSON, J.; OLIVER, C.; WALTER, M. **Astrobiology Outreach and the Nature of Science: The Role of Creativity**. *Journal of Astrobiology*. 2012.

FESTAS, M. I. F. **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas**. *Educ. Pesqui.*, Set 2015, vol.41, no.3, p.713-727. ISSN 1517-9702.

FRANCO, M. A. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. *Educ. Pesqui.*, Abr 2008, vol.34, no.1, p.109-126. ISSN 1517-9702

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. *Educ. Pesqui.*, Set 2015, vol.41, no.3, p.601-614. ISSN 1517-9702.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990**: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. São Paulo: Unicamp, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Enem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enem>. Acesso em 28 jul. 2019. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 28 jul. 2019. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Pisa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/pisa>. Acesso em 28 jul. 2019. 2019.

IRZIK, G.; NOLA, R. A Family Resemblance Approach to the Nature of Science for Science Education. **Science & Education**. v. 20, n. p. 591–607. 2011.

KAMPOURAKIS, K. The “general aspects” conceptualization as a pragmatic and effective means to introducing students to nature of science. **Journal of Research in Science Teaching**. v. 53, n. 5, p. 667-682. 2016.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, Washington, DC, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative & International Education**, Oxford, v. 7. n. 1, p. 20-23, 2012.

KRASILSHICK, M. **Caminhos do Ensino de Ciência no Brasil**. Em Aberto. Brasília, Ano 11. n. 55, jul 1992.

LEDERMAN, N. G. Nature of Science: Past, Present, and Future. *In*: LEDERMAN, N. G. ed. v. p., 2007.

LEDERMAN, N. G. Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. **Journal of Research in Science Teaching**. v. 29, n. 4, p. 331-359. 1992.

LEDERMAN, N. G.; ABD-EL-KHALICK, F.; BELL, R. L.; SCHWARTZ, R. E. S. Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. **Journal of Research in Science Teaching**. v. 39, n. 6, p. 497-521. 2002.

MCCOMAS, W. F. Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. **Science & Education**. v. 17, n. 2-3, p. 249-263. 2008.

MCCOMAS, W. F.; ALMAZROA, H. The Nature of Science in Science Education: An Introduction **Science & Education**. v. 7, n. p. 511-532. 1998.

MINISTRY OF EDUCATION. New Zealand Curriculum Guides Senior Secondary - Science. Disponível em: <http://seniorsecondary.tki.org.nz/Science/What-is-science-about>. Acesso em 26 jul 2019. 2012.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. *Educ. Pesqui.*, 2019, vol.45. ISSN 1517-9702.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. National science education standards. Washington, DC: National Academy Press; 1996.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. A framework for K-12 science education: Practices, cross-cutting concepts, and core ideas. Washington, DC: National Academies Press; 2011.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em 29 de Jul. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD-ONU. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em 28 de Jul. 2019.

RICCI, R. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Ibero americana**, número 31, abril de 2003.

SADLER, T. D., CHAMBERS, F. W., & ZEIDLER, D. L. Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387–409. 2004.

SCHENDEL, Rebeca; MCCOWAN, Tristan. Higher education and development: critical issues and debates. In: MCCOWAN, Tristan; UNTERHALTER, Elaine (Ed.). **Education and international development: an introduction**. London: Bloomsbury, 2015. p. 275-294.

SCHWARTZMAN, S.; MICHELINE, C. Instituto do Estudo do Trabalho e Sociedade – IETS, 119 p. Preparado por solicitação da Academia Brasileira de Ciências. 2009.

SJOBORG, S.; SCHREINER, C. How do Learners in different cultures relate to science and technology. Results and perspectives from the project ROSE (The Relevance of Science Education). **APFSLT: Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**. V. 7, no. 1, Foreword. 2006.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educ. Pesqui.*, vol.45. ISSN 1517-9702. 2019.

VIEIRA, A. M.; MENDONÇA, N. O. R.; ANTUNES, M. T. P. **Aspectos da resistência na atividade docente**. *Educ. Pesqui.*, Set, vol.41, no.3, p.743-756. ISSN 1517-9702. 2015.

WOLFF, L. Educational Assessments in Latin America: The State of the Art. **Applied Psychology: An International Review**. v. 53, n. 2, p. 192–214. 2004.

ZINET, C. **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação básica brasileira?** 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-ecarizada-rivativizada-anti-democratica/>. Acesso em: 03 jul 2019.

RELAÇÕES E EQUIDADE DE GÊNERO NO SEMIÁRIDO: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Pedro Paulo Souza Rios ¹
André Ricardo Lucas Vieira ²

RESUMO

O advento do novo século trouxe para a humanidade uma extensa e inesgotável pauta que precisa ser refletida e analisada. No atual modelo de sociedade nada está posto como pronto, somos seres em processo, nessa perspectiva, poderíamos dizer que as relações humanas são construídas e estabelecidas a partir das necessidades/interesses políticos, sociais, culturais, econômicos e territoriais. Dessa maneira intensifica-se o debate e a reflexão em torno de questões tidas e consideradas tabus pela sociedade, como: sexualidade, orientação sexual, preconceito racial e étnico, além da garantia de direitos de categorias como mulheres. Gênero é outra categoria, que nas últimas décadas saiu do anonimato, e passou a ser pensada e discutida. Vale salientar a importante contribuição dos movimentos sociais, inicialmente o movimento feminista e posterior outros movimentos em defesa dos direitos humanos, das organizações não governamentais, das Pastorais Sociais dentre outros setores que se debruçaram sobre essa temática. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa. A metodologia utilizada na pesquisa foi a etnográfica. Esse estudo foi desenvolvido no Projeto de Assentamento Nova Canaã – Pindobaçu – no Semiárido Baiano. O Movimento CETA – Coordenação Estadual dos Assentados e Assentadas da Bahia é o responsável pela posse da área. Historicamente, nos movimentos sociais há toda uma preocupação com as questões de gênero. Todos os espaços do Assentamento podem ser considerados espaços de formação. A formação, escolar e não escolar, dessa maneira, compreende-se a educação como um processo de formação humana na conquista do território e espacialização do posseiro e da posseira.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Educação, Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO: GÊNERO UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

O despontar do novo século trouxe para a humanidade uma extensa e inesgotável pauta que precisa ser refletida e analisada. Essa pauta traz em seu bojo questões, problemas e indagações que dizem respeito às inquietações de homens e mulheres e que pensávamos ser algo já superado, no entanto, temos percebido que, elas estão presentes e latentes que nunca, perpassando todas as esferas das nossas relações, transitando desde o bate-papo informal entre vizinhos e familiares, ao tempo em que adentram as discussões e pesquisas acadêmicas, fazendo emergir conhecimentos que correspondam aos anseios da atual sociedade e que sejam de respeito à diversidade.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Filosofia Contemporânea; Graduado em Pedagogia e Filosofia, peudesouza@yahoo.com.br

² Doutorando em Educação – Universidade Federal de Sergipe – UFS - SE, sistlin@uol.com.br

As abordagens de gênero proporcionam uma nova perspectiva que nos permite vislumbrar novos significados e almejar novos horizontes ao tempo em nos ajuda a compreender de que maneira a contínua construção das relações sociais tem sido fértil em criar estratégias que permitam transformá-las em experiências equitativas entre homens e mulheres e entre estes e estas e o seu meio.

A discussão e reflexão sobre gênero passou a ser uma tendência na difusão das abordagens dessa temática dentro da academia. As vozes que antes silenciadas ou de pouca expressão passam a serem escutadas e respeitadas. Nesse sentido, não podemos deixar de salientar a importante contribuição dos movimentos sociais, inicialmente o movimento feminista e posterior outros movimentos em defesa dos direitos humanos, das organizações não governamentais, das Pastorais Sociais dentre outros setores que se debruçaram sobre essa temática.

Ao pesquisarmos a temática das relações de gênero, muitas vezes nos deparamos com uma diversidade de abordagens que nem sempre conseguem atingir o cerne da questão, já que muitas dessas abordagens limitam-se muitas a contemplar a realidade das mulheres, sem, no entanto, considerar o aspecto relacional do gênero, no que diz respeito às relações sociais de poder, como os conflitos geracionais, as lutas de classes, étnicas, a diversidade sexual dentre outras. Assim o que pretendemos com esse estudo é trazer para o foco da discussão as relações sociais estabelecidas no Assentamento Nova Canaã considerando os múltiplos espaços onde elas acontecem, perpassando desde o cotidiano até os processos de formação escolar e não escolar.

GÊNERO, CATEGORIA EM ANÁLISE

A vida humana é constituída por ciclos e cada ciclo estabelece relações entre masculino/feminino, ou qualquer outra forma de relação. Segundo Muraro e Boff (2010), na fase do “Paraíso Perdido” foram vividas as relações de harmonia e equilíbrio com a natureza, ainda presentes no nosso inconsciente. Nesse ciclo, homens e mulheres viviam de maneira harmônica e as relações eram igualitárias. Nas sociedades de caça se estabelecem as relações de força e de poder. O gênero masculino passa a ser predominante, tornando-se hegemônico no período histórico, quando toma pra si a esfera do público, e designa à mulher a esfera do privado. Nesse ciclo a relação homem e mulher passa a ser de dominação e violência, já que esse é o modelo das relações entre os grupos, à espécie e a natureza.

Concordamos com Muraro e Boff (2010, p. 59) ao dizer que: “Os humanos, homem e mulher, são diferentes para poderem estar unidos pela relação recíproca e pela mutualidade.” Para Beauvoir (1980) o homem só se reconhece enquanto homem sob o olhar da mulher e a mulher só se reconhece mulher sob o olhar do homem, ou seja, nos construímos e nos descobrimos no processo de reciprocidade e no encontro com o diferente.

De acordo com Scott (1990), gênero deve ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais, que se fundamenta nas diferenças perceptíveis entre os dois sexos; e só depois é que devemos compreendê-lo como forma de representar as relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis.

Muraro e Boff (2010) nos chama a atenção para a elaboração sociocultural da diferenciação sexual, que fez com que fossem atribuídas aos homens as atividades que estavam diretamente ligadas ao perigo físico, à conquista territorial, à dominação. Desta forma, a estrutura biológico-hormonal da mulher a predispôs a tarefas ligadas à produção, conservação e desenvolvimento da vida. O seu investimento parental é muito maior que o do homem.

De acordo com Lavinias (1992) o conceito de gênero é fundamental para superar a concepção de que o equipamento biológico sexual é capaz de explicar o comportamento diferenciado do masculino e feminino na sociedade. As relações de gênero são dinâmicas e determinadas historicamente, com base em construções e desconstruções socioculturais, dessa maneira elas envolvem relações tanto de dependência quanto de poder entre indivíduos de sexos diferentes, situados em diversas posições e lugares sociais. Scott (1998) define gênero como uma organização social da diferença sexual, essa concepção foi sem dúvida um avanço no desenvolvimento do conceito e na superação da “anatomia como destino”. As relações de gênero para o movimento social extrapolam as relações dicotômicas homem e mulher, são relações que dizem respeito a algo mais profundo, sendo esse elemento constitutivo da identidade do próprio movimento social. Como nos alerta Marx (1982), o rompimento tem que ser feito é com as estruturas de dominação e exploração, que enquadram as relações humanas na perspectiva da mais valia.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA EQUIDADE

A década de 1980 foi de grande importância para a organização social e política do Brasil. É nesse período que os movimentos sociais começam a se firmar conquistando espaço em todo país. É também nessa época que a discussão gênero começa a ganhar corpo. Os gritos

que ecoavam pelo país defendendo os direitos das mais diferentes categorias, bandeiras que eram levantadas em defesas das mais diferentes causas. Luta pela terra, pelo direito ao trabalho digno, por moradia, por igualdade racial e sexual dentre outras.

É essa perspectiva que vai nortear essa pesquisa, uma vez que entendemos que a concepção da dominação/exploração seja historicamente o fator que acaba por determinar a não participação feminina nas atividades consideradas decisivas para a sociedade. Considerando esse elemento, entendemos que a questão da igualdade de gênero dentro do Movimento dos Assentados/as da Bahia – CETA organizado no Estado da Bahia, tendo como seu principal objetivo a reforma agrária, seja uma das bandeiras de luta.

Os movimentos sociais vinculados à luta pela terra, dentre eles o MST – Movimentos dos Sem Terra e o CETA, entendem que também a luta pela igualdade de gênero é fator importante para a consolidação da cidadania, “já que orientam as relações sociais no cotidiano dos assentamentos e assentadas, assim como na sociedade toda, de modo a se observar que, para o MST, a transformação igualitária e solidária de uma sociedade inclui as relações de gênero” (SALVARO, 2004, p. 323).

Os movimentos sociais organizados em torno da luta pela terra e articulados no Brasil, ao longo do seu processo de formação perceberam que de nada adiantaria a conquista da terra se as relações estabelecidas e construídas por sua militância não ganhasse novos conceitos e novas práticas. Dessa maneira se fez necessário vislumbrar o cidadão e a cidadã que se desejava e isso passava necessariamente pelas instâncias de formação formal e não formal do movimento. Nessa perspectiva, Bogo (2000) afirma que ser Sem Terra não é meramente uma categoria social, mas é um processo de identificação com um grupo através da organização social e política, forjando e estabelecendo as suas relações sociais de gênero.

Relações Sociais de Gênero no Movimento Social

Para os Movimentos Sociais que pautam sua militância na luta pela justa distribuição da terra, essa é considerada uma luta da família, o que inclui homens, mulheres e crianças. E essa lógica muda a percepção que se tinha até recentemente da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, que frequentemente incentivava a participação dos homens nos sindicatos, enquanto as mulheres ficavam em casa, cuidando do lar e dos filhos. Nos movimentos sociais, dentre eles o CETA, desde a sua constituição, através do seu regimento, incentiva a participação das mulheres, evidenciando assim a necessidades de construir novas relações de gênero.

Nos movimentos, de luta pela terra, todo o processo de ocupação até a garantia da conquista da terra pode ser considerado momentos fortes de mudança de postura, aqui queremos

chamar a atenção para dois desses momentos que consideramos etapas importantes no processo de conquista da terra e que mudam radicalmente o modelo das relações de gênero até então estabelecido.

O primeiro momento diz respeito à fase do acampamento. É aí onde acontece o encontro de pessoas com uma história de vida, e de diferentes contextos culturais e sociais, se juntam, criando dessa maneira um espaço propício a novas relações. A palavra de ordem é a coletividade e as experiências tanto objetivas quanto subjetivas passam por esse viés, por isso se faz necessário estabelecer novas regras de convivência. É aí que acontece um verdadeiro mutirão e isso requer o esforço de todos os participantes, percebe-se nessa etapa uma maior equidade na divisão de tarefas entre homens e mulheres.

O segundo momento se dá no assentamento. Sendo esse um momento importante para distinguir pontos cruciais no que se refere às relações de gênero. Nessa fase é possível perceber alguns mecanismos de reprodução do sistema patriarcal, cultuado na atualidade, que, em sintonia com o capitalismo, reforça e legitima a dominação masculina. Quaisquer que sejam as origens dos assentamentos, ainda há um salto enorme a ser dado para que haja uma verdadeira igualdade entre homens e mulheres. Apesar das barreiras existentes, o CETA tem feito importantes avanços nesse sentido.

Nesse sentido um passo significativo é a constituição do Coletivo de Gênero, garantindo assim o direito à diversidade dentro do Assentamento. Outro fator significativo, nessa fase, são os processos educativos que vão se constituindo nas áreas. Nesse estudo daremos ênfase na formação escolar entrelaçando essa experiência com a formação não escolar proporcionada pelo Movimento dentro do Assentamento, focando avanços e recuos na perspectiva de gênero.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA INTRÍNSECA RELAÇÃO

A história da educação no Brasil parece coincidir com a história da discriminação de gênero. A sociedade brasileira no seu processo de formação foi profundamente marcada pelo modelo patriarcal e autoritário, além disso, teve a influência da Igreja Católica e essas influências refletem diretamente na constituição dos modelos educacionais no país, dos quais as mulheres foram excluídas. Segundo Ribeiro (2000), na tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, a mulher era considerada um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação era tutelada pela Igreja Católica reforçando o espírito medieval.

Somente no século XX, com a Revolução de 1930 é que essa situação começa a ser revertida. Nesse período surgem às primeiras medidas voltadas para a educação de massa e com isso, o acesso das mulheres à escola começa a ser facilitado, contudo é só com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1961 que passa a ser garantido acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam o magistério, através da equivalência de todos os cursos de nível médio. (BELTRÃO e ALVES, 2004). Mas é com a constituição de 1988, e com a redemocratização do país que se percebe a incorporação de demandas sociais específicas na legislação. Assim, este é um momento singular para os grupos sociais e especificamente para o movimento feminista.

Nesse período, a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia ao acesso igualitário entre meninas e meninos. Dessa maneira o conceito de gênero está fora de cogitação dentro dessa discussão, devido ao momento histórico de que estamos falando, já que nesse período o conceito ainda estava sendo introduzido no próprio movimento popular de mulheres. Foi nesse contexto, na década de 1990, que foram elaboradas Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN. Acreditamos que essa demarcação histórica seja importante para que possamos compreender a trajetória das mulheres no âmbito da educação formal.

As teorias recentes sobre as questões de gênero são concebidas a partir de diversas matrizes filosóficas e psicológicas. Numa perspectiva pós-estruturalista, a identidade de gênero não é um dado meramente natural, mas o resultado de uma série de discursos e reflexões que permeiam as relações de poder entre as pessoas nas suas diversas categorias. Estes discursos acabam hierarquizando grupos e validando e normatizando o que é considerado normal a partir do que é estabelecido e instituído pela ordem dominante. Sendo assim, o termo gênero, diz respeito aos processos culturais que atuam mediante relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados (SCOTT, 1995).

Escola espaço de construção da identidade de gênero

Louro (2000) comenta que a análise da identidade de gênero isolada de outras experiências pessoais é insuficiente para a compreensão das representações de poder ligadas intrinsecamente às construções das identidades, para a autora, elas se constroem durante a vida do indivíduo, já sendo iniciado no seu nascimento, nas relações que são estabelecidas entre a criança e as pessoas com quem convive, sejam elas outras crianças, adolescentes ou adultos, e também entre a criança e os diversos objetos culturais aos quais tem acesso. Dessa forma, a escola é sem dúvidas um espaço propício para a construção das relações de gênero.

Ao nos depararmos sobre as questões relacionadas às relações de gênero nas instituições, no nosso caso, a instituição de educação, nos questionamos: as práticas dessas instituições têm gênero? E se assim o for qual é o gênero da escola? Segundo Louro (2007) as instituições são constituídas pelos gêneros e ao tempo em que elas fabricam sujeitos elas também são produzidas por representações de gênero.

Poderíamos dizer então que a escola é tanto feminina quanto masculina, pois transitam no seu interior muito mais do que homens e mulheres, transitam pessoas com todas suas complexidades de etnia, classe social, religião, orientação sexual, partido político. Acontece que historicamente delimitaram-se quais os espaços seriam garantidos aos homens e quais seriam negados à mulher, dessa forma o homem foi ao longo do tempo constituído como o ser das esferas públicas e a mulher da esfera do privado. Contudo, ainda segundo Louro (2007, p.89) “é possível argumentar que ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino”. Corroborando com Louro, Ferraz (2008) diz:

A oposição público (masculino) e privado (feminino) não dá conta da complexidade e das imbricações entre esses espaços como palcos de exercícios de práticas pedagógicas e de poder, tanto de mulheres, quanto de homens. Nesse sentido, as configurações teóricas construídas a partir dessas oposições muito rígidas impedem de se perceberem outras nuances (p. 14).

Para entendermos como se dá as relações de gênero no âmbito da educação, sendo a escola, inicialmente um espaço marcado pela presença masculina, precisamos entender que a escola é atravessada pelos gêneros. Não podemos pensar sobre a educação sem que antes nos debrucemos em reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Gênero e Educação: Experiências no Movimento CETA

Considerando a importância da temática para os movimentos sociais e em particular o CETA, nossa pesquisa buscou analisar se nos processos de formação escolar e não escolar do Assentamento Nova Canaã a construção das relações de gênero é intencional ou não. A partir disso nascem os seguintes questionamentos: gênero nos espaços de formação escolar e não escolar, afinal, do que se trata nessa interpelação? Quais os significados das abordagens sobre estes temas no universo de formação dos sem terra? Quais filiações ou traços epistemológicos são utilizados numa abordagem dessa natureza? Por que tratar os temas gênero e na instituição escolar e nos movimentos sociais? Quais são os métodos utilizados pelos movimentos sociais

em seus processos de formação para que se constituam efetivamente relações fundamentadas no direito à igualdade?

ASSENTAMENTO NOVA CANAÃ: ESPAÇOS DE NOVAS RELAÇÕES

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Nova Canaã, localizado há 06 km, da sede do município de Pindobaçu – Bahia, que fica no território do Piemonte Norte do Itapicuru, no Semiárido da Bahia. A luta pela posse da terra na então Fazenda Canaã tem seu início em 2002, com a organização de famílias sem-terra militantes do Movimento CETA – Coordenação Estadual dos Assentados e Assentadas da Bahia, de diferentes cidades da Bahia, com predominância dos municípios de Pindobaçu, Cansanção, Itiúba e Queimadas. Em 2006 é constituído o Assentamento Nova Canaã, com um total de 81 famílias assentadas, que vivem na sua maioria da agricultura familiar, além de desenvolverem atividades comerciais na sede do município e outras atividades econômicas tais como diaristas em roças de terceiros ou em casa de famílias.

O Assentamento Nova Canaã tem um área de 2.668,32,38 hectares. Dessa área 538,13,43 hectares é de reserva legal, 170,53,91 é área de preservação ambiental (APP). Nessas áreas só é permitido extrair lenha apenas para o consumo das famílias, ficando proibido a pesca e a caça, além da extração de madeira ou qualquer outro bem natural, sem a aprovação do coletivo, conforme o estatuto da Associação em seu Capítulo II Art. 8º, sobre deveres dos/as associados/as. As áreas coletivas, onde são cultivadas as roças de bem comum aos membros da Associação, tem ainda as áreas individuais, que corresponde a 19,90,00 hectares por família, além de um lote de 45,68m 23 hectar², para a construção das casas, formando assim um pequeno povoado, com luz elétrica. Não há água encanada, essa chega à comunidade por meio de carro pipa, comprado pelas famílias individualmente. Cada família tem um reservatório, podendo armazenar água da chuva ou do rio que passa na área do Assentamento.

O Assentamento tem uma sede, onde funciona a secretaria da Associação, a cooperativa de beneficiamento de frutas, sendo ainda o espaço para as assembleias do coletivo, reuniões em geral e momentos de confraternização e formação. Além disso, tem uma escola, com duas salas, onde funcionam as aulas para as crianças até o 3º ano do ensino fundamental I, para estudar as séries seguintes as elas precisam ir até a sede do município. À noite a escola funciona com uma turma de educação de jovens e adultos (EJA).

De acordo com o estatuto, Art. 8º, letra p: “Em momento algum não é permitido a venda de bebida alcoólica dentro do Assentamento”. O que contribui para tornar o local ainda mais

tranquilo, podendo se ouvir, sem esforço algum, o cantar dos pássaros, o chocalho dos animais, a correria das crianças fazendo algazarra. À noite o silêncio é total, e sobre as cabeças um céu estrelado a testemunhar a luta incansável de tantos homens e mulheres em defesa da terra e da vida.

Instrumentos da Pesquisa

Inicialmente pensamos que as entrevistas feitas com as lideranças do Assentamento e as professoras seriam o suficiente, mas estando no local e vivenciando um pouco mais do cotidiano do Assentamento, conhecendo um pouco mais o espaço da pesquisa, as pessoas envolvidas direta ou indiretamente percebemos que a entrevista não seria o suficiente para a obtenção de uma análise mais condizente com a realidade, era preciso algo mais para que pudéssemos ter um olhar mais amplo acerca da construção das relações de gênero no Assentamento, dessa maneira, optamos por fazer, além das entrevistas, uma observação constante, com idas regulares ao local, participando de todas as atividades desenvolvidas pelo coletivo do Assentamento, tais como as Assembleias, que acontecem todas as primeiras terças-feiras de cada mês, além da mística, que se configura numa reunião semanal, com a participação de todos/as os/as assentados/as para a divisão de tarefas da semana.

Utilizou-se ainda de um questionário aplicado a todas as famílias, com questões que consideramos pertinentes e que nos ajudará a compreender melhor às relações de gênero nos espaços do assentamento, realizamos ainda oficinas com os assentados e as assentadas, que serviram como momento de formação, ao tempo em que nos fornecia dados para a pesquisa. Ao utilizarmos todos esses instrumentos, acreditamos que teremos uma maior possibilidade de análise, o que nos possibilitará uma maior e melhor aproximação da realidade.

As entrevistas foram previamente marcadas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e das entrevistadas, considerando ainda o lugar que iria deixa-los/las mais à vontade durante a entrevista. Para a aplicação dos questionários fomos de casa em casa, o que nos permitiu conhecer um pouco mais do cotidiano das famílias, isso acontecia desde o papo informal, adentrando nas perguntas necessárias até a partilha de um copo de água de pote ou um cafezinho.

Segundo Lakatos e Marconi (1995), questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença de investigador. Com o questionário é possível levantar dados que permite traçar o perfil dos/as pesquisados/as. Convencionalmente a entrevista semiestruturada é considerada um encontro

entre duas pessoas a fim de que, um deles obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

ANALISANDO DADOS: GÊNERO NO COTIDIANO DO MOVIMENTO

Gênero é uma categoria historicamente determinada, ainda que não seja construída apenas sobre a diferença de sexos, mas, sobretudo, uma categoria que serve para dar sentido a esta diferença, sendo assim, gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado, conforme afirma SCOTT (1995).

A experiência dos movimentos feministas no mundo, e de maneira particular no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX, se apresenta a partir de perspectivas contraditórias ao provocar uma ruptura no modelo de pensamento que é legitimado por princípios meramente biológicos para justificar as desigualdades entre homens e mulheres. Além de expressarem a forte resistência das mulheres, o movimento feminista, também tece veementemente uma crítica à lógica patriarcal em que foram fundadas as sociedades ocidentais.

Para Bandeira “o feminismo constitui-se no movimento social que mais profundamente interferiu no pensamento social e político ocidental, da forma como este se estruturava desde o século XVI”. (2000, 15). Ainda segundo a autora o movimento feminista foi o portador de vozes silenciadas desde o período grego até a modernidade, o que o movimento fez foi resgatar a mulher da condição de inferioridade à qual ela foi submetida, e não apenas como categoria, mas principalmente enquanto ser sócio histórico.

Foi nesse contexto de luta e resistência em todas as partes do mundo que as mulheres se organizaram política e socialmente articulando os movimentos de mulheres e os movimentos feministas. Ao longo da história esses movimentos continuam sendo cenário de lutas, conquistas, resistências e avanços contribuindo significativamente na construção de modelos sociais e culturais mais igualitários tanto na esfera pública quanto privada.

Gênero uma construção sociocultural dentro do Movimento

Homens e mulheres se fazem por meio de um processo histórico e contínuo, talvez por isso ouve-se tantas vezes a frase: “como você está mudado/a”. E essa mudança não diz respeito meramente à esfera biológica, que diz respeito a algo natural, vindo com o passar dos anos e o advento da idade, mas constitui-se também das esferas física, política, cultural e social, de acordo com as opções que vamos fazendo no decorrer da vida, afinal a história é dinâmica e

isso requer de cada um e cada uma de nós mudanças, caso contrário ficaremos à mercê do processo, vendo a vida passar como se fosse um filme do qual não fazemos parte.

Para Beauvoir (1949), o fato de nos dizemos homens ou mulheres já é em si construção social, nessa perspectiva ela vai dizer que nascemos humanos, o que nos torna masculino ou feminino é exatamente o processo histórico e suas nuances sociais e culturais.

Os posseiros e posseiras do Assentamento Nova Canaã, a partir de dados coletados em uma oficina, definem que gênero *“É uma construção social.”* (POSSEIRA 1). E acrescentam que as desigualdades, tão evidenciadas entre os gêneros, na atual sociedade é consequência de um longo processo de subordinação e dominação legitimado por meio de um modelo social que constituiu o sexo masculino como o “natural” colocando-o no centro da tomada de decisões. Esse modelo foi e ainda é considerado como o verdadeiro e qualquer outra possibilidade de organização social entre os gêneros será uma transgressão, isso porque *“essas desigualdades vieram sendo construídas desde o tempo das comunidades primitivas, sendo repassada de uma geração para outra”* (POSSEIRA 1).

Gênero não diz respeito apenas às mulheres, mas também aos homens e por isso extrapolam as dimensões ligadas às questões do masculino e feminino. Para a Posseira 2 *“É um conceito de igualdade entre ambas as partes, homem, mulher, rico, pobre, brancos e negro, velhos e velhas e jovens e crianças. Diz respeito as relações sociais dos seres humanos”*. Podemos perceber que a discussão de gênero no âmbito dos movimentos sociais avança um pouco mais, trazendo para o debate as relações sociais de poder, tais como etnia, geração, orientação sexual dentre outras.

A conceituação do termo gênero enquanto construção sociocultural das relações de poder foi perceptível durante a pesquisa.

Relações sociais de gênero é aquela relação que existe não só entre homens e mulheres, que a gente sabe que tem a criança tem o adolescente o idoso, tudo isso envolve relações de gênero. Essa relação que vem sendo construída ao longo do tempo que agora a gente está tentando mudar. As mulheres estão aí na luta pra ver se consegue conquistar seu espaço, porque a mulher percebeu que não dava pra continuar do jeito que estava então foi à luta (POSSEIRA 1)

Os teóricos e as teóricas de gênero encontram no movimento feminista e de mulheres sua primeira fonte, é aí que estudiosos e estudiosas vão buscar sanar suas primeiras inquietações ao tempo em que buscam suscitar outras tantas. Nessa perspectiva entendemos que é necessário que aja uma ruptura com a ideia de que o masculino e o feminino se constroem na dominação de um sexo sobre o outro. É neste sentido que os estudos recentes apontam que a categoria

gênero é uma categoria de análise histórica. A discussão de gênero deve abarcar a totalidade das relações humanas em todas as suas nuances e não se restringir a apenas um dos sexos.

Relações de Gênero no Assentamento Nova Canaã

Podemos perceber que, historicamente, nos movimentos sociais há toda uma preocupação com as questões de gênero. Normalmente é formada uma comissão que irá deliberar questões relacionadas a essa temática, sendo responsabilidade dessa comissão proporcionar momentos de formação e reflexão em torno do assunto, além de motivar e incentivar políticas de equidade e ações cotidianas que favoreçam relações de igualdade social. No Estatuto da Associação dos Assentados e Assentadas do Projeto de Assentamento Nova Canaã, na seção IV, que diz respeito às comissões o, no Art. 36º lê-se:

As comissões de **Gênero** (grifo meu), Jovens, Produção/Comercialização, Finanças, Formação/Educação, Meio Ambiente, Ocupação, Esporte e Lazer e outras que vierem surgir por necessidade do assentamento, serão de caráter permanente, composta de, no mínimo 03 (três) membros cada, escolhidos em sua assembleia específica.

Dessa maneira constata-se que nos primeiros sinais de organização do Assentamento já havia uma preocupação com a questão de gênero. “A gente já vem trabalhando ha muito tempo, desde do início da fundação do assentamento, a gente vem trabalhando essa questão de gênero para que o homem tenha consciência” (POSSEIRA 2).

O Art. 38º do Estatuto diz respeito às atribuições da comissão de gênero, sendo elas:

I - Compôr e participar da coordenação colegiada; II - Procurar resolver os problemas das companheiras em Assembleia das mesmas; III - Organizar as companheiras nos trabalhos coletivos; IV - Buscar autonomia financeira; V - Conscientizar as companheiras da necessidade e importância de se associarem na Associação do Projeto de Assentamento; VI - Participar das Assembleias ou outras atividades do Assentamento e do Movimento, bem como motivar as demais companheiras assim fazerem; VII - Levar sempre a questão de gênero em pauta de discussão da área.

É curioso notar que todo o texto diz respeito apenas às mulheres, referindo-se apenas às companheiras. Em momento algum se contempla a participação dos homens, tanto na comissão quanto nas assembleias do coletivo, como se o assunto fosse algo pertinente apenas às mulheres. Mesmo considerando e sabendo da importância da temática nos espaços formativos do Assentamento:

É importante sim, por que a gente sabe que aqui na comunidade se a gente deixasse, por exemplo, só para os homens tocarem a situação ficaria complicada, porque a mulher é importante tem o seu papel aqui na comunidade, eu acho importante sim essa discussão porque, vem trazer a mulher para a luta (POSSEIRA 1).

Em alguns momentos fica evidente que não há uma participação efetiva das mulheres nas decisões do Assentamento, competindo a ela a esfera do privado e aos homens a esfera do público. As mulheres, em sua maioria, ficam em casa, cuidando dos afazeres domésticos e do cuidado dos filhos, atividades que dizem respeito ao universo do privado. Aos homens compete participar das assembleias e dos momentos de tomadas de decisão. De acordo com o Posseiro 3 *“Nem todas participam, não sei por que, são poucas que tem mais interesse, no início quando começou mesmo, era muitas mulheres que participou, mas hoje tem muitas mulheres que pensam no interesse particular e não pensa no todo.”*

Verificamos nas assembleias no Assentamento, atividade que acontece sempre na primeira terça-feira de cada mês, que no período da manhã a participação maior era dos homens, já no período da tarde esse cenário era invertido. Essa constatação me faz pensar que na primeira metade do dia as mulheres ficam em casa executando as atividades do lar, tais como: fazer comida, lavar roupa, cuidar da casa, enquanto seus maridos as representam, já no período da tarde, esses vão para a roça ou desenvolver outra atividade enquanto suas esposas participam da assembleia. Vale ressaltar que as decisões mais importantes são sempre encaminhadas no período da manhã, no período da tarde a pauta se limita aos informes e encaminhamentos.

É unânime entre os posseiros e as posseiras a importância dessa temática para que aja uma convivência baseada no respeito ao diferente, mas também reconhecem que na prática as coisas acontecem de maneira bem diferente, mesmo reconhecendo seu valor. De acordo com o Posseiro 4 na coordenação do Assentamento sempre há participação de mulheres, vale esclarecer que a coordenação é constituída pelo coordenador ou coordenadora de cada comissão eleito/a nas assembleias das próprias comissões e validada pela assembleia geral: *“Porque sempre que se elege uma coordenação, sempre tem mulheres. Normalmente é educação e gênero”*. Mesmo com a participação das mulheres podemos perceber que a elas competem apenas algumas funções na coordenação, legitimadas pelo coletivo de gênero, espaço considerado feminino e pelo coletivo de educação, que podemos classificar também como uma atividade feminilizada.

Relações de Gênero no cotidiano escolar do Assentamento

A escola do Assentamento é considerada pela comunidade como o espaço de educação formal, ou como nos afirma Gohn (2010) a escola é um espaço de educação escolar, já que outros espaços não escolares podem ser considerados espaços de educação formal.

Nesse sentido, entendemos que é na escola, por meio dos processos educativos que as relações de poder ganham visibilidade e forma, podendo se expressar de maneira mais evidente, nas suas mais variadas facetas, tanto na forma como as atividades e brincadeiras são atribuídas, como na maneira que o livro didático aborda assuntos relacionados a essa temática. A escola se configura num espaço de rico de socialização e construção do conhecimento. Sendo ainda um espaço de troca de experiências e constituição dos saberes, além de ser um espaço de legitimação do poder estabelecido, tal ou qual ele se apresenta, mas também pode e deve ser um espaço de inquietações onde as relações sejam ressignificadas, sendo assim a escola se apresenta como um espaço permanente de construção.

A escola do Assentamento é uma extensão da Escola Municipal Álvaro Palmeira de Carvalho, que fica na sede do município, o que indica falta de autonomia, uma vez que as professoras, mesmo atuando em área rural, estão oficialmente vinculadas a uma escola que funciona em área urbana, não tendo uma efetiva e devida preocupação com a questão da educação do campo contextualizada, sendo essa uma característica fundamental dos pilares da educação nos assentamentos do movimento sem terra em todo Brasil.

Para o movimento social é imprescindível que a educação aconteça de maneira contextualizada, considerando cada realidade específica, fazendo com que os filhos e filhas dos posseiros e das posseiras reflitam sobre sua condição social a partir de um contexto geográfico, histórico, cultural e econômico específico. De acordo com a Posseira 2 há no Assentamento uma preocupação com a educação contextualizada, mas na prática isso não acontece, dessa maneira estudantes e professoras trabalham conteúdos alheios à realidade local.

As relações de gênero no espaço privado do Assentamento

Ainda é presente nas relações do Assentamento, mesmo que velado, um modelo patriarcal, onde a mulher é submissa ao homem, ainda que se tenha consciência de que esse modelo não corresponde com as expectativas de vivências no Assentamento. Isso fica nítido nesse depoimento:

Quando dava 7 (sete) horas eu dava café a todo mundo. E ia pra roça mais ele. Nós trabalhava até 11:30. Chegava em casa ia pro pé do fogão acabar de fazer a comida, para botar a comida pra comer. Botava comida para os filhos,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

quando dava uma hora, uma e meia, roça novamente para trabalhar, quando chegava em casa de tardezinha ou pela noite ia dá banho nos filhos, ele (o marido) chegava, às vezes ia d comida pro animal, ia prender ou fazer qualquer coisa. Ele entrava em casa tomava o banho dele, a comida estava pronta ele jantava se sentava, e eu ficava cuidando da mamadeira de filho, quando ia tomar banho, que ia comer era 9, 10 horas e depois disso eu ia dormi. Aí nesse tempo eu não dizia nada que eu era abestalhada. Agora hoje, eu caiu no meu entendimento, de uns anos pra cá que ainda fazia isso sabe como é, eu dava o prato feito misturado na mão. Só não colocava na boca, mas eu fazia o prato de todos, direitinho e tudo dava prontinho ali ó. Eu tenho um filho mais novo que ele hoje está com 30 anos, que eu dizia: bota sua comida, meu filho, ele me respondia mãinha não sei o tanto que eu como, quem sabe é mãinha, coloca minha comida, a errada não era eu? E agora eu coloco a comida toda na mesa, ai ele (o marido) disse essa aí tá ficando sabida, agora coloca a comida da mesa e não coloca a comida de ninguém mais, aí quando eu acordei, parece que eu estava dormindo (POSSEIRA 5).

Prevalece assim a concepção de que a mulher além de trabalhar no espaço público, fora de casa, precisa cuidar sozinha do espaço privado, sem que o companheiro a ajude. Foi interessante perceber que os homens só fazem alguma atividade doméstica de vez em quando, como se esses não precisasse ser feitos todos os dias. Vale ressaltar que em algumas famílias há uma participação efetiva de homens nas atividades privadas, mas isso é algo muito recorrente.

Espaços formativos que favoreçam novas relações

O Assentamento, por meio da formação nos seus diferentes âmbitos, se configura num espaço importante para a sensibilização, construção e constituição de novas relações de gênero, que implicam necessariamente em construções sociais do ser homem e do ser mulher. Em função desta construção, serão atribuídos, a um ou outro sexo, papéis sociais a serem desempenhados em determinados lugares.

A formação, escolar e não escolar, para os movimentos sociais no campo é tida como elemento fundamental no complexo desenvolvimento territorial das suas lutas. Dessa maneira, compreende-se a educação como um processo de formação humana na conquista do território e espacialização do posseiro e da posseira. Os movimentos sociais buscam atuar em duas linhas de formação, a primeira diz respeito ao processo formativo da própria militância e a outra se refere à luta por uma escola de qualidade nos assentamentos, a partir de uma educação contextualizada.

Quanto ao caráter formativo, partimos do princípio de Gohn (2005) quando afirmam que “nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo, e o educativo surge de

diferentes fontes”. (p. 50). Dessa maneira o CETA entende que a luta por uma educação de qualidade, ligada à organização de classe, pressupõe, pois, desafiar o poder estabelecido pela escola e pelo sistema educativo ao tempo em que se busca construir uma educação que esteja em sintonia com o projeto de uma sociedade justa, que respeito à cultura e a realidade do camponês e da camponesa em suas comunidades.

Entendemos, dessa maneira, que a formação deve ser um dos pilares na construção de novas relações de gênero. Não uma formação estanque, mas uma formação continuada, expressa nas vivências individuais e coletivas. De acordo com os depoimentos a formação anda esquecida no Assentamento, desestruturando assim todas as comissões. De acordo com a Posseira 1 esse fato é consequência da política partidária municipal: *“Esse ano não houve [...], a política partidária veio interferir em nossa organização aqui.* Para o Posseiro 4 as assembleias mensais e as místicas semanais são momentos apenas informativos e os momentos de formação se resumem às campanhas de vacinação ou visitas dos Agentes Comunitários de Saúde, vindos da cidade, ou do Conselho Tutelar: *“Algumas pessoas dos órgãos públicos que já veio pra cá, é feita dessa forma [...] É aí vem conselho tutelar, agente de saúde”.* (POSSEIRO 4). O Posseiro 5 confirma essa fala quando diz que: *“No início a gente começou, com uns momentos de formação na comissão de produção, mas as vezes tem em relação a formação técnica esse negócios aí. [...]. As vezes a gente, nós consegue com o pessoal do CRAS do Pindobaçu algumas palestras”.*

Fica nítida a ausência de um programa/cronograma de formação que possa disseminar os valores, saberes e fazeres tão bem defendidos pelo movimento social.

Novas relações de gênero se apresentam como um ideal, já legitimado pelo Movimento em seus documentos, e isso é um bom começo, no cotidiano o que se percebe é um desejo enorme por equidade, mas essa não acontece da noite por dia, se dá por meio de um processo de construção diária. Construção requer tempo, planejamento e organização, é construir na ação, no fazer, no arregaçar as mangas e colocar a mão na massa. Constatamos que o modelo estabelecido até então não corresponde mais aos anseios dos homens e das mulheres contemporâneos. Que caminhos percorrer? Isso teremos que descobrir juntos e juntas, percorrendo trilhas que nos conduzam à equidade.

CONSIDERAÇÕES: EQUIDADE DE GÊNERO, UM DESAFIO CONTÍNUO

As análises feitas aqui não são estanques, prontas e acabadas, ao contrário, estão em processo de construção e por isso mesmo vulneráveis a mudanças, afinal elas buscam, mesmo

não querendo ser absoluta, dar respostas à organização de homens e mulheres e esses estão inseridos dentro de um processo que se encontra em constante mudança.

Se num primeiro momento a reflexão de gênero no movimento tinha por ponto de partida e de chegada as experiências das companheiras e dos companheiros, hoje as experiências são utilizadas como ponto de partida, permitindo que se busquem em outras fontes, na literatura, na arte, na poesia, no cinema, na academia e nas teorias, experiências que ajudem a pensar a própria prática. Com isso, constata-se que há no movimento uma reflexão mais amadurecida sobre a temática.

Há por parte do movimento uma preocupação em legitimar essa discussão. Preocupação que pode ser constatada nos estatutos e regimentos, no entanto, no fazer cotidiano do Assentamento novas posturas precisam ser consideradas. Percebe-se ainda nas relações do Assentamento, mesmo que velado, um modelo patriarcal, onde a mulher é submissa ao homem, ainda que se tenha consciência de que esse modelo não corresponde com as expectativas de vivências no Assentamento. Outra imagem forte é a concepção de que a mulher além de trabalhar no espaço público, fora de casa, precisa cuidar sozinha do espaço privado, sem que o companheiro a ajude. Foi desconcertante, por parte dos homens, perceber que os mesmos só fazem alguma atividade doméstica de vez em quando, como se esses não precisasse ser feito todos os dias. Por outro lado, constatou-se que em algumas famílias há uma participação efetiva de homens nas atividades privadas, prevalecendo a equidade entre homens e mulheres nos fazeres domésticos e da roça, ainda que isso seja algo incipiente.

Os modelos sociais definidos e cristalizados, historicamente, como uma ordem natural, nos quais as mulheres eram consideradas os “*outros*”, vem nos indicando que os mesmos por si só não se sustentam mais. Há um emergir social, cultural e econômico sinalizando a necessidade de novos modelos, sem que sejam necessários cristaliza-los. Nesse emergir há que se considerar a constituição do ser homem e do ser mulher na sua dinamicidade, que se constituem gradualmente num torna-se constante, ainda que Movimentos e Instituições estabeleça novas práticas de relações de gênero de nada adiante se no fazer cotidiano elas não forem vivenciadas.

Percebemos, então, que a formação acerca da temática de gênero é um dos principais e necessários fatores para garantir, com maior precisão, as mudanças tão almejadas pelo Movimento. É notável, por meio das entrevistas e das observações dos comportamentos cotidianos, a apropriação que seus sujeitos fizeram das proposições teóricas contidas nas linhas políticas de gênero do Assentamento e da educação, como uma nova perspectiva de esperança de libertação. Esta constatação nos leva a concluir que, apesar das dificuldades, os assentados

e as assentadas poderão contribuir, efetivamente, para a implementação da prática das linhas de gênero no Movimento. Essa assimilação da teoria já é um ponto positivo, embora seja insuficiente, para a luta de classes, para a luta pela terra, para a luta ao direito à educação do e no campo e de igualdade de gênero. Precisamos que homens e mulheres, de posse da teoria, edifiquem ações de mudança. Necessitamos, ainda, que esses novos sujeitos sociais sejam capazes de realizar os protagonismos históricos necessários à construção de uma nova sociedade mais justa para todos os seres humanos.

Não temos receitas prontas ou caminhos definidos, o que temos é a constatação de que como está não podemos continuar e as trilhas a serem percorridas requerem a contribuição de homens e mulheres, militantes e pesquisadores/as da diversidade, presentes nos movimentos sociais, nas universidades, ONG's e instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: **ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2001.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Feminismo: Memória e História. In: SALES, Cecelina de Maria Veras, AMARAL, Célia Chaves Gurgel do ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite (orgs.). **Feminismo: Memória e História**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A experiência vivida**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. A rever são do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **ABEP, 2004**. Disponível em <http://www.metas2015.unb.br/Documentos/Educacao%20Universal/Reversao%20do%20hiato%20de%20genero%20na%20educacao.pdf>. Acesso em 28 set 2019.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 8 ed. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2019.

FERRAZ, Raimundo Cassiano. **Gênero, masculinidade e docência: visões dos alunos de pedagogia**. UFPB, João Pessoa – PB, 2008.

FREITAS, Maria Carmelita de. Gênero/Teologia Feminista: Interpelações e Perspectivas para a Teologia *In*. **Gênero e Teologia: Interpelações e Perspectivas**: Loyola, São Paulo, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAVINAS, L. Gênero, Cidadania e Políticas Urbanas. *In* **Globalização, Fragmentação e Reforma Urbana**. Civilização Brasileira, 1997.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes. 2007.

LOURO, Guacira. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: Porto Editora 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. O Capital (Crítica da Economia Política). Livro 1: O processo de produção do capital. 7. ed. DIFEL Difusão Editorial S.A., 1982. vol. 1.

MELLO, J.C. LEITE, E. Discursos velados: memória e cotidianidade feminina. *In*: LEMOS. M. T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) **Memória, Identidade e Representações**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 38-42.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>. Acesso em 28 set 2019.

RIBEIRO, Marlene. O camponês como sujeito/ objeto da História: elementos para uma teoria. **III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Anais... Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, 2000.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto. **Jornadas de trabalho de mulheres e homens em um assentamento do MST**. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2004000100017&lang=pt . Acesso em 29 set 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: **A Escrita da história: novas perspectivas**: UNESP, São Paulo, 1992.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPANHOL POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA CEARENSE DE ENSINO.

Gênesson Johnny Lima Santos ¹

RESUMO

Neste trabalho analisam-se as representações sociais sobre o espanhol/língua estrangeira (E/LE), construídas e partilhadas, via discurso, por alunos da rede pública cearense de ensino. Para tanto, delimitou-se um campo associativo geral, constituído por *lexias* associadas ao termo indutor “língua espanhola”, evocadas através de testes de associação livre de palavras. A pesquisa baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Moscovici (1978, 2003), Harré (2001) e Sá (1998), com relação à Teoria das Representações Sociais; em Saussure (2007), Vilela (1979), Pottier (1978) e van Dijk (2003), no tocante ao léxico, categoria linguística utilizada como vetor de representações; e nos documentos parametrizadores educacionais PCNEM (2000), OCEM (2006) e REM-SEDUC/CE (2008), quanto às discussões sobre ensino e aprendizagem de língua. A partir da análise, pôde-se afirmar que as representações não só orientam atitudes e percepções sobre a língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem, como também o inverso é verdadeiro, ou seja, a forma como a aprendizagem do objeto se dá também condiciona e orienta percepções e atitudes em relação a este.

Palavras-chave: Representação social, Língua Espanhola, Ensino e Aprendizagem de Espanhol.

INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as línguas estrangeiras (LE) “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais” ao estudante por permitirem a ele “aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciarem sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 25). Nesse sentido, as recomendações destinadas ao Ensino Médio da SEDUC/CE (doravante REM-SEDUC/CE), com base, sobretudo, nesse documento, reconhecem que é grande a preocupação com o ensino de LE, na atualidade, uma vez que “razões políticas, econômicas, comerciais, importância cultural [sic], científicas e tecnológicas exigem, cada vez mais, o domínio, por parte dos indivíduos, de mais de um idioma” (CEARÁ, 2008, p. 31).

Sobre o assunto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) igualmente apontam para a importância que se tem de aprender uma LE ao afirmar que esse conhecimento é bastante valorizado no âmbito profissional e deve ser encarado, não apenas “como uma simples ferramenta, um simples instrumento” de ascensão, mas também como um meio de agir e interagir como cidadão no mundo (BRASIL, 2006, p.147).

¹ Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, Graduado em Licenciatura em Letras Português/Espanhol, gen.johnnyl@gmail.com.

A escola talvez seja um dos poucos lugares em nossas sociedades em que diferentes grupos convivem e dela usufruem sistematicamente ao mesmo tempo. Nesse sentido, há um fluxo complexo e dinâmico de representações sociais (RS) não apenas vinculadas a objetos de representações ligados ao ambiente escolar/acadêmico, mas também ao cotidiano, de um modo geral. Ali, constroem-se e partilham-se, através das inúmeras interações comunicativas, diversas representações, uma vez que, segundo Moscovici (2003, p.40), “todas as interações humanas, [que surgem] entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”, isto é, “as pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da co-operação”. (MOSCOVICI, p. 41).

Acreditamos que uma das maneiras de o professor tornar menos complexa a tarefa que é lecionar seja através do conhecimento das representações que os alunos partilham sobre os objetos de sua própria aprendizagem. Daí nossa pesquisa se enveredar por esse caminho, mostrando-se como uma alternativa para se entender melhor a relação que os estudantes estabelecem com aquilo que estudam.

Desse modo, neste artigo, objetivar-se-á analisar as RS sobre a língua espanhola, a partir das manifestações discursivas de estudantes de 1^a e 3^a série² do Ensino Médio da rede pública estadual, partindo da hipótese principal de que as RS orientam atitudes e percepções sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dessa língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem.

METODOLOGIA

Procedemos inicialmente com a seleção dos participantes de nossa pesquisa: estudantes de espanhol, regularmente matriculados na rede pública cearense de ensino, os quais nos forneceriam os dados necessários para realizarmos o estudo. Para isso, foram aplicados 72 questionários-sondagem numa escola regular e mais 84 questionários em uma escola profissionalizante. A escolha por essas duas modalidades educacionais se deveu ao fato de acreditarmos que, por apresentarem estrutura organizacional e pedagógica diferente um da outra e, portanto, por terem um perfil de alunado diferente, isso poderia ser uma variável, que, se confirmada, poderiam, inclusive, negar nossa hipótese de pesquisa, que será explicitada mais adiante.

Foram aplicados, portanto, um total de 156 questionários sondagem para traçarmos o perfil dos participantes e selecionarmos, então, 24 alunos desse montante, de acordo com três

² Em algumas escolas do Estado do Ceará (CE), como as profissionalizantes, os alunos estudam espanhol desde a 1^a série e, em outras escolas, a maioria das regulares, somente na 3^a série.

critérios: (1) Modalidade de ensino (regular e profissionalizante); (2) Contato formal anterior ou paralelo com a língua ao Ensino Médio; e (3) Não contato formal anterior ou paralelo com a língua ao Ensino Médio.

Desse modo, formamos quatro grupos de alunos, com seis integrantes cada, os quais constituíram, por conseguinte, quatro grupos focais assim dispostos: **Grupo I:** alunos da modalidade regular que tiveram (ou tinham) contato formal anterior ou paralelo com o espanhol em relação ao Ensino Médio; **Grupo II:** alunos da modalidade regular que não tiveram (ou não tinham) contato formal anterior ou paralelo com a língua espanhola em relação ao Ensino Médio; **Grupo III:** alunos da modalidade profissionalizante que tiveram (ou tinham) contato formal anterior ou paralelo com referida língua em relação ao Ensino Médio; e **Grupo IV:** alunos da modalidade profissionalizante que não tiveram (ou não tinham) contato formal anterior ou paralelo com a língua em relação ao Ensino Médio.

A aplicação do questionário sondagem justificou-se pela necessidade de traçarmos o perfil dos participantes, identificando os critérios que poderiam interferir — ou não — na projeção final dos índices de representações sobre a língua espanhola, nos possibilitando, portanto, realizar a seleção e distribuição dos indivíduos de acordo com os grupos focais definidos anteriormente.

Realizada essa primeira etapa, voltamos às escolas, em outro momento, e, estando os grupos focais já estabelecidos com ajuda do professor da disciplina, que levou em conta a frequência, já que voltaríamos em outra ocasião, procedemos com a aplicação dos testes de associação livre de palavras a cada um dos integrantes dos grupos.

O teste de associação livre de palavras consiste em uma técnica que permite aos entrevistados, a partir de um estímulo indutor, evocar respostas de conteúdos afetivos, cognitivos, avaliativos, ideológicos etc. Para sua realização, “pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir das *palavras indutoras* (estímulos), outras palavras (respostas) ou *palavras induzidas*” (BARDIN, 2009, p.54). Em nossa pesquisa, o estímulo ou *termo indutor* foi “língua espanhola”. Em resposta, os participantes verbalizaram de forma escrita, neste caso, prontamente as quatro primeiras palavras ou expressões que lhes vieram à mente. Os termos evocados pelos informantes figuraram como os *termos induzidos*, assim denominados na terminologia das representações sociais.

De posse dos *termos induzidos*, recorremos ao método de hierarquização de itens, que se baseia no critério de importância hierárquica, como sugere o nome, e na relação estabelecida entre os elementos associados ao objeto de representação. Assim, pedimos aos participantes que reescrevessem os *termos induzidos* (as lexias referentes ao termo indutor “língua

espanhola”), por eles evocados, reorganizando-os hierarquicamente, considerando, assim, a relevância atribuída a esses termos na caracterização do objeto de RS.

Neste estudo, esse método foi utilizado para o processamento da delimitação de quatro *campos associativos específicos*, constituídos a partir do agrupamento das *lexias* evocadas pelos alunos de cada um dos grupos focais anteriormente descritos. Portanto, tanto os grupos focais quanto os campos associativos específicos estão relacionados à verificação da hipótese básica de nossa investigação, a de que havia RS sobre a língua espanhola, construídas e partilhadas por discentes do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, que independiam da escola que frequentam e relacionados aos seguintes fatores: (1) a modalidade educacional (regular e profissionalizante) e o (2) contato ou não contato formal prévio ou paralelo com essa LE ao Ensino Médio. A razão pela escolha das duas modalidades anteriormente citadas já foram explicitadas acima. Em relação a esse segundo ponto, também nos pareceu que poderiam ser uma variável, já que, segundo a própria teoria, um dos objetivos das RS é tornar familiar algo não familiar, assim, acreditávamos que a familiarização ou não sistemática com a língua poderia apontar para índices de RS “incompatíveis”, “arbitrárias”.

Por último, retornamos às escolas e executamos uma entrevista semiestruturada aos grupos focais, em sessões distintas, a fim de obtermos, posteriormente, por meio das respostas dos alunos, informações relevantes que pudessem contribuir para um maior entendimento dos fatores, dos aspectos, das condições etc. relacionados às escolhas lexicais destes, evocadas nos testes de associação livre de palavras e, portanto, referentes aos índices de representações sobre o objeto E/LE, emergidos do *campo associativo geral* constituído a partir dessas *lexias*.

Realizadas a aplicação dos testes de associação livre de palavras e as entrevistas semiestruturadas aos grupos focais, etapa relativa à geração dos dados, prosseguimos, primeiramente, com a digitação de todas as *lexias* evocadas nos testes em formato txt para que pudessem ser inseridos e processados pelo *software* AintConc³, um kit de ferramentas de análise de *corpus* para concordâncias e análise de texto, disponível gratuitamente na Internet, gerando, dessa forma, uma *word list* com todas as *lexias* evocadas nos testes de associação livre de palavras.

Em seguida, foram agrupadas em dois grandes blocos as *lexias* que, através do método de hierarquização de itens, foram apontadas como as mais relevantes quanto à associação ao termo indutor “língua espanhola”, tendo sido reescritas, assim, no topo da hierarquização em espaço destinado a tal fim nos próprios testes. Feito isso, realizou-se, através do referido

³ Versão 3.4.4 para o Windows. Disponível em <<http://www.laurenceanthony.net/software.html>>.

software, o processamento dessas lexias, agrupando no primeiro bloco aquelas hierarquizadas por alunos da modalidade regular que tiveram/tinham ou não, no momento da realização da pesquisa, contato prévio ou paralelo com o espanhol em relação ao Ensino Médio, e, no segundo bloco, aquelas hierarquizadas por alunos da modalidade profissionalizante que se enquadravam nesse perfil.

Dessa forma, foi possível formular quatro campos associativos específicos no intuito de responder a um dos objetivos elencados pela pesquisa, o de verificar se aqueles fatores (1- modalidade educacional regular; 2 - modalidade educacional profissionalizante; 3 - contato formal prévio ou paralelo com essa LE ao Ensino Médio; e 4 – não contato formal prévio ou paralelo com essa LE ao Ensino Médio) influenciariam as escolhas lexicais, a ponto de se tratar de (sub)grupos ou de índices de representações sociais total ou parcialmente divergentes, arbitrárias ou incompatíveis entre si.

Concluída essa etapa, retornamos à *word list*, a fim de verificarmos as lexias mais frequentes com as quais delimitou-se o **campo associativo geral**, o qual figurou-se linguisticamente como índice das RS sobre a língua espanhola pelo grupo social “estudantes de escolas públicas da rede estadual de ensino do Ceará”. Para tanto, considerou-se as 10 lexias mais recorrentes dentre as 96 evocadas.

DESENVOLVIMENTO

O início da TRS está na investigação realizada por Serge Moscovici (1928-2014) sobre a difusão da Psicanálise na população francesa dos anos 1950. Em sua teoria, Moscovici (1978; 2003) discute como o conhecimento teórico, seus conceitos e termos particulares se tornam senso comum, isto é, como as representações socialmente cristalizadas nos permitem interpretar e significar a vida diária.

Para Moscovici (2003), as representações sociais estariam situadas numa linha de fronteira, isto é, numa linha divisória, entre o *universo reificado*, que seria o conhecimento científico, e o *universo consensuado*, que estaria relacionado, por sua vez, ao conhecimento popular; noutros termos, ao senso comum. O universo reificado dá conta do conhecimento construído e comunicado basicamente no meio científico, filosófico ou técnico e que se torna um saber prático, do senso comum, utilizado para representar fatos, fenômenos e objetos do dia-a-dia, constituindo-se, assim, o universo consensuado.

Para Moscovici (1978; 2003), a função principal das RS é tornar familiar algo que não o é, ou seja, permitem classificar, categorizar e nomear novos objetos com os quais não

tínhamos contato ou não estávamos habituados, possibilitando, assim, a compreensão e “manejo” destes a partir de ideias, valores, teorias, e principalmente destas últimas, já preexistentes, internalizados por nós e amplamente aceitos e difundidos pela sociedade, e tal proposição já se tornou um pressuposto dentro dos estudos em representações.

Conforme a TRS, é mais cômodo para os indivíduos — e, portanto, menos perturbador — viver em um mundo de representações familiares, porque o desconhecido, o estranho, ou não familiar, nos desestabiliza psicológica e emocionalmente. Sendo assim, diante desse elemento “estranho”, não familiar, recorreremos às representações, lançando mão de dois processos simultâneos para gerá-las: a *ancoragem* e a *objetivação*.

Dessa forma, a *ancoragem* diz respeito ao processo cognitivo que nos permite classificar, denominar o elemento não familiar de acordo com conhecimentos prévios ou de acordo com experiências anteriores, já cristalizadas na mente como forma de conhecimento, ou seja, a partir do familiar. Assim, a *ancoragem* é o processo pelo qual “enquadramos” o não familiar em categorias preexistentes, ou seja, pelo qual tentamos associá-lo ou correlacioná-lo a elementos considerados pertencentes a essas categorias.

Já a *objetivação* seria o processo pelo qual esse elemento não familiar se tornaria mais concreto, mais palpável. E este processo age principalmente quando esse elemento “estranho” (ou problemático) é mais abstrato. Na *objetivação*, relacionamos o elemento estranho, agora categorizado, a uma imagem, tratando-se, segundo a teoria, de uma associação icônica, formando uma associação imagética chamada de *núcleo figurativo*.

No que diz respeito à utilização do léxico como vetor para RS, nos baseamos, sobretudo, nas proposições teóricas do britânico Harré (1927, 2001), para o qual há uma estreita ligação entre as RS e o léxico de uma língua, devido ao fato de, ao tomarmos conhecimento do léxico de nossa língua e das diversas possibilidades de uso deste, sermos capazes de nos apoderarmos do modo como concebemos e reconstruímos o mundo e tudo que existe a nossa volta.

Nessa perspectiva, Harré (2001, p. 107) defende a ideia de que as palavras, as *lexias*, neste caso, devem ser entendidas como escore de representações. Para esse autor, “as representações sociais existem nas estruturas formais e sintáticas, das línguas faladas e escritas, tanto quanto na organização semântica de seus léxicos”.

Nota-se que Harré (2001) se baseia nas proposições teóricas de Moscovici (1978; 2003), quem já enfatizava os vínculos entre a linguagem e as representações, para estabelecer a ideia de que o arcabouço linguístico, mais precisamente o repertório lexical, configura-se como um meio concreto para as representações sociais. Segundo o filósofo e psicólogo britânico, “um

conjunto de representações sociais está inserido num vocabulário aparentemente descritivo” (HARRÉ, 2001, p. 115).

Dessa forma, de acordo com a proposta de Harré (2001), analisamos o agrupamento de *lexias* sobre a língua espanhola, as quais formaram um *campo associativo* e que foram evocadas pelas manifestações discursivas dos participantes da pesquisa, a fim de inferirmos mostras de representações destes sobre o objeto mencionado inúmeras vezes.

Segundo Vilela (1979, p.48), “os campos associativos partem da relação de analogia ou contiguidade entre os significantes, entre os significados, ou entre os significados e os significantes, conjuntamente”. Nessa perspectiva, trata-se de uma “configuração de associações, de ordem vária, dum signo com outros signos da língua e em que interferem, normalmente, os fatores extralinguísticos” (VILELA, 1979, p.48).

Nesse sentido, os termos são ligados por fatores afetivos, sociais, culturais etc., enfim, eles estão associados ao domínio da experiência de cada indivíduo, variando, portanto, de locutor para locutor, e podendo parecer, dessa forma, completamente aleatório do ponto de vista linguístico, por isso a opção por *campo associativo* e pelas *lexias* quanto à investigação de mostras de representações.

Entretanto, essa associação pode parecer aleatória do ponto de vista linguístico, em termos estruturais ou formais, mas do ponto de vista semântico, pragmático e discursivo essa aleatoriedade parece não proceder, uma vez que, por exemplo, “se denominamos alguém de ‘lutador pela liberdade’, ‘rebelde’, ou ‘terrorista’ optamos por um léxico diferente que depende muito mais da opinião que temos sobre aquela pessoa, essa opinião depende de nossa posição ideológica e das atitudes que temos com relação ao grupo e às pessoas que pertencem ao mesmo” (VAN DIJK, 2003, p. 39-40).

Na sequência, prosseguimos com a transcrição das entrevistas. Assim como procedemos com as *lexias* evocadas nos testes de associação livre de palavras, convertemos todo o texto transcrito em formato txt., organizando-o em pastas de acordo com as perguntas do roteiro da entrevista, para que também pudesse ser inserido e processado pelo *software*. Em posse desse material, prosseguimos com a localização, nos discursos gerados pelas entrevistas, das *lexias* mais recorrentes, a partir da digitação destas no referido *software*, para entendermos o contexto discursivo em que aparecem, promovendo, assim, uma pré-análise.

Finalmente, realizou-se uma segunda análise de todo o texto gerado pelas entrevistas integralmente, articulando-o com o campo associativo geral, no intuito de obtermos uma compreensão e uma discussão mais profunda dos indicadores (possíveis fatores, fenômenos, circunstâncias etc.) que engendram, alicerçam, explicam ou orientam os índices de

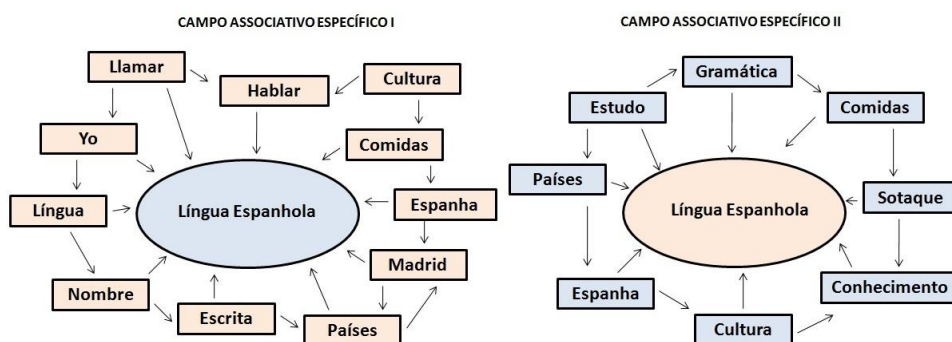
representações sobre a língua espanhola por alunos da rede pública estadual de ensino, objeto de nossa pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes envolvidos, utilizamos o seguinte código para nos referirmos a eles no texto: **A**(aluno)**n**º(1-6)**GF**(grupo focal)**n**º(1-4). Passemos, agora, para a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento, verificamos se os fatores modalidade de ensino, no caso, regular e profissionalizante, ou contato (ou não) formal prévio ou paralelo ao Ensino Médio desses alunos com o espanhol poderiam exercer influência sobre as escolhas lexicais destes, a ponto de termos lexias total ou parcialmente divergentes, quanto à associação de palavras, o que indicaria tratar-se de índices de representações totalmente discordantes.

Dessa forma, para testarmos esse pressuposto, recorremos aos testes de associação livre de palavras para agruparmos, em dois grandes blocos, as lexicais dispostas, através do método de hierarquização de itens, pelos alunos, considerando, portanto, apenas as que ocuparam o topo da hierarquização. A partir daí, delimitamos quatro campos associativos específicos para cada um dos fatores elencados anteriormente. Nos dois primeiros, agrupamos as lexicas hierarquizadas, do ponto de vista da **modalidade educacional**, sendo o campo I formulado pelas lexicas evocadas por alunos da modalidade regular e o campo II por aquelas evocadas por alunos da profissionalizante.

Esquema imagético relativo aos campos associativos específicos do ponto de vista da modalidade educacional



Fonte: Autor.

Ao fazermos uma análise superficial desses dois campos, nessa “primeira prova”, observaremos que há lexicas que aparecem em ambos os campos associativos específicos, como é o caso de “cultura”, “comidas”, “Espanha” e “países”, o que aponta para a existência

preliminar de um consenso quanto à relevância dessas lexias na caracterização da língua espanhola por parte desses alunos.

Além disso, ainda considerando conjuntamente os dois campos, notamos que, do ponto de vista de língua como sistema, há uma relação entre as lexias “língua”, “escrita” e “hablar”, do primeiro campo, com as lexias “gramática” e “sotaque” do segundo campo, no que se refere a aspectos linguísticos, de um modo geral. Assim, temos, como lexias apontadas, como mais relevantes na caracterização do espanhol, as duas modalidades nas quais se manifestam a maioria das línguas orais: a escrita e a fala.

De um lado, salienta-se uma caracterização do objeto a partir de sua própria natureza mais elementar e que se vincula a sua “concretização” no mundo, a escrita e a fala; do outro, dois aspectos que reforçam essa caracterização e que se relacionam a essas duas modalidades, como é o caso das lexias “gramática” e “sotaque”. Supondo que a noção de “gramática” está sendo encarada, pelos alunos, sob a perspectiva das regras normativas, temos então uma remissão às duas modalidades anteriormente mencionadas, tanto à “escrita”, quanto ao “falar/hablar”, ainda que se associe mais — ou se exija mais comumente — a obediência a essas regras normativas no uso da modalidade escrita. Quanto à lexia “sotaque”, fica evidente que está mais associada ao “falar” — ou “hablar”, tal como aparece no campo —, já que remete ao aspecto sonoro, ou seja, à parte oral da língua.

Continuando com essa “primeira prova”, nota-se que as outras lexias também se relacionam de certo modo, mesmo que pareça residir neste ponto alguma divergência entre elas. Vejamos, pois, que as lexias “llamar”, “yo”, “nombre” não só pertencem ao léxico da língua espanhola, como foram evocadas no próprio espanhol, fazendo uma clara referência ao aspecto metalinguístico, que é certamente contemplado pelo “estudo” que fazem da língua e que, conseqüentemente, é de “conhecimento” desses alunos. Assim, se estabelece a relação entre aqueles termos do primeiro campo e esses dois últimos destacados, do segundo campo, respectivamente.

Diante dessa “primeira prova”, cruzamos novamente os dados da hierarquização, agora do ponto de vista do **contato e não contato formal anterior ou paralelo ao Ensino Médio com a língua**, a fim de prosseguirmos com uma “segunda prova”, ou seja, com isso que se assemelha a um “teste de variáveis”.

Então, do ponto de vista do contato ou não contato formal prévio ou paralelo ao Ensino Médio com a língua, formulamos mais dois *campos associativos específicos*, agrupando no campo III as lexias que ocuparam o topo da hierarquização, evocadas por alunos que tiveram contato formal anterior ou paralelo ao Ensino Médio com o espanhol e, no campo IV, aquelas

evocadas por aqueles que não se adequavam a esse perfil. Assim, obtemos o seguinte esquema imagético relativo a esses campos:

Esquema imagético relativo aos campos associativos específicos do ponto de vista do contato e não contato



Fonte: Autor.

Ao delimitarmos esses outros dois *campos associativos específicos*, verificamos que tais escolhas lexicais não divergem totalmente entre si, pois, embora se tratando de alunos pertencentes a escolas diferentes, de modalidades educacionais diferentes e de terem ou não contato formal prévio ou paralelo com a língua espanhola em relação ao Ensino Médio, há lexias que continuam a aparecer em ambos os campos associativos, como é o caso de “cultura” e “Espanha”, dando indícios preliminares de que essas “variáveis” não exerceriam tanta influência nas escolhas lexicais dos alunos a ponto de figurarem quatro grupos totalmente divergentes.

Prosseguindo com a análise, vimos que se mantinha uma relação entre as demais lexias na composição desses dois campos. Nesse sentido, ao equipararmos a lexia “conhecimento”, presente no terceiro campo, com a lexia “estudo” presente no quarto, pudemos ver que uma está interligada a outra, como em uma relação de causa-consequência, pois uma das formas de se adquirir conhecimento é através do estudo.

Ao agruparmos as lexias “gramática” e “sotaque”, do terceiro campo, com a lexia “língua” do quarto campo, pudemos notar que havia implicitamente uma compreensão clara por parte desses alunos de sistema linguístico, organizado em torno de regras e de um componente fonético-fonológico, se pensarmos que a lexia “sotaque” está sendo associada, genericamente, ao modo de pronunciar a língua, ou seja, ao seu aspecto suprasegmental.

Atentando-nos, ainda, às lexias “hablar”, presente no terceiro campo, e “escrita”, presente no quarto campo, percebemos uma alusão ao enfoque comunicativo, em que “falar” e “escrever” são duas das quatro habilidades básicas da competência comunicativa em língua

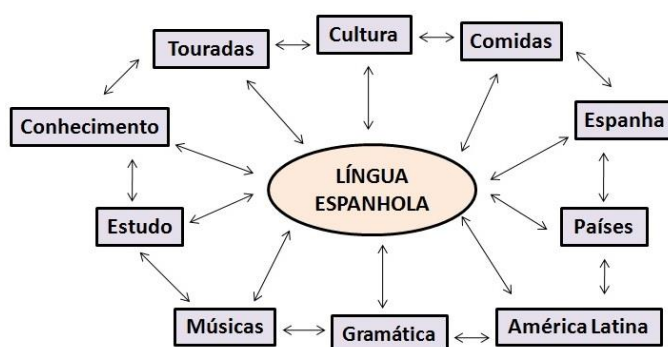
estrangeira, embora entendamos que o ensino de LE moderna na educação básica pública esteja mais voltado para uma perspectiva instrumental dessa língua do que comunicativa.

Voltando aos dados, pudemos notar que as lexias “llamar”, do terceiro campo, “nombre” e “yo”, do quarto campo, não estão em total desacordo, pois, tendo sido evocadas na própria língua espanhola, notamos que a associação subjacente a essas escolhas lexicais aponta para o próprio aspecto lexical, isto é, para o componente vocabular da língua. Desse modo, evidencia-se, mais uma vez, uma compreensão de espanhol como um sistema linguístico compartimentado em blocos: sotaque (fonética-fonologia), gramática (regras) e vocabulário (palavras), que se deve conhecê-los, através do seu estudo, para alcançar uma efetiva comunicação nessa língua, ou pela fala, ou pela escrita.

Portanto, negou-se um de nossos pressupostos iniciais, o de que os índices de representações poderiam depender dos seguintes fatores: o contato (ou não) formal prévio ou paralelo com a língua e a modalidade educacional, no caso, regular e profissionalizante. A negação desse pressuposto, porém, em nada invalida nossa pesquisa, ao contrário, viabiliza a possibilidade de tratarmos sobre índices de representações partilhadas pelo grupo social “alunos de escolas públicas rede estadual de ensino do Ceará” sobre a língua espanhola, já que termos diretamente ligados ao âmbito profissional, como “trabalho”, “emprego”, “currículo” etc. não foram evocados, como se poderia imaginar a princípio, em relação aos estudantes da escola profissionalizante, por exemplo.

Diante disso, delimitamos um **campo associativo geral** ligado ao grupo social investigado, a partir das lexias mais recorrentes nos testes, como vimos anteriormente. A partir daí, nos foi possível projetar também o seguinte esquema imagético para esse *campo associativo geral*, do qual evidenciaríamos os índices de RS sobre a língua espanhola partilhada por esse grupo:

Esquema imagético relativo ao do campo associativo geral



Fonte: Autor.

Começamos nossa análise pela lexia “cultura”. Nos testes, a lexia “cultura” teve um índice de 10 ocorrências, e nos discursos do grupo, em formato de respostas às perguntas da entrevista semiestruturada, ela aparece 40 vezes, o que nos leva a crer que o aspecto cultural é bastante difundido nas aulas de língua espanhola. Ao apontarem essa lexia em associação à língua espanhola, se evidencia que há um entendimento por parte desses alunos de que língua e cultura são, de fato, elementos indissociáveis, o que nos faz acreditar que a aprendizagem destes não se restringe meramente ao aspecto gramatical, no sentido tradicional.

A cultura também é encarada pelo próprio aluno como um meio facilitador de sua aprendizagem na língua, como evidencia **A1GF3** ao afirmar que “aprend[e] mais com a cultura deles (falantes de espanhol), porque é tão legal a dança, a culinária, tudo que for relativo à cultura...”. Entretanto, através da fala desse(a) aluno(a) e de tantos outros, nota-se que essa representação de língua como cultura está ancorada em uma visão limitada de cultura, bastante comum e difundida, aliás, em muitos livros didáticos e por muitos professores de espanhol também.

Tal conjectura também se confirma se analisarmos bem a configuração do campo associativo. Nota-se que logo abaixo da lexia “cultura” aparecem outras relacionadas a esse macrocampo, quais sejam, “comidas”, entendida aqui por gastronomia, “músicas” e “touradas”. Acreditamos que o aspecto gastronômico esteja relacionado tanto à Espanha quanto ao México, pois, entre as 96 lexias evocadas, aparecem “gaspacho” e “tacos”. Quanto ao termo “touradas”, talvez aponte para uma representação de língua espanhola muito atrelada à Espanha, já que as touradas, embora existam também em outros países como o México, por exemplo, são manifestações culturais comumente associadas à Espanha, sendo bastante conhecidas no mundo nesse país, devido, sobretudo, às discussões e notícias polêmicas divulgadas na mídia em torno de suas realizações principalmente neste país europeu.

Essas discussões e notícias em torno das touradas, que surgem em um *universo reificado*, dos órgãos de proteção aos animais, das entidades ligadas a questões culturais, dos movimentos sociais institucionalizados, dos gabinetes do Governo etc., penetram, via discurso, na vida das pessoas e acabam fazendo parte de um *universo consensual*, pelo qual se estabelece, por exemplo, essa relação implicativa entre Espanha e touradas, embora haja no Distrito Federal do México uma arena monumental dedicada a tais manifestações, que também ocorrem no Peru. Entretanto, ao aparecer de forma mais intensa associada ao país europeu, supomos — pois sua comprovação dependeria de outra pesquisa — que o aluno, por estar inserido mais nesse segundo universo, o consensual, acaba absorvendo esse tipo de representação ao entrar em

contato com determinadas práticas do professor, por exemplo, ao entrar em contato com determinados materiais didáticos, com a mídia etc.

É importante que o ensino e a aprendizagem de LE contemplem esses seguimentos como aspectos culturais relacionados à língua estudada, mas não apenas estes, não fazer deles a fiel e a única representação de determinada cultura, por ser apenas uma parte dessa cultura. Santos Gargallo (1999, p.36), por exemplo, afirma que “o processo de aprendizagem de uma nova língua implica imprescindivelmente conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na qual essa língua se exerce como vínculo de comunicação”. Essa subcompetência sociocultural, portanto, refere-se ao conhecimento ligado aos hábitos, aos saberes, ao comportamento, às crenças etc. dos membros dessa cultura, sendo que tal conhecimento é organizado e estruturado em torno do discurso, para que a aprendizagem de LE articulada com outros conhecimentos passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. (PCNEM 2000, p. 30)

Prosseguindo com a análise, verifica-se que, embora o grupo investigado atrele frequentemente língua espanhola à cultura espanhola, especificamente, este entende, porém, que a referida língua não se restringe ao país europeu, ao evocar as lexias “países” e “América Latina”, como podemos ver pelo campo associativo geral.

Dessa forma, os alunos compartilham uma representação de língua espanhola que se estrutura, nesse caso, com base também em critérios geopolíticos, em que a figura da Espanha, termo evocado especificamente seis vezes, se destaca em relação aos demais países hispanofônicos, dentre os quais o único especificado nas evocações foi o México. Trata-se talvez de uma representação bastante conservadora, hegemônica e eurocêntrica que ainda prevalece em nossa cultura, uma visão cujo fio condutor está supostamente na base histórica da origem da língua.

Por outro lado, percebe-se que há um entendimento, por parte desses alunos, de que a utilização dessa língua é um meio de comunicação válido para além do contexto europeu. Uma passagem que ilustra essa conjectura é a fala, a seguir, de **A6GF3**, ao comentar uma frase do(a) colega que falava sobre o fato de, nas palavras dele(a), haver “espanhóis, aliás, falantes de espanhol, espalhados por todo o mundo”:

Principalmente nesses países latino-americanos, nossos países vizinhos, se você desenrolar, souber falar bem espanhol, você tem como andar em qualquer um desses países, a exemplo do Chile, da Venezuela, da Argentina, da Bolívia, onde você vai saber falar, se comunicar porque você terá um conhecimento de espanhol. Ou seja, o espanhol é uma coisa que vem lá da Espanha e serve para a gente aqui, na América do Sul, América Latina.

A propósito, com o avanço e as contribuições da Linguística e de suas subáreas, é fundamental que se aborde em sala de aula sobre variação linguística, não apenas pelo fato de ser esta uma das características inerentes a toda e qualquer língua natural, mas também, e principalmente, por representar um avanço no ensino de línguas, que rompe com uma representação equivocada de língua homogênea, de língua única, sustentada por muito tempo pela tradição gramatical, uma visão que nos últimos anos vem sendo combatida, na tentativa de reformular certos pontos no ensino de línguas.

Ainda sobre essa pluralidade linguística, em meio aos discursos dos alunos gerados através das entrevistas, nota-se que estes partilham da representação de espanhol como língua massificada, isto é, uma língua falada por um grande contingente de pessoas. Trata-se, na verdade, de um conhecimento bastante consensual sobre a língua, uma informação que de tanto se reproduzir discursivamente converte-se em uma característica intrínseca dessa LE.

A trivialidade em torno dessa representação é tanta que não importa para o indivíduo atestar a fonte ou a veracidade do conhecimento, como podemos perceber pela fala de **A4GF1**, por exemplo, ao afirmar: “Vi em algum lugar, não sei onde, mas vi, que o espanhol está na lista das línguas mais faladas do mundo, por isso devemos aprender”. Acreditamos que se trata de uma representação de língua espanhola que já se encontra sedimentada em nossa cultura, pois, a maior parte das pessoas compartilha dessa informação, que não deixa de ser uma característica da língua, sua popularidade.

Moscovici (2003, p. 41) atribui a esse fenômeno a noção de fossilização, do que acreditamos estar diante. Nas palavras do autor, quanto mais a origem da RS é “esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna”. Dessa forma, “o que é ideal, gradualmente torna-se materializado”, deixa de ser “efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal”, complementa o autor.

Outra representação que emerge dos discursos do grupo, bastante fossilizada em nossa cultura, é a de “espanhol como língua fácil”. Dada a semelhança com a língua portuguesa, em especial a do Brasil, a maior parte dos brasileiros, leigos no assunto, principalmente, compartilham essa representação. Trata-se, acreditamos, de uma representação do grupo “brasileiros” e não exclusivamente desse grupo investigado, sendo apenas um reflexo, a nosso ver, ou de um típico caso de reprodução, de uma representação construída sobre essa língua pela comunidade, da qual esse aluno faz parte. Essa visão, que é bastante subjetiva, talvez tenha se construído a partir de impressões, principalmente fonéticas e (orto)gráficas, associadas a contatos ou *inputs* superficiais em relação àquela língua.

Entretanto, a partir do embate com essa representação fossilizada, outra se constrói através de um contato maior com a língua pelo grupo, a de espanhol como “armadilha”, sendo esta, sim, característica do grupo investigado, uma vez que, a partir do momento em que seus membros passam a estudá-la, deixam de ser “leigos” no assunto. Em outras palavras, a representação anterior é “revista”, se é que podemos assim nos referir, dando lugar a essa outra quando se adquire um conhecimento um pouco mais profundo da língua, ou seja, ao perceber que o que parecia ser tão fácil não o é exatamente.

É preciso, porém, que o professor, fique atento para essa questão, a fim de que o ensino e a aprendizagem da LE possam caminhar equilibradamente entre os aspectos linguísticos que aproximam e que distanciam essas duas línguas, no caso o português e o espanhol. Sobre esse ponto, as OCEM chamam atenção para o fato de que, pese a aproximação e distanciamento entre o português e o espanhol, que acaba gerando certas “confusões”, não é necessário e nem se deve abolir das aulas de espanhol a LM, “visto ter sido [nesta] língua que os aprendizes se constituíram sujeitos e construíram sua subjetividade” (BRASIL, 2006, p. 142).

Ao continuarmos a análise do *campo associativo geral*, verificamos que, ao evocarem as lexias “estudo” e “conhecimento”, emerge-se uma representação de língua espanhola como “saber”, já que a própria significação da lexia “estudo”, por exemplo, aponta para a ideia de adquirir certas habilidades ou conhecimentos sobre alguma coisa, ou a ideia de procurar compreender algo através da reflexão, do exame, da observação etc.

Basicamente, essa representação de língua espanhola como estudo está ancorada na noção de contexto acadêmico, sinalizando que a familiarização com a língua espanhola, pela maior parte dos alunos da rede pública estadual de ensino, se dá em ambiente formal de aprendizagem, alguns antes do Ensino Médio e outros nesse ou durante esse período. Além disso, a lexia “estudo” também transmite uma ideia de disciplina, de esforço e dedicação, sendo que, de fato, a aquisição de uma língua estrangeira, em ambiente formal de aprendizagem, exige normalmente do indivíduo, no mínimo, disciplina, esforço e dedicação.

Nesse sentido, considerando também a lexia “conhecimento” do campo associativo geral, temos uma representação de língua espanhola ligada ao desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, referida língua representa, para esse aluno da rede pública estadual de ensino, uma expansão de suas experiências, do somatório do que conhecem, não apenas sobre a língua espanhola, mas também, e principalmente, de um modo geral. Trata-se de uma representação de língua que estabelece esta como um meio de aprimoramento intelectual e, conseqüentemente, de fruição das vantagens que esse aperfeiçoamento pode lhe possibilitar.

Para esse grupo, portanto, língua espanhola é um modo de abranger o conjunto de informações que este dispõe sobre o mundo, ou seja, sobre as coisas do mundo, vindo a ser representada como uma forma de tomar conhecimento sobre outros lugares, outras culturas. Assim, é estar em sintonia com o desenvolvimento do mundo contemporâneo, globalizado, tendo a plena convicção de que o conhecimento se trata de um bem duradouro, inesgotável e fundamental para o progresso de seu intelecto. Assim, tem-se um fato sobre a língua, que a caracteriza e que, junto de outros aspectos, lhe confere um *status* de língua necessária, ou seja, de cujo conhecimento é obrigatório.

Outra representação construída em torno dessa LE se evidencia: a de “espanhol como qualificação profissional”. Essa representação de língua espanhola em torno da ideia de necessidade, ou de certa obrigatoriedade, não se restringe às exigências do mercado de trabalho, mas também às avaliações educacionais externas. Nesse sentido, constrói-se e se evidencia, pelos discursos desses, na verdade, uma representação de “espanhol como conhecimento requerido”. Vincula-se frequentemente essa representação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em determinado momento da entrevista, **A4GF2** diz: “Na escola, a gente estuda [LE] porque, enfim, inglês e espanhol caem no ENEM”. Em outro momento, no tocante à avaliação externa, torna a dizer: “Assim, a gente aprenderia mais, não só por conta da língua, mas por conta do ENEM, para o qual a gente vai precisar”.

É preciso, porém, atentar para essa visão restrita e “sufocadora” que se constrói sobre a LE, em particular, e sobre qualquer outro objeto de aprendizagem, de um modo geral, tornando o sucesso ou o bom desempenho do aluno nessas avaliações como os únicos fins de sua aprendizagem, deixando de lado, desse modo, as inúmeras possibilidades que o educando pode experimentar através de um estudo mais panorâmico, mais abrangente dessa LE, sendo, portanto, o uso desta para fins de avaliações como o ENEM ou vestibulares apenas como mais uma dentre essas inúmeras possibilidades.

Seguindo com a análise do *campo associativo geral*, observamos que deste emerge-se a representação de “espanhol como sistema linguístico”, haja vista a lexia “gramática”. Isso nos mostra o quanto o aspecto gramatical continua explícito no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o que nos permite dizer que ainda reverbera uma visão, e não apenas no que tange ao espanhol, acreditamos, vinculada a uma tendência de enxergar a língua como sistema de unidades que se integram e a compõem, bem como a certa representação de gramática, das regras, da nomenclatura, do compêndio etc.

Notamos, pois, que o grupo traz consigo essa concepção, apesar de termos visto que a representação que compartilham esses alunos sobre a língua espanhola contempla e nela se

embutem aspectos relacionados à língua(gem) antes não contemplados pela tradição gramatical, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, como o elemento cultural e noções de variação linguística, por exemplo.

Levando em consideração os discursos dos estudantes nas interações em grupos focais, estes apontam o aspecto gramatical como o menos relevante ou o que lhes interessa menos quando se estuda a língua espanhola, muitos desses alunos têm essa concepção por acharem difícil a gramática, entendida, nesse caso, sob a ótica normativa, como afirma, por exemplo, **A5GF1**: “O aspecto menos relevante é a gramática, a parte de aprendê-la, pelo fato de ser mais difícil. Isso acaba fazendo com que a pessoa desista de querer aprender”.

Chamou também nossa atenção o fato de emergirem dos discursos do grupo críticas com relação ao método de ensino do aspecto lexical pautado na lista de vocabulários e com base em tópicos gramaticais, sob a subordinação de um “arquilexema”, destinado ao exercício de memorização. Sobre o assunto, assim comenta **A2GF4**, por exemplo: “Também acho que o aspecto menos importante é esse negócio de aprender as cores, os números... Para mim, essas coisas são as que menos importam”.

Por um lado, emerge-se também uma defesa ao aspecto gramatical como parte fundamental para a aquisição da língua espanhola, como podemos observar na fala de **A3GF2**: “Eu acho que é a gramática, a gramática é necessário, porque a partir dela é que você vai conseguir falar oralmente, formular as frases, assim como escrever também e entender os textos. Acho que a gramática é importante”.

Por outro lado, percebemos também, que no grupo há um consenso no que refere a uma visão “funcionalista”, por assim dizer, de língua, que lhe permite construir e partilhar uma representação de espanhol como instrumento de comunicação, que leva a uma autonomia comunicativa, como bem expressa **A3GF1**, por exemplo, ao tecer o seguinte comentário: “Aprender espanhol é importante para que tenhamos uma autonomia comunicativa, já que é melhor você saber do que depender de outra pessoa para ficar traduzindo para você, em caso de necessidade”, ou como ressalta **A5GF1**: “Aprender espanhol, para mim, significa conseguir se comunicar com alguém em espanhol”.

Ao mesmo tempo, quando se percebe a língua como instrumento de comunicação pelo qual o indivíduo adquire uma autonomia comunicativa em LE, como bem salientou um dos estudantes, se evidencia também a construção e, por conseguinte, o compartilhamento, da representação sobre o “espanhol como um elo” entre o “nós” e o “eles”, sendo que o “nós” estaria ligado ao elemento interno, do qual conheço ou faço parte, enquanto que o “eles” estaria relacionado ao elemento externo, ao estrangeiro, nesse caso.

Essa representação torna-se evidente na fala de **A6GF4**, por exemplo, e de outros sujeitos, ao comentar sobre em que contextos ou situações costumam lidar ou manter contato com a língua além da escola. Assim, responde: “[...] Estudar espanhol é importante porque imaginamos que algum turista espanhol ou de outro país que fale espanhol viesse para o nosso Estado, a gente poderia conversar com ele”.

Uma de nossas premissas de pesquisa era a de descrever e mostrar que a língua espanhola era, de fato, um objeto de representação, com base, sobretudo, na proposta de Moscovici (1978, 2003), a de que uma das finalidades de se construir representações é o de tornar familiar algo que não o é. E tal premissa emerge e se confirma dos discursos do grupo investigado. Ao perguntarmos o que teria a dizer sobre a língua espanhola, ao pedirmos que falasse sobre esta, **A3GF2**, por exemplo, diz: “Para mim, é uma língua nova, que muitos países falam essa língua, por isso é bastante interessante...”. Temos, portanto, na fala desse(a) aluno(a) uma clara visão de que se trata de um objeto não totalmente familiar, mas que se encontra em processo de familiarização.

Sobre esse ponto, chamamos atenção para o papel do professor nesse processo de familiarização do objeto, pois a depender de como ele contribui para essa condução poderá influenciar, de um modo ou de outro, a relação que o aluno construirá com esse objeto. Se ele conduz a uma familiarização “traumática”, por exemplo, a relação construída do aluno com esse objeto pode ser (ou não) improdutiva, desagradável, não proveitosa, etc., já que outros fatores (sociais, afetivos etc.) também podem interferir nessa relação.

Sá (1998, p. 71-72) faz uma observação que se relaciona com esse ponto. Para o autor, a quantidade, a forma e os meios pelos quais as informações sobre o objeto se tornam acessíveis aos sujeitos, bem como o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que esse objeto desperta, até mesmo a necessidade mais ou menos urgente (ou não) de seu conhecimento para o grupo são fatores que certamente afetarão, pelo menos parcialmente, e por isso poderão explicar, o conteúdo e a estrutura da representação.

Outra representação que emerge dos discursos do grupo investigado sobre a língua espanhola, e que muito tem a ver com seu componente fonético, que, por vez, também se relaciona com a questão do sotaque, é a de “espanhol como língua atraente”. É comum ouvir por aí frases como esta, dita por **A2GF1**, por exemplo: “É uma língua bonita. A fala é muito bonita”, sendo que existe essa cultura de que “o bonito atrai”.

Talvez, essa representação esteja ligada a outra bastante recorrente, quiçá também fossilizada, em nossa cultura, a de espanhol como língua da sedução, que muito se vincula, a nosso ver, à representação construída em torno do indivíduo que a fala, nesse caso, o hispânico,

visto como “atraente”, “sedutor”, “galante”, “sensual” etc. São representações que se constroem sobre o povo que fala determinada língua e que acaba, por conseguinte, imprimindo-se na representação que se constrói sobre essa própria língua. Isto explica o fato de o espanhol receber a predicação “bonita”, entendida como atraente, que seduz, mediante uma espécie de personificação de seu povo. E há elementos culturais que corroboram a construção dessa representação ou a retroalimentam, como o tango, a salsa, a figura e concepção de “Don Juan”, a representação de “pimenta” associada aos mexicanos, que lhes confere um caráter “caliente”, a própria tropicalidade impressa no modo de se vestir dos latino-americanos, principalmente, etc. Tudo isso ancora representações sobre o falante e que recaem sobre a língua.

Grande parte dessas representações, portanto, aponta para uma concepção de espanhol enquanto língua propriamente dita, não enquanto matéria escolar, pois pouco se faz referência a esse objeto de RS enquanto disciplina escolar. Assim, notamos que são raras as menções, às vezes até inexistentes, feitas, por exemplo, a provas, notas, exercícios, materiais didáticos, etc. Os únicos aspectos ditos pelo grupo mais persistentes que o faz percebê-la como disciplina são: a preocupação com a carga horária, que para estes é bastante reduzida, limitando-se apenas a 50min por semana; a citação de alguns conteúdos apontados como menos relevantes; e a convicção, de uns e outros, de que seu aprendizado na “matéria” é suficiente para “passar de ano”, ou seja, para obter a aprovação nesta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa recortada neste artigo, vimos que é possível discursivamente acessar índices de representações e entender, também por esse viés, como se constroem, sendo o campo associativo, pois, um meio pelo qual se imprimiu tais índices em termos de materialidade linguística. Por isso, “desde o início, a teoria das representações sociais insistiu, com razão, no laço profundo entre cognição e comunicação, entre operações mentais e operações linguísticas, entre informação e significação” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003, p. 220).

Entretanto, algumas indagações surgiram no decorrer da análise, do confronto com os dados, dando margem para que se invista em estudos futuros. Assim, vimos que as representações não só orientam atitudes e percepções sobre a língua, podendo se constituir como um fator condicionante da aprendizagem, como também o inverso é verdadeiro. Ou seja, a forma como a aprendizagem do objeto se dá também condiciona e orienta percepções e atitudes em relação a este.

Com base nisso, chegamos a cogitar, por exemplo, que as representações que o grupo social investigado compartilhava sobre a língua espanhola poderiam estar atreladas, na verdade, às práticas pedagógicas do professor em torno da concepção e ensino da língua, que por vez, refletiam as tendências teóricas e metodológicas que o orientavam, o que necessitaríamos, porém, de outro estudo para verificarmos a validade dessa conjectura. Assim, ao longo da pesquisa, vimos que outros fatores, além dos elencados na investigação, poderiam ter sido levados em conta, neste estudo, como itens orientadores e condicionadores de RS por parte dos alunos, como, por exemplo, o caráter opcional/obrigatório e as práticas didático-pedagógicas do professor. Considerando-se, finalmente, que é a partir de lacunas e confrontações entre os dados e a realidade que se constrói o conhecimento, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído — ou venha a contribuir —, de algum modo, para a compreensão desse complexo fenômeno que é ensinar e aprender línguas, de um modo geral.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Conhecimento de língua estrangeira moderna. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2006.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. Língua estrangeira. *In: Metodologias de apoio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. I. Fortaleza: SEDUC, 2008*.
- HARRÉ, Rom. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. *In: JODELET, Denise (Org.) As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. RJ: EdUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. RJ: Zahar Editores, 1978.
- _____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. *In: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social*. 4ª. ed. RJ: Vozes, 2003.
- SÁ, C. P. 1998. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: EdUERJ, 106 p.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libres, 1999.
- VAN DIJK, T. A. *Ideología y Discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.
- VILELA, Mário. 1979. *Estruturas lexicais do português*. Coimbra: Almedina, p 15-158.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO MÉDIO CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS EM FÍSICA E MATEMÁTICA: UM ESTUDO COMPARATIVO¹

Andreza Maria de Lima²
Giovanna Ferreira dos Santos³

RESUMO

Recentemente, o Governo Federal reformou o Ensino Médio no Brasil. Neste artigo temos como objetivo analisar comparativamente a estruturação interna das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos em Física e licenciandos em Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira. Constituíram-se como referenciais para estudos sobre o Ensino Médio autores como: Kuenzer (2000), Vieira e Farias (1998) e Silva e Scheibe (2017). Para os estudos sobre representações sociais, tomamos como referencial de base a abordagem estrutural das representações sociais, fundada por Jean-Claude Abric. Para essa abordagem, o conteúdo das representações sociais se estrutura internamente em um sistema central e um periférico, sendo que dois ou mais grupos só terão a mesma representação se partilharem o mesmo sistema central. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram 200 licenciandos/as, 100 de cada grupo. Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Para a análise estrutural, tivemos o apoio da plataforma digital openEvoc para a construção de um Quatro de Quatro Casas. Os resultados evidenciaram três elementos comuns como possivelmente centrais de ambos os grupos: “formação”, “aprendizagem” e “educação”. No entanto, os possíveis sistemas centrais também possuem diferenças. Os elementos “professor” e “aluno” surgiram como possibilidade do núcleo central apenas no grupo de licenciandos/as em Matemática, e “futuro” e “ENEM” como hipóteses do núcleo central no grupo de licenciandos/as em Física. Apontamos a importância da continuidade da pesquisa, pois reconhecemos que a análise das representações sociais de futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

Palavras-chave: Ensino Médio, Representações sociais, Licenciandos/as, Física, Matemática.

INTRODUÇÃO

Recentemente, o Governo Federal, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22/09/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, reformou o Ensino Médio. Amplamente contestada por estudantes, sobretudo secundaristas, a partir de um amplo movimento de ocupação de escolas, e por entidades do campo educacional, essa reforma foi o primeiro ato direto do governo de Michel Temer na área da educação.

¹ O artigo é parte dos resultados de um projeto de pesquisa que está cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). A pesquisa foi desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Professora do IFPE - *campus* Pesqueira, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

³ Graduada do Curso de Licenciatura em Física do IFPE, *campus* Pesqueira, Bolsista PIBIC CNPq, giovannaf.s00@hotmail.com.

Nesse contexto, o Ensino Médio emerge como um legítimo objeto de representações sociais para professores e futuros professores que atuarão nessa etapa da Educação Básica, pois, conforme Alaya (2011), objetos que compõem a realidade são objetos de representações sociais quando são complexos, induzem a implicações dos sujeitos e provocam desafios.

A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici (1928-2014) em 1961, toma como foco o campo das produções simbólicas do cotidiano, onde se expressam os saberes e práticas dos sujeitos, demandando, por isso, o entendimento de que o registro simbólico expressa não apenas saber sobre o real, mas também identidades, tradições e culturas (JOVCHELOVITCH, 2005).

Dentre os desdobramentos da Teoria, destaca-se a abordagem estrutural das representações sociais, iniciada por Jean-Claude Abric em meados da década de 1970. Para essa abordagem, uma representação social é um conjunto estruturado internamente em dois sistemas - o central e o periférico -, sendo o sistema central a base coletivamente partilhada da representação. Desse modo, dois ou mais grupos só terão a mesma representação se partilharem o mesmo sistema central. Assim, duas representações sociais serão diferentes se – e apenas se – os seus sistemas centrais forem significativamente diferentes.

Buscando explorar a possibilidade comparativa oferecida pela abordagem estrutural, neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, temos como objetivo **analisar comparativamente as representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e por licenciandos/as em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Pesqueira.**

Na atualidade, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física do IFPE, *campus* Pesqueira, estão sendo revistos devido a Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

O desenho curricular atual de ambos os cursos é composto por disciplinas de formação disciplinar, de formação pedagógica e integradoras. No que diz respeito aos componentes curriculares de formação pedagógica, os cursos possuem especificidades. No curso de Licenciatura em Matemática é oferecida, no 5º período, a disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio”, que possui uma carga horária de 72 horas/aula. O curso de Licenciatura em Física não possui uma disciplina específica sobre a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio. Esse conteúdo integra o componente curricular “Organização Nacional da Educação Básica”, oferecido no 7º período, com uma carga horária de 54 horas/aula. É possível,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

portanto, que as representações sociais dos estudantes de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física do *campus* Pesqueira possuam especificidades que estejam relacionadas ao processo formativo.

Consideramos o presente estudo relevante, pois, conforme Sousa et al (2011), a formação do professor, a partir do referencial das representações sociais, permite evidenciar como a orientação que o professor dá ao seu futuro trabalho pode modular seu desempenho. Esse entendimento é ainda mais relevante quando se constata que a tarefa docente tem como base o projetar-se para o futuro, tecer expectativas no presente sobre o porvir da sociedade. Nesse sentido, consideramos, como Sousa et al (2011), que a análise das representações sociais dos futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino Médio: Identidade e finalidades na história da educação brasileira

A história da educação brasileira mostra que, durante muito tempo, o Ensino Médio foi marcado por privilégios das classes dominantes que tiveram oportunidades de acesso ao Ensino Superior através de cursos secundários propedêuticos. Já à classe trabalhadora, restava o ensino profissional para atender as exigências e aos interesses da burguesia (GIULIANI; PEREIRA, 1998).

Nesse sentido, ao analisarmos a trajetória do Ensino Médio, percebemos uma dificuldade em lhe atribuir uma finalidade, além de identificá-lo, persistindo, até hoje, basicamente, uma dupla função:

[...] preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2000, p. 9-10).

No período republicano, mais precisamente durante a Era Vargas, por exemplo, as duas reformas educacionais realizadas - a Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Gustavo Capanema (1942) - traduziram essa dualidade estrutural. Dentre as medidas da reforma Francisco Campos, uma delas foi a divisão do ensino secundário em duas partes: o fundamental, com duração de 5 anos, e o complementar, com duração de 2 anos, para orientar os estudantes para as diversas carreiras que poderiam seguir no ensino superior. Já a reforma Gustavo

Capanea ficou marcada pela criação de cursos colegiais divididos em clássico e científico, ambos com duração de 3 anos, tendo como objetivo uma formação que garantisse o desenvolvimento da humanidade, do patriotismo e da cultura do aluno, preparando-o para o Ensino Superior.

Contudo, apenas as pessoas que faziam parte de grupos privilegiados tinham acesso a essa etapa do ensino, visto que a população pobre estava destinada à formação técnica, com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho, configurando-se, então, um dualismo estrutural que se manifestou na proposição de um ensino secundário público destinado à elite dominante e um ensino profissionalizante para atender às classes populares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Em dezembro de 1961, é sancionada a Lei nº 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nela, o Ensino Médio ganhava duas vertentes: uma propedêutica e outra profissionalizante, evidenciando, mais uma vez, o caráter elitista da educação brasileira, sendo controlada pela burguesia que tinha acesso ao ensino propedêutico, visando o Ensino Superior, enquanto a classe trabalhadora era destinada ao ensino profissionalizante.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, responsável por promover mudanças na Lei de 1961. Conforme Vieira e Farias (1997, p. 135), com essa Lei, também conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º graus, procura-se conter a demanda pelo Ensino Superior, pois “permitiria que os jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio. Consequentemente, diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior”.

No ano de 1996 foi sancionada a segunda LDBEN, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Essa Lei reconhece o Ensino Médio como a terceira e última etapa da Educação Básica, contribuindo para definir a sua identidade. De acordo com essa Lei, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos.” (BRASIL, 1996, art. 22). O artigo 35, incisos I ao IV, preceitua, ainda, que essa etapa da educação tem por finalidades: consolidar e aprimorar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparar o educando para o mercado de trabalho e a cidadania; aprimorar o aluno como pessoa humana; e compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino das disciplinas.

Conforme indicamos, recentemente, o governo federal, através da Lei nº 13.415/2017, reformou o Ensino Médio. Essa reforma preceitua uma configuração curricular que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

descharacteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, pois o currículo passa a ser organizado em duas partes: uma primeira, com componentes curriculares obrigatórios comuns a todos os estudantes; e uma segunda parte, composta pelos “itinerários formativos” (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional). Para Silva e Scheibe (2017, p. 26-27), a divisão do currículo em itinerários formativos tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

Diante do exposto, percebemos que o Ensino Médio sempre esteve subordinado à interesses econômicos e à burguesia, sendo representado por dois grupos da sociedade: a população pobre, com formação técnica para destinar-se ao mercado de trabalho, e as classes dominantes, preparadas ao longo desta etapa do ensino para o ingresso no Ensino Superior. Essa concepção perdura até os dias de hoje. Contudo, é evidente a necessidade de uma ruptura com concepções elitistas afim de buscar a diminuição das desigualdades para que, dessa forma, o Ensino Médio seja sinônimo de equidade e qualidade.

A Teoria das Representações Sociais e a abordagem estrutural

A Teoria da Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici, psicólogo social nascido em 1928, com a obra *La Psychanalyse, son image et son public*, de 1961, através de um estudo realizado no final da década de 1950 em Paris. Essa Teoria tem por objetivo compreender a função simbólica e o poder de construção da realidade das representações sociais. Ao elaborá-la, Moscovici buscava a redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social.

Moscovici (1978, p. 26) definiu as representações sociais como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Outras definições foram apresentadas por diversos autores. Jodelet (2001, p.22), por exemplo, conceituou representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Atualmente, a Teoria das Representações Sociais possui três abordagens complementares: a primeira, cunhada por Denise Jodelet, com uma tendência antropológica e contínua à teoria de Moscovici; uma segunda que aborda a grande teoria com um viés sociológico, proposta por Willem Doise; e uma terceira que foca numa dimensão cognitivo-

estrutural das representações, conhecida como abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central (TNC), tendo como fundador Jean-Claude Abric.

Nesta pesquisa, conforme indicamos, temos como referencial a abordagem estrutural. Essa abordagem surge em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric. Naquela ocasião, Abric defende que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que organiza e dá significado à representação.

Para a abordagem estrutural, o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria um sentido diferente. O sistema central assume três importantes funções: *geradora* – ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos da representação; *organizadora* – é ele que determina a natureza dos laços que unem os elementos de uma representação; e *estabilizadora* – constitui-se de elementos estáveis (SÁ, 1998).

Sendo assim, o núcleo central dá significação, consistência e permanência à representação social ao se relacionar com a memória coletiva, sendo, dessa forma, estável e resistente a mudanças. Esse sistema central constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado, possuindo características de estabilidade, rigidez e consensualidade (SÁ, 1998).

Dessa forma, duas representações só serão idênticas se seus núcleos centrais também o forem, como afirma Abric (2003, p. 38):

[...] para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes. A identificação do conteúdo de uma representação não seria suficiente para se conhecê-la e defini-la; a organização que é essencial: duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo for diferente. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de um mesmo núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente.

Os demais elementos que compõem as representações sociais, segundo a abordagem estrutural, fazem parte do sistema periférico, assumindo as seguintes funções: *concretização* – admite a concretização e compreensão dos termos da representação; *regulação* – permite a adaptação dos elementos à caracterização da situação a qual o grupo está confrontado; *modulação* – permite a elaboração de representações individuais ao integrar as variações individuais às experiências individuais dos sujeitos, protegendo, assim, o núcleo central. Dessa forma, os elementos do sistema periférico assumem um caráter mutável, flexível e individual.

Em síntese, para a abordagem estrutural, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois sistemas – o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Utilizamos, como procedimento de coleta de dados, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Trata-se de uma Técnica que se estrutura na evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um estímulo indutor. Nesta pesquisa, a TALP consistiu em solicitar que o/a participante evocasse cinco (5) palavras que viessem imediatamente à lembrança a partir da expressão “*Quando penso no Ensino Médio, penso em...*”. Em seguida, solicitamos que hierarquizasse as palavras evocadas, escolhendo uma delas como sendo a mais importante e justificando-a em seguida.

O procedimento com a Técnica foi disponibilizado através da plataforma chamada *Google Forms*. Escolhemos essa plataforma, pois além de favorecer a otimização do tempo no processo de coleta e análise de dados, contribuiu para o desenvolvimento sustentável da sociedade, pois substituiu o instrumento em papel. Destacamos que o formulário criado no *Google Forms* foi organizado em duas partes: na primeira, solicitamos dados de caracterização, tais como: idade, ano de ingresso no curso, período que está cursando etc; e na segunda parte do formulário, solicitamos a realização da TALP propriamente dita⁴.

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, situado no agreste pernambucano. Dentre os cursos que o *campus* oferece, destacamos os cursos de Licenciatura (Matemática e Física), dos quais participaram 200 licenciandos/as, 100 de cada curso. Definimos esse número de participantes, pois, de modo geral, quanto mais numeroso o grupo participante da TALP, mais estáveis são os resultados (WACHELKE; WOLTER, 2011). Para participar da pesquisa, cada participante realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, apenas após o consentimento, iniciamos a coleta de dados.

⁴ O Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado. Segue o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) gerado pela Plataforma Brasil: 89084418.0.0000.5203.

A coleta de dados ocorreu durante três meses, entre setembro e dezembro de 2018. A necessidade desse tempo no campo empírico ocorreu, sobretudo, pelo fato de a *internet* do *campus* se apresentar, muitas vezes, instável.

Após finalizada a coleta de dados, inicialmente, organizamos as evocações em duas planilhas do *Excel*, um programa da *Microsoft*, uma contendo as evocações dos/as licenciandos/as em Física e outra contendo as evocações dos/as licenciandos/as em Matemática. Destacamos que, nessa organização, consideramos a ordem de importância atribuída pelos participantes às suas próprias evocações.

Para a organização e o processamento, essas palavras foram organizadas com base no critério de similaridade. Palavras com significado parecido, como universidade e faculdade, foram condensadas em apenas uma palavra, aquela que tivesse maior frequência de evocação. Além disso, palavras iguais que foram evocadas com diferenças quanto ao grau também receberam o mesmo tratamento de condensação.

Na sequência, para a análise estrutural, inserimos as planilhas na plataforma *online* chamada *openEvoc*. Essa plataforma foi criada pelo Prof. Hugo Cristo Sant'Anna da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2012, objetivando coletar, analisar e processar dados de pesquisa na perspectiva estrutural das representações sociais. Tem como base de funcionamento o *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), criado por Pierre Vergès. Esse *software* produz um quadro chamado de Quadro de Quatro Casas, no qual são distribuídas as palavras evocadas e discriminado a possível estruturação interna.

No decorrer deste trabalho, os/as participantes foram identificados/as pelo seguinte código: a letra maiúscula “P”, indicando a palavra participante, seguida da letra “L” para indicar “Licenciando/a” e “F” ou “M” para indicar “Física” ou “Matemática”, seguido da ordem de aplicação da técnica. Por exemplo, **PLM5** significa: Participante licenciando/a em Matemática que respondeu a técnica de N° 05.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir das palavras evocadas pelos/as 200 licenciandos/as somaram um total de 1000 palavras, sendo 500 relativas ao grupo dos estudantes de Licenciatura em Física e as outras 500 relativas ao grupo dos estudantes de Licenciatura em Matemática. O Quadro nº 1, gerado a partir das evocações dos/as licenciandos/as em Física,

bem como o Quadro nº 2, gerado a partir das evocações dos/as licenciados/as em Matemática combinou a ordem média da frequência e a ordem média de importância da evocação⁵.

De acordo com as premissas de organização do Quadro, no quadrante superior esquerdo (1º quadrante) estão as palavras que compõem o possível núcleo central, os elementos mais evocados e considerados como mais importantes pelos participantes. No quadrante superior direito, ficam os elementos periféricos, aqueles mais importantes (2º quadrante) e os menos importantes (3º quadrante), que podem se aproximar do núcleo central. Já aquelas localizadas no quarto quadrante constituem os elementos periféricos mais distantes da representação.

Quadro nº1
Possíveis elementos centrais e periféricos das representações sociais do ensino médio construídas por licenciandos em Física do IFPE – *campus* Pesqueira

++		Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+-		Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
4%	educação	2.25					
3.6%	futuro	2.89					
3.4%	aprendizagem	2.76					
3.2%	formação	2.56					
3%	enem	2.8					
-+		Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--		Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.6%	professor	2.69		2%	trabalho	3.6	
2.4%	amizades	2.67		1.8%	jovens	3	
1.8%	aluno	2.67		1.6%	mudança	3.25	
1.8%	conhecimento	2.78		1.4%	universidade	3	
1.6%	ensino	2.88		1%	estudo	3	
1.4%	vestibular	2.14		1%	dificuldades	3	
1.4%	qualidade	2.43		1%	cidadania	3.4	
1.2%	responsabilidade	2		1%	disciplinas	3.4	
1.2%	preparação	2.17					
1.2%	desafio	2.17					
1%	investimento	2.6					
1%	organização	2.8					

*Fonte: openEvoc

⁵ Para a construção dos quadros, foram escolhidos, arbitrariamente, os seguintes valores: um (1) como a frequência mínima; três (3) como a frequência média e três (3) como média das ordens médias de importância. Ressaltamos que consideramos, para a construção dos quadros, a ordem média de importância (OMI). Portanto, nos quadros, onde lê-se “ordem de evocação” deve ser lido como “ordem de importância”.

Quadro nº2
Possíveis elementos centrais e periféricos das representações sociais do ensino médio
construídas por licenciandos em Matemática do IFPE – campus Pesqueira

++	Frequência ≥ 3 / Ordem de evocação < 3	
6.8%	aprendizagem	2.88
5.6%	professor	2.64
4.6%	educação	1.91
3.6%	formação	2.11
3%	aluno	2.93

+-	Frequência ≥ 3 / Ordem de evocação ≥ 3	
3.4%	conhecimento	3.06
3.4%	vestibular	3.29
3.2%	enem	3.25

-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3	
2.8%	futuro	2.57
2%	estudo	2.6
2%	preparação	2.7
1.2%	qualidade	2
1.2%	oportunidade	2.83
1%	estrutura	2.4

--	Frequência < 3 / Ordem de evocação ≥ 3	
2.6%	ensino	3
2.2%	amizades	3.64
2%	universidade	3.6
1.6%	escola	3.38
1.4%	jovens	3.86
1%	dificuldades	3.4
1%	trabalho	3.8

*Fonte: openEvoC

Conforme evidencia o Quadro nº 1, as palavras “educação”, “futuro”, “aprendizagem”, “formação” e “ENEM” concentraram a provável centralidade das representações sociais construídas pelos/as estudantes de Licenciatura em Física. Já para o grupo de licenciandos em Matemática, conforme mostra o Quadro nº 2, o possível núcleo central das representações sociais de Ensino Médio deu-se em torno das seguintes palavras: “aprendizagem”, “professor”, “educação”, “formação” e “aluno”.

Ao observar os quadros dos dois grupos e as hipóteses do sistema central das representações sociais de cada um deles, percebemos que elas convergem, visto que três dos elementos do quadrante superior esquerdo do Quadro nº 1, referente ao grupo dos/as licenciandos/as em Física, surgem também no mesmo quadrante do Quadro nº 2, referente ao grupo dos/as licenciandos/as em Matemática. Esses elementos comuns do provável sistema central de ambos os grupos são: “formação”, “aprendizagem” e “educação”. Podemos afirmar, portanto, que ambos os grupos possuem manifestações semelhantes sobre o Ensino Médio.

Ao atentarmos para o elemento “formação” presente como possível núcleo central das representações sociais de Ensino Médio em ambos os grupos, percebemos divergências nas justificativas a esse elemento no que diz respeito à sua finalidade.

A formação no ensino médio é de extrema importância para a continuidade do processo educativo. (PLF19)⁶

Formação de futuros profissionais e cidadãos. (PLF59)

Formação, porque é a principal fonte para sermos um ser crítico e social. (PLM20)

A formação como maior componente do Ensino Médio, formação não apenas científica, mas uma formação cidadã em todas as suas facetas. (PLM76)

Como podemos perceber, enquanto o grupo dos/as licenciandos/as em Matemática acredita numa formação voltada para a construção cidadã do indivíduo, para o grupo dos/as licenciandos/as em Física, esta formação está ligada à ideia de um curso de passagem para o Ensino Superior e/ou de preparação para o mercado de trabalho. Tais concepções podem estar ligadas às experiências e as informações adquiridas ao longo do tempo por cada um desses grupos acerca dessa etapa da Educação Básica.

Um dos componentes que integram a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática é a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio, ministrada no 5º período do curso e que contém uma carga horária de 72h/a, com um objetivo, dentre outros, de “desenvolver a compreensão crítica da educação e o papel da escola na formação da cidadania”. Visto que 7 dos 9 participantes desta pesquisa referentes ao grupo de licenciandos em Matemática que consideraram a palavra “formação” como a mais importante e a justificaram em seguida cursaram essa disciplina, infere-se que, a partir dela, esses mesmos estudantes compreenderam o papel do Ensino Médio na formação e no desenvolvimento da cidadania.

Já a Licenciatura em Física não possui em sua matriz curricular uma disciplina que trate do Ensino Médio em específico, tendo apenas o componente “Organização Nacional da Educação Básica”, em que nela é discutida essa etapa da educação. Contudo, apenas 30% dos licenciandos em Física que participaram desta pesquisa cursaram essa disciplina, visto que ela é ofertada apenas no 7º período, etapa final do curso, onde o número de alunos é pequeno. Deduzimos, portanto, que as justificativas desse grupo ao elemento “formação” foram baseadas nas experiências vividas durante o Ensino Médio e as possíveis discussões sobre a finalidade desta etapa do ensino abordadas nela e/ou no Ensino Superior.

Para Kuenzer (2000), as finalidades e os objetivos do Ensino Médio se resumem na educação juvenil enquanto compromisso para a participação política e produtiva no mundo das relações sociais afim de desenvolver a autonomia intelectual e moral. A ideia do Ensino Médio

⁶ As justificativas dos/as participantes foram conservadas do modo como escreveram.

como uma etapa da Educação Básica que tem por objetivo, dentre outros, formar os alunos enquanto cidadãos está, cada vez mais, ganhando força. Contudo, a concepção do mesmo como sendo um curso meramente de passagem para o Ensino Superior e/ou para o mercado de trabalho ainda persiste, como podemos observar nas justificativas do grupo dos/as licenciandos em Física.

Outra palavra que surgiu como hipótese do núcleo central de ambos os grupos, como vimos, foi “aprendizagem”. Vejamos algumas justificativas:

A aprendizagem adquirida durante o ensino médio, possibilita que se adquira conhecimentos que venham a favorecer para a preparação do ingresso de uma faculdade, contribuindo na formação profissional. (PLM05)

A aprendizagem adquirida ao longo do ensino médio serviu como base inicial para minha formação no curso de licenciatura em matemática. (PLM54)

No ensino médio é onde temos a base da aprendizagem de basicamente tudo que iremos viver durante e após o término do EM. (PLF02)

Para que se possa ter um bom desempenho na faculdade que você desejar e na sua vida inteira. (PLF67)

Como podemos perceber, ambos os grupos entendem a “aprendizagem” no Ensino Médio enquanto um processo de aquisição de conhecimento. No entanto, notamos tendências diferentes nas finalidades dessa aprendizagem. Enquanto o grupo de licenciandos/as em Matemática acredita numa aprendizagem visando o Ensino Superior, a formação profissional e/ou a continuidade do processo educativo, único e exclusivamente, os/as licenciandos/as em Física acreditam numa aprendizagem para toda a vida, seu desenvolvimento e aprimoramento, levando em conta, ou não, a continuidade do processo educacional.

O termo “educação” foi outro possível elemento do núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas pelos dois grupos participantes desta pesquisa, parecendo funcionar como eixo central que dá sentido aos outros elementos evocados. Essa perspectiva é evidenciada nas seguintes justificativas:

A educação é uma das bases mais importante na formação de uma pessoa, para se ter um futuro promissor, para a formar um indivíduo crítico, e para o desenvolvimento do país. (PLF22)

Porque a educação é a base para a construção e desenvolvimento de uma pessoa e de uma sociedade. (PLF58)

A educação é um dos aspectos mais importante da vida de um indivíduo, pois com a educação ele é capaz de crescer tanto profissionalmente quanto humanamente. (PLM11)

Porque é o principal pilar para a construção de uma civilização avançada e propõe a evolução moral, cívica e tecnológica. (PLM66)

Percebemos, portanto, que ambos os grupos sinalizam para uma educação escolar que serve de base para a formação, a aprendizagem, o desenvolvimento e o aprimoramento dos saberes científicos, sociais, éticos e profissionais do estudante. Como afirma Delors (2000), a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa.

Em relação à formação em todos os seus aspectos, Aranha (p.73, 1996) defende um ensino básico que “prepare para o trabalho, para cidadania, cuidando da formação da personalidade nos aspectos afetivos e éticos”. É essa a concepção apresentada pela maioria dos/as licenciandos/as em Física e em Matemática que evocou o termo “educação” considerando-o mais importante, evidenciando um provável sucesso no que diz respeito à compreensão da pluralidade desse termo no campo das suas definições e finalidades.

É interessante salientar as concepções humanas da educação escolar abordadas pelos/as participantes dessa pesquisa, ao acreditarem no papel de humanização capaz de desenvolver a moral, a ética, a cidadania, a compreensão da diversidade, entre outros aspectos, e que mostram a importância desse fenômeno na construção e no desenvolvimento da sociedade, além de sua harmonização.

Destacamos, ainda, o papel transformador da educação escolar por ser um dos meios de realização de mudanças sociais. Com a aquisição de conhecimento, o aluno que possui formação em todas as concepções abordadas ao longo desse texto torna-se sujeito ativo na sociedade, podendo transformar o ambiente em que está inserido e resolver os problemas sociais que o rodeiam, desenvolvendo autonomia e cidadania.

Dito isto, destacamos que termos diferentes surgiram como hipóteses do núcleo central das representações sociais de cada grupo, são eles: “futuro” e “ENEM”, correspondentes ao grupo de licenciandos/as em Física, e “professor” e “aluno”, correspondentes ao grupo de licenciandos/as em Matemática. Em seguida, os analisaremos.

O elemento “futuro” surgiu no Quadro nº 1 como possível elemento central das representações sociais construídas pelos/as licenciandos/as em Física. Uma das justificativas para esse termo foi a seguinte: “Sem o ensino médio não estaria na faculdade” (PLF46). Essa justificativa corrobora a ideia de um Ensino Médio capaz de proporcionar um futuro promissor aos estudantes, realizando seus sonhos e alcançando seus objetivos.

A quinta e última palavra surgida como elemento hipotético central das representações sociais também dos/as licenciandos/as em Física no Quadro nº 1 foi “ENEM”. Vejamos algumas justificativas:

O ENEM é hoje umas das melhores chances de ingressar em uma faculdade. (PLF23)

O principal foco de estudo no Ensino médio é o preparo para o Enem. (PLF78)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim dessa etapa da educação básica, objetivando realizar melhorias na qualidade do ensino desse nível de escolaridade (INEP, 2015). Desde 2009, o ENEM passou a ser utilizado, também, como processo seletivo para o ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Desde então, percebemos uma escola de Ensino Médio preocupada em preparar os alunos para os vestibulares, em especial, o ENEM, que poderá garantir a formação profissional dos estudantes. Com isso, “[...] a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade” (MOSÉ, 2013, p.50).

Referente ao grupo dos/as licenciandos/as em Matemática, as palavras “professor” e “aluno” apareceram como possíveis elementos centrais das representações sociais do Ensino Médio.

Em relação ao elemento “professor”, os licenciandos desse grupo deram as seguintes justificativas:

Porque é através dos professores que ganhamos conhecimento. (PLM32)

Porque professor é a profissão que forma todas as outras profissões. (PLM49)

Os professores cooperam para o futuro dos alunos. (PLM74)

Já o termo “aluno” foi justificado das seguintes maneiras:

Porque é essencial a presença de alunos nas escolas para que a educação do Brasil cresça de maneira significativa e gratificante tanto para os alunos como para o desenvolvimento do Brasil. (PLM03)

Os alunos são muito importantes, pois sem eles não tem o ensino médio. (PLM97)

A justificativa da importância do “aluno” pautada na existência do Ensino Médio está, provavelmente, ligada ao ato de aprender. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são

sujeitos do processo educativo. Portanto, o aluno e o professor devem participar juntos do processo de construção de conhecimento, não prevalecendo a dominação de um sobre o outro.

Ao analisar as palavras exclusivas de cada um dos grupos estudados de forma particular, podemos perceber uma diferença, em geral, nas tendências de cada um dos possíveis elementos centrais do grupo de licenciandos/as em Física e de licenciandos/as em Matemática. Enquanto esse revelou tendências favoráveis à análise dos principais sujeitos que compõem a comunidade escolar e suas interações para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, aquele mostrou uma maior inclinação em relação ao processo que compreende o Ensino Médio. É possível que essas inclinações estejam ligadas às experiências vividas por cada um desses grupos.

Ligados à hipótese do núcleo central estão os sistemas periféricos que compõem os três demais quadrantes permitindo compreendermos outros sentidos atribuídos ao Ensino Médio pelos/as licenciandos/as de ambos os cursos.

A primeira periferia está presente no quadrante superior direito e é nela que se encontram os elementos periféricos mais importantes. Ao observamos o quadro do grupo dos/as licenciandos/as em Física, especificamente o segundo quadrante, notamos que nele não há a presença de termos. Já no grupo de licenciandos/as em Matemática, a primeira periferia é composta por três palavras (“conhecimento”, “vestibular” e “ENEM”), justificadas, respectivamente, a seguir:

O conhecimento é fundamental para um bom ensinamento. (PLM23)

Porque é algo que sempre pensamos no futuro, e como teremos esse futuro.
(PLM56)

O ensino médio é considerado por muitos como o preparatório para o ENEM outros vestibulares. (PLM77)

Todos esses termos são caracterizados por esse grupo de licenciandos/as como sendo os objetivos e as finalidades do Ensino Médio. Esses elementos estão ligados entre si, sendo o “conhecimento” a base do ensino que pode proporcionar os meios necessários para uma boa preparação para o “ENEM” e o “vestibular”. Percebemos, ainda, a relação desses termos com aqueles que compõem o possível núcleo central das representações construídas pelos/as licenciandos/as em Matemática, principalmente “aprendizagem”.

No quadrante inferior esquerdo (3º quadrante) estão os elementos periféricos da zona de contraste. Comum em ambos os quadros encontramos os termos “qualidade” e “preparação”. Ao analisarmos as justificativas aos mesmos percebemos que tratam, em geral, da necessidade

e da importância da qualidade de ensino na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, garantindo uma preparação integral do aluno. Vejamos algumas justificativas.

Quanto mais uma maior quantidade de ensino, mais chance de crescer o aluno tem. (PLF93)

A qualidade do ensino médio é muito importante para definir o futuro dos alunos, pois ele é a base concreta do meio profissional. (PLM85)

O ensino médio é uma preparação para a vida de trabalho futura e uma preparação para uma formação maior. (PLM21)

O ensino médio, prepara os estudantes para a vida de trabalho e/ou vida acadêmica. E isso que o torna tão importante e indispensável para a formação básica de um cidadão. (PLF81)

Quanto aos demais termos da segunda periferia (3º quadrante) do quadro referente ao grupo de licenciandos/as em Matemática, notamos manifestações a respeito das finalidades e das necessidades que compõem e definem o Ensino Médio. Os termos são: “futuro”, “estudo”, “oportunidade” e “estrutura”. Todos tiveram, respectivamente, as seguintes justificativas:

Através do ensino médio podemos construir o nosso futuro. Ele é o grande responsável pela carreira profissional. (PLM75)

O estudo é considerado o mais importante pois pode-se ter os melhores professores mas se não tiver dedicação o aprendizado talvez não seja eficaz. (PLM14)

Porque no ensino médio é onde temos a oportunidade de escolher uma profissão. (PLM09)

Estrutura, pois ela é o pilar para uma boa educação, tanto a estrutura familiar quanto a escolar. (PLM100)

Estrutura é definida como sendo a “organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo (concreto ou abstrato)” (HOUAISS & VILLAR, 2001, p. 1267). É comum a referência desse termo ao espaço físico escolar, como prédios, bibliotecas, laboratórios e outros. Entretanto, entendemos que a estrutura à que os/as licenciandos/as em Matemática se referem diz respeito à composição e à organização do sistema educacional brasileiro.

A respeito do grupo de licenciandos/as em Física, os demais termos que compõem a segunda periferia são: “professor”, “amizades”, “aluno”, “conhecimento”, “ensino”, “vestibular”, “responsabilidade”, “desafio”, “investimento” e “organização”. Buscando facilitar a análise desses termos, agrupamo-los de acordo com as justificativas à cada um deles.

Interessante observar que os termos “professor” e “aluno” apareceram como hipóteses de núcleo central das representações sociais construídas pelos/as licenciandos/as em Matemática. De acordo com as justificativas dos/as licenciandos/as em Física, o processo de ensino e aprendizagem se dá a partir da interação “professor” e “aluno”, capaz de, no aluno, desenvolver a assimilação, a compreensão e a reflexão dos conhecimentos adquiridos com a orientação do professor, incumbido de facilitar e fomentar o processo de aprendizagem do aluno. Vejamos justificativas para “aluno” e “professor”, respectivamente.

Alunos, ponto de partida para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. (PLF33)

Além de conduzir e instruir o aluno ele serve de espelho. (PLF70)

Analisando as justificativas aos termos “desafio”, “investimento”, “organização” e “responsabilidade”, percebemos que elas estão concentradas em torno do elemento “desafio”, compreendido como um obstáculo que deve ser ultrapassado, um problema que precisa ser resolvido e que, aqui, será abordado em referência aos demais termos. Vejamos justificativas para os referidos termos, respectivamente:

O ensino médio é um grande desafio para a escolha do nosso futuro. (PLF72)

Investimento é essencial para uma melhor educação, o ensino básico tem que ter maior investimento que as universidades, porque é assim em qualquer país desenvolvido. (PLF47)

A organização em todos os departamentos do ensino com certeza deve estar em primeiro lugar pois, é a partir da mesma é que teremos a educação básica que nossos alunos necessitam, com conteúdos essenciais melhorados e não retirados da grade, além disso com, mais supervisão para que os profissionais se empenhe mais na sua função. (PLF96)

Responsabilidade, pois o professor estará influenciando no futuro dos alunos, sendo assim muito minucioso em suas ações dentro de sala de aula. (PLF75)

Temos, ainda, o elemento “amizades”, que recebeu a seguinte justificativa: “Companheirismo dos professores e colegas de sala” (PLF80). Para Coll (2004), a socialização se dá através de três processos, sendo um deles os processos afetivos que se manifestam por meio da empatia, do apego e da amizade. É na escola que o indivíduo se relacionará com pessoas, em geral, da mesma idade e que convive diariamente, conhecendo alguns de seus hábitos e gostos, por exemplo.

Os elementos “conhecimento”, “ensino” e “vestibular” são compreendidas, de acordo com as justificativas, como algumas das finalidades do Ensino Médio, já discutidas.

Por fim, destacamos que no 4º quadrante estão os elementos que constituem a periferia mais distante das representações. Os termos “trabalho”, “jovens”, “universidade” e “dificuldades” estão presentes nos quadros de ambos os grupos de licenciandos/as. Dentre as justificativas produzidas pelos/as licenciandos/as para essas palavras, destacamos:

Trabalho pois quando a aluno termina o ensino médio. Tem grandes oportunidades de ingressar no mercado. (PLM93)

Porque realmente foi um período onde apenas nos importa ser JOVENS! (PLF100)

O foco do aluno do ensino médio, em sua maioria, estão querendo um ensino superior, visando uma carreira profissional. (PLF06)

Muitas dificuldades são encontradas com a falta de interesse dos alunos, a falta de conhecimento de alguns profissionais, a estrutura da escola e da alimentação oferecida aos alunos. (PLF45)

O Ensino Médio compreende estudantes que, em geral, possuem uma idade entre 15 e 17 anos. É durante essa fase da vida que há constantes mudanças nos indivíduos, sejam elas físicas, psicológicas e/ou emocionais. É no Ensino Médio que o jovem aprofundará os conhecimentos adquiridos durante as etapas anteriores podendo dar prosseguimento a seus estudos. Além disso, é nele que o estudante será capaz de desenvolver sua autonomia e tornar-se um cidadão, além de decidir sobre seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar comparativamente a estruturação interna das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e licenciandos/as em Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira. Os resultados evidenciaram como possíveis elementos centrais de ambos os grupos: “formação”, “aprendizagem” e “educação”. Podemos dizer, partindo de Flament (2001), que ambos os grupos apresentam discursos sensivelmente parecidos sobre o objeto representado.

No entanto, é preciso destacar, conforme discutimos, que os possíveis núcleos centrais possuem também elementos diferentes. Como vimos, os elementos “professor” e “aluno” surgiram como possibilidade do núcleo central no grupo de licenciandos/as em Matemática e “futuro” e “ENEM” como hipóteses do núcleo central no grupo de licenciandos/as em Física.

Considerando que, na perspectiva da abordagem estrutural, duas representações sociais serão diferentes apenas se os seus sistemas centrais forem significativamente diferentes,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

apontamos a importância da continuidade da pesquisa para identificar e analisar as palavras que, efetivamente, compõe o núcleo central de cada grupo.

Em síntese, podemos dizer que a pesquisa que provisoriamente terminamos traz resultados que apontam contribuições para a formação de professores. Reiteramos que a análise das representações sociais de futuros docentes permite reorientar a formação em educação. Consideramos que, no contexto da atual reforma do Ensino Médio, conhecer, de maneira aprofundada, as representações sociais de Ensino Médio construídas por futuros professores poderá contribuir para rever os cursos de formação docente na perspectiva de que futuros professores exerçam a profissão de maneira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- _____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.
- ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 261-281.
- ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996 - 2º Ed. p. 72-75. Brasil.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 05 set. 2017.
- BRASIL. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada., DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 148p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. 240p.
- GIULIANI, Antônio Carlos; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Os (des) caminhos da educação profissional no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 405-419, jul./set. 1998.

- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-9.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Nº 70. Campinas: CEDES, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.
- SOUSA, Clarilza Prado da et al. Contribuição dos estudos de Representações Sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 625-652.
- VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e ZOUAIN, Deborah Morais. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber livro, 2007
- WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PEDAGOGIA: REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO

Francisca Pereira Salvino¹
Kaline Araujo Resende²

Resumo

Este artigo dá atenção ao Programa de Residência Pedagógica enquanto estratégia para fortalecimento da política de formação docente no Brasil, especialmente, no tocante ao subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I, Campina Grande), em desenvolvimento desde agosto de 2018, com conclusão prevista para janeiro de 2020. O Programa é uma ação do Ministério da Educação (MEC) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tendo como finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Resulta de uma pesquisa qualitativa nos moldes da observação participante, uma vez as autoras participam do Programa, sendo a primeira como orientadora do subprojeto e a segunda como residente (estagiária) e adota como referência teórica o “Ciclo de políticas” de Stephen Ball. Conclui-se que o Programa se apresenta como uma opção mais apropriada aos estágios obrigatórios, uma vez que oferta melhores condições formativas, de acompanhamento com formação e planejamento sistemático, bem como ajuda de custo para transporte, alimentação e compra de materiais; possibilita interação mais apropriadamente a academia e as escolas de educação básica.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas no Brasil, os cursos de licenciaturas têm demonstrado avanços significativos, tais como aumento no número de licenciados para as diversas áreas de conhecimento; ampliação dos cursos de formação inicial e continuada; definição de planos de cargos, carreira e remuneração em diversos estados, municípios e Distrito Federal. Todavia, também demonstrado persistência de determinados problemas e ou surgimento de outros, tais como: como aligeiramento de cursos (carga horária reduzida); desvalorização e adoecimento de profissionais; aumento da violência no âmbito das escolas e redes de ensino e outros. Além disso, intensificam-se demandas em torno do avanço da Tecnologias de Informação; da educação inclusiva; dos de inserção no mundo do trabalho; do aumento do adoecimento psíquico dentre estudantes, dentre outras questões.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); orientadora do PRP, subprojeto de Pedagogia (UEPB/*campus* I) - fransalvino@gmail.com

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e bolsista do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia - kalineresende@gmail.com

Nesse cenário, é urgente repensar os cursos de formação docente, bem como os componentes de Estágios Supervisionados, responsáveis por aproximar/mediar a interrelação entre academia e comunidades escolares, bem como entre teoria e prática. Mediante tal desafio, os estágios têm sido motivo de tensões e de indagações, que vão desde as suas abordagens teórico-metodológicas aos modos de operacionalização. Todavia, sua relevância e necessidade vigoram como consensuais, dentre estudantes, professores e intelectuais da área.

Em virtude desse consenso, em 2018 entra em processo de implementação o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que é uma ação do Ministério da Educação (MEC) concatenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tendo como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que o PRP foi criado à semelhança do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2011 e institucionalizado por força da Lei nº 12.796/2013, que alterou o Art. 62 (§4º e §5º) referente à formação docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Possivelmente, ambos foram inspirados em projeto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* de Guarulhos, criado em 2007 e que teve sua primeira turma em 2009, denominado de Programa de Residência Pedagógica (SILVESTRE e VALENTE, 2014).

A partir dessas considerações, esse texto objetiva analisar o Programa de Residência para oferta de estágio supervisionado no ensino fundamental, tomando com empiria a sua implementação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I) em parceria com três escolas de ensino fundamental, sendo duas na cidade de Campina Grande e uma de Queimadas, ambas no Estado da Paraíba. Resulta de uma pesquisa com abordagem qualitativa, nos moldes da observação participante, uma vez que as autoras participam do Programa, sendo a primeira como orientadora do subprojeto e a segunda como residente (estagiária).

As análises consideram duas etapas do PRP, a saber: o curso de formação/preparação para a imersão no ambiente escolar (agosto e setembro de 2018); imersão nas escolas para reconhecimento da gestão, observação participativa nas aulas e planejamento das atividades (outubro e novembro de 2018); e imersão nas escolas para observação participativa e regência de classe (fevereiro a junho de 2019).

METODOLOGIA E CAMPO EMPÍRICO

Como procedimento metodológico seguimos a abordagem qualitativa nos moldes da observação participante, frequentemente utilizada em estudos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas (MÓNICO *et al*, 2016). Segundo os autores, esse tipo de procedimento responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, com uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Assim sendo, os observadores, são levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, colocando-se em condições favoráveis para observar situações, fatos e comportamentos, que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos. Nesse tipo de procedimento, Mónico *at al* (2016, p. 3), adverte que “a nota de campo surge como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador”.

Seguindo os ritos desse procedimento, Corsetti (2006) adverte que textos/documentos se constituem em material empírico que não devem ser fetichizados, mas problematizados, cruzados e confrontados com outras fontes, o que envolve seleção, tratamento e interpretação das informações, com o objetivo de produzir novos sentidos. Assim, consideramos como material empírico textos jurídico-normativos oficiais, planos/projetos curriculares, diário de campo, fichas de registros e de avaliação e outros.

Temos como campo empírico o Curso de Pedagogia (UEPB/*campus* I) e três escolas ensino fundamental, nas quais se encontra em desenvolvimento o Programa de Residência Pedagógica, subprojeto do referido curso. As escolas serão identificadas como Escola 1 (C. Grande, bairro de Bodocongó), Escola 2 (C. Grande, bairro Presidente Médici) e Escola 3 (Queimadas).

A Escola 1 possui uma boa estrutura, ampla com áreas livre e espaço para diferentes atividades. Foi criada em 1963 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e municipalizada em 2003. Possui secretaria, 12 salas de aulas e salas para direção, professores, leitura, Apoio Técnico Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado (AEE), informática; 7 sanitários, cozinha, pátio, almoxarifado, *play ground*. Atende em 2019 a 708 alunos de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, sendo 344 de manhã e 364 à tarde. A equipe é formada por 25 professores (24 efetivos), sendo que apenas 1 não possui

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

licenciatura; equipe de apoio com gestora, gestora adjunta, psicóloga, assistente social e coordenadora pedagógica, além de outros profissionais de apoio. Possui também Projeto Pedagógico e um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

A Escola 2 foi criada em 1986, conta em 2019 com 345 estudantes, sendo 60 de educação infantil, 210 do ensino fundamental (1º a 5º ano) e 75 de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Toda a estrutura converge para um pátio que fica ao centro, é coberto e com o piso pintado com jogos infantis (amarelinha, jogo da velha, caracóis com números e alfabeto). Em torno dele cinco salas de aula, secretaria (subdividida em sala de professores, banheiro e almoxarifado), sala de AEE, cozinha, biblioteca. A sala da de educação infantil possui banheiro exclusivo. Não possui laboratório de informática ou ciência, nem sala de leitura, nem quadra de esportes. Possui Projeto Pedagógico; 12 professores; gestora, gestora adjunta, psicóloga e coordenadora pedagógica; cuidadores para as crianças com deficiência; IDEB dentre os melhores do município.

A Escola 3 (Queimadas/PB), localiza-se em bairro periférico, nos limites da zona rural, próxima a uma serra, o que a tornou conhecida como “Escola do Pé da Serra”, alcunha que desagrada às profissionais da escola, por isso, vem se esforçando para que a comunidade se refira à escola pelo seu nome próprio. Ela funciona numa casa que foi adaptada e não dispõe de área livre para integração/brincadeira ou quadra de esporte. É pequena, mal ventilada, quente. Possui quatro salas de aula, cozinha, uma sala onde funciona direção e secretaria e uma pequena sala onde funcionava informática e atualmente é utilizada para aulas de reforço com uma pessoa contratada pela secretaria de educação. Possui também oito professoras, sendo seis com licenciatura, duas cursando; três cuidadores para crianças com deficiência; gestora; gestora adjunta e coordenadora pedagógica. Ainda não possui Projeto Pedagógico, segundo à coordenadora encontra-se em construção. Segundo a preceptora, um novo prédio encontra-se em construção para transferência da escola, com previsão para conclusão em 2020.

Percebe-se, pela descrição, que as escolas são ambientes formativos com diferenças bastantes significativas para os processos de ensino e aprendizagem. Isto trouxe uma série de dificuldade, mas também uma riqueza de conhecimentos e experiências, no tocante à adaptação das residentes a esses ambientes, aos alunos, aos profissionais e, principalmente, aos paradigmas teórico-metodológicos, relacionais e emocionais comuns a cada um deles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa e os ambientes formativos

O PRP visa melhorar a formação docente no Brasil, apresentando-se como projeto piloto para fomentar possíveis mudanças no âmbito dos estágios em licenciaturas. Apresenta os seguintes objetivos: I) Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II) Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III) Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV) Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O programa deve ser executado em 18 meses (agosto de 2018 a janeiro de 2020), com uma carga horária a cumprir de 440 horas de atividades, divididas em cinco etapas, sendo elas: I) 60 horas destinadas à formação teórica, didático-pedagógica e instrumental de estagiárias e preceptoras; II) 60 horas objetivando orientação conjunta (orientadora e preceptora), observação e ambientação das residentes na escola; preparação do plano de atividades; III) 260 horas objetivando imersão das residentes na escola com um mínimo de 100 horas de regência de classe; IV) Elaboração do relatório final; V) Avaliação e socialização das experiências.

Conforme anunciado na introdução, o PRP em grande medida, assemelha-se ao PIBID, criado desde 2011 e regulamentado pela Lei nº 12.796/2013, segundo a qual

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Como analisa Castro (2018, p. 8), “o PIBID conduziu novas práticas, no campo de formação de professores, que fomentaram melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, redefinindo a participação das IES no universo da escola”. Reconhece que esse PIBID, no que se refere a formar profissionais com melhores condições, vem cumprindo o seu papel ao aproximar alunos das licenciaturas das atividades dos docentes supervisores, motivando a atuação dos egressos como professores e, desse modo, sinalizando para a possibilidade de uma carreira como docentes. Também Silva (2013, p. 5), analisando o PIBID da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), chega à conclusão semelhante, afirmando que

O Programa reconstrói a noção de escola como lugar de produção identitária de sujeitos diversos. Aos licenciandos a escola passa a ser o lugar em que o ser sujeito educador se evidencia nas possibilidades de atuação nos processos formativos. Trata-se, pois, de se ofertar uma formação mais humanística e intelectual ao professor, o que lhe permite compreender e atuar na sala de aula nas condições reais, em que o tempo passa a ser elemento determinante para a compreensão do que se deve fazer em uma aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, ao ser lançado pelo MEC, o PRP foi alvo de severas críticas por parte de instituições tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e mais 10 entidades com argumentos de que, a partir de então, os programas serviriam para promover a desprofissionalização docente, colocando estágios em substituição a profissionais efetivos; estabelecendo uma relação direta entre os estágios, a BNCC, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que ranqueia as escolas, sem garantias em torno de mudanças profundas nas políticas educacionais. Em nota de repúdio de 06/03/2018 (ANPED, 2018) os assinantes declaram:

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA.

O PRP, em grande parte, foi idealizado ainda durante o governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, anterior a 2014), finalizado e iniciado no governo de Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileira-PMDB, 2016-2018), após *impeachment*. Está sendo continuado e será finalizado no Governo de Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal-PSL, a partir de 2019). Essa trajetória tem várias mudanças e implicações para a formatação e implementação dos Programas, que vão dos recursos materiais às abordagens teórico-metodológicas, encontrando-se, atualmente sob forte ameaça de não serem continuados, principalmente, devido aos constantes cortes em verbas da educação que o Governo vem promovendo, sendo mais incisivo naquelas destinadas a bolsas de diferentes programas e áreas de conhecimentos.

A Pró-reitora de Graduação (PROGRAD/UEPB) optou por aderir aos Programas em meio às críticas. O PRP, então, encontra-se em andamento com 513 alunos, 63 preceptores de educação básica, 63 orientadores na UEPB e um coordenador geral, em cinco *campus* diferentes (C. Grande, Patos, Monteiro, Guarabira e C. do Rocha) e 13 cursos (Pedagogia, Matemática, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Educação Física, História, Geografia, Biologia e Letras - Português, Inglês e Espanhol). Os participantes recebem “bolsas” para ajuda de custo (transporte, alimentação, compra de materiais e outros). O PIBID selecionou 288 alunos, 36 preceptoras, 12 orientadoras e uma coordenadora geral. Tem-se 801 alunos, 99 preceptores e 75 orientadores, com total de 975 bolsas na UEPB.

O curso de Pedagogia selecionou um orientadora, três preceptoras e 24 alunas, conforme o Edital nº 06/2018 da CAPES. Vem sendo implementado simultaneamente ao PIBID, sendo este destinado a estudantes matriculados até o 4º período do curso e o PRP aos matriculados partir do 5º período.

Quanto aos ambientes formativos, este trabalho trata especificamente do Programa no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, *campus* de Campina Grande, cidade de médio porte (400 mil habitantes, aproximadamente) do interior da Paraíba, um dos Estados mais pobres da Região Nordeste. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2009 (PARAÍBA, 2009), o referido curso tem como uma das suas especificidades formação para gestão educacional e docência para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo dois Estágios Supervisionados obrigatórios para cada um desses campos. No PPC de 2016 foi retirado um Estágio em educação infantil, permanecendo cinco, porém como as alunas se encontram matriculadas a partir do 5º período, seguem o PPC de 2009. Esses estágios são ofertados em escolas da rede municipal de educação, conforme convênio firmado

entre as duas instituições. O curso conta em 2019.2 com 11 professoras de estágio, sendo nove efetivas com estágios obrigatórios, duas efetivas com PIBID e PRP e quatro que trabalham em regime de prestação de serviço temporário.

Segundo a CAPES o Programa deveria ser implementado por cada licenciatura em três escolas de municípios diferentes. Para isto, seria necessário haver escolas cadastrados pelas secretarias municipais e professores cadastrados livremente das referidas escolas, na Plataforma Freire, um portal criado exclusivamente para os Programas. No caso de Pedagogia, esse “cruzamento” ocorreu apenas nos municípios de Campina Grande em duas escolas e em Queimadas em uma. Em acordo com a coordenação, os três grupos de estagiárias de cada subprojeto poderiam fazer um rodízio entre as escolas, assim haveria ambientação e experiência em escolas e turmas diferentes.

O Curso de formação/preparação e a imersão no ambiente escolar

O curso de formação, primeira etapa do PRP, foi realizado no período de 06/8/2018 a 27/9/2018, às segundas e quartas-feiras no horário de 13hs às 17hs, equivalendo a um total de 60 horas de atividades, sendo 18 delas por meio de sala de aula virtual Google sala de aula). Nesta etapa, foram estudados diversos temas como: importância da formação docente e do pedagogo nos dias atuais; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN); BNCC em processo de implementação; Tecnologias da Informação como recurso didático-pedagógico; alfabetização e letramento em linguagens; desenvolvimento do raciocínio lógico matemático; Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB); e planejamento em sequências didáticas. Os temas foram estudados por meio de estudos orientados; seminários com a colaboração de residentes; mesas temáticas com profissionais convidados da UEPB, de outras IES, da SEDUC/CG e de escolas.

Dentre esses temas e sobre eles, destacamos alguns aspectos que julgamos mais significativos. Inicialmente foi estudado, por meio de seminários, “A formação docente no Brasil”. Sobre isto, Gatti e Barreto (2013, p. 59) afirmam que,

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais.

Essa formação necessita garantir que o docente seja capaz de inovar seus referenciais teórico e metodológicos, bem como suas práticas, deixando de ser um simples transmissor de conhecimentos para ser um facilitador no desenvolvimento da aprendizagem, fazendo com que a criança viva integralmente novas experiências. Segundo Gatti e Barreto (2013), suas pesquisas revelam que o repertório de conhecimentos estudado nos cursos em universidades públicas é bastante relevante e consistente, porém têm pouco desdobramento prático. Além disso, as ementas das disciplinas não são devidamente claras quanto a dimensão técnica desses conhecimentos.

Acreditamos que, no que pese a pertinência das críticas feita a BNCC, ela pode colaborar nesse sentido, uma vez que é um documento definidor de conhecimentos que os alunos da educação infantil e do ensino fundamental devem aprender, seja qual for o lugar onde resida ou estude, de escola ou rede de ensino pública ou privada. Esse delineamento inicia-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), redefinidas em 2013. Estas são normas encarregadas de “orientar, organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino do país” BRASIL, 2013, p. 13), de forma que a educação propicie o desenvolvimento humano em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Assim, as DCN (BRASIL, 2013, p. 13) são um alicerce para a BNCC e advertem que,

além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso. Esta exigência se constitui em um desafio de difícil concretização, mas não impossível. O artigo 6º, da LDB, alterado pela Lei nº 11.114/2005, prevê que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

As DCN apresentam diretrizes mais amplas e gerais, que estipulam recomendações menos específicas sobre os conhecimentos que devem ser abordados em cada disciplina. Observamos isto no Art. 1º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, em que se destacam pontos que dão suporte para a construção dessas diretrizes. Segundo as DCN (BRASIL, 2013, p. 63),

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo

como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

As DCN originam-se da LDB/1996, orientada por preceitos éticos, políticos e estéticos. A BNCC apresenta determinações mais detalhadas e específicas de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar ao longo de sua escolaridade, indicando dez competências gerais e habilidades por áreas de conhecimento. Ambos os documentos, defendem uma formação humana integral, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 19)

Tais competências representam um ‘chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética’, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa ‘recriar valores perdidos ou jamais alcançados’. Em síntese, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Dessa forma, a BNCC não se constitui em um currículo, mas sim em um documento de referência para que as escolas possam construir seus próprios currículos, porém sua implementação fica a depender das comunidades escolares e das redes de ensino. O documento em si, não tem poder para garantir suas pretensões, muito menos para resolver o problema de desigualdade educacionais existentes no Brasil, que são graves e dependem de ações articuladas de diversos setores da sociedade, bem como de investimentos.

Tanto as DCN quanto a BNCC asseveram a necessidade de respeito à autonomia da escola para definir sua proposta pedagógica, incentivando as instituições a redesenharem seus próprios currículos e salientando dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convêm para a formação das competências, bem como de adaptação às diversidades regionais. Desse modo, as escolas trabalharão com os conteúdos básicos, considerando o contexto e o perfil dos estudantes que fazem parte da comunidade em que estão inseridos e de outros aspectos locais relevantes. Apresentando seu compromisso com a educação por completa, não apenas pensando no cognitivo, mas também no lado sócio emocional do sujeito. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 17) reafirma

o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão

intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou ainda, que confundem 'educação integral' com 'educação ou escola em tempo integral'

Todavia, o documento não define como deve ser ofertada essa educação integral. É importante destacar que o professor se torna peça-chave para a implementação da BNCC, pois cabe a ele colocá-la em prática, conjuntamente com os demais segmentos da comunidade. Macedo (2016) assevera que havia uma disputa discursiva entre equipes do MEC (governo) e entidades em defesa de justiça social, todavia implementação da BNCC depende da impresibilidade do cotidiano. Isto ocorre porque as políticas são definidas em contextos de influência, que se materializam em contexto de produção de textos/documento. Estas política e documentos são reinterpretados/recontextualizados nos contextos de prática pelas pelos professores e demais membros das comunidades escolares e pelas redes de ensino (Ball apud, MAINARDE, 2006).

Considerando os contextos atuais, de avanço das Tecnologias de Informação (TI) e uma possível “Quarta Revolução Industrial”, uma das mesas temáticas versou sobre “Tecnologias de Informação como recurso didático-pedagógico”. Nesta participaram um aluno de Ciências da Computação da UFCG que, dentre outras questões, abordou a utilização da inteligência artificial no âmbito da educação, e uma Professora do Departamento de Educação (UEPB) que abordou as possibilidades de trabalho do TI em sala de aula. A discussão serviu para disseminar determinadas práticas equilibradas ao se utilizar da tecnologia no campo educacional, sem que haja prejuízo às relações, à convivência, à saúde dos usuários. Sobre isto, Oliveira *et al* (2015, p. 7) diz o seguinte:

Hoje, diante das tecnologias apresentadas aos alunos, o professor tem o papel de interventor dessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos. Para que isso aconteça, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas. (OLIVEIRA et al. 2015, p. 79)

Por meio da utilização das TI, deve-se compreender as possibilidades de utilização das variadas formas de tecnologia nos diversos contextos educativos. Deve-se também observar como estes recursos tecnológicos podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, lembrando sempre da insubstituível função e contribuição do professor, mas também da

necessidade de que ele ressignifique seu papel, mediante as novas demandas, como bem lembrou o aluno da UFCG.

As tecnologias podem fornecer recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. Por meio desta é possível disponibilizar e ou acessar informações no momento em que se precisa e quando utilizada de maneira adequada, voltada à educação, tende a melhorar os processos de ensino e aprendizagem, desde a alfabetização e o letramento., chegando a colaborar com a aprendizagem do aluno acerca dos conteúdos estudados. De acordo com Santos *et al* (2017, p. 5),

Um professor que planeja e desenvolve atividades para jovens e crianças utilizando recursos tecnológicos e midiáticos deve ter o cuidado de fazê-lo pensando na utilização desses recursos dentro e fora da sala de aula, motivando os alunos a conhecerem e utilizarem tais ferramentas em favor do desenvolvimento intelectual, do bem-estar social.

Esses cuidados são importantes, uma vez que o mau uso das TI tem causado problemas graves aos jovens, a saber: doenças físicas (postura, obesidade e outras), mentais (dependências, transtornos e outros) e sociais (dificuldade de relacionamento presencial, isolamento e outros). As TI podem se tornarem importantes contributos aos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que haja compromisso dos educadores e das famílias com a inovação, com a mudança no cotidiano de cada um de nós, considerando-se as múltiplas identidades e subjetividades dos sujeitos nos diversos contextos formativos.

Outro tema caro à formação do pedagogo é “Alfabetização e letramento” de modo que foi realizado um seminário por residentes e a orientadora do PRP), quando estudamos “Política de avaliação da alfabetização” de Artur G. de Moraes (2012), abordando o processo de reinvenção da alfabetização que ocorreu com as críticas do construtivismo aos métodos tradicionais de alfabetização e a necessidade de sua reinvenção numa perspectiva do alfabetizar letrando. Foram realizadas, também, duas mesas temáticas com o tema, sendo a primeira com uma professora do Departamento de Educação e uma de Letras, ambas da UEPB; a segunda como uma professora de Letras da UEPB, uma da SEDUC/CG e uma de escola de ensino fundamental. Nessas mesas foram abordadas questões atinentes aos fundamentos teórico-metodológicos dos processos de aquisição da leitura e da escrita, inclusive apresentando e analisando textos produzidos por crianças e sugerindo atividades nesse sentido. A segunda mesa abordou a questão a partir das proposições da BNCC, que se encontra em implementação nas escolas.

Como alfabetização entendemos ensinar a ler e a escrever, etimologicamente é quando o aluno aprende o alfabeto e, a partir dela, faz uso do que chamamos código alfabético e ortográfico, pelo qual o sujeito obtém as habilidades de leitura e escrita. O letramento, por sua vez, é o domínio da leitura e da escrita de modo competente, voltado às práticas sociais, ou seja, enquanto o indivíduo alfabetizado codifica e decodifica as palavras, o indivíduo letrado tem o domínio da língua e a utiliza em variados contextos, interpretando, compreendendo e refletindo os mais diferentes âmbitos da sociedade. Sobre isto, Soares (2012, p. 24) afirma que,

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (...) assim um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...), esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, podemos perceber que a alfabetização e o letramento são conceitos distintos. Enquanto o alfabetizado enxerga o mundo através do ato de ler e escrever (codificar e decodificar), o sujeito letrado se coloca no mundo por meio das práticas sociais de maneira crítica, interagindo nos mais variados contextos sociais. Ou seja, ser letrado é muito mais que ler e escrever, é entender o que está a sua volta, ver e se colocar em sociedade para exercer, de fato, o seu papel enquanto cidadão.

Nesses processos, a qualificação do professor e o ambiente escolar, oferecido às crianças é de suma importância. O professor deve lembrar que o aluno é sujeito ativo desse trabalho. Faz-se necessário que o professor conheça seu aluno, que mantenha uma relação de amizade e companheirismo com ele, pois a partir desta relação o professor pode aperfeiçoar suas práticas, perceber seu aluno como sujeito e planejar com um olhar diferente, mas criativo e produtivo. Desta forma, é necessário repensar os cursos de licenciaturas, como também à formação continuada e as práticas em sala de aula. Contudo, o maior desafio enfrentado pelos profissionais da educação, tem sido continuar o trabalho realizado em um país onde o professor é tratado, muitas vezes, de forma humilhante, exaustiva e mal remunerada, em quase todas as áreas, o que torna a profissão pouco atrativa.

Vale ressaltar também a realização de cinco encontros sobre “Matemática e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático”. A primeira delas com uma professora da SEDU e uma diretora de escola de ensino fundamental. Além dos fundamentos, realizaram

oficina com o tema “Sólidos geométricos”. As demais com um professor do Departamento de Matemática da UEPB, que também associou fundamentos às atividades práticas com o Sistema de numeração decimal, inclusive utilizado material concreto como palitos e “Material Dourado”.

Além dessas atividades, foram realizados estudos sobre planejamento em sequência didática, quando as residentes foram orientadas a elaborar, apresentar e analisar as sequências elaboradas.

De setembro de 2018 a junho de 2019 deu-se o processo de imersão nas escolas, quando as residentes puderam desenvolver as seguintes atividades: I) conhecer a dinâmica de trabalho, a gestão e o projeto pedagógico das escolas; II) observar e participar das atividades de sala de aula, acompanhando os estudantes na realização das atividades; III) elaboração do plano de atividades para a regência de classe; IV) 50 horas de regência de classe; e VI) elaboração do relatório de estágio. Na Escola 3 foram alfabetizados cinco alunos do quarto ano, que se encontravam em situação de distorção idade/ano.

Simultaneamente a essas atividades, foram realizadas reuniões na UEPB com a orientadora para dar continuidade aos estudos; orientar a elaboração do plano de atividades; avaliar as atividades das escolas e da UEPB; replanejar, quando necessário. As 24 residentes foram divididas em grupos de oito para cada escola e em cada escola divididas em dois grupos de quatro para não permanecer muitas pessoas na sala de aula. Cada grupo estagiou dois dias por semana, sendo a segunda para planejar terça e quarta para observação participativa e ou regência de classe. Essas atividades foram avaliadas pelas residentes, como veremos a seguir.

Avaliação do PRP pelas residentes

A avaliação de que trata esse trabalho foi realizada em 17 de junho de 2019 por meio de uma ficha de avaliação, disponibilizada na última reunião do primeiro semestre, portanto já na terceira etapa, quando as residentes haviam cumprido, dentre as demais atividades, 50 horas de regência de classe. A ficha foi elaborada com 3 itens, sendo eles: 1) nota de 0 a 10,0; 2) pontos positivos; 3) pontos negativos. Portanto, todas deveriam elencar aspectos também

negativos, a partir dos quais o subprojeto deveria ser replanejado para o segundo semestre de 2019. Foram elencados 7 aspectos³, aos quais foram atribuídas as seguintes notas:

Tabela 1: Avaliação de aspectos do PRP pelas residentes

Nº	ITEM AVALIADO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
1	Escolas	9,2	8,5	6,9
2	Preceptoras	9,9	9,9	8,5
3	Planeamento	9,5	8,8	7,8
4	Curso de formação	9,0	8,9	9,1
5	Orientadora do subprojeto ⁴	9,5	9,9	8,9
6	PRP	9,5	8,7	8,0
7	Autoavaliação pelas residentes	8,7	8,7	8,3

Fonte: As autoras, a partir de dados de fichas de avaliação

Com relação à estrutura das escolas, a avaliação das residentes é de que a Escola 1 e a Escola 2 possuem uma boa estrutura física e excelentes equipes de profissionais, todavia a Escola 1 não possui quadra de esporte ou espaço para atividades culturais que envolvam o número total de estudantes. Além disso, consideraram que o número de alunos (36) na sala de estágio é excessivo. Na Escola 2, o pátio localizado no centro da escola, o que resulta é muito barulho nas salas de aula. Enquanto na Escola 3 a sala de aula é muito pequena para o número de alunos e com pouca ventilação, conforme descrita na página quatro deste artigo. Elas avaliam que foram muito bem recebidas pelas equipes das escolas, que demonstraram interação entre eles e houve interação e acompanhamento adequado por parte das preceptoras. Todavia, houve algumas dificuldades na Escola 3, com relação às metodologias de ensino, uma vez que o espaço da sala de aula é muito pequeno para atividades mais dinâmicas e a própria equipe opta por metodologias mais tradicionais, de modo a manter os alunos escrevendo e enfileirados.

Com relação aos cursos de formação na UEPB, as residentes avaliam que foram importantes, com temáticas interessantes (Formação docente e do pedagogo; Alfabetização e letramento; Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN- e Base Nacional Comum Curricular – BNCC- em processo de implementação; Ensino e aprendizagem em Matemática; Leitura e produção textual; Tecnologias de Informação enquanto recurso pedagógico e outros) e profissionais competentes, todavia foram bastante teóricos e pouco voltado à prática. É

³ Cada residente avaliou aspectos da escola em que se encontrava na terceira etapa. As notas serão registradas na seguinte ordem: Escola 1 (C. Grande, bairro Bodocongó); Escola 2 (C. Grande, bairro Presitende Médice); e Escola 3 (Queimadas) para todos os itens avaliados.

⁴ As fichas de avaliação foram respondidas sem identificação.

importante ressaltar que, em praticamente todas as mesas temáticas, apresentadas sugestões de atividades para os anos iniciais do ensino fundamental, como exemplo, sobre Matemática as palestrantes trabalharam “sólidos geométricos” a partir de um poema, enfatizando a necessidade da interdisciplinaridade. Já a mesa temática sobre “Alfabetização e letramento” as palestrantes levaram inclusive produções textuais de crianças na referida fase, analisando o processo de aperfeiçoamento da escrita. Também foram realizadas oficinas com elaboração de sequências didáticas.

Contudo, reconhecemos que a ênfase recaiu sobre a dimensão teórica, de fato. Em parte, isso ocorre porque é mister não reduzir os trabalhos a receituários sem fundamentação e em parte porque há uma resistência da academia para rever esses aspectos, alegando-se que não se deve incorrer em reducionismo tecnicista. Como analisa Gatti e Barretto (2009) A análise do conteúdo das ementas dos cursos de licenciaturas indica que mesmo as disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais.

A orientadora foi avaliada como competente, responsável, organizada, prestativa, mas houve dificuldade, em determinados momentos, para conciliar todas as demandas do Programa, esteve ausente nas escolas no primeiro semestre e, durante a formação na UEPB sentiram falta de algumas temáticas, tais como educação especial. Todavia, todas as residentes tiveram oportunidade de conhecer experiências com esta modalidade, uma vez a Escola 1 e a Escola 2 têm alunos com deficiência e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e nas duas turmas de residência têm alunos com autismo, que são acompanhados pelas preceptoras e por cuidadoras contratadas pela SEDUC/CG. Ressalto que as 24 residentes também já cursaram a disciplina Educação Especial, uma vez que o curso de Pedagogia oferta os componentes Educação Especial I e II com 60 e 30 horas no sétimo e oitavo períodos, respectivamente.

Como afirma Silvestre e Valente (2014, p. 45), é proposta da Residência Pedagógica “uma nova forma de organizar os estágios desenhando um modelo articulado de aprendizagens teórico-prática do ofício mergulhadas no contexto da escola pública: a sala de aula, a escola e os sistema de ensino”. Para cumprir com os objetivos precisa contar com ações articuladas de três protagonistas: o residente, o preceptor e o professor-formador, em um processo de reflexão contínuo, que não necessariamente tenham que ter início no curso de formação das residentes.

Quanto à autoavaliação, consideraram que o Programa tem proporcionado uma experiência enriquecedora por meio da qual adquiriram novos conhecimentos e aperfeiçoamento, tendo oportunidade de conhecer as escolas e sua rotina de trabalho. Avaliam que se dedicaram para se relacionar bem com as equipes e com os estudantes. Como aspectos negativos citaram ter tido momentos de timidez, insegurança, ansiedade, dificuldade de lidar com as emoções e medo do novo. Das 18 respondentes, cinco avaliaram que deveriam ter pesquisado mais, trabalhado com atividade mais dinâmicas. Entendemos que a avaliação foi coerente, pertinente e apontaram dificuldades dentro dos padrões de normalidade para a situação. A autoavaliação é um aspecto dos processos de ensino e aprendizagem bastante relevante, porém como assevera Fernandes e Freitas (2008) ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, para eles, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores e do currículo.

As 18 respondentes (quatro da Escola 1; seis da Escola 2; e oito da Escola 3) avaliaram que o Programa entre bom e ótimo com predominância deste, alegando que todas as licenciaturas deveriam proporcionar essa oportunidade. Negativamente, sete avaliaram o rodízio, pois dificulta a adaptação às escolas, e das escolas fora de C. Grande/PB, devido à dificuldade de acesso. O curso de Pedagogia está localizado em C. Grande, mas várias delas residem em outras cidades como Lagoa Seca (, Remígio (39 km), Boqueirão (43 km), Alcantil (73 km), Juazeirinho (83 km). Portanto, nos dias de estágio necessitam se deslocar para duas cidades e dependem de ônibus contratados pelas prefeituras para transporte de estudantes.

Em pesquisa de 2016 sobre a reconstrução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), constatamos (SALVINO, 2016) que, em geral, o nível econômico das famílias dos/as estudantes de Pedagogia fica dentre os mais baixos, quando comparados a outros cursos. No curso pesquisado, 79,3% das famílias dos/as estudantes tinham renda até três salários mínimos (R\$ 2.172,00) e apenas 0,8% acima de dez, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2014). Comparando dados nacionais, apenas 5% das famílias têm renda acima de dez salários, enquanto Medicina chega a 44%, Odontologia 28%, Direito 24% e Psicologia 16% (RISTOFF, 2014). Portanto, necessitam trabalhar desde muito jovens ou necessitam de programas assistenciais e de bolsas de estudo (pesquisa, extensão e monitoria) para se manterem no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi descrito e analisado podemos inferir que os assuntos tratados no curso de formação foram de total importância e determinantes para à imersão das residentes às escolas, bem como à formação em integral das futuras professoras. Faz-se necessário compreender que a docência se encontra numa constante transformação, em que o modelo tradicional de professor ainda persiste, mas que convive com novas concepções e propostas de trabalho.

Os ambientes formativos das escolas apresentam condições de trabalho bastante diferenciadas, que geraram determinadas dificuldades, que são responsabilidade apenas da docente, mas do poder público que mantém a comunidade numa escola cuja estrutura é inapropriada, bem como é responsável pela orientação e coordenação do projeto pedagógico. As diferenças geraram dificuldades, mas possibilitaram uma série de reflexões relevantes acerca dos aportes teórico-metodológicos, das dinâmicas de trabalho e da gestão das salas de aulas adotados pelas preceptoras. Assim como, possibilitou a estas repensar determinados aspectos.

Diferentemente dos estágios obrigatórios, estudantes e professores do PRP optam por participar e passam por um processo de seleção, o que interfere nas relações interpessoais, na aceitação e acompanhamento das residentes nas escolas. Reconhecemos que as críticas feitas por entidades como ANPED, ANFOPE, CNTE e outras são pertinentes, que há uma associação com as teorias instrumentais de currículo, todavia a BNCC á encontra-se aprovada, desafiando às comunidades a desenvolverem estratégias para sua implementação, cabendo às IES contribuírem com esse processo de maneira competente e crítica.

Reconhecemos que a BNCC é um documento de referência que, por si só, não tem poder para determinar as ações das escolas. E nenhum momento as residentes substituíram as professoras. Além disso, mediante as imprecisões e desmandos do atual governo, a Base pode ser uma referência importante para orientar os currículos e reivindicação de direitos à educação, caso contrário podemos perder toda a referência.

Concluimos que o Programa se apresenta como uma opção mais apropriada aos estágios obrigatórios, uma vez que oferta melhores condições formativas e de acompanhamento como formação e planejamento sistemático; possibilita interação mais apropriadamente a academia e as escolas de educação básica; facilita o acesso às escolas, garantindo bolsas (ajuda de custo em dinheiro) para estudantes, preceptoras e coordenadores), uma vez que nas licenciaturas encontram-se em sua maioria pessoas de baixa renda.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 25 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC/CAPES, 2018.
- _____. Ministério da Educação. FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**. Brasília: INEP, 2014.
- CASTRO, Paula almeida de. Atualizações na profissão docente: PIBID/UEPB - introdução. _____ (Org.). **Atualizações na profissão docente: PIBID/UEPB**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2018. p. 7-12.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa. In: **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006. Disp.: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>>. Acesso: 20 maio 201.
- GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares no século XXI. In: **Cadernos de pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, set./dez. 2010. Disponível em: [WWW.scielo.org](http://www.scielo.org). acesso em: 04 abr. 2019.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: **Educação e Sociedade**, vol.38 nº.139 Campinas Abr./Jun 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de política. **Educação e Sociedade**, v. 27, nº 4, p. 47-6, jan./abr. 2006.

MÓNICO, Lisete. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. 2016. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/A-Observação-Participante-enquanto-metodologia-de-investigação-qualitativa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Políticas de avaliação da alfabetização**: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, v.17, n.51, p.551-572, set.-dez. 2012.

PARAÍBA. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campina Grande/PB: UEPB, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Documents/PPC-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

RIBEIRO, Roseane Albuquerque. **Tecnologias na educação**: uma análise na contemporaneidade. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

SALVINO, Francisca Pereira; MACEDO, Lenilda Cordeiro de. Democracia que temos/queremos, mediante o conservadorismo nas políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out.-Dez., 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25879. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25879/19202>. Acesso em: 12 out. 2019. p. 21-41.

SILVA, Fabrício Oliveira da. A institucionalização do PIBID no cenário das universidades baianas. **Anais... XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência**. São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Desktop/CONEDU-EBOOK/ARTIGO%20PIBID%20-UNEB.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS OLÍMPICOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Italândia Ferreira de Azevedo ¹
Francisco Régis Vieira Alves ²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado acerca do uso de problemas de olimpíadas de Matemática com foco na formação inicial de professores. O objetivo foi analisar a contribuição da Resolução de problemas olímpicos, aliada ao contexto da Teoria das Situações Didáticas e Didática Profissional na formação de professores. Foi utilizado como metodologia de pesquisa a Engenharia Didática, dando ênfase à de formação. Os participantes da pesquisa foram alunos do curso de licenciatura em Matemática do IFCE. A teoria de ensino adotada foi a Teoria das Situações Didáticas e suas dialéticas aplicadas em situações didáticas. Teve-se como suporte teórico, a Didática Profissional para examinar a dimensão cognitiva da atividade profissional do professor e o desenvolvimento de competências. Durante a aplicação das situações didáticas foi utilizado o software Geogebra como auxílio na visualização e criatividade ao resolver o problema, nesse momento foi possível observar e coletar as ações e percepções dos licenciandos no momento das situações inesperadas que se depararam. Por fim, os participantes vivenciaram situações didáticas em prol de sua formação profissional, além disso, foram incentivados a inserir em sua prática de ensino o uso de problemas de olimpíadas em sala de aula.

Palavras-chave: Problemas de olimpíadas, Engenharia Didática, Teoria das Situações Didáticas, Didática Profissional, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As Olimpíadas de Matemática no Brasil estão repercutindo excelentes resultados a cada ano e atraindo um número maior de participação dos alunos (OBMEP, 2017), consequentemente um maior envolvimento de escolas e professores em suas preparações. A crescente participação dos estudantes nas competições nacionais, regionais e internacionais ocorre porque essas competições exigem competências mais criativas e desafiadoras, por tratarem de problemas que requerem do estudante imaginação e raciocínio (SANTOS; ALVES, 2017).

Tais problemas são apresentados de forma instigante para os alunos, abordando múltiplos aspectos matemáticos, sociais e culturais. De acordo com Carneiro (2018), muitas pessoas pensam que estudar matemática para participar de Olimpíada de Matemática exige

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do IFCE, campus Fortaleza. Professora de Matemática da Rede Estadual de Ensino do Ceará, italandiag@gmail.com;

² Doutor em Educação Matemática. Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do IFCE, campus Fortaleza, fregis@gmx.fr.

estudar conteúdos que vão além do que é proposto na educação básica. Segundo esse autor, essa informação está totalmente errada.

Erroneamente, muitas pessoas pensam que estudar para participar de uma Olimpíada de Matemática é avançar na matéria usual do colégio, que por exemplo um aluno da 5ª série deva estudar equação do 2º grau, ou um aluno do ensino médio deva saber tudo de cálculo. Não é nada disso. Os problemas não exigem uma dose maior de conhecimento, e sim o despertar de um raciocínio e de muita criatividade. O aluno é forçado a experimentar sua inteligência, diferentemente da maioria dos problemas mecânicos que fazem parte do currículo escolar. (CARNEIRO, 2018, p. 5).

Com intenção de desmistificar essa ideia e incorporar na prática de ensino do professor, propomos o uso de situações de ensino envolvendo resolução de problemas de olimpíadas. Porém, percebemos que existe a necessidade de uma formação específica para trabalhar com Problemas Olímpicos (PO), mesmo sabendo que os conteúdos cobrados são intrínsecos ao currículo do ensino fundamental e médio. Segundo observações no contexto escolar realizadas por Giaretta, Oro e Rico (2014, p. 1-2), afirmaram que “existe uma grande parcela de professores com lacunas conceituais nos diversos componentes curriculares, o que os torna inseguros quanto à sua prática pedagógica, ou os limita ao uso do livro didático como ferramenta de ensino”.

Com isso, percebemos as dificuldades enfrentadas por alguns professores de matemática quando a situação é resolver problemas de Olimpíadas, pois exige mais estudo e formação aprofundada nos conteúdos matemáticos. O professor precisa conhecer e trabalhar com materiais além do livro didático, passar por momentos/formações onde aconteça discussão e análise de estratégias de ensino.

Assim, este trabalho tem como motivação inicial a discussão de problemas olímpicos na perspectiva de formação de professores (CALDAS; VIANA, 2013) e na concepção de competências profissionais do professor de Matemática. Esses problemas de olimpíadas estão vinculados com que chamamos de Situação Didática Olímpica (SDO), definida por Oliveira (2016), como sendo situações de ensino para resolução de problemas olímpicos segundo as fases dialéticas de Brousseau (2008), que serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

Esta pesquisa adotou a metodologia de pesquisa conhecida como Engenharia Didática. Ela é caracterizada como um esquema experimental baseado em realizações didáticas em sala de aula, ou seja, baseia-se nos fenômenos que abrangem “concepção, realização, observação e análise de sessões de ensino” (ALMOULOU; COUTINHO, 2008, p. 66).

Para uma melhor compreensão referente à competência do professor de Matemática, nos apoiamos na vertente francesa Didática Profissional (DP), para entendermos o conceito no campo de trabalho dos adultos e sua formação profissional. De acordo com Pastré (2017, p. 626), na DP, a análise do trabalho responde um duplo objetivo que significa “construir conteúdos de formação correspondentes à situação profissional de referência e utilizar as situações do trabalho como suporte para a formação de competências”. Visualizamos uma forte relação de interesse na formação profissional, logo faremos uma relação específica à formação do professor de matemática.

Uma vez que o foco de nossa pesquisa não está no ensino de conceitos matemáticos, mas na proposta de utilizar resolução de problemas olímpicos, articulado com a Teoria das Situações Didáticas (TSD) e Didática Profissional (DP), para o processo de formação e concepção de competência profissional de um professor de Matemática.

Nas seções a seguir, apresentamos a metodologia desse trabalho e um exemplo de situação didática que foi aplicada com os participantes dessa pesquisa, com intuito de conceber ou identificar uma Situação Didática Profissional a partir de suas ações ao se depararem com situações não esperadas ou inéditas.

METODOLOGIA

Visando alcançar nosso objetivo, escolhemos a Engenharia Didática (ED) como metodologia de pesquisa, pois se caracteriza por “uma pesquisa experimental pelo registro em que se situa e modo de validação que lhe são associados: a comparação entre análise a priori e análise a posteriori” (ALMOULOU; COUTINHO, 2008, p. 66). Sendo assim, bastante útil nessa pesquisa devido realizarmos o acompanhamento do desenvolvimento profissional do futuro professor de Matemática. Essa metodologia tem uma singularidade própria que é usar validação interna, isto é, o número de participantes pode ser pequeno e não é necessário a aplicação de um pré-teste ou de um pós-teste.

A Engenharia Didática é composta por quatro etapas fundamentais: 1) Análise preliminar, que caracteriza-se por fazer um levantamento histórico sobre o conceito a ser ensinado, bem como suas condições de aprendizagem; 2) Concepção e Análise a Priori, define-se pela planejamento e elaboração das situações didáticas, além da criação de hipóteses referentes à essas situações didáticas; 3) Experimentação, momento que acontece a aplicação das situações didáticas e são coletado os dados da pesquisa; e 4) Análise a Posteriori e Validação, na qual os dados obtidos são listados e organizados para que em seguida, sejam

comparados com a Análise a Priori para assim serem validados, ou seja, após o confronto da análise a priori com as observações coletadas na experimentação, “temos elementos para realizar uma análise sobre a reprodutividade ou não da engenharia proposta, além de levantarmos possíveis questionamentos, voltados a futuras pesquisas” (SANTOS; ALVES, 2017, p. 450).

Assim, a Engenharia Didática contempla a pesquisa e a prática, ou seja, ela abre espaço para voltarmos alguma das etapas quando é sentido a necessidade ou quando o objetivo da aula não foi atingido. Porém para esta pesquisa estamos dando ênfase na Engenharia Didática de Segunda Geração ou Engenharia Didática de Formação (EDF), sendo ela uma generalização da Engenharia Didática Clássica (usa as mesmas etapas), porém voltada especificamente para formação de professores e produção de material didático. Buscamos apoio nas contribuições de Artigue (1988; 1996), Perrin-Glorian e Bellemain (2016), Almouloude (2007) e Alves (2017; 2018) para construir um ambiente de formação e investigação com professores em formação inicial.

Segundo Artigue (1988), é uma forma de trabalho didático comparável ao trabalho de um engenheiro que, para realizar um certo projeto, se apoia em conhecimentos científicos/epistêmicos de seu domínio, mas ao mesmo tempo, é obrigado a trabalhar objetos mais complexos que os objetos depurados da ciência.

Para Perrin-Glorian e Bellemain (2016), a Engenharia de Segunda Geração busca mostrar as práticas atuais de ensino de um certo conteúdo matemático e identificar as necessidades dos alunos (dificuldades de aprendizagem) e dos professores (dificuldades de ensino) fazendo um confronto das descobertas com a instituição de ensino. Além disso, essas autoras especificam que essa metodologia traz também “possibilidades de evolução das práticas comuns dos professores, identificando os pontos em que precisam de apoio, pontos a serem levados em consideração nos recursos e na formação” (PERRIN-GLORIAN; BELLEMAIN, 2016, p. 40, tradução nossa).

Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) e Pastré (2017), contribuem com a concepção da dimensão cognitiva presente na atividade profissional e formação de competência, no qual trazemos o olhar para a função do professor de Matemática.

Os sujeitos dessa pesquisa foram selecionados a partir de alguns critérios, como: ser aluno do curso de Licenciatura em Matemática, participar do programa da Residência Pedagógica e estar próximo de concluir o curso. Sendo assim, dos vinte e oito que participam, atualmente do programa, selecionamos apenas seis. Uma justificativa para selecionar alunos da Residência Pedagógica é devido eles estarem frequentemente participando de formações e

ao mesmo tempo, convivendo no ambiente escolar, podendo assim, contribuir a respeito da inclusão de Problemas Olímpicos na prática de ensino, ao mesmo tempo, conciliando com o uso do software GeoGebra para uma melhor representação e modelização dos problemas.

A experimentação e coleta de dados aconteceram no laboratório de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Fortaleza, durante os meses de abril e maio de 2019, que aconteceram a partir de formações e discussões referentes a aplicações de situações didáticas com abordagens à resolução de Problemas Olímpicos (PO) usando as dialéticas da Teoria das Situações Didáticas como forma de organizar nossas sequências didáticas. Nesta etapa aplicamos de seis situações didáticas, no nosso caso, nomeada de Situações Didáticas Olímpicas (SDO), que foram planejadas na etapa da Concepção e Análise a priori (2ª etapa da ED). Iniciamos determinando o contrato didático, estabelecido entre a pesquisadora e os professores em formação (sujeitos da pesquisa), alterando assim, a visão proposta por Brousseau (professor-aluno), porém seguiremos a mesma definição que é aceitar a responsabilidade pelo seu aprendizado. A coleta dos dados aconteceu a partir de instrumentais como: registros fotográficos, produções dos sujeitos, entrevistas, dentre outros, a fim de fortalecer a pesquisa.

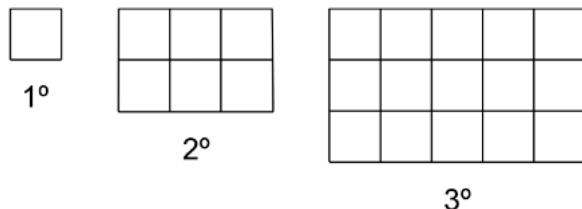
Com isso, coletamos as ações no ato das resoluções dos problemas e as dimensões cognitivas abordadas pelos futuros professores; observamos o desenvolvimento profissional na busca de despertar suas competências em resolver problemas ou se sobressair de situações complexas que possam surgir em sala de aula, assim seguindo um primórdio da Didática Profissional. A partir das análises dos dados (ainda em andamento), temos como intuito descrever uma noção de Situação Didática Profissional (SDP).

A seguir, expomos um exemplo de aplicação de uma Situação Didática Olímpica, fundamentada e condicionada por uma teoria de ensino, ou seja, na perspectiva da Teoria das Situações Didáticas, na qual detectamos e distinguimos os momentos dialéticos de ação, formulação, validação e institucionalização, empregados nessa situação de ensino, a partir de uma estratégia de solução prevista antecipadamente (Análise a priori) e após a aplicação da etapa de experimentação, Análise a posteriori, fazendo o confronto dessas duas etapas.

DESCRIÇÃO DE UMA SITUAÇÃO DIDÁTICA OLÍMPICA (SDO)

Problema da OBMEP 2008 – 1ª fase – Nível 3- questão 04.

Com quadradinhos de lado 1 cm, constrói-se uma sequência de retângulos acrescentando-se, a cada etapa, uma linha e duas colunas ao retângulo anterior. A figura mostra os três primeiros retângulos dessa sequência. Qual é o perímetro do 100º retângulo dessa sequência?



Análise a priori

O objetivo desta situação é levar o aluno/professor a perceber a existência de um padrão matemático para o aumento dos quadradinhos de cada retângulo, sendo observado o que crescimento na linha e na coluna, para assim encontrar o perímetro do 100º retângulo. Para esse problema é exigido como conhecimentos prévios: Perímetro e termo geral da Progressão Aritmética (PA).

Acreditamos que os sujeitos da pesquisa tenham conhecimento desses conteúdos matemáticos, por isso que nosso intuito será analisar as ações referente as estratégias de resolução para encontrar a solução, além de verificar como os professores em formação se sobressairão nessa situação completamente nova, pois eles não têm o hábito de resolver problema de olimpíada. Além disso, não informaremos que esse problema foi retirado da prova da OBMEP e nem que é direcionado para os alunos do Ensino Médio.

Expomos, a seguir, a resolução do problema a partir de uma previsão de ações referente ao conhecimento do assunto e estratégias de solução. Usaremos o software Geogebra como recurso digital para uma melhor compreensão, visualização e validação do problema, se no caso for necessário.

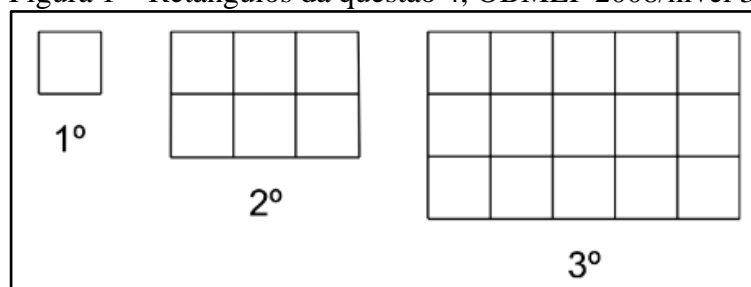
Para dividir as fases da solução e acompanhamento do novo conhecimento dos sujeitos, usaremos as quatro dialéticas da Teoria das Situações Didáticas (ação, formulação, validação e institucionalização). Entendemos que no momento da resolução do problema, essas quatro dialéticas podem acontecer simultaneamente, separadamente ou deixar de acontecer alguma fase, pois não é necessário que em todas as situações didáticas seja possível identificar as quatro fases da TSD. Mas para esse problema, buscamos prever ações para cada uma delas seguindo as dialéticas propostas por Brousseau (2008). Como propomos a seguir:

Dialética da Ação – Nessa fase, esperamos que os professores, após lerem o problema percebam que as alturas dos retângulos irão, no decorrer de cada etapa, aumentar 1 cm, visto

que no primeiro retângulo a altura mede 1 cm, no segundo, 2 cm e no terceiro, 3 cm, e assim sucessivamente, já que os lados de cada quadradinho que compõe os retângulos medem 1 cm.

Em seguida, esperamos que observem que a base do primeiro retângulo é 1 cm, do segundo retângulo, 3 cm e do terceiro retângulo, 5 cm, como já está exposto na imagem do problema (figura 1).

Figura 1 – Retângulos da questão 4, OBMEP 2008/nível 3.



Fonte: Recorte da imagem dos retângulos do problema.

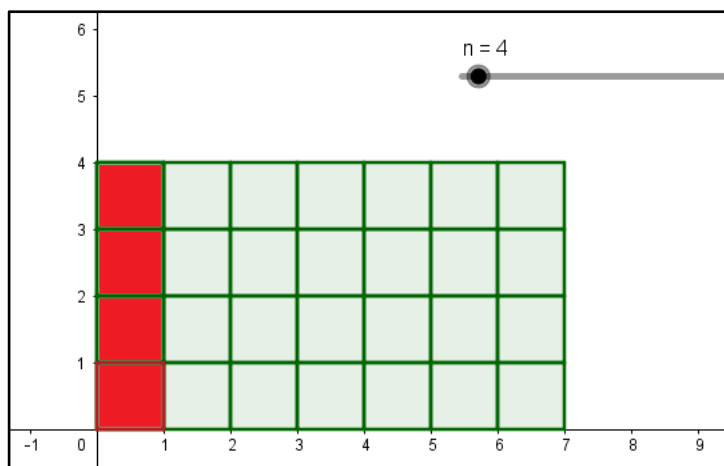
Assim, o aluno começará a observar o padrão existente para a base dos retângulos, analisando a diferença que há entre a medida das bases do primeiro e do segundo, do segundo e do terceiro retângulos, bem como em quaisquer dois retângulos consecutivos da sequência, perceberá que essa diferença é de 2 cm.

Dessa forma, os sujeitos notarão que para a base do retângulo há um padrão diferente do padrão da altura. Sendo assim, tomarão suas primeiras decisões acerca do problema, concordando com as ideias de Almouloud (2007, p.38), “as interações estão centralizadas na tomada de decisões”, ou seja, essa fase permite que o professor estabeleça ações de como pode resolver esse problema.

Agora, almejando o manuseio de um recurso digital que possibilite a exploração visual da sequência, apresentaremos para os professores a construção já pronta desse problema no *software* Geogebra. A partir do *software*, será possível eles observarem o aumento da base e da altura de cada retângulo da sequência de forma mais didática e concreta.

Na figura 2, observamos um exemplo de como pode ser feito essa exploração e manipulação a partir da ferramenta controle deslizante.

Figura 2 – Visualização do quarto retângulo da sequência



Fonte: Construção nossa.

Na figura, o n representa a posição da figura e a altura do retângulo, nesse caso temos o quarto retângulo da figura, se continuarmos a construção das figuras que já vieram proposto no problema encontramos exatamente essa mesma quantidade de quadradinhos para a linha e coluna.

Dialética da Formulação – Nessa fase, Almouloud (2007, p. 38) afirma que “o aluno troca informações com uma ou várias pessoas, que serão os emissores e receptores, trocando mensagens escritas ou orais”. Sendo assim, com essa troca de informações o professor poderá chegar à conclusão de que como a sequência prevalecerá para o n ésimo retângulo, essa diferença será a razão de uma Progressão Aritmética. Ainda segundo o autor, “essa dialética permite criar um modelo explícito que pode ser formulado com sinais e regras comuns, já conhecidas ou novas” (ALMOULOU, 2007, p. 38).

Com isso, os sujeitos deverão estabelecer um padrão matemático, através do qual, seja possível calcular a medida da base de qualquer figura que esteja nessa sequência, para depois calcular o perímetro do 100º retângulo. A partir de seus conhecimentos prévios sobre Progressão Aritmética (PA) e compreensão do conceito e aplicação do termo geral da PA, os professores perceberão que para calcular a medida da base do n ésimo retângulo será válida a fórmula:

$$a_n = a_1 + (n - 1) \cdot r, n \in N$$

Sabendo que o termo a_n corresponde à quantidade de quadradinhos da base do retângulo que está na posição n , o modelo matemático para a base do n ésimo retângulo será:

$$a_n = 1 + (n - 1) \cdot 2$$

Fazendo a distributiva, esse modelo também poderá ser escrito como: $a_n = 1 + 2n - 2$, que resultará em $a_n = 2n - 1$.

Mas de acordo com a lei de formação apresentada no problema, a sequência de retângulos, escrita como altura x base, é da forma

$$1 \cdot 2, 2 \cdot 3, 3 \cdot 5, 4 \cdot 7, \dots, n \cdot (2n - 1),$$

Logo, o 100º retângulo, isto é, quando $n = 100$ é da forma:

$100 \cdot (2 \cdot 100 - 1) = 100 \cdot 199$. Isso levará os sujeitos a concluir que tem 100 quadradinhos de altura e 199 de base, com isso, o seu perímetro, é:

$$2 \cdot (100 + 199) = 598 \text{ cm}$$

Dialética da Validação - Nessa fase, os professores em formação deverão provar e validar suas ideias e estratégias que os levarão a chegar na solução (correta ou não). Sendo assim, pode acontecer debates, argumentações e apresentações da(s) maneira(s) que encontraram aquela resposta, pois para um único problema podemos encontrar diversas maneiras de solucioná-lo.

Para esse problema, os professores deverão apresentar na lousa de pincel suas soluções, explicando os caminhos que os levaram à sua resposta. Se for necessário, poderão usar o software Geogebra como amparo para essa comprovação de solução. Assim, concretizaremos a validação do problema e as estratégias de soluções encontradas pelos professores, ou seja, podendo analisar as respostas que utilizaram mais raciocínios, lógicas ou exploração de conceitos matemáticos.

Dialética da Institucionalização – Por fim, nessa fase, a professora (pesquisadora) retomará a responsabilidade da situação e mostrará que para encontrar o perímetro qualquer retângulo dessa sequência bastará utilizar o mesmo raciocínio. É aqui, o momento de fazer uma revisão do problema e tirar possíveis dúvidas surgidas no decorrer da aplicação da situação didática.

É interessante que a professora (pesquisadora) conduza os professores a compararem os dados observados na janela de álgebra do Geogebra com os dados da janela de visualização, a fim de analisarem o comportamento da sequência de figuras através de dois pontos de vista distintos, o algébrico e o geométrico. Assim, “o saber torna-se oficial e os alunos devem incorporá-lo a seus esquemas mentais, tornando assim disponível para utilização na resolução de problemas matemáticos” (ALMOULOU, 2007, p.40).

Análise a posteriori

Para resolver a SDO I, avisamos que os professores estavam limitados a usarem apenas assuntos da educação básica, focando em uma abordagem compreensível (didática) para o nível que o problema está proposto.

No início dessa situação didática todos os sujeitos da pesquisa (professores em formação) leram o enunciado do problema e começaram a trabalhar inicialmente de forma individual (Figura 3), mas após alguns minutos começaram a trocar ideias entre si, realizando as ações e formulações para dar solução à situação como tínhamos previstos na análise a priori.

Figura 3 – Momento da ação



Fonte: Dados da pesquisa.

No momento da formulação, cabe a troca de informações orais ou escritas referente ao objetivo do problema. Então, nesse momento observamos os diálogos entre os alunos sobre o aumento de linha e coluna dos retângulos como foi previsto.

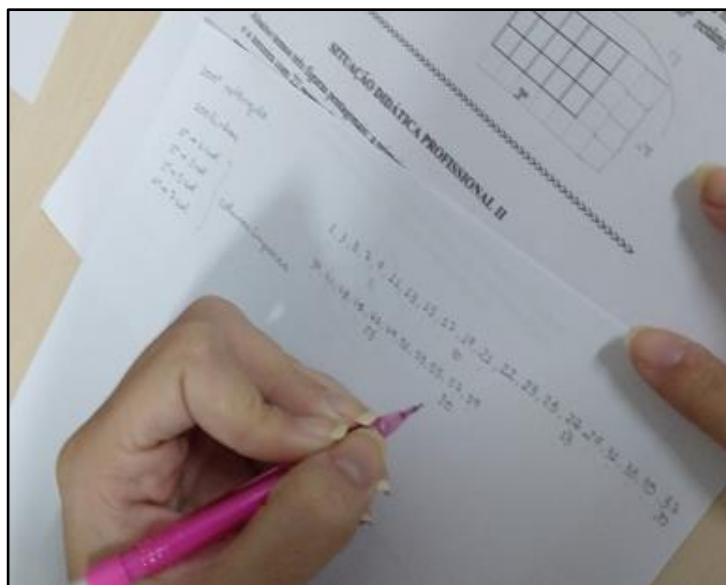
P4: Linha sempre vai aumentar uma. Na primeira figura tem uma coluna e uma linha. Concorda comigo? Na segunda, ele tem três colunas e duas linhas. Na terceira, cinco colunas e três linhas. Na quarta, ele vai ter dois elevado a três que vai dar oito, então ele vai ter nove colunas, porque sempre tem uma base.

P1: Na quarta vai ter sete colunas e quatro linhas ..., aí o problema pergunta: Qual o perímetro do 100º retângulo desta sequência? Na parte de cima, temos $n+1$, não, $n+2$,

P4: Eu erreí, não vai ser potência.

Em seguida, os professores buscaram apresentar um modelo matemático para a solução, nesse caso recorreram a álgebra para padronizar uma fórmula (Figura 4), ao mesmo tempo, continuavam verbalizando suas estratégias e possíveis formas de solução.

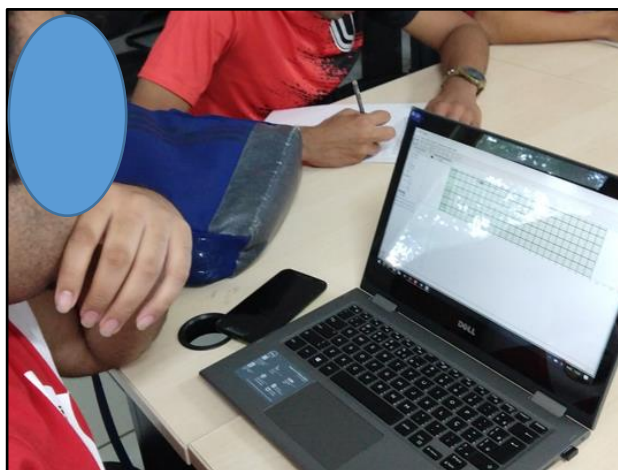
Figura 4 – Desenvolvendo um padrão para a sequência



Fonte: Dados da pesquisa.

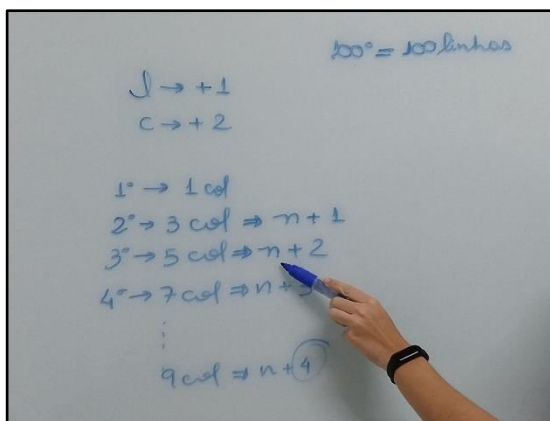
Após esse momento de troca de informações com os colegas e tentativas de estabelecer um padrão para resolver o problema, o *software* Geogebra foi utilizado como auxílio na visualização do padrão de crescimento dos quadradinhos como é pedido no problema. Com a construção no Geogebra, eles observaram o aumento de quadradinhos na linha e na coluna dos retângulos (Figura 5), em seguida iniciaram a criação de um modelo matemático que representasse aquela sequência (Figura 6).

Figura 5 – Explorando a construção no Geogebra



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6 – Desenvolvendo um modelo matemático para o problema



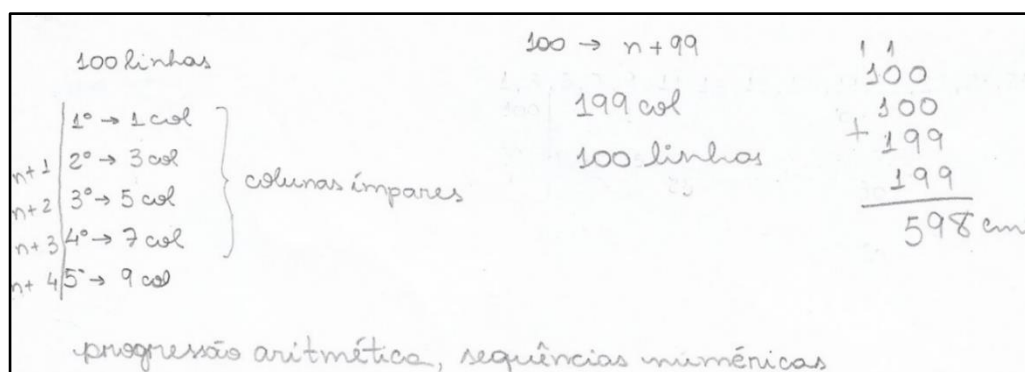
Fonte: Dados da pesquisa.

Lembramos que a construção no Geogebra já foi apresentada pronta, sendo assim, os professores movimentaram a ferramenta ‘controle deslizante’ para observarem as mudanças na construção (aumento e/ou redução) dos quadradinhos dos retângulos, a partir da alteração do valor n . Com isso, o retângulo apresentava alterações automaticamente no valor de seu perímetro quando o n era modificado, ocasionando um dinamismo no problema e proporcionando uma melhor interação entre o sujeito e o problema.

Na sequência, analisaremos com mais detalhe as ações e estratégias de soluções encontradas pelos professores (P1 e P3) e seus respectivos desenvolvimentos profissionais ao lidarem com essa situação nova, ou seja, resolver um problema de olimpíada. Selecionamos os professores P1 e P3, visto que realizaram outras ações que não tínhamos previsto na análise a priori.

O P1, na fase de formulação, nos apresenta sua solução (Figura 7) registrada no ambiente lápis e papel. Observamos que esse professor realizou primeiro a organização das linhas e colunas, para assim, identificar as quantidades de cada uma delas ou padronizar um modelo matemático da sequência.

Figura 7 – Solução encontrada pelo P1



Fonte: Dados da pesquisa.

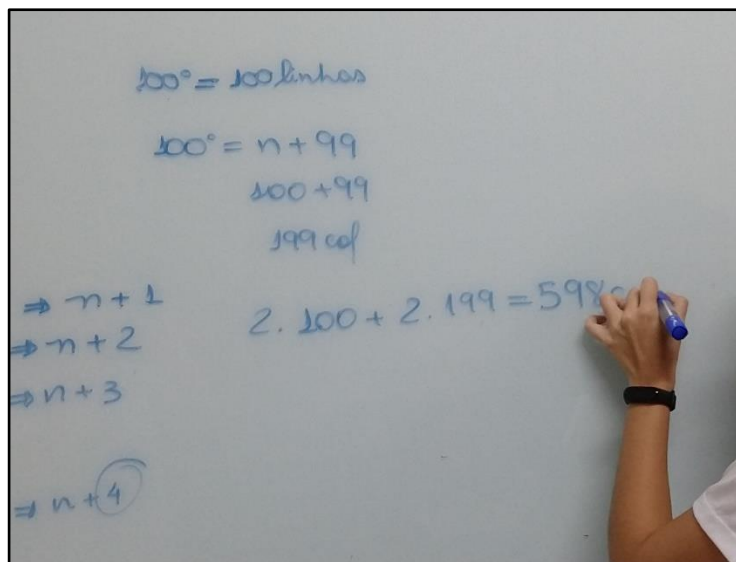
A partir da figura, percebemos que o P1, relacionou que a 100ª figura, seria a mesma quantidade de linhas da figura do 100º retângulo da sequência. Já as colunas foram calculadas por: $n, n + 1, n + 2, n + 3, n + 4 \dots$, identificando que o número de colunas sempre será um valor ímpar, fazendo uma relação com assuntos que envolvem a sequência numéricas do tipo Progressão Aritmética. Tal fato não havia sido pressuposto na nossa análise a priori. Depois dessa descoberta, ele encontrou que o número de colunas é igual a 199.

Então, encerrou calculando o perímetro do 100º retângulo da sequência, isto é, fazendo apenas uma soma básica das quantidades de quadradinhos dos quatro lados do retângulo, ficando: $100 + 100 + 199 + 199 = 598 \text{ cm}$.

No momento da validação, esse professor expôs, para todos os presentes, seu pensamento estratégico e suas dificuldades no decorrer do processo de solução, sendo essas dificuldades relacionadas a falta de habilidade em resolver problemas de olimpíadas, pois de acordo com o P1, no curso de licenciatura em Matemática dele não tem disciplinas ou momentos voltadas para resolução de problemas de olimpíadas.

Na Figura 8, visualizamos o esboço da solução do P1 a partir da generalização do número de colunas da 100ª figura é $n + 99$.

Figura 8 – Momento de validação do P1



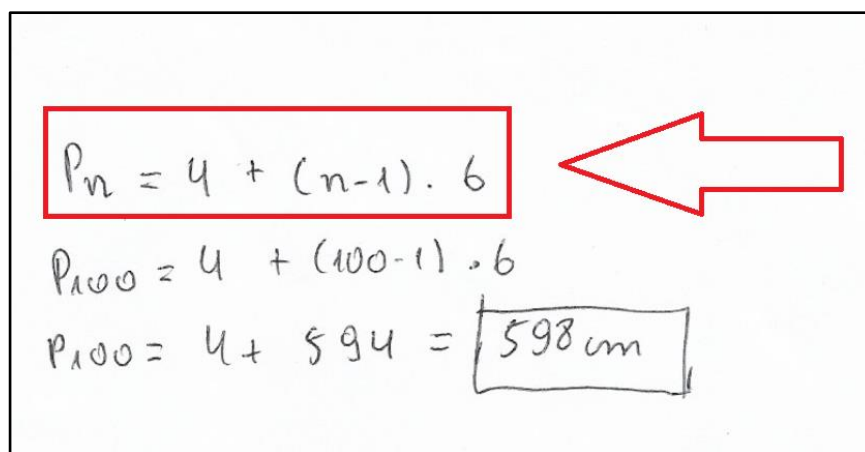
Fonte: Dados da pesquisa.

A interação das fases da ação, formulação e validação (situação adidática) para o professor P1, mobilizou seus conhecimentos prévios sobre o assunto, ao mesmo tempo ele na posição de professor em formação, criou e/ou despertou estratégias de solução que possam ser

usadas em sala de aula, contribuindo assim com a formação desse professor quando estirem no ambiente de profissional.

Já o P3, realizou ações diferentes, visto que conseguiu generalizar um padrão matemático que ao aplicar um certo valor n , seja possível encontrar diretamente o perímetro do retângulo que deseja, conforme a Figura 9.

Figura 9 – Padrão matemático identificado pelo P3


$$P_n = 4 + (n-1) \cdot 6$$
$$P_{100} = 4 + (100-1) \cdot 6$$
$$P_{100} = 4 + 594 = 598 \text{ cm}$$

Fonte: Dados da pesquisa.

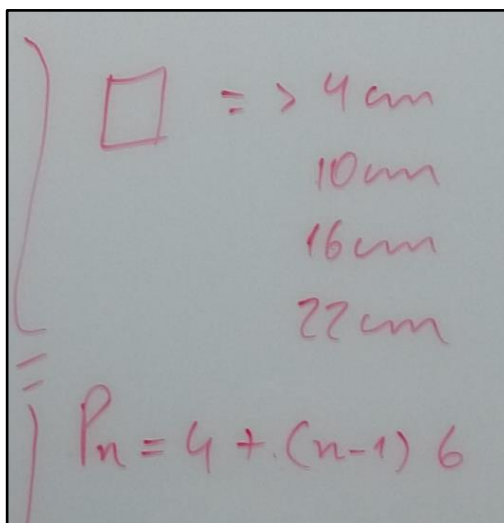
Observemos que na representação algébrica para esse problema, a descoberta do modelo matemático criando uma fórmula específica para calcular diretamente o valor do perímetro, é própria do P3. Sendo assim, identificamos que esse professor já tem uma certa habilidade nos assuntos matemáticos da educação básica ao resolver problemas de olimpíadas ou mesmo, tenha mais experiência em sala de aula com esses tipos de situações.

Ao questionarmos sobre a descoberta ao P3, perguntamos sobre sua experiência em resolver problemas. Ele respondeu que auxilia um grupo de preparação para as olimpíadas de Matemática na instituição em que estuda³, além disso, afirmou que gosta de resolver problemas provocantes e desafiadores. Com isso, percebemos a diferença do professor que já trabalha com resolução de problemas de olimpíadas e as habilidades que são desenvolvidas no decorrer do processo de formação, pois quanto mais resolve problemas mais se aprende matemática.

Continuando a análise das ações do P3, ele apresentou no momento da validação o seguinte raciocínio para resolver o problema (veja Figura 10).

³ O IFCE oferece cursos em diferentes modalidades, o grupo de preparação de olimpíadas que estamos nos referindo é formado por alunos do Ensino Médio.

Figura 10 – Estratégia de solução realizada pelo P3



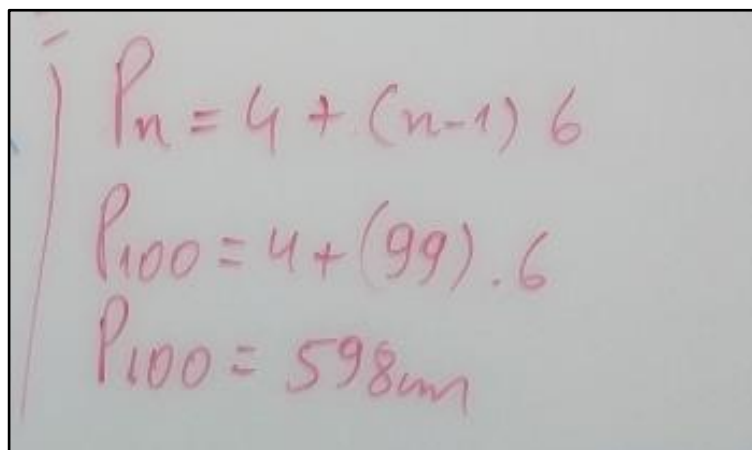
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do relato em áudio coletado no ambiente de aplicação, o P3 afirmou que resolveu esse problema fazendo observações nas figuras do problema, ou seja:

P3: Eu observei que no primeiro quadradinho como mede 1 cm de lado, então tem 4 cm de perímetro, pro segundo com seis quadradinhos, seriam 10 cm. Pro terceiro seria 16 cm, aí fui fazer o desenho do quarto só para ter certeza e cheguei a 22 cm, aí com essa observação eu cheguei a essa fórmula que seria o perímetro da primeira figura, que seria o termo inicial, mais $n-1$ vezes 6.

o relatado anterior, a Figura 11 nos apresenta a solução realizada pelo P3 no momento da sua exposição/validação na lousa.

Figura 11 – Validação realizada pelo P3



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, afirmamos que o objetivo dessa situação foi atingido, já que os professores conseguiram resolver o problema e apresentar diferentes estratégias de solução, enriquecendo mais ainda o ambiente de formação e preparando esses futuros professores para a sala de aula. Referente ao processo de utilização do Geogebra como recurso didático, os professores afirmaram que ele contribuiu na visualização de um número maior da sequência, mas que não foi fundamental para solucionar o problema.

Na institucionalização, a pesquisadora fez um levantamento de todas as estratégias de solução apresentada naquele único problema, discutindo as variáveis didáticas e obstáculos que surgiram no decorrer da resolução. Além disso, questionou a importância dos professores em formação valorizarem todos os caminhos diferentes que seus alunos encontram nas suas respostas, pois quando eles estiverem em sala de aula poderão se deparar com situações desse tipo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma investigação que está sendo realizada com futuros professores de Matemática de um curso de licenciatura em Matemática, focando nas ações de como resolvem os problemas de olimpíadas e como desenvolvem competências para trabalhar com os fenômenos do ensino e da aprendizagem na sala de aula. Temos como intuito, que esses futuros professores possam aderir, em sua prática de ensino, a resolução de problemas olímpicos, em especial problemas da OBMEP, não deixando para trabalhar esse tema apenas em grupos específicos de preparação de Olimpíadas, mas sim ampliando para todas as turmas e possibilitando à um maior número de alunos, a oportunidade de despertar sua criatividade e autonomia no processo de resolução dos problemas.

A Engenharia Didática de Formação está sendo usada com intuito de organizar a pesquisa de mestrado e focar exatamente na formação de professores de Matemática. As quatro dialéticas (ação, formulação, validação e institucionalização) propostas pela TSD, foram usadas com intuito de promover uma sequência de ensino e promover um ambiente de construção de conhecimento, focando no desenvolvimento de estratégias, raciocínio cognitivo, interpretação e argumentação do problema. Apresentamos um resultado previsto a partir de uma estratégia de solução, usando as quatro dialéticas, sendo que a institucionalização, não faz parte de uma situação didática, pois o controle do saber volta para o professor (BROUSSEAU, 2008). O GeoGebra possibilitou uma modelização

Matemática, proporcionando a visualização, manipulação e demonstração dos cálculos, interligando a Matemática e a tecnologia.

Por fim, esperamos que este trabalho possa ajudar o professor, em formação, na construção de conceitos e aplicações Matemáticas envolvidas nos problemas Olímpicos; despertando e desenvolvendo capacidades profissionais para contribuir na sua prática de ensino, segundo a proposta da Didática Profissional.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, S.A. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Paraná: UFPR, 2007.

ALMOULOUD, S. A.; COUTINHO, C. D. Q. E. S. Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19/ANPEd. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, SC, v. 3, p. 62-77, 2008.

ALVES, F.R.V.; CATARINO, P.M.M.C. Engenharia Didática de Formação (EDF): Repercussões para a formação do professor de matemática no Brasil. **Educação Matemática em Revista**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 18, 2017. Disponível em:< http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/viewFile/304/222>. Acesso em: 01 mai. 2018.

ALVES, F.R.V. Engenharia Didática de Formação (EDF): sobre o ensino dos números generalizados de Catalan (NGC). **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n.2, p. 47-83, 2018.

ARTIGUE, M. Ingénierie Didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 9, n. 3, 281-308, 1988.

ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Cap. 4. p. 193-217.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. Apresentação de Benedito Antônio da Silva. São Paulo: Ática. 2008.

CALDAS, C. C.S.; VIANA, C.S. As Olimpíadas Brasileira de Matemática das escolas públicas na formação de professores e alunos. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 7, n. 8, p. 325-339, 2013.

CARNEIRO, E. **Professor: saiba como montar um projeto de olimpíada de matemática na escola**. OBM, 2018. Disponível em:< <https://www.obm.org.br/2018/02/08/professor-saiba-como-montar-um-projeto-de-olimpiadas-na-escola/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GIARETA, M.K.; ORO, N.T.; RICO, R.M.T. Formação de Professores de Matemática: um relato de experiência. XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, **anais...** EdUECE- Livro 2, 2014.

OLIVEIRA, C.C.N. Olimpíadas de Matemática: **Concepção e descrição de “Situações Olímpicas” com recurso do software Geogebra**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Fortaleza, 2016. Disponível em:<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21033/1/2016_dis_ccnoliveira.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-624.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**. n. 154, pp. 145-196, 2006.

PERRIN-GLORIAN, M.J.; BELLEMAIN, P.B. L'ingenierie didactique entre pesquisa e recursos pour l'enseignement et la formation des maitres. **Anais...** do I Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática-LADIMA .1-15, 2016.

SANTOS, A.P.R.A.; ALVES, F.R.V. A teoria das situações didáticas no ensino das Olimpíadas de Matemática: Uma aplicação do Teorema de Pitot. **Revista Indagatio Didactica**, v.9, n.4, p. 279-296, 2017. Disponível em:< <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6158/4739>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E DESAFIOS

Francielle Amâncio Pereira ¹
Sérgio Inácio Nunes ²

RESUMO

A presente investigação visa refletir sobre o conceito de retenção adotado na literatura nacional e parte da literatura internacional e apresentar alguns estudos que discutem as causas, consequências e propostas de superação da retenção nas instituições públicas de ensino superior brasileiras. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, as quais são caracterizadas por se vincularem a investigações de revisão bibliográfica, sendo normalmente desenvolvidas a fim de sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, num período de tempo também determinado, por meio de uma análise comparativa dos trabalhos que a constituem. Como resultados são apresentadas experiências no ensino superior público brasileiro que objetivam superar a retenção e por fim traz-se um novo conceito de retenção que retira o foco sobre o estudante colocando-o na instituição formadora.

Palavras-chave: Retenção; Permanência prolongada; Ensino superior.

INTRODUÇÃO

Apesar de não serem recentes, estudos sobre os fenômenos da retenção e evasão no ensino superior tem se tornado cada vez mais frequentes, especialmente levando-se em conta a expansão do ensino superior brasileiro, marcado pelo surgimento do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que contém em sua gênese a expansão das universidades, seja através da abertura de novos cursos ou o aumento no número de vagas de cursos já existentes.

Esse processo faz parte do movimento de democratização do acesso ao ensino superior que, naquele momento representava segundo Silva, Rodrigues e Brito (2014, p.77), “(...) a possibilidade de mudanças nas relações de poder que permeiam os espaços sociais”. Essa expansão veio acompanhada também da criação de mecanismos diversos que contribuiriam para a permanência nos cursos superiores, tendo em vista a ampliação do acesso de estudantes oriundos de famílias menos favorecidas financeiramente e que por terem baixo poder aquisitivo, poderiam enfrentar dificuldades financeiras que se constituiriam em desafios à sua permanência no ensino superior.

¹ Docente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, francielleamancio@ufu.br;

² Docente do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, sin@ufu.br, (83) 3322.3222

No caso da expansão do ensino superior público federal, segundo dados dos Censos de 2006 e 2016, a quantidade de IES públicas aumentou em 19,35%, o que refletiu em um aumento de 60,97% na oferta de cursos de graduação presenciais nessas instituições. Junto a isso houve também uma expansão de 50,4% no total de alunos ingressantes (BRASIL, 2006, 2016).

Esses dados apontam para um importante salto dado pelas universidades públicas brasileiras, o que significou, como principal conquista, o aumento do número de vagas ocupadas pela população em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Todavia, comparando-se os percentuais supracitados, ao índice de concluintes, que aumentou em 34,84%, nota-se um salto importante no número de não-concluintes (69,06%), nas condições de estudantes retidos ou evadidos (BRASIL, 2006, 2016).

Associadas a esses números, as preocupações sobre o emprego adequado de recursos públicos e o aproveitamento destes por parte dos beneficiários das políticas de públicas educacionais tornaram-se pauta nas discussões sobre o ensino superior. A ideia é a de que o estudante que fica retido representa uma despesa a mais para os cofres públicos e, portanto, um desperdício de recursos. Além disso, uma ideia bastante difundida é a de que a retenção é tida como fracasso institucional.

Centrando nossa atenção no conceito de retenção, ao nos depararmos com os dados do Censo, mencionados anteriormente, entendemos que existe a necessidade de se tentar compreender melhor o que está por detrás desses números. Como essa questão é tratada pela literatura? Será que os índices de retenção realmente refletem única e exclusivamente um aspecto negativo do ensino superior?

Nesse sentido, a presente investigação pretende refletir sobre o conceito de retenção adotado na literatura nacional e parte da literatura internacional e apresentar estudos que discutem as causas, consequências e propostas de superação da retenção nas universidades federais brasileiras.

METODOLOGIA

Destacamos que a gênese da reflexão sobre o conceito de retenção se deu no interior do grupo de pesquisa do qual fazemos parte (OPP/UFU – Observatório de Políticas Públicas), o qual vem discutindo esta temática desde o ano de 2017.

O presente estudo constitui-se no campo das pesquisas do tipo Estado da Arte, as quais são caracterizadas por se vincularem a investigações de revisão bibliográfica, sendo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

normalmente desenvolvidas a fim de sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, num período de tempo também determinado, por meio de uma análise comparativa dos trabalhos que a constituem (ANDRÉ et al., 1999).

Trata-se, pois, de um estudo que busca mapear a produção acadêmica de diferentes campos, identificando e revelando os caminhos percorridos, as tendências quanto aos temas e metodologias utilizadas e ao referencial teórico adotado, as principais conclusões alcançadas, as lacunas, limitações, desafios, etc. (MEGID NETO; PACHECO, 2001).

Deste modo, segundo Soares e Maciel (2000), as pesquisas em Estado da Arte devem ser construídas ao longo do tempo, paralelamente ao desenvolvimento da ciência, de modo a desvelar e revelar os caminhos por ela percorridos ao longo deste processo, buscando estabelecer relações entre os resultados, além de apontar duplicações, contradições e, até mesmo, aspectos, temas e metodologias pouco ou nada explorados.

No caso específico deste estudo, além de contribuir para a divulgação das pesquisas focalizadas, torna possível identificar tendências, apresentando as possíveis contribuições que esse conjunto oferece ao sistema educacional de uma maneira mais ampla, bem como as lacunas dessa produção. Outras indicações decorrentes são possíveis pontos a serem aperfeiçoados, além de ajudar a situar pesquisadores por meio de um panorama geral sobre a área e apontar questões relevantes a serem estudadas, indicando caminhos para futuros trabalhos.

O corpus de investigação se constituiu em artigos, teses e dissertações que compõem a literatura nacional, dos Estados Unidos ou em países europeus, mais especificamente os portugueses, além do estudo clássico elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras do MEC (Ministério da Educação) / SESU (Secretaria de Educação Superior). Os referidos estudos foram analisados por meio da leitura e interpretação do conceito de retenção, e posteriormente discutidos à luz do referencial teórico adotado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Problematizando o conceito de retenção

Ao nos debruçarmos sobre o conceito de retenção duas questões ficaram evidentes, sendo elas:

- a) O conceito possui significados diversos, chegando inclusive à existência de extremos;

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

b) As universidades públicas brasileiras carecem de estudos sistematizados, metodologicamente validados e publicados sobre este conceito.

No que diz respeito ao primeiro fator, ou seja, sobre a existência dos extremos, verificamos que a literatura estrangeira define retenção a partir de uma perspectiva virtuosa. A esse respeito, Pereira (2013) nos diz que “(...) o termo retenção tem uma conotação positiva, geralmente referindo-se à permanência do estudante na universidade até o alcance de seu objetivo e, algumas vezes, é descrito como oposto de abandono ou desgaste” (PEREIRA, 2013, p.31). Assim, sob essa visão, reter é algo positivo para a instituição e o estudante, uma vez que ambos conseguem, em algum momento, atingir seus objetivos.

Apesar do reconhecimento do predomínio do conceito de retenção possuir caráter positivo, em grande parte dos países da Europa, com mais intensidade em Portugal, e nos Estados Unidos, o conceito está relacionado a uma perspectiva negativa. De acordo com Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014, p.24), essa perspectiva se deve ao fato de que o conceito de retenção está “(...) associado ao prolongamento indefinido dos trajetos estudantis devido a reprovações e a fracos desempenhos escolares”.

O conceito negativo de retenção é hegemônico em Portugal e encontra equivalência com a maioria dos estudos realizados em nosso país. Isso porque no Brasil, de forma semelhante a Portugal, são dominantes as pesquisas que apontam a retenção com conotação negativa, prejudicial aos estudantes e às instituições.

Segundo Silva, Rodrigues e Brito (2014), a retenção, assim como a evasão, representam alguns dos principais elementos de desordem do sistema acadêmico-administrativo. Isso porque vai em direção contrária à normalidade do fluxo de entrada-saída que, a princípio, deveria ser contínuo, ou seja, “a maioria dos ingressantes deveria graduar-se no período considerado ideal (quatro anos)” (idem, p.77).

De acordo com Silva (2014), no Brasil, o termo retenção tem sido utilizado para denotar repetência, reprovação, impedimento de progressão para uma série subsequente. Notamos ainda que parte da literatura adota o termo “permanência prolongada” como sinônimo de retenção.

Ainda tratando do contexto de nosso país, segundo Vieira (2013), apesar do predomínio de estudos que tratam a retenção como algo que traz algum tipo de prejuízo ao estudante, em se tratando das instituições particulares de ensino superior a retenção é vista como algo positivo. Segundo o autor, há situações em que inclusive contratam-se gestores com a responsabilidade de reter os estudantes na instituição. Considerando todos esses aspectos, Silva (2014), defende a ideia de tratar a retenção como “(...) uma série de ações

administrativas e acadêmicas destinadas a ajudar o aluno a permanecer na instituição até a obtenção do diploma de graduação” (SILVA, 2014, p.66).

Pelo que pudemos perceber até o momento, para as instituições de ensino superior privadas no Brasil, reter o estudante é uma busca constante, já que o ensino é visto como uma mercadoria – nesse sentido, a ideia é não perder o cliente. De maneira oposta, do ponto de vista das instituições de ensino superior públicas, a retenção é algo que precisa ser evitado, já que está relacionada com reprovação, prolongamento da permanência para além do prazo estabelecido no projeto pedagógico do curso.

Sobre esse último ponto de vista, Silva, Rodrigues e Brito (2014, p. 77), acreditam que a retenção “possui efeitos danosos perceptíveis”, dentre eles estão os prejuízos financeiros ao estudante e à instituição, não só pela permanência prolongada como pela possibilidade de culminar na evasão do estudante no futuro. Além disso, destacam que “para as Instituições de Ensino Superior (IES), a retenção pode representar falhas na eficácia dos serviços prestados”. (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014, p. 77).

Cabe assinalar que no presente estudo optamos por focar nossa análise sobre o conceito de retenção em oposição ao que é adotado pelo viés mercadológico do estudante como cliente, uma vez que nossa pesquisa se dá em uma instituição de ensino superior pública e gratuita.

No Brasil, a retenção é um fenômeno ainda pouco compreendido, por se tratar de uma temática de interesse relativamente recente, cujos estudos tornaram-se mais frequentes a partir de 1995, quando foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, nomeada por portaria SESU (Secretaria de Educação Superior) / MEC (Ministério da Educação) (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014).

O trabalho produzido a partir dos estudos dessa comissão corresponde a um clássico sobre retenção, denominado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas” (BRASIL, 1997). Dentre as inúmeras contribuições trazidas por este documento, a pesquisa se colocou como um dos primeiros estudos de abrangência nacional que tratou de temática da diplomação, retenção e evasão em diferentes cursos e instituições de ensino público de nosso país, permitindo que fossem estabelecidos padrões de comparação.

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras supracitada definiu retenção como sendo a situação em que, “(...) apesar de esgotado o prazo máximo de integralização fixado pelo Conselho Federal de Educação, [o estudante] ainda não

concluiu o curso, mantendo-se, portanto, matriculado na universidade” (BRASIL, 1997, p. 20).

Para Dias et. al. (2010), Lobo (2014), Paredes (1994) e Silva (2017), a retenção se deve a fatores de ordem interna, ligados ao curso e à instituição, e fatores de ordem externa, relacionados com os alunos. Como fatores de ordem interna estão:

- a) corpo docente (má atuação docente, práticas metodológicas pouco motivadoras e de baixa qualidade, fragilidade da relação professor-aluno) (BRASIL, 1997; LAUTERT; ROLIM; LODER, 2011);
- b) infraestrutura (disponibilidade de equipamentos de informática, qualidade do espaço físico, laboratórios de ensino, bibliotecas, etc.) (BRASIL, 1997);
- c) assistência sócio educacional (monitorias, assistência a alunos de baixa renda, atividades de ensino, pesquisa e extensão, turno de funcionamento do curso e ajustes curriculares) (DIAS et al., 2010).

Como fatores de ordem externa estão:

- a) vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal (PAREDES, 1994, DIAS et al., 2010);
- b) falta de orientação profissional, imaturidade, curso de segunda opção ou com baixa concorrência, deficiência na educação básica, busca pela herança profissional, pressão familiar, desmotivação com o curso e/ou interesse por um novo curso, problemas financeiros, dificuldade para conciliar estudo e trabalho, dificuldade de acesso à universidade, família (filhos / casamento), dificuldades de moradia, etc. (DIAS et al., 2010; POLYDORO, 2000).

Em síntese, as definições apresentadas em geral concentram-se na ideia de que a retenção está relacionada à permanência prolongada do estudante no ensino superior. Permanência essa que é adotada sob uma perspectiva negativa que, segundo Moraes (2015), gera inconvenientes para os estudantes – frustração social - e para as instituições – que precisam investir mais no estudante, sem, contudo, ver o número de vagas aumentado.

Em nosso entendimento, o conceito de retenção precisa ser repensado levando-se em consideração que a permanência prolongada não significa necessariamente reprovação e prejuízo; isso porque, o estudante pode permanecer por mais tempo no ensino superior por razões distintas àquelas associadas ao fracasso institucional ou ao desperdício, a exemplo das iniciativas que tem o intuito de melhorar sua qualificação. Vejamos: há casos de estudantes que são beneficiados por políticas de incentivo acadêmico e têm a oportunidade de participar de programas de mobilidade nacional/internacional ou até mesmo de atuar em projetos de

ensino, pesquisa ou extensão, atividades extraclasse, estágio supervisionado, tutorias, entre outras. Em virtude disso, acabam demorando um pouco mais para concluir seus cursos. Há também estudantes que recebem propostas de estágio ou de trabalho muito interessantes e, diante desse cenário, optam pelo trancamento do curso, prolongando sua permanência no ensino superior. Também merecem destaque os casos em que os estudantes optam por prolongar o tempo de permanência na instituição a fim de ingressar na licenciatura ao concluir o bacharelado, ou o contrário.

Dias, Cerqueira e Lins (2009) não caracterizam tais situações como um agravante para retenção, e afirmam ainda que “a retenção na graduação nem sempre pode ser considerada negativa” (p. 9). Assim sendo, os autores denominam situações semelhantes a esse exemplo citados como casos de “retenção leve”, assim entendida:

Alunos com retenção leve têm um desempenho equivalente aos alunos não retidos, tanto em relação ao desempenho acadêmico quanto ao seu comportamento durante a vida universitária (...). Também pode ser decorrente da participação dos alunos em atividades extraclasse (...) o que contribui favoravelmente ao aumento do desempenho acadêmico. O que se constata é que uma leve retenção deve ser esperada (até 1 ano), ou mesmo desejada pelos gestores do curso. (DIAS; CERQUEIRA; LINS, 2009, p. 9).

Terra (2015), por sua vez, atribui a esses casos que Dias, Cerqueira e Lins (2009) entendem como “retenção leve”, outra denominação: “retenção positiva”, que segundo ela, corresponde às circunstâncias em que “(...) o estudante fica na instituição apenas o tempo suficiente para concluir seus projetos. Não se observa nesses casos, indício de múltiplas reprovações, de trancamentos de matrícula, de ausência de matrícula, entre outras situações.” (TERRA, 2015, p. 34).

A autora acrescenta ainda que casos como este, não se configuram como significativos ao analisarmos o ritmo de estudo do estudante e, por esse motivo, ela optou por não considerá-los em seu estudo, quando analisa a percepção da comunidade universitária sobre a retenção em cursos de Ciências Agrárias na Universidade Federal do Espírito Santo.

Em nosso entendimento, o que Terra (2015) denomina como “retenção positiva” e Dias, Cerqueira e Lins (2009) entendem como “retenção leve”, não deve ser visto como fracasso. Concordamos com Ristoff (1999) de que o ser humano tem o direito de buscar a felicidade, mesmo que isso signifique o prolongamento ou até mesmo a desistência pelo estudante do ensino superior. Trata-se, portanto, em nosso entendimento, de uma situação de sucesso por parte daquele que fez a escolha, por se tratar da tomada de uma decisão que julgou ser a mais acertada para sua vida. Além disto, também é razoável supor que os estudantes constroem trajetórias formativas distintas dentro das universidades, algumas mais

longas, outras mais curtas, mas que trazem conteúdos importantes para sua vida profissional, social, cultural e política. Se negligenciarmos a cumulação destes conteúdos formativos, seremos levados a pensar que toda permanência prolongada seria negativa, quando ela pode ter sido importante na consecução dos objetivos do ensino superior. Por fim, também seria importante considerar que cada indivíduo possui ritmos distintos de aprendizagem, nalguns casos requerendo uma trajetória mais demorada. Ignorar esta diversidade, leva-nos a reduzir o corpo estudantil a um padrão sem lastro na realidade e exigir respostas dicotômicas (sucesso e fracasso) para processos intensamente ricos.

Se se pretende fazer um uso do conceito de retenção de modo a torná-lo útil para diagnosticar situações concretas e para orientar políticas de melhoria do ensino superior, um caminho possível seria a formulação que distinguisse das várias situações de prolongamento de permanência, aquelas que seriam responsabilidade exclusiva da prática das universidades. Ou seja, dentre todos os fenômenos associados à retenção, quais seriam provenientes de um mau funcionamento institucional?

Como se pode perceber, todas as demais razões que desaguam na retenção não dizem respeito à vida universitária, não podem ser diagnosticadas e mensuradas como responsabilidades institucionais e, com efeito, não podem ser enfrentadas pelas universidades. Dito isto, por que tratar todo prolongamento da permanência como um problema ou um fracasso, e mais, como um problema ou um fracasso institucional?

Concordando em parte com as reflexões de Dias, Cerqueira e Lins (2009) e de Terra (2015), entendemos que os fatores predominantemente adotados pela literatura e, em especial pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, como sendo os determinantes da permanência prolongada, nem sempre envolvem aspectos negativos. Frente ao exposto, parte-se do pressuposto de que o conceito de retenção deve ser tratado levando-se em consideração única e exclusivamente às razões institucionais. A título de exemplo citamos:

- a) problemas pedagógicos,
- b) insuficiência das políticas de assistência estudantil - não atendimento das demandas de bolsas, violências e discriminações, maternidade ou paternidade etc.

Por outro lado, tudo aquilo que disser respeito a razões puramente individuais ou correspondente ao não fracasso receberá outra denominação.

Ao fazer a distinção entre as razões puramente individuais ou positivas daquelas relacionadas às falhas institucionais é possível evitar equívocos, seja por parte das universidades ou do governo federal, que contabilizam como retidos estudantes com

rendimento acadêmico acima da média, sem qualquer reprovação, com currículos permeados de participação em diferentes projetos e/ou com passagens bem sucedidas por outras instituições (nacionais ou internacionais). Como consequência, tanto a universidade quanto o governo federal terão condições de avaliar quantos são (realmente) os retidos no ensino superior no Brasil e, com isso, verificar se as políticas públicas estão sendo eficazes para estes sujeitos.

Assim sendo, tal medida facilitará o entendimento mais profundo das motivações da permanência prolongada relacionadas a determinados vícios institucionais, servindo como elemento mais fidedigno de avaliação das políticas educacionais, por parte das universidades, do governo federal e da sociedade em geral. Caso contrário, continuaremos com consideráveis dificuldades em determinar as causas fundamentais da retenção e, portanto, as ações recomendadas para sua mitigação.

Deste modo, um conceito mais adequado, ainda que provisório, para nossa compreensão sobre retenção no ensino superior é o de entendê-la como um prolongamento da permanência de estudante com vínculo no ensino superior para além do prazo médio³ de integralização curricular estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico do curso, cujas razões encontram-se na instituição de ensino (problemas pedagógicos, insuficiência das políticas de assistência estudantil, violências e discriminações, maternidade ou paternidade etc.). Destacamos que a gênese da reflexão sobre o conceito de retenção se deu no interior do grupo de pesquisa do qual fazemos parte (OPP/UFU – Observatório de Políticas Públicas), o qual vem discutindo esta temática desde o ano de 2017.

A aplicação deste novo conceito à realidade de uma pesquisa exige, necessariamente, que a mensuração somente seja feita a partir do conhecimento das causas do prolongamento da permanência. Sem a determinação dos nexos causais, toda mensuração reunirá fenômenos de naturezas diferentes e produzirá uma leitura enviesada da retenção.

Indicadores de retenção

Quando se trata da retenção, por detrás das taxas identificadas em cada instituição reside a preocupação sobre o emprego adequado de recursos públicos e o aproveitamento

³ A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras denomina como prazo máximo para integralização o prazo no qual o estudante passa a ser considerado como retido. Entretanto, entendemos como prazo máximo aquele no qual o estudante é oficialmente jubilado da instituição e, portanto, o prazo médio é aquele que, quando atingido o estudante passa a ser considerado como retido.

destes por parte dos beneficiários das políticas públicas educacionais, como já foi mencionado. Isso porque, de maneira geral, o entendimento mais amplamente difundido é o de que a retenção esteja associada a desperdício de recursos, tendo em vista que o estudante que fica retido representa uma despesa cujo resultado esperado não será alcançado. Além disso, pesa também a compreensão de que ela pode refletir a eficácia e eficiência dos resultados alcançados pelos cursos.

Apesar de apresentarmos uma compreensão diversa a essa, conforme manifestamos no tópico anterior, concordamos com a perspectiva de que o diagnóstico sobre retenção pode se constituir numa importante ferramenta capaz de auxiliar na “(...) definição de políticas públicas, estratégias de intervenção acadêmico-pedagógica e para a tomada de decisões técnico-administrativas no âmbito do ensino superior” (SILVA, LAMEIRA e BARBOSA, 2014, s. p.) e de que o erro no diagnóstico produzirá automaticamente uma política pública enviesada. Neste sentido, por mais que discordemos do conceito de retenção, há que se admitir que o MEC utiliza metodologia própria no cálculo desses índices e a partir dela, de certa forma, pune as IFES que ultrapassam os valores estabelecidos.

A existência de diferentes metodologias para o cálculo dos índices de retenção, bem como para o cálculo de índices de evasão revelam a multiplicidade de olhares sobre a questão e a falta de consenso quanto sua metodologia de quantificação, trazendo à tona reflexões que, por vezes, põe em dúvida a consistência e precisão dos resultados obtidos (SILVA, LAMEIRA e BARBOSA, 2014).

O entendimento de Silva Filho e Lobo (2012) sobre evasão e retenção é o de que não existe fórmula ideal, tendo em vista que seu cálculo depende dos critérios e metodologias adotadas e que,

O importante é adotar um critério e metodologia que não variem significativamente no tempo para que todos possam, de forma transparente e com a metodologia e critérios adotados de conhecimento público, qualquer que sejam eles, acompanhar a evolução no tempo dos resultados identificando as tendências históricas do fenômeno sem riscos de erros substanciais (SILVA FILHO; LOBO, 2012, p. 4).

De acordo com essa perspectiva, a decisão sobre qual usar requer, portanto, perceber qual seria o mais aplicável a cada situação, aos modos que cada instituição trabalha. A própria IES pode utilizar diferentes fórmulas dependendo do grau de conhecimento sobre o fato que se deseja obter (SILVA FILHO; LOBO, 2012).

Discordamos de Silva Filho e Lobo (2012) por entendermos que o cálculo da retenção (bem como da evasão) a partir de critérios e metodologias diferentes pode interferir na análise

do fenômeno num cenário mais amplo que o da própria instituição, seja ele em âmbito regional ou nacional. Isso, por sua vez, dificulta a distribuição orçamentária, tendo em vista que dados obtidos por meio de cálculos diferentes, elaborados a partir de critérios diferentes, não são comparáveis. Além disso, a compreensão e o cálculo dos índices de retenção a partir de mecanismos diversos também pode mascarar o cenário real, dificultando a compreensão e a proposição de ações e políticas públicas.

Dentre os aspectos relacionados acima, merece destaque o impacto da retenção no financiamento das IFES de nosso país. Vieira (2013, p.24) produziu estudo que teve, dentre outros, o objetivo de “mensurar o efeito financeiro dos índices reais de retenção comparando-os com aqueles utilizados pelo MEC para financiamento (...)”. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Brasília (UNB) e avaliou a retenção de gerações completas de estudantes que ingressaram entre 1993 e 2006.

Vieira (2013) evidencia que a retenção deve ser vista como um problema especialmente porque ela penaliza as IFES que possuem índices de retenção acima daqueles estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Assim sendo, Vieira (2013) aponta para a necessidade da revisão e rediscussão dos conceitos e metodologias postas para financiar o ensino superior público brasileiro.

Até o ano de 2016, o governo federal buscava incentivar o aumento de matrículas nas IFES e ao mesmo tempo pressioná-las para que o estudante terminasse o curso dentro do menor tempo possível.

Para tanto fazia uso (e ainda faz) do mensurador chamado ‘aluno equivalente’, que segundo Vieira (2013) pode ser entendido como sinônimo de eficiência e bom desempenho. Tendo em vista que “Quanto maior o quantitativo de alunos equivalentes, maior a eficiência da IFE em formar a maior quantidade de alunos no tempo padrão fixado pelo MEC para efeitos de financiamento.” (VIEIRA, 2013, p. 26).

Assim sendo, o ‘aluno equivalente’ é calculado a partir da relação entre ingressantes, diplomados e retidos. São contabilizados estudantes que estejam matriculados na graduação e na pós-graduação (Mestrado, Doutorado e Residência Médica).

Ainda sobre a temática do financiamento público das IFES temos que admitir que o uso do ‘aluno equivalente’, por um lado, foi uma conquista nas universidades federais e mais recentemente dos institutos federais, em busca de distribuição de recursos públicos que levasse em conta critérios universais e transparentes, evitando-se práticas pouco democráticas. O próprio MEC (Ministério da Educação) reconhece a contribuição da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) na construção da

proposta “O cálculo deste indicador foi objeto de estudos realizados pela Secretaria de Educação Superior do MEC e a Comissão de Modelos da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES” (BRASIL, 2005, p.01).

É importante lembrar que há mais de 10 anos o FONAPRACE questiona a inclusão do ‘aluno equivalente’ no cálculo da Matriz de distribuição de recursos PNAES e, apesar de em 2016 ter sido apresentada uma nova proposta de Matriz que leve em conta a condição socioeconômica do estudante, essa segue sem alteração.

Apesar destes avanços, identificamos algumas fragilidades, são elas:

- a) a ideia de que tanto a retenção quanto a evasão são fracassos e de que a universidade deve pagar por isso, recebendo menos recursos públicos;
- b) as definições e o cálculo para se chegar até os retidos e os evadidos são extremamente frágeis porque associam fenômenos cuja responsabilidade não estão ao alcance das universidades.

Retenção: causas, consequências e mecanismos de superação

Quando se trata da discussão sobre o sucesso do estudante no ensino superior, nota-se que o maior volume das publicações nesse sentido refere-se ao fenômeno da evasão. Por outro lado, compreender os determinantes da retenção pode se constituir num estudo menos dispendioso de ser conduzido, especialmente devido ao fato do aluno retido ainda se encontrar vinculado à instituição, enquanto que o aluno evadido já perdeu o vínculo e, portanto, é mais difícil de ser localizado (DIAS; CERQUEIRA; LINS, 2009).

Nesse sentido, apesar da produção sobre a temática da retenção ainda ser restrita, se comparada ao tema da evasão, cabe às universidades criarem mecanismos de controle da retenção, com o intuito de evitar que o estudante retido se transforme em um possível evadido.

Corroborando com essa perspectiva, Silva, Rodrigues e Brito (2014, p. 78) acrescentam ainda que compreender os fatores responsáveis pela retenção...

(...) é de suma importância por colaborar com o autoconhecimento da instituição sobre seu sistema de ensino, planejamento, avaliação, entre outros. Estudos desta natureza podem possibilitar ações de natureza político-administrativa e pedagógica por parte da universidade, voltadas para melhorias no processo ensino-aprendizagem, de maneira a reduzir o problema da retenção e de futuras evasões (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014, p. 78).

Motivados por essa preocupação nos últimos anos tem crescido o interesse pelo tema, e podemos identificar a existência de trabalhos que buscam compreender, direta ou indiretamente, a que fatores está associada a retenção.

A partir deste momento apresentaremos estudos que se dedicaram a realizar análises sobre causas de retenção no ensino superior, sem perder de vista que em nossa compreensão, tanto a evasão quanto a retenção devem ser consideradas problemas apenas se a(s) razão(ões) forem de ordem institucional. Além disso, nos preocupamos em discutir sobre o impacto da retenção no financiamento das instituições públicas de ensino superior brasileiras.

Um dos estudos recentes sobre evasão que chamou nossa atenção foi o de Silva, Rodrigues e Brito (2014), que se debruçou sobre a análise dos principais fatores responsáveis pela retenção dos alunos admitidos em 2005 no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os autores investigaram alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI, que ingressaram por meio do processo seletivo de 2005. Do total de 66 alunos que se enquadraram nesse critério, 18 aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. No momento da investigação, que se deu em 2010, a situação da amostra investigada era de: 10 alunos diplomados em tempo ideal e 8 alunos retidos. Segundo Silva, Rodrigues e Brito (2014), “ao observar fatores que contribuem positivamente para a conclusão do curso encontramos fatores que auxiliem na compreensão da retenção e, ainda, possíveis ações para reduzir sua ocorrência” (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014, p. 80).

Verificou-se como fatores responsáveis pela retenção: a baixa renda familiar, a atividade profissional remunerada e consequente dificuldade em conciliar as atividades do trabalho com as exigências do curso, a não identificação com o curso, a pouca integração acadêmica e consequente falta de motivação do aluno, a quantidade de faltas, indisponibilidade de tempo para estudar e a pouca oferta de vagas nas disciplinas. Apenas os estudantes retidos citaram os conflitos com professores e problemas pessoais. Por outro lado, apenas os diplomados citaram conteúdos de difícil assimilação como causas para reprovação (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014).

A partir dos resultados obtidos os autores também lembraram a necessidade da instituição se preocupar com a integração social do aluno à universidade, a satisfação com o ambiente vivenciado e a oferta de maiores informações sobre a profissão (SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014)

Como estratégias para redução dos índices de retenção, foram propostos por Silva, Rodrigues e Brito (2014):

- a) “levantamento dos coeficientes de rendimento acadêmico dos alunos e (...) a prospecção de causas nos valores baixos, identificando fatores vocacionais, psicossociais, econômicos e acadêmicos” (p. 92);
- b) criação/ampliação de políticas de assistência estudantil, tais como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde, a fim de assegurar a permanência dos estudantes e conclusão do curso ;
- c) oferta de maiores esclarecimentos sobre o curso;
- d) reconhecimento da extensão universitária como um elemento de integração acadêmica do aluno;
- e) criação mecanismos de motivação, acompanhamento de estudos e de condições de adaptação ao curso;
- f) recuperação da infraestrutura física e material do curso e
- g) investimento na organização pedagógica e no corpo docente.

Outro estudo de nosso interesse foi a dissertação de Terra (2015), que focou sua atenção na percepção da comunidade universitária do Centro de Ciências Agrárias da UFES sobre a retenção. Mesmo que a busca pela compreensão dos fatores causadores da retenção não tenha sido o objetivo principal de sua pesquisa, a autora fez uma análise interessante a partir das narrativas de docentes e estudantes dos cursos investigados e elencou as principais causas apontadas por esses sujeitos.

Em seu trabalho, Terra (2015) partiu do modelo proposto por Pereira (2013) para estudo dos fatores associados à retenção, com base no qual traçou suas categorias.

Pereira (2013) associa as causas da retenção a: características pessoais e fatores anteriores ao ingresso, contexto familiar e condições financeiras, ambiente institucional e desempenho acadêmico. Assim sendo, Terra (2015) definiu esses fatores como sendo suas categorias de estudo e, desenvolveu cada uma delas em subcategorias.

Apesar da categorização apresentada, a análise que a autora fez sobre a percepção dos docentes participantes da investigação foram organizadas em dois grandes grupos: a) o das causas relacionadas à instituição e b) o das causas relacionadas ao estudante.

a) Relacionadas à instituição:

- Currículo do curso (necessidade de reformulação do PPC, falta de fluidez do currículo do curso, concentração de disciplinas básicas nos primeiros períodos em detrimento da concentração de disciplinas específicas do curso no final).
- Falta de professores (número de professores insuficiente e desinteresse dos professores pela instituição em função de sua localização).

- Conhecimento prévio do ingressante sobre o curso (visão equivocada sobre o curso ou desconhecimento sobre os saberes básicos necessários à formação).

- Turno de oferta do curso

b) Relacionadas aos estudantes:

- Reprovação

- Falta de base educacional (formação escolar insatisfatória nos níveis fundamental e/ou médio)

- Desatenção (pouco interesse, dificuldades de criar uma rotina de estudos)

- Ausência da família (por fatores como distância ou mesmo falta de estrutura familiar)

- Dificuldades em conciliar os estudos com a rotina de trabalho

- Distância entre a residência e a instituição de estudo (estudantes que moram em bairros afastados ou mesmo em cidades vizinhas e dependem de transporte coletivo para deslocamento).

Já na análise sobre a percepção dos estudantes participantes da investigação de Terra (2015), retoma o modelo proposto por Pereira (2013). Assim, as causas para a retenção mais frequentemente citadas foram: fatores anteriores ao ingresso; fatores institucionais; fatores determinantes do desempenho acadêmico e fatores pessoais.

As categorias apresentadas por Terra (2015) revelam uma gama de fatores que podem estar associados à retenção e aponta para a necessidade de cuidado na abordagem de cada um deles.

Em nossa percepção, a organização desses fatores causadores deveria ter sido padrão entre as percepções dos estudantes e dos docentes, em especial, as causas de origem pessoal, daquelas de origem institucional, tendo em vista a facilitação da busca por alternativas e possíveis soluções. Também cabe registrar nossa discordância com a classificação feita pela autora quanto a algumas das causas de retenção segundo as percepções dos docentes, pois, tomando por base a definição de retenção apresentada por nós, aspectos como a falta de base educacional, desatenção e dificuldades de criar uma rotina de estudos são fatores relacionados à instituição, tendo em vista que cabe a ela dar suporte ao estudante para superar essas dificuldades, por meio de políticas de assistência estudantil e de ações pedagógicas internas aos cursos.

Ainda referindo-nos à pesquisa desenvolvida por Terra (2015), a autora sinaliza possíveis ações voltadas para a redução dos índices de retenção discente no centro pesquisado, algumas já implementadas pela instituição, outras em fase de implementação no momento da investigação e outras que são contribuições próprias dela, e que surgiram no

bojo de sua pesquisa. Dentre as ações já implementadas pela instituição e, portanto, anteriores à pesquisa, a autora menciona:

a) a criação e manutenção de um “Relatório de Ritmo de Estudantes” (que proporciona o monitoramento da vida acadêmica do estudante e a ocorrência de retenção nos cursos, subsidiando pesquisas); b) a manutenção e ampliação dos cursos de formação continuada (com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior); c) A manutenção e fortalecimento de um “Grupo de Pesquisa Sobre Evasão e Retenção” (engajado tanto com o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, quanto com ações para combatê-las); f) Manutenção ações voltadas para a promoção do sucesso acadêmico e o combate à retenção, ao desligamento e a evasão nos cursos de graduação (TERRA, 2015, p. 139).

Terra (2015) também fez menção à algumas ações que estavam em processo de implementação no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, a saber: a) oferta de disciplinas básicas para atendimento àquelas com alto índice de reprovação (especialmente em exatas); b) “Alteração da Resolução de Desligamento que passará a se chamar Resolução de Acompanhamento Acadêmico” (p. 140); c) Ampliar ações extensionistas com vistas à divulgação do conhecimento científico e/ou da instituição e seus cursos; d) oferta, em alguns casos, de disciplinas à distância.

No que diz respeito às sugestões de ações que surgiram na oportunidade da pesquisa, Terra (2015) se refere a: a) oferta de um Curso Intensivo de Férias para disciplinas com alto índice de retenção, nos meses de Janeiro e Fevereiro; b) incentivo a pesquisas que contribuam para um mapeamento mais abrangente sobre o fenômeno da retenção discente no âmbito da instituição; c) promoção de ações conjuntas e integradas no âmbito da graduação, com vistas ao sucesso do estudante e da instituição, que tenham continuidade a despeito da mudança da equipe gestora da universidade; e, por fim, d) dar voz aos discentes, “(...) que apontaram como entraves para a integralização do curso fatores de ordem pedagógica como grade curricular, formação dos professores, oferta de disciplina, gestão do centro, entre outros fatores” (p. 141).

Entendemos que esta última proposta, qual seja a de dar voz aos estudantes, seja a mais importante, pois muitas das vezes as ações são pensadas tomando-se por base unicamente indicadores quantitativos, enquanto que os dados qualitativos, vindo dos próprios sujeitos, podem revelar de forma clara e pontual os fatores que contribuíram para a sua retenção e aliados a dados quantitativos, podem equilibrar o olhar sobre a questão. Porém, essa é uma das estratégias mais complexas, tendo em vista a dificuldade de realizar uma investigação dessa natureza em nível macro, já que demanda um mapeamento adequado dos estudantes retidos, bem como a realização de uma investigação de abarque amostras

significativas de todos os cursos da instituição, a fim de que se obter uma visão mais clara e realista do cenário da retenção.

Passando para outro estudo sobre o tema retenção que nos chamou a atenção, analisaremos o artigo de Daitx, Loguercio e Strack (2016), que se debruçaram em uma pesquisa que buscou conhecer possíveis causas da evasão e retenção em um Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além disso, o estudo visou encontrar estratégias de minimização tanto da retenção quanto da evasão e contou com a participação de todos os ingressantes do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS que ingressaram entre 2009 e 2013. Importante destacar que a pesquisa fez opção por coletar os dados dos evadidos que haviam optado por permanecerem na instituição mudando de curso. Cabe lembrar que, de acordo com a definição de retenção que apresentamos no tópico anterior, esses estudantes não deveriam ser considerados como evadidos, tendo em vista que essa situação corresponde à transferência ou mobilidade interna.

Os resultados indicaram que no período pesquisado 189 estudantes se matricularam no Curso de Licenciatura em Química da UFRGS. Deste total, 35 estudantes evadiram-se, sendo que 13 estudantes não estavam, até o momento da pesquisa, matriculados em nenhum curso de graduação da instituição, dois estudantes se diplomaram em outro curso da UFRGS.

De acordo com a pesquisa, dos 152 estudantes com vínculo com o Curso de Licenciatura em Química, 98 deles estavam com o curso trancado ou não se encontravam na ‘etapa aconselhada’, ou seja, na concepção dos autores, estes estudantes estavam retidos, os outros 54 estudantes estavam na ‘etapa aconselhada’. Os números apresentados pelos autores mostram 65% de estudantes retidos.

Daitx, Loguercio e Strack (2016) finalizam a pesquisa apresentando algumas sugestões para a redução tanto da evasão quanto da retenção:

- Reforma curricular com vistas a uma melhora da abordagem didático-pedagógica entre as disciplinas de Química e aquelas relacionadas à formação pedagógica;
- Promover alterações curriculares que visem maior identidade com a Licenciatura;
- Maior flexibilização do currículo no que diz respeito ao oferecimento de disciplinas com horários alternativos;
- Diminuição da sobrecarga de conteúdos e de sua repetição;
- Melhora da didática dos docentes;
- Adaptação das metodologias de ensino à realidade do curso;
- Acolhimento com mais qualidade por parte dos colegas, dos professores e da instituição, com o intuito de provocar maior integração dentro da universidade.

Em outro estudo da mesma instituição Lamers; Santos e Toassi (2017) realizaram pesquisa com o objetivo de verificar a situação acadêmica e o significado de retenção e evasão na visão de estudantes e docentes de um curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tratou-se de um estudo de caso que envolveu 16 estudantes e 08 docentes, que foram ouvidos através de entrevista semiestruturada.

A partir das falas dos colaboradores foi observado o surgimento de cinco categorias, sendo elas: chegada e adaptação do estudante à rotina da universitária, o estudante trabalhador, vivências em sala de aula e a habilidade didático-pedagógica do professor, avaliação da aprendizagem, e o papel da instituição de ensino na permanência dos estudantes no curso.

Os resultados obtidos na investigação de LAMERS; SANTOS; TOASSI (2017) indicam:

(...) a necessidade de ações compartilhadas entre gestores, professores e estudantes que promovam a permanência dos estudantes no curso noturno de Odontologia, tais como redução no tempo estabelecido para sua conclusão, oferta semestral das disciplinas obrigatórias, adequação da organização e distribuição dos horários das disciplinas na carga horária semanal, maior integração do curso noturno ao diurno e às atividades acadêmicas da universidade. Melhorias no espaço físico, relatadas por estudantes e professores, também devem ser consideradas (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017, p. 22).

Finalizamos salientando que a maioria das pesquisas supramencionadas são caracterizadas pelo estudo de caso, onde o foco é institucional. Este fato abre a possibilidade de criação de outras possibilidades que levem em consideração um conjunto maior de instituições dentro da mesma pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os estudos analisados aqui abrem um leque de possíveis causas para a retenção e formas de abordagem diferentes entre as instituições, bem como as possíveis alternativas que esses estudos apontam. Por outro lado, não podemos deixar de destacar que o fato de se tratarem de estudos de caso, em geral, as análises envolvem recortes que, ressaltada a importância de suas contribuições, não dão conta do todo, tendo em vista que a retenção se constitui em um problema multifacetado, e cujas razões variam por área / curso, ou seja, ações efetivas para um determinado curso não necessariamente são eficientes para outro.

Nesse sentido, acreditamos que, se por um lado a discussão sobre retenção vem ocupando lugar de destaque, principalmente entre os dirigentes das instituições públicas de ensino superior de nosso país – devido ao fato de que boa parte das verbas recebidas pelas universidades estejam relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes, por outro, é visível que as pesquisas no Brasil ainda são incipientes, e os conceitos apresentados são frágeis, sendo possível inclusive perceber certos equívocos como, por exemplo, contabilizarem como retidos estudantes com rendimento acadêmico acima da média, sem qualquer reprovação, com currículos permeados de participação em diferentes projetos e/ou com passagens bem sucedidas por outras instituições.

A literatura analisada revela, ainda, algumas fragilidades no que diz respeito ao conceito de retenção, são elas:

- a) a ideia de que a retenção (assim como a evasão) consiste necessariamente num fracasso e de que a universidade deve pagar por isso, recebendo menos recursos públicos;
- b) as definições (e, conseqüentemente, o cálculo para se chegar até os retidos) são extremamente frágeis porque associam fenômenos cuja responsabilidade não estão ao alcance das universidades.

Partindo dessa análise, apresentamos um novo conceito de retenção que retira o foco sobre o estudante colocando-o na instituição formadora.

Diante disso, propomos que o conceito de retenção no ensino superior deve ser entendido como um prolongamento da permanência de estudante com vínculo no ensino superior para além do prazo médio de integralização curricular estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico do curso, cujas razões encontram-se na instituição de ensino (problemas pedagógicos, insuficiência das políticas de assistência estudantil, violências e discriminações, maternidade ou paternidade etc.).

Como consequência, tanto a universidade quanto o governo federal terão condições de avaliar quantos são (realmente) os retidos no ensino superior no Brasil e, com isso, verificar se as políticas públicas estão sendo eficazes para estes sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n. 68, dez. 1999, p. 301 - 309.

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas universidades Públicas Brasileiras**. Brasília-DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997. 152p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do ensino superior: 2006**. Comunicações pessoais. Brasília-DF: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior Tecnologia da Informação. **Cálculo do Aluno Equivalente para Fins de Análise de Custos de Manutenção das IFES**. Brasília-DF: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/calculo_aluno_equivalente_orcamento_2005.pdf. Acesso em: maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior: 2016**. Brasília-DF: INEP, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/>. Acesso em: fev. 2018.

COSTA, A. F. et al. Um modelo teórico e metodológico: análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In: COSTA, A. F. et al. (org.). **Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2014. p. 05-31.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do instituto de química da UFRGS. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 153-178, ago. 2016.

DIAS, A. F. M.; CERQUEIRA, G. S.; LINS, L. N. Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 37, 2009, Recife. **Anais...** Disponível em: <http://www.abenge.org.br/> . Acesso em: 14 mar. 2013.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

LAMERS, J. M. S.; SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017, p.01-26.

LAUTERT, L. V. dos S.; ROLIM, M.; LODER, L. L. Investigando processos de retenção no âmbito de um curso de engenharia elétrica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 39, 2011, Blumenau. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sessoestec/art2094.pdf>.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. São Paulo: Instituto Lobo [online], 2014. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/atigos/art_087.pdf>.

MEGID NETO, J.; PACHECO, D. Pesquisas sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil: concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações. In: NARDI, R. **Pesquisas em ensino de Física**. São Paulo: Escrituras, 2001, p. 15 - 30.

MORAES, J. P. B. **Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES**: o caso dos cursos Letras-Português e Geografia, 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015. p. 111.

PAREDES, A. S. **A evasão no terceiro grau em Curitiba**. Trabalho NUPES 6/94. Estudo realizado na UFPR e PUC-PR. São Paulo: NUPES-USP. 1994.

PEREIRA, A. S. **Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES**. [s.1.] Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2013.

POLYDORO, S. A. J. **O Trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SILVA, A. S.; LIMEIRA, R. G. F. V.; BARBOSA, K. A. M. Modelo para cálculo de retenção e evasão na educação superior: caso da Engenharia Civil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 42, 2014, Juiz de Fora-MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265905553_Modelo_para_calculo_de_retencao_e_evasao_na_educacao_superior_caso_da_Engenharia_Civil>

SILVA, A. S. **Retenção ou evasão**: a grande questão social das instituições de ensino superior. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, F. I. C.; RODRIGUES, J. P.; BRITO, A. K. A. Retenção escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 5, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 2014.

SILVA FILHO, R. L. L. e; LOBO, M. B. C. M. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. São Paulo: Instituto Lobo [online]. 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf>. Acesso em: 15/04/2019.

SILVA, G. S. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão**: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento, 1). Disponível em: < [http://www. publicações.inep.gov.br](http://www.publicações.inep.gov.br) >. Acesso em: 15 jan. de 2011.

TERRA, G. N. **A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES**: uma análise da percepção da comunidade universitária. 2015. Dissertação (Mestrado Gestão Pública) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIEIRA, E. T. **Índices de retenção na Universidade de Brasília**: abordagem do ponto de vista do financiamento. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) Programa Multinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN. Brasília, DF, 2013.

REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

Márcia Jaíne Campelo Chaves¹
Elane da Silva Barbosa²
Helder Matheus Alves Fernandes³
Daniele Cristina Alves Fernandes⁴

RESUMO

A educação em saúde refere-se à ação que integra o saber-fazer do enfermeiro. Existem, entretanto, ainda obstáculos para a sua vivência; uma das formas de enfrentar esses desafios é repensar o processo de formação. Sendo assim, tem-se como objetivo: identificar como vem sendo realizada a formação do enfermeiro para a educação em saúde, na Estratégia Saúde da Família. Trata-se de pesquisa qualitativa, com revisão integrativa – RI, que utiliza os seguintes recursos informacionais para a coleta dos dados: a *BDEnf*, a *Lilacs* e o *Scielo*. Foram utilizados os descritores em saúde – DeCS: Educação em Enfermagem; Educação em Saúde; Estágio; Estratégia Saúde da Família; Estudante e Enfermagem, que foram combinados de formas distintas para abranger mais publicações. O período de buscas dos artigos ocorreu de outubro a dezembro de 2018. Foram elaboradas três categorias para a apresentação dos resultados e discussões: *Conhecendo o corpus da pesquisa*; *Ocasões em que o aluno realiza educação em saúde na ESF* e *Aspectos enfocados pelos acadêmicos na realização da educação em saúde na ESF*. Foram analisados treze artigos, publicados entre os anos de 2010 a 2017, os quais apontaram que o acadêmico de Enfermagem aprende sobre educação em saúde, particularmente ao final do curso, no estágio supervisionado. E, ao ter a experiência de educar em saúde, leva em consideração: estratégias metodológicas, temática e público-alvo. Conclui-se a necessidade do enfermeiro assumir seu papel como educador em saúde, o que potencializa o cuidado que vai produzir com o sujeito que procura o serviço de saúde.

Palavras-chave: Educação em saúde, Enfermagem, Formação, Estratégia Saúde da Família.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da UERN. Especialista em Saúde da Família pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e em Educação à Distância: Fundamentos e Ferramentas pela UECE. Bacharelada em Enfermagem pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. E-mail: jainne.campelo@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Bacharelada e licenciada em Enfermagem pela UERN. E-mail: elanesilvabarbosa@hotmail.com

² Graduando do Quarto Período do Curso de nutrição pela Faculdade de Enfermagem e Medicina Nova Esperança de Mossoró – FACENE/RN. Email: heldermatheus10@hotmail.com

³ Graduanda do Sétimo Período do Curso de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem e Medicina Nova Esperança de Mossoró – FACENE/RN. Email: danielecristina10@hotmail.com

As atividades de Educação em Saúde, por vezes, ainda são concebidas, por muitos profissionais de saúde, como apenas mais uma ação a ser executada, de forma extra, gerando mais trabalho. No entanto, é preciso ressignificar essa perspectiva, entendendo que a educação em saúde integra também o rol de atividades a serem desenvolvidas pelo profissional de saúde e que são indispensáveis para a produção do cuidado em saúde.

Nesse sentido, Sanna (2007, p. 222) afirma que o enfermeiro possui quatro processos de trabalho: o assistir/intervir; o pesquisar/investigar; o gerenciar e o ensinar/aprender. O assistir/intervir refere-se à assistência que se presta ao sujeito, em nível individual ou coletivo. O pesquisar/investigar remonta-se à ação científica de buscar a construção de conhecimento, a fim de repensar, orientar e fundamentar a prática profissional. O gerenciar engloba pensamentos e atividades que possibilitam a organização dos recursos materiais e humanos, visando a efetivação dos processos de trabalho. O ensinar/aprender, conhecido por educar, diz respeito à necessidade do profissional está preparado para mediar a construção de saberes com os usuários, entendendo que há uma reciprocidade entre ensinar e aprender. Embora, no exercício profissional, um desses processos de trabalho prevaleça; eles são indissociáveis, isto é, ao se realizar o cuidado de Enfermagem sempre se estará também educando em saúde.

A rede de serviços do Sistema Único de Saúde – SUS, por sua vez, é constituída por três grandes grupos: Atenção Primária, na qual acontecem os atendimentos voltados tanto para a cura, a prevenção de doenças e a promoção da saúde; Atenção Secundária, em que são realizados atendimentos de urgência e emergência e também em nível clínico e, por fim, Atenção Terciária, a qual trabalha com serviço especializado, em instituições hospitalares. A partir das ideias de Costa, Lima e Oliveira (2000, p. 150), voltando-se especificamente para a realidade da Atenção Primária, destaca-se a Unidades Básica de Saúde da Família – UBSF, a qual está inserida na comunidade e tem como função produzir um cuidado em saúde integral, tanto individual como coletivamente, para todos os sujeitos que residem naquele contexto, visando tanto ações de cura, de reabilitação, como também de prevenção de doenças e de promoção da saúde. Para tanto, a educação em saúde tem sido colocada como estratégia indispensável para concretizar essa proposição.

Não se pode desconsiderar que existem muitos desafios para que o enfermeiro se aproprie desse seu papel como educador em saúde. Podem ser citados, a título de ilustração, os seguintes: fragilidade teórica, epistemológica e metodológica acerca da educação em saúde; estereótipo tecnicista da profissão e presença excessiva de demandas de trabalho, o que colocam o ensinar/aprender em segundo plano. Nesse panorama, Trevisan et al. (2013, p. 336) aponta que é pertinente repensar o processo de formação do enfermeiro, a fim de que

compreender se os conteúdos teórico-práticos que estão sendo abordados se articulam com a realidade dos serviços de saúde. Como afirma Freire (2005, p. 78), se almejamos modificar a forma como os sujeitos irão realizar determinadas ações, é preciso transformar o modo pelo qual estão sendo formados.

Ante o exposto, a presente investigação tem o seguinte objetivo: identificar como vem sendo realizada a formação do enfermeiro para a educação em saúde, na Estratégia Saúde da Família.

METODOLOGIA

Constitui-se em pesquisa com abordagem qualitativa do tipo Revisão Integrativa – IR. Isso porque se trata de um tipo de revisão de literatura com características bem singulares, ou seja, estabelece um resumo dos estudos analisados, visando responder à uma questão de pesquisa, elaborada anteriormente. Para alcançar esse intento, é estabelecido o diálogo entre distintos estudos, quer tenham dados empíricos, quer apresentem dados teóricos. Assim, valoriza-se as especificidades, dialogando os pontos em comuns e apresentando as divergências (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p; 103; SOARES et al., 2014, p. 335).

Para que a RI possa obter rigor científicos, devem ser adotados alguns passos. Como discorrem Soares et al. (2014, p. 336), “para que esse processo concretize-se de maneira lógica, isenta de desatinos epistemológicos, a RI requer que os revisores procedam à análise e à síntese dos dados primários de forma sistemática e rigorosa” (SOARES et al., 2014, p. 336).

Sob essa perspectiva, a presente RI engloba tanto estudos teóricos, bem como empíricos que enfoque a formação inicial do enfermeiro para a realização de educação em saúde na ESF. Portanto, foram incluídos tanto artigos originais quantitativos e/ou qualitativos, com o seguinte recorte temporal: de início, almejava-se trabalhar com os artigos publicados nos últimos cinco anos, disponíveis na íntegra e no idioma português. Entretanto, diante a escassez de artigos no referido intervalo de tempo, decidiu-se ampliar para os artigos publicados nos últimos dez anos.

Como recursos informacionais para a coleta dos dados, foram utilizadas a BDEnf e a Lilacs, duas bases de dados eletrônicas, somando-se ao Scielo, que é uma biblioteca digital. Foram utilizados os descritores em saúde – DeCS: Educação em Enfermagem; Educação em Saúde; Estágio; Estratégia Saúde da Família; Estudante e Enfermagem, que foram combinados de formas distintas para abranger mais publicações. O período de buscas do artigo ocorreu de outubro a dezembro de 2018.

Para selecionar os artigos que integrariam o corpus deste estudo, a partir dos critérios apresentados acima, inicialmente foi realizada a leitura do título e do resumo. Ficando em dúvida para saber se o artigo se enquadrava ou não, era realizada a leitura na íntegra do artigo. Depois de selecionar os artigos, foi realizada a análise dos artigos, construindo três categorias, as quais serão apresentadas na próxima seção deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram elaboradas três categorias: *Conhecendo o corpus da pesquisa*, em que se apresenta os artigos selecionados para esta investigação, em relação ao quantitativo, ao ano, autor, periódico e objetivo; *Ocasões em que o acadêmico de Enfermagem realiza educação em saúde na ESF*, no qual são discutidos os momentos do processo formativo em que o estudante do curso de Enfermagem tem a oportunidade de aprender a realizar atividades de educação em saúde e *Aspectos enfocados pelo acadêmico de Enfermagem na realização da educação em saúde na ESF*, a qual se reporta para que dimensões da educação em saúde são trabalhadas na realização de ação educativa pelo aluno do curso de Enfermagem. É abordada, detalhadamente, cada uma delas, logo abaixo.

CONHECENDO O CORPUS DA PESQUISA

Foram incluídas para a realização desta investigação 13 publicações no formato de artigo científico, os quais estão descritos, conforme o(s) autor(es), ano de publicação, título do artigo, periódico e base de publicação, no quadro a seguir:

Quadro 1: Ano de publicação, autores, título do artigo, periódico e base de publicação onde foi identificada a referida produção, Limoeiro do Norte – Ceará, 2018.

Ano de publicação	Autor(es)	Título do artigo	Periódico	Base de publicação
2010	Alyne Gonçalves <i>et al.</i>	A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA	Rev enferm UFPE on line.	BDENF
2011	José Wicto Pereira Borges <i>et al.</i>	ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA: EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM EM ESTÁGIO CURRICULAR	Rev Rene	BDENF
2011	Lucas Pereira de Melo <i>et al.</i>	A experiência de estudantes de	Revista Brasileira em	LILACS

		enfermagem em um grupo de educação em saúde: uma abordagem dialógica	Promoção da Saúde	
2011	Maria Eliete Batista Moura et al.	FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA	Revista pesquisa: cuid. fundam. Online	BDENF
2011	Sônia Maria Soares; Líliam Barbosa Silva e Patrícia Aparecida Barbosa Silva	O TEATRO EM FOCO: ESTRATÉGIA LÚDICA PARA O TRABALHO EDUCATIVO NA SAÚDE DA FAMÍLIA	Esc Anna Nery	LILACS
2012	Andiara Cossetin et al.	EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS CURRICULARES PARTICIPATIVOS	Rev Enferm UFSM	BDENF
2012	Débora Souza Santos et al.	Sala de Espera para Gestantes: uma Estratégia de Educação em Saúde	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA	SCIELO
2012	Juliana Silveira Colomé e Dora Lúcia Leidens Corrêa de Oliveira	EDUCAÇÃO EM SAÚDE: POR QUEM E PARA QUEM? A VISÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM	Texto Contexto Enferm	SCIELO
2012	Maria Cristina Guimarães da Costa et al.	As Ações do Serviço de Saúde Voltadas para o Âmbito Individual e Pouco Coletivo	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA	SCIELO
2013	Juliane Cristina Burgatti, Luzmarina Aparecida Doretto Bracialli e Maria Amélia de Campos Oliveira	Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em Enfermagem de um currículo integrado	Rev Esc Enferm USP	SCIELO
2016	Francisco Gilberto Fernandes Pereira et al.	CARACTERÍSTICAS DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE REALIZADAS POR ESTUDANTES DE ENFERMAGEM	Cogitare Enferm.	LILACS

2016	Jéssica Alves Santos et al.	ESTÁGIO CURRICULAR EM ENFERMAGEM NA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA BAIANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	Rev enferm UFPE on line	BDENF
2017	Edemilson Pichek dos Santos <i>et al.</i>	INTERVENÇÕES MULTIDISCIPLINARES: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO E SAÚDE	Rev enferm UFPE on line.	BDENF

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Preocupa-se em destacar o objetivo dos artigos que integram o corpus desta pesquisa, por entender que contribuem para que se possa compreender qual o seu foco.

Quadro 2: - Ano de publicação, autores e objetivo de cada artigo, Limoeiro do Norte – Ceará, 2018.

Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo
2010	Alyne Gonçalves et al.	Refletir sobre a formação do graduando em Enfermagem, com base no referencial da Estratégia Saúde da Família (ESF)
2011	José Wicto Pereira Borges et al.	Relatar a experiência vivenciada por acadêmicos de enfermagem referente ao Estágio Curricular Supervisionado I, em uma Unidade Básica de Saúde da Família, de Fortaleza-CE, e em uma Unidade de Saúde da cidade de Maranguape-CE
2011	Lucas Pereira de Melo et al.	Fazer uma reflexão teórica sobre a experiência de estudantes de Enfermagem em um grupo de educação em saúde, no município de Campinas-SP, tendo como referencial teórico-metodológico o Modelo Dialógico
2011	Maria Eliete Batista Moura et al.	Refletir sobre a formação dos Enfermeiros para a Estratégia Saúde da Família
2011	Sônia Maria Soares; Líliam Barbosa Silva e Patrícia Aparecida Barbosa Silva	Relatar a experiência do uso do teatro como estratégia lúdica para o trabalho educativo com as equipes de Saúde da Família durante o Estágio Curricular I da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais em um município do interior de Minas Gerais/Brasil no período de agosto a dezembro de 2008
2012	Andiara Cossetin et al.	Instigar os estudantes de enfermagem a refletirem sobre práticas pedagógicas a partir da educação popular
2012	Débora Souza Santos et al.	Descrever as experiências das acadêmicas de enfermagem monitoras do PET-Saúde Enfermagem da Ufal, em 2009/2010, na realização de ações de educação em saúde para gestantes em sala de espera

2012	Juliana Silveira Colomé e Dora Lúcia Leidens Corrêa de Oliveira	Analisar as concepções de estudantes de enfermagem acerca da educação em saúde e quais são os seus sujeitos e agentes
2012	Maria Cristina Guimarães da Costa et al.	Avalia a compreensão sobre o modelo de atenção básica nas ações de saúde
2013	Juliane Cristina Burgatti, Luzmarina Aparecida Doretto Bracialli e Maria Amélia de Campos Oliveira	Identificar situações vivenciadas por estudantes, docentes e enfermeiros de instituições de saúde onde ocorre o estágio curricular supervisionado de graduandos de Enfermagem em um currículo integrado, orientado por competência
2016	Francisco Gilberto Fernandes Pereira et al.	Descrever características de práticas de Educação em Saúde realizadas por estudantes de graduação em enfermagem
2016	Jéssica Alves Santos et al.	Descrever a experiência da inserção do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Enfermagem na rotina da Unidade de Saúde da Família (USF)
2017	Edemilson Pichek dos Santos et al.	Relatar a experiência em capacitações de professores de educação infantil para promover intervenções precoces no desenvolvimento cognitivo e emocional em crianças

Fonte: dados da pesquisa (2018).

OCASIÕES EM QUE O ALUNO REALIZA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESF

O escopo desta pesquisa direciona-se para a compreensão de qual ou quais situação/situações, no decorrer da graduação em Enfermagem, a Educação em Saúde é trabalhada no processo formativo. Sendo assim, dos 13 artigos que compõem esta revisão integrativa, 11 mencionam, ou por se tratarem de relato de experiência, ou pesquisa de campo, ou ainda revisão integrativa, em que momento ou momentos a temática da educação em saúde é trabalhada na formação em Enfermagem. A tabela abaixo esquematiza isso:

Tabela 01: Autores do que compõe o corpus desta pesquisa com o momento formativo em que a temática da Educação em Saúde é/deve ser trabalhada na graduação em Enfermagem, Limoeiro do Norte, 2018.

AUTORES	MOMENTO FORMATIVO
Borges et al. (2011)	Estágio Supervisionado
Burgatti et al. (2013)	Estágio Supervisionado
Colomé e Oliveira (2012)	Disciplinas e Estágio Supervisionado
Cossetin et al. (2012)	Estágio Supervisionado

Costa et al. (2012)	PET-SAÚDE
Melo et al. (2011)	Estágio Supervisionado
Pereira et al. (2016)	Estágio Supervisionado
Santos et al. (2012)	PET-SAÚDE
Santos et al. (2016)	Estágio Supervisionado
Santos et al. (2017)	Disciplina
Soares, Silva e Silva (2011)	Estágio Supervisionado

Fonte: dados da pesquisa (2018).

É perceptível que a maioria dos artigos enfoca a Educação em Saúde realizada por acadêmicos de Enfermagem durante o Estágio Supervisionado (BORGES et al., 2011, p. 412; BURGATTI et al., 2011, p. 939; COSSETIN et al., 2012, p. 563; MELO et al., 2011, p. 183; PEREIRA et al., 2016, p. 03; SANTOS et al., 2016, p. 1880; SOARES; SILVA; SILVA, 2011, p. 880); dois mencionam as práticas educativas no PET-SAÚDE (COSTA et al., 2012, p. 59; SANTOS et al., 2012, p. 64); um se reporta para atividades de educação em saúde realizadas em disciplina na graduação (SANTOS et al., 2017, p. 3981), assim como um aponta o desenvolvimento de ações de Educação em Saúde em disciplinas e Estágio Supervisionado no decorrer do curso (COLOMÉ; OLIVEIRA, 2012, p. 179). A seguir, enfocaremos, sinteticamente, do que trata cada um desses estudos.

No concernente ao Estágio Supervisionado, Borges et al. (2011, p. 412) discorrem que as atividades educativas transcorreram nas ações de Enfermagem executadas para os diferentes públicos: criança, adolescente e saúde do adulto e do idoso, destacando a saúde sexual e reprodutiva; educação em saúde no pré-natal, com o grupo de gestantes, mensalmente; educação em sexual e prevenção de DST's nas consultas de prevenção e a todo usuário que buscava a UBSF. Santos et al. (2016), por sua vez, destacam que as atividades educativas foram realizadas nas consultas de enfermagem, imunização e também nas ações gerenciais; há, assim, a menção de troca de saberes entre o estagiário e os usuários ou os profissionais da equipe.

Melo et al. (2011, p. 183) ressaltam o desenvolvimento de práticas educativas realizadas no Grupo HIPERDIA, constituído por sujeitos diagnosticados com HAS e DM, cujos temas foram planejados de acordo com as demandas dos participantes, a partir do que pode ser observado na dinâmica do grupo bem como das sugestões emitidas por eles. Já Soares, Silva e Silva (2011, p. 821) relatam que foram realizadas atividades educativas em

espaços na área de abrangência de UBSF: escolas e creches, além de asilo, respectivamente para crianças e idosos.

Cossetin et al. (2012, p. 563) diferenciam-se dos demais por retratarem atividades de educação em saúde realizada por concludente do curso de Enfermagem para alunos do terceiro período para que entendessem mais sobre educação em saúde, de modo particular a educação popular. Por fim, Pereira et al. (2016, p. 05) e Burgatti et al. (2013, p. 941) tecem a consideração de que as atividades de educação em saúde vinculadas ao Estágio Supervisionado permitem aos estagiários aprenderem sobre como educar em saúde com a própria prática e o atendimento aos sujeitos.

Santos et al. (2017, p. 3982) destacam disciplina cursada durante a Graduação em que os alunos tiveram a oportunidade de realizar ação educativa com professores em instituição de ensino infantil. No que se refere ao PET-SAÚDE⁵, Costa et al. (2012, p. 60) afirmam que as atividades de educação em saúde realizadas por meio desse Programa visam transformar o modelo de atenção ainda centrado na cura e na figura do médico, o que influencia as práticas educativas desenvolvidas; logo a Educação em saúde é apontada como estratégia para melhorar o atendimento. Santos et al. (2012, p. 64), ao relatarem a experiência de alunos do curso de Enfermagem, que, ao reconhecerem a realidade da UBASF e da área de abrangência, mediante aplicação de instrumento para conhecer as necessidades dos sujeitos, sendo os resultados sistematizados e selecionados os temas, a serem trabalhados com os usuários que procuram o serviço.

Nesse contexto, por último, Colomé e Oliveira (2012, p. 182), a partir de diálogos empreendidos com acadêmicos de Enfermagem, constataram que os mesmos apontam a necessidade de uma prática transformadora no que tange à educação em saúde, a qual coloque os sujeitos como protagonistas das atividades, a fim de que possam transformar a realidade. Para tanto, sugerem que, na inviabilidade de alcançar a todos os públicos da área de abrangência, os participantes convidados para as atividades educativas sejam aqueles que ocupam papel de destaque na comunidade, tais como: os líderes comunitários. Sobremais, denotam a necessidade de adotar uma abordagem horizontal na prática educativa, como uma das implicações se teria a definição dos temas das atividades de educação em saúde, não a

⁵ O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-SAÚDE, iniciativa dos Ministérios da Saúde e da Educação, foi regulamentado pela Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010, inspirando-se no Programa de Educação Tutorial - PET, do Ministério da Educação. Consiste em ação intersetorial, visando o desenvolvimento e fortalecimento da AB, na perspectiva do modelo de vigilância à saúde; logo se operacionaliza pela integração ensino-serviço-comunidade. Para tanto, tem a premissa da educação pelo trabalho disponibilizando bolsa para os estudantes da área da saúde, dos tutores (docentes) e preceptores (profissionais do serviço). Cada grupo é constituído por tutor, estudantes bolsistas e voluntários, além de preceptores.

partir da escolha dos profissionais, e sim oriundos nas demandas da realidade e das necessidades dos sujeitos.

Após apresentar o que trata cada artigo sobre os momentos em que a temática da educação em saúde voltada para a ESF vem sendo trabalhada no processo formativo do enfermeiro, identifica-se que esses estudos retratam a realidade de que isso ocorre mais por ocasião do Estágio Supervisionado, realizado nos dois últimos períodos da Graduação. Essa situação merece algumas reflexões. *A priori*, demonstra que há uma preocupação por parte das instituições formativas de fomentar espaços para que os concludentes possam vivenciar o seu papel como educador em saúde. Por outro lado, chama atenção porque se argumenta que, em decorrência da complexidade epistemológica-teórico-prática-metodológica do educar, esperava-se que houvesse mais pesquisas evidenciando disciplinas que enfocassem os pressupostos necessários para a realização de uma atividade educativa, tanto no que concerne ao planejamento, como a execução, somando-se à avaliação.

Falkenberg et al. (2014, p. 851) e Pedrosa (2007, p. 129), ao tratarem sobre os aspectos conceituais e formativos, auxiliam a pensar sobre essa questão, ao afirmarem que há diversas perspectivas teóricas sobre o campo da educação em saúde, as quais, embora divergentes, têm pontos de convergência. Para tanto, é necessário que o sujeito possa conhece-las para, então, saber onde se aproximam e onde se distanciam e, por conseguinte, optar por qual ou em quais dela vai se embasar. Sendo assim, o processo de formação desempenha papel relevante, visto que nele o sujeito deverá ter a possibilidade de entrar em contato com esses saberes e fazeres, sensibilizar-se sobre a necessidade de se apropriar deles e o mais importante: perceber que é preciso continuar aprendendo no decorrer do exercício profissional a como potencializar o ensino e o aprendizado.

Sobremais, os artigos analisados evidenciam que os acadêmicos realizam atividades de educação em saúde nos diversos momentos que compõem o rol de ações desempenhadas pelos enfermeiros: consulta de enfermagem, procedimentos, tais como: imunização; nas atividades gerenciais; nos encontros dos grupos; nos equipamentos sociais, estando voltada para os diversos públicos, desde a criança até o idoso, passando pela gestante, a mulher em idade reprodutiva, os adolescentes, dentre outros. Essa realidade, por sua vez, demonstra uma mudança de concepção acerca da educação em saúde, isso porque, consoante Almeida e Soares (2011, p. 02), Falkenberg et al. (2014, p. 851) e Pedrosa (2007, p. 133), como resquícios históricos das práticas realizadas em séculos passados, a educação ainda tinha um viés biologicista, voltado apenas para o cuidado quando a doença estava instalada e trabalhada com os sujeitos que procuravam o serviço de saúde. No entanto, com as novas

discussões nessa área, ressalta-se a necessidade de que seja pensada e implementada uma educação em saúde que perpassasse todo o ciclo de vida, não ocorra apenas nas instituições de saúde e seja estratégia que vise o autocuidado para a prevenção de doenças e a promoção da saúde.

ASPECTOS ENFOCADOS PELOS ACADÊMICOS NA REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESF

Educar em saúde é uma atividade que requer fundamentação teórico-filosófica-metodológica-epistemológica, a fim de que o educador possa ter os subsídios pertinentes para mediar o processo de construção de conhecimentos com o outro. Sendo assim, nesta investigação, teve-se a preocupação em elencar sob que aspectos a educação em saúde na realidade da ESF é enfocada no processo formativo do enfermeiro.

De início, Gonçalves et al. (2010, p. 3981) ponderam que vários estudos demonstram os empecilhos para se implantar currículos que reorientem o processo formativo do enfermeiro, trabalhando as competências necessárias para que tenham condições de atuar no modelo de atenção à saúde materializado pela ESF. Uma dessas competências que precisa ser enfocada refere-se à capacidade de educar em saúde.

Nesse sentido, Moura et al. (2011, p. 132) enfocam a relevância de se trabalhar a educação em saúde na formação em Enfermagem a partir de uma perspectiva problematizadora, partindo das ideias de Paulo Freire. Complementando esse raciocínio, Cossetin et al. (2012, p. 563) retratam a experiência realizada por estagiária do curso de Enfermagem que discutiu pressupostos da Educação Popular em Saúde com acadêmicos do mesmo curso, a fim de quem tivessem elementos norteadores sobre essa proposta. Para tanto, foram utilizadas rodas de conversa, discussões em grupos por meio de leituras e utilização de recursos audiovisuais, elaboração de cartazes e textos sobre as vivências.

Nas atividades de educação em saúde realizadas por meio do PET-SAÚDE, Costa et al. (2012, p. 60) afirmam que a proposta é que sejam utilizados os grupos já organizados na UBSF e na área de abrangência, de modo que possa ter um diálogo e maior interação entre os profissionais de saúde e os usuários. Já Santos et al. (2012, p. 65), ainda na experiência do PET-SAÚDE, discorrem, a partir de uma experiência no contexto de uma unidade, que, valorizando as demandas dos usuários, foram sistematizados e selecionados os temas a serem trabalhados em grupos: acolhimento às gestantes com automassagem; Leite materno; Parto natural; cuidados com o RN; autocuidado; mudanças na gestação; planejamento familiar; prevenção de DST's e comemoração do dia das mães. Isso foi trabalhado a partir da estratégia

da sala de espera, a qual por se tratar de espaço potencial de aprendizado, por ser público, potencializa o ato de educar, visando um cuidado humanizado, aproximando mais os trabalhadores de saúde dos usuários.

Colomé e Oliveira (2012, p. 181), por sua vez, ao entrevistarem estudantes que estavam realizando Estágio Supervisionado na UBSF sobre as atividades educativas realizadas durante toda a graduação, tanto em disciplinas como no estágio, os mesmos relataram que, nas oportunidades que tiveram de realizar atividades de educação em saúde, os participantes faziam parte de grupos específicos, em particular aqueles com doenças crônicas, tais como: HAS e DM. As atividades estavam voltadas para modificar os hábitos de vida das pessoas, em nível individual, sem levar em consideração os fatores que integram a realidade. Os sujeitos cujas ações eram direcionadas referiam-se àqueles pertencentes a comunidades carentes, tanto em relação à escolaridade, bem como à renda. Por fim, os estudantes apontam a educação em saúde como tarefa dos profissionais de saúde; outros sugerem que se trata de uma prática de trabalhadores de diversas áreas e também dos comunitários, a fim de transformar a realidade em que se inserem.

Outros estagiários realizaram práticas educativas realizadas no Grupo HIPERDIA, cerca de 22 encontros, com frequência semanal, norteados por dinâmicas. Inicialmente, foi estabelecido um diagnóstico das ações realizadas no grupo, constatando pouca adesão dos participantes; desestímulo e desmotivação por parte dos profissionais; ações centradas na doença; postura verticalizada e participantes calados; posteriormente, foram planejados os temas a serem abordados com os participantes, a partir de sugestões deles; e desenvolvimento das ações. Diante essa realidade, resolveu-se propor ações mais interativas, através de dinâmicas, a fim de que os sujeitos se sentissem motivados a participar (MELO et al, 2011, p. 186).

Santos et al. (2016, p. 1882) mencionam a realização de educação em saúde durante o estágio em vários momentos: atividades desenvolvidas: consultas de enfermagem, imunização e gerenciais; mencionando a troca de saberes presente nesses momentos. Enquanto Borges et al. (2011, p. 411) relatam que estagiários de Enfermagem realizaram educação em saúde por meio de orientações nas consultas de enfermagem às mães sobre Aleitamento Materno Exclusivo - AME, introdução de novos alimentos e imunização; pré-natal; realização do preventivo; acompanhamento ao hipertenso e diabético; consulta ao sujeito com diagnóstico de TB. Além de sessões educativas na associação de moradores e palestras sobre dengue, com estratégias lúdicas para crianças de 3 a 10 anos.

Constata-se que, em relação aos aspectos nos quais a educação em saúde vem sendo trabalhada na formação do enfermeiro, há uma concentração em três dimensões: estratégias metodológicas; temáticas a serem enfocadas e público para o qual devem ser direcionadas essas ações. No que tange aos aspectos metodológicos, são enfocadas perspectivas diferenciadas: rodas de conversa, trabalho com grupos, exploração de recursos audiovisuais, material impresso (cartazes e textos) e sala de espera. No que concerne às temáticas a serem trabalhadas, são propostas duas frentes: os conteúdos sejam indicados pelos sujeitos, a partir do diálogo estabelecido entre profissional de saúde e usuário; e os conteúdos sejam escolhidos pelos trabalhadores, a partir da situação clínica e do contexto onde se inserem os usuários. No que se refere ao público, os estudos analisados evidenciam a diversificação: crianças, adolescente, adultos, idosos, gestantes e sujeitos com patologias específicas, em particular HAS e DM.

A esse respeito, é preciso afirmar que os resultados obtidos nesta presente investigação suscitam a reflexão de que o processo formativo em Enfermagem vem preocupando-se em abordar a educação em saúde sob nuances diferenciadas do que vinha ocorrendo. Uma delas é trabalhar assuntos que não enfoquem apenas as patologias, mas temáticas de interesse dos sujeitos e que lhes ajudam a ter mais qualidade de vida. Isso vai de encontro ao que é falado por Almeida e Soares (2011), ao discorrerem que a educação em saúde tinha como abordagem predominante um modelo de prevenção de doenças, centrado na biomedicina, isto é, voltado para os sinais e sintomas das patologias, restritas ao aspecto biológico, responsabilizando o sujeito por essa prevenção. Sendo assim, é perceptível que vem acontecendo uma evolução nessa abordagem.

Do mesmo modo, Almeida e Soares (2011, p. 06) ponderam que as práticas de educação popular em saúde são restritas, devendo ser mais exploradas. Essa realidade também, infelizmente, é constatada na presente revisão integrativa, haja vista que apenas dois dos artigos (MOURA et al., 2011, p. 132; COSSETIN et al., 2012, p. 566) que integram o corpus de análise referem-se, de algum modo, à perspectiva da educação popular em saúde.

Sobremais, identifica-se, nos artigos analisados, a tentativa de diversificar a utilização de estratégias metodológicas utilizadas nessas práticas educativas. Essa situação mostra-se relevante ao denotar que há a preocupação de romper com aquela perspectiva hierárquica de educar em saúde, na qual uma fala e o outro escuta, realizando apenas palestras (PEDROSA, 2007, p. 136; ALMEIDA; SOARES, 2011, p. 07; SOUZA et al., 2013, p. 119). Obviamente que apenas a estratégia metodológica por si só não assegurará

que haja uma dialogicidade no processo de construção do conhecimento, no entanto fornece subsídios que favorecem essa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, por meio de revisão integrativa, estudou a formação do enfermeiro para a realização de atividade de educação em saúde na realidade da ESF. A partir da análise dos artigos incluídos no *corpus* desta pesquisa identificou-se em que momentos o acadêmico de Enfermagem vem aprendendo a educar em saúde e que aspectos são enfocados ao realizar atividade de educação em saúde.

É perceptível que alguns dos artigos estabelecem relação estreita entre educação em saúde e a ESF. Isso porque concebem o espaço da UBSF como privilegiado para a realização de atividades de educação em saúde, tendo em vista que, por essa instituição de saúde inserir-se no território em que os usuários residem, consegue estabelecer maior vínculo, o que, ao mesmo tempo, aproxima e favorece o processo de ensino e aprendizado. No entanto, são apontados obstáculos para a efetivação da educação em saúde no contexto da Atenção Primária. Destaca-se: o modelo biomédico que ainda exerce forte influência no saber-fazer em saúde, levando o atendimento a estar centrado na dimensão biologicista, voltada para a cura em detrimento da prevenção de doenças e promoção da saúde, o que repercute na forma como as atividades de educação em saúde são planejadas e executadas, bem como no acolhimento dos sujeitos no que concerne a essas ações, as quais, muitas vezes, podem apresentar resistência em participar.

Ao se reportar para que momentos/ocasiões a temática da educação em saúde é trabalhada na formação em Enfermagem, os artigos analisados, em geral, relatam que essa temática é trabalhada durante o Estágio Supervisionado, o qual ocorre nos dois últimos períodos do curso. Essa realidade, se por um lado demonstra que há a preocupação de que os alunos tenham a experiência de pensar/fazer ações educativas; por outro lado, merece atenção porque evidencia que não há trabalhos que se preocupem em relatar/investigar experiências em que a educação em saúde é enfocada, do ponto de vista epistemológico-teórico-metodológico, no decorrer do processo formativo, isto é, ao longo do curso de graduação.

Os artigos, ao enfocarem o Estágio como oportunidade onde se realizam as ações educativas, demonstram que os acadêmicos de Enfermagem conseguem realizar em diversas oportunidades, não só no trabalho com grupos ou encontros, mas também na realização de procedimentos e nas consultas de Enfermagem. Essa constatação é alvissareira, visto que sugere que, durante a formação, mais especificamente no Estágio, o aluno vem apropriando-se

das práticas educativas como um ato inerente para produzir o cuidado em Enfermagem.

Essa premissa continua a ser materializada quando se percebe que os artigos denotam a preocupação em empreender ações de educação em saúde voltadas não apenas para os sujeitos que fazem o acompanhamento de HAS e/ou DM, mas para os diversos públicos, inclusive aqueles que não frequentam a UBSF, encontrando-se nos equipamentos sociais; os quais estão, pois, sob os cuidados da equipe da ESF. Igualmente demonstram a utilização de estratégias diversificadas para a realização dessas ações educativas, o que significa que há a tentativa de operacionalizar métodos e recursos que propiciem a construção de conhecimentos de modo dinâmico e atrativo, sendo capaz de gerar transformações no processo saúde-doença. Por fim, entende-se a importância do enfermeiro assumir o seu papel como educador em saúde, o que não só potencializa o cuidado que vai produzir com o sujeito que procura o serviço de saúde, ao mesmo tempo em que contribui para que se materialize o modelo de vigilância à saúde. Desse modo, o enfermeiro deve adotar essa responsabilidade, mas sem esquecer-se de que existem outros atores que também têm encargos a se apropriarem nesse contexto. São eles: os próprios usuários do serviço de saúde, os demais membros da equipe da ESF, os gestores e as instituições formadoras. Afinal, diante à complexidade de educar, somente com a articulação de todos os envolvidos, o profissional de saúde – no caso o enfermeiro – poderá ser esse mediador que ajuda o outro a construir os próprios conhecimentos que lhe auxiliem a ter mais qualidade de vida, cuidando melhor de si próprio e, por conseguinte, da sua família e comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. H. de; SOARES, C. B. Educação em saúde: análise do ensino na graduação em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 03. maio-jun., p. 01-08, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n3/pt_22.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BORGES, J. W. P. et al. Estratégia saúde da família: experiência de acadêmicos de enfermagem em estágio curricular. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 12, n. 02, p. 409-416, abr/jun, 2011. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/4250>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BURGATTI, J. C.; BRACIALLI, L. A. D.; OLIVEIRA, M. A. de C. Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em Enfermagem de um currículo integrado. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 47, n. 04, p. 937-942, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n4/0080-6234-reeusp-47-4-0937.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

COLOMÉ, J. S.; OLIVEIRA, D. L. L. C de. Educação em saúde: por quem e para quem? A

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

visão de estudantes de graduação em Enfermagem. **Texto Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 177-184, jan. - mar., 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n1/a20v21n1.pdf> >. Acesso em: 05 maio 2018.

COSSETIN, A. et al. Educação popular em saúde no curso de graduação em enfermagem: construção de espaços curriculares participativos. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 02, n. 03, p. 560-569, set/dez, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/3582> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

COSTA, M. B. de S.; LIMA, C. B. de; OLIVEIRA, C. P. de; Atuação do enfermeiro no Programa Saúde da Família (PSF) no estado da Paraíba. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 53, n. especial, p. 1 49-1 52, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v53nspe/v53nspea25.pdf> >. Acessado em: 12 maio 2018.

COSTA, M. C. G. da et al. As ações do serviço de saúde voltadas para o âmbito individual e pouco coletivo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, Supl. 01, p. 57 – 63, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s1/v36n1s1a08.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

Disponível em: < www.scielo.br/pdf/reeusp/v50nspe/pt_0080-6234-reeusp >. Acesso em: 20 mar. 2018.

FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 03, p. 847-852, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n3/1413-8123-csc-19-03-00847.pdf> >. Acesso em: 07 jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, A. et al. A formação do enfermeiro para a Estratégia Saúde da Família. **Revista da Enfermagem da UFPE**, Recife, v. 11, n. 10, p. 3980-3984, out., 2017. Disponível em: < bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/... >. Acesso em: 20 mar. 2018.

MELO, L. P. de et al. A experiência de estudantes de enfermagem em um grupo de educação em saúde: uma abordagem dialógica. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 24, n. 02, abril-jun, p. 180-188, 2011. Disponível em: < periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2069 >. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOURA, M. E. B. et al. Formação do enfermeiro para a Estratégia Saúde da Família. **Revista de pesquisa: cuidado é fundamental**, São Paulo, ed. supl., p. 129-134, 2011.

PEDROSA, J. I. dos S. A educação popular e a formação dos trabalhadores de nível médio da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 01, p. 125-138, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n1/06.pdf> >. Acesso em: 07 jun. 2018.

PEREIRA, F. G. F. et al. Características de práticas de educação em saúde realizadas por estudantes de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 02, p. 01-07, abr./jun., 2016. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44209> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANNA, M.C. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 02, p. 221-224, mar.-abr., 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000200018 >. Acesso em: 28 nov. 2016.

SANTOS, D. S. et al. Sala de Espera para Gestantes: uma Estratégia de Educação em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, Supl. 02, p. 62 – 67, 2012. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s2/a10v36n1s2.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, E. P. dos *et al.* Intervenções multidisciplinares: capacitação de professores em educação e saúde. **Revista de Enfermagem da UFPE**, Recife, v. 11, n. 10, p. 3980-4, out., 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/25365/24379> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, J. A. et al. Estágio curricular em enfermagem na unidade de saúde da família baiana: relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFPE**, Recife, v. 10, n. 05, p. 1877-1883, maio, 2016. Disponível em: < <http://pesquisa.bvs.br/aps/resource/pt/bde-29675> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

SOARES, C. B. et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 02, p. 335-345, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n2/pt_0080-6234-reeusp-48-02-335.pdf >. Acesso em: 03 maio 2018.

SOARES, S. M.; SILVA, L. B.; SILVA, P. A. B. O teatro em foco: estratégia lúdica para o trabalho educativo na saúde da família. **Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 04, p. 818-824, out./dez., 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ean/v15n4/a22v15n4.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2018.

SOUZA, I. V. B. et al. Educação em saúde e enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Rev. Ciênc. Saúde Nova Esperança**, João Pessoa, v. 01, n. 11, p. 112 – 121, jun., 2013. Disponível em: < <http://www.facene.com.br/wp-content/uploads/2010/11/Educa%20%94%9C%C2%BA%20%94%9C%C3%BAo-em-sa%20%94%9C%E2%95%91de-e-enfermagem.pdf> >. Acesso em: 07 jun. 2018.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 08, n. 01, p. 102-106, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102 >. Acesso em: 05 maio 2018.

TREVISAN, D. D. et al. Formação de enfermeiros: distanciamento entre a graduação e a prática profissional. **Ciência, Cuidado e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 02, p. 331 – 337, 2013. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/19643/pdf> >. Acesso em: 05 maio 2018.

SABERES LOCAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO E CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE CONTEÚDOS CURRICULARES E AS PRÁTICAS DOCENTES

Kézia Siméia Barbosa S. Martins ¹

RESUMO

Aborda-se neste trabalho que a escola deve fundamentar sua prática educativa com a inserção e reconhecimento dos saberes culturais do contexto amazônico, bem como discute posicionamentos sobre o currículo como processo de construção cultural e espaço de diálogo com as identidades dos grupos, por meio de autores como Geertz (1997), Basílio (2006), Santomé (2005), Ghedin (2006), Sacristán (2000), Moreira (2006). É necessário referenciar o saber cotidiano, prático e sensitivo dos estudantes, sobretudo pelo risco de silenciamento dos saberes culturais locais com o estabelecimento de um currículo homogêneo, com determinações nacionais fechadas, moldando os alunos sob um padrão único. Defende-se um currículo que, além do saber universal, academicamente elaborado e cientificamente legitimado, não negue os saberes amazônicos, do Amazonas, dos territórios, regiões e comunidades locais. Serão apresentados resultados de pesquisa relacionada à prática curricular docente e o lugar dos saberes locais amazonenses no currículo escolar. Sob uma abordagem Qualitativa, por meio de uma Pesquisa de Campo, foi realizada observação direta e as aulas foram registradas por meio do diário de campo, observando o cotidiano escolar de 05 (cinco) turmas de Ensino Fundamental – 5º ano, com o objetivo de verificar quais os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula e como eram inseridos os saberes referentes à realidade local amazonense. Constatou-se que a referência às temáticas aos saberes locais é limitada e pontual, privilegiam-se os conteúdos formais das disciplinas, sem fazer relação desses conteúdos com os saberes das vivências locais dos estudantes amazonenses.

Palavras-chave: Saberes Locais, Currículo escolar, Contexto amazônico, Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de experiências de uma das etapas de pesquisa desenvolvidas desde o Mestrado e Doutorado em Educação (2012-2018), abordando sobre currículos, saberes locais, identidades amazônicas e fazendo interlocuções teóricas e práticas, até os dias atuais, por meio dos grupos de estudo com acadêmicos e professores pesquisadores do curso de Pedagogia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como orientandos de pesquisa e acadêmicos de iniciação científica.

Destaca-se neste texto que a escola deve fundamentar sua prática educativa com a inserção e reconhecimento dos saberes localizados no contexto amazônico, bem como discute posicionamentos sobre o currículo como processo de construção cultural e espaço de diálogo

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Professora no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, campus do Baixo Amazonas, ICSEZ/AM, keziasimeia40@gmail.com

com as identidades dos grupos, por meio de autores como Geertz (1997), Santomé (2005), Basílio (2006), Ghedin (2006), Sacristán (2000), Moreira (2006), Moreira e Silva (1999); Moreira e Candau (2008).

É necessário referenciar o saber local, cotidiano, prático e sensível dos estudantes, sobretudo pelo risco de silenciamento dos saberes culturais locais, no estabelecimento de um currículo homogêneo, com determinações nacionais fechadas, moldando os alunos sob um padrão único. Defende-se neste estudo um currículo que, além do saber universal, academicamente elaborado e cientificamente legitimado, não negue os saberes da Amazônia, do Amazonas, das regiões, das comunidades locais. Segundo Ghedin (2006, p. 53) “não há como pensar o nacional sem considerar o regional como cultura [...] nossa identidade é construída das características regionais, pois é na pluralidade de nossa cultura que se edifica a unidade nacional enquanto forma democrática”.

Para Basílio (2006) os saberes locais podem ser disseminados no contexto escolar. Trata-se de explorar o local para enriquecer os conteúdos da aprendizagem que possam influenciar o desenvolvimento do município, da região e do país. Há várias alternativas, basta a escola se apropriar e dar significado ao saber local, havendo um contato com as localidades para recolher e sistematizar esse saber local. Em contrapartida as pessoas da comunidade disponibilizam os saberes a serem potencializados pela escola.

Geertz (1997) analisou vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (p. 95). Segundo ele o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, pintura, os fenômenos sócio-culturais, a economia, a imaginação, funcionam à luz da cultura local, portanto, do *saber local*.

Usa-se esse termo não se restringindo às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se enlaçam nas comunidades. Os saberes locais apreendem as formas como os grupos sociais locais produzem seus mundos, constroem seus discursos, estruturam as regras que norteiam o seu comportamento e como dão significados aos acontecimentos cotidianos. Trata-se de um processo que questiona sobre como as localidades organizam e orientam suas vivências, situando-se na história e se tornando história.

Portanto serão apresentados resultados de uma das etapas de pesquisa relacionada à prática curricular docente e o lugar dos saberes locais no cotidiano escolar observados em 05

(cinco) turmas de Ensino Fundamental II – 5º ano, em uma escola municipal de Parintins, AM. O objetivo das observações da prática curricular dos professores foi verificar quais e como eram os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula e como eram inseridos os saberes referentes à realidade local amazonense. Sob uma *abordagem Qualitativa*, por meio de uma *Pesquisa de Campo*, foi realizada uma *observação direta* e as aulas foram registradas por meio de *diário de campo*.

Constatou-se que a referência às temáticas aos saberes locais é limitada e pontual, privilegiam-se os conteúdos formais das disciplinas, sem fazer relação desses conteúdos com os saberes das vivências locais dos estudantes amazonenses. As temáticas sobre geografia e história da região amazônica, que compõe a proposta curricular são restritamente abordadas, os professores ainda não oferecem a esses saberes a devida relevância.

De modo geral, os currículos estão estruturados em disciplinas isoladas e o seu ensino se concentra, na maioria dos casos, nas definições e conceitos decorados de forma mecânica. Percebeu-se que um dos grandes empecilhos para o professor em sua prática é a centralidade do processo de elaboração do currículo escolar que se faz fora da escola, e, quando, dentro dela, restrito a um pequeno grupo que estabelecem previamente os conteúdos, temas e projetos para serem estudados e, por conseguinte privilegiam-se os temas de Língua Portuguesa e Matemática, prescritos e exigidos para as provas de avaliação nacional. Há predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, relegando ao professor papel meramente executivo do currículo escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza *Qualitativa*, pois esta abordagem nos auxilia a entender que o que está sendo pesquisado não é algo acabado, mas dinâmico, que se constrói e reconstrói, a entender o quanto é preciso valorizar “a contribuição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 2001, p.80). O estudo se concretizou por meio da *Pesquisa de Campo*, a qual se desenvolveu nas 04 (quatro) turmas do 5º ano – Ensino Fundamental II (turno vespertino) de uma escola pública de Parintins, Am, área urbana, considerada uma das instituições de referência educacional entre as escolas municipais e com considerável demanda de estudantes do ensino fundamental.

O instrumento para produção dos dados, utilizado para efetivação da pesquisa foi a *Observação Direta*, com registros em *Diários de Campo* sobre o desenvolvimento das aulas de

04 (quatro) docentes responsáveis pelas turmas, o que permitiu suscitar questões acerca do objeto de estudo, discutindo sobre os conteúdos curriculares trabalhados e a prática curricular docente no que se refere à inserção dos conhecimentos e saberes que marcam as identidades culturais do estudante amazonense.

Para um melhor resultado dos estudos e alcance dos objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira correspondeu ao levantamento da literatura sobre a temática em questão, seguida de estudos e análises. A segunda etapa foi o momento de pesquisa de campo, nessa fase houve a coleta e produção de dados em campo, onde foi feita a observação direta, acompanhando as práticas curriculares do professor por meio das atividades e conteúdos trabalhados com os alunos diariamente. Os registros foram relevantes, pois permitiram apreender, descrever e interpretar os processos e momentos relacionados aos saberes locais e como são compreendidos, abordados e trabalhados no currículo e cotidiano escolar. A última etapa da pesquisa foi a análise e discussão dos resultados, descrevendo e analisando as práticas docentes.

Foi assumido na pesquisa o compromisso de manter uma postura ética face às observações e ao material coletado a partir da observação, com o cuidado de não revelar informações que apresentassem algum tipo de constrangimento para os sujeitos da pesquisa. A pesquisa de campo aconteceu mediante consentimento da gestão da escola e dos professores colaboradores, os quais assinaram o documento de Consentimento Livre e Esclarecido determinado e aprovado pelo Conselho de Ética da UFAM, em observância a toda documentação pertinente e rigor necessário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em síntese, neste tópico, serão socializados os resultados gerados pela descrição e análise das observações das práticas docentes em sala de aula, optou-se por focar os elementos mais relevantes, descrevendo a atuação do professor quando da execução do conteúdo na abordagem aos saberes locais e a interação com os alunos na execução da proposta curricular. A fim de garantir clareza à análise, optou-se por descrever o que foi averiguado em campo, de modo individual (por professor - garantindo anonimato dos mesmos), com o intuito de evidenciar com mais qualidade a prática curricular dos mesmos e as interações com os conteúdos curriculares e atividades desenvolvidas com os estudantes. Os nomes que os identificam são fictícios, fazendo menção a nomes com raízes indígenas

➤ *Professor Piatã*

Durante a observação foi verificado que o docente seguia uma rotina praticamente inalterável: rezava com os alunos no início das aulas; fazia a chamada, e, dependendo da disciplina estabelecida no horário, copiava assuntos no quadro, seguidos de exercícios no quadro ou no livro. Depois, os exercícios eram corrigidos pelo professor que sentado à mesa, fazia as devidas correções. Talvez devido a essa sistemática, muitos alunos não respondiam os exercícios (principalmente os que se sentavam nas últimas fileiras da sala) e tampouco se dirigiam até o professor para tirar alguma dúvida.

Os conteúdos que estavam sendo trabalhados durante a observação eram: clima do Amazonas, as quatro operações matemáticas, sistema monetário, numeração decimal, aspectos gramaticais (artigo, substantivo, verbo), produção textual, reciclagem do lixo. Mas, apesar do apelo social que alguns desses conteúdos pudessem despertar, a atenção maior era dada às temáticas voltadas à aplicação dos simulados de português e matemática enviados pela Secretaria de Educação como preparação para a Prova Brasil.

Mesmo assim pode-se perceber que, independente do conteúdo, o professor não demonstrava muito entusiasmo quanto ao desenvolvimento das atividades curriculares. Uma situação que causou surpresa foi o trabalho desenvolvido pelo professor a partir do texto “*O Bicho*”, de Manuel Bandeira. Para iniciar a atividade o texto foi lido coletivamente e logo em seguida, sem qualquer discussão, o professor pediu que simplesmente respondessem as perguntas: *o que motivou o bicho a catar restos? Em quantas estrofes e versos estão estruturados o texto? Marque a opção que diz qual é a finalidade do texto;* e relacionadas à gramática: *retire uma palavra com duas letras e um fonema; tire da 1ª estrofe os encontros consonantais*, dentre outros. Depois corrigiu em voz alta, confirmando as opções corretas. Muitos deles não acertaram todas as questões e, infelizmente, não chegaram a ler e interpretar o texto de modo contextualizado em todas dimensões possíveis que uma obra como aquela poderia proporcionar.

Da mesma forma aconteceu com outro texto intitulado “*O Telefonema*” (não constava nome do autor), exposto aqui, nesta análise, para uma melhor apreciação.

O TELEFONEMA

Ouvi, acordei

Ouvi, xinguei e ouvi

Levantei, ouvi, andei, ouvi

Peguei, falei, sentei, ouvi

Falei, ouvi, falei, ouvi, falei

Desliguei, levantei, xinguei

Comentei, deitei e dormi.

O desenvolvimento da leitura e discussão do texto se restringiu a um *pretexto* para o professor fazer perguntas sobre ação verbal. O exercício escrito trouxe algumas perguntas como: Quais eram as ações do personagem do texto? Que ações você realiza no dia-a-dia? Invente características para o personagem do texto. Todavia nada mais além disso foi desenvolvido em sala de aula.

Essas práticas indicam que os conteúdos não são explorados de modo construtivo e/ou problematizador. Os apontamentos sobre sistema monetário, as situações-problemas, os exercícios de arte e efêtuos eram aplicados pelo professor sem indagações e questionamentos. Os temas de gramática, leitura de textos, história do Amazonas, constituição brasileira, reciclagem do lixo, eram apresentados aos alunos segundo os procedimentos (cópia, reprodução dos textos do livro didático, resposta de exercícios no caderno, correção). Não havia dinamismo nas explicações, nem contextualização dos temas, ou esclarecimento de dúvidas, até porque a maioria dos alunos simplesmente não questionava.

No que se refere à abordagem aos saberes locais nas atividades curriculares, foram percebidas situações bastante restritas. Somente em dois momentos foi percebida a inter-relação desses saberes com os assuntos prescritos no plano do professor. Um se deu quando copiaram o texto sobre Reciclagem, expondo alguns aspectos relacionados às questões ambientais locais; os alunos foram indagados se conheciam alguém que reciclava o lixo e quais objetos eram produzidos. E responderam que muitas pessoas do bairro onde moram fazem objetos de garrafas plásticas para vender nas feiras populares, outros disseram que reutilizavam em casa para colocar água, chás, sucos, remédios, etc.

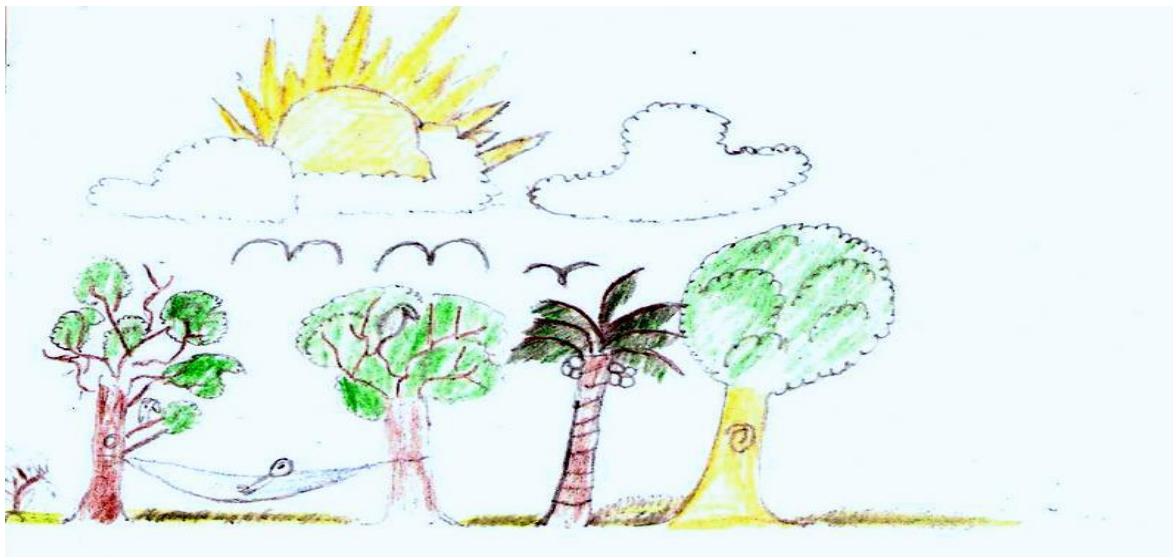
Outra situação foi alusiva ao “Dia da Árvore” (21 de setembro). O professor distribuiu um texto aos alunos que falava sobre a árvore e seus aspectos econômicos e ecológicos; reflorestamento e problemas referentes às queimadas e desmatamentos. Em seguida, copiou no quadro algumas perguntas que suscitavam uma pesquisa dos alunos quanto à realidade local (quantidade e nome das árvores do quintal de sua casa e de sua escola), depois pediu que eles desenhassem uma árvore de acordo com a criatividade de cada um. Em seguida, utilizou o texto para explorar os assuntos de gramática.

É interessante observar que, no momento do desenho, praticamente todos externaram elementos do seu contexto: o ambiente que conhecem e com o qual se identificam, as frutas que existem em seus quintais e as famosas castanheiras que ainda existem em alguns bairros da cidade.

Para demonstrar melhor essa referência, que é intrínseca ao aluno, será exposto abaixo um *desenho* de um deles, o qual foi apresentado espontaneamente à pesquisadora.

Figura 1

Desenho referente ao conteúdo de Datas Comemorativas: Dia da Árvore



Fonte: Desenho de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, acervo da pesquisadora.

Como se pode observar, os elementos que compõem o desenho expressam seu conhecimento real, resultado de suas vivências, as árvores da região (castanheira, mangueira, coqueiro), sol forte, pássaro na árvore e um garoto se embalando na rede. Elementos que o identificam como parintinense e amazonense. No entanto, nenhum desenho dos alunos foi apresentado e nem tampouco discutido na sala de aula, apenas recebido pelo professor para avaliação da disciplina de Artes.

Percebe-se uma prática alicerçada sob a compreensão de currículo como *conteúdo a ser transmitido*, de modo hierárquico (professor para aluno); currículo como conteúdo programático, sem uma interação dinâmica, em que o professor, detentor do conhecimento, comunica algumas informações e conteúdos prontos, engessados e expostos nos livros didáticos.

No entanto, é difícil imaginar uma real aprendizagem que ocorra sem múltiplas interações e problematizações, pois a falta de interação do aprendiz com o objeto de conhecimento o conduz à passividade e ao desinteresse em sala de aula. Como interagir com conteúdos somente ditados e escritos no quadro? O professor segue um ritual diário: oração inicial, chamada e cópias de longos apontamentos no quadro-branco.

Freire (2003) declarou muitas vezes que um educador deve ser aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender, ensina. Ao invés de um professor “conteudista”, um professor pesquisador, transformador; ao invés de professor apático e mero reproduzidor, um educador que entenda que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Verifica-se que o professor não suscita a pesquisa, apenas o livro didático parece ser essencial para que o ensino e aprendizagem se concretizem.

Segundo Sacristán (2000) o currículo não pode ser somente um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem superadas pelo aluno dentro do nível educativo ou modalidade de ensino, ou como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, tal como se mostram num manual ou num guia do professor. O currículo deve ser entendido como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se. Um processo vivo e dinâmico que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser absorvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. É indispensável que se compreenda o currículo como algo que acontece nas mediações pedagógicas que acontecem no dia-a-dia da escola, onde se deve considerar as singularidades, a subjetividade e as interpretações do fazer daqueles que são agentes diretos no processo educativo no interior da escola e da sala de aula.

➤ ***Professora Guaraci***

A referida professora apresentou uma prática diferenciada, explorava a produção de textos, contextualizando-os por meio de leitura, discussão e interpretação, embora demonstrasse preocupação intensa em relação aos conteúdos referentes às provas de avaliação nacional, cobradas incessantemente pela gestão. Os conteúdos que estavam sendo trabalhados eram: gêneros textuais, compreensão de textos, fração, problemas matemáticos, medidas de tempo, colonização da região amazônica, agricultura e pecuária no Amazonas; bem como atividades voltadas ao exercício da leitura, pronúncia e escrita correta das palavras. Realizava atividades curriculares interessantes e produtivas, e se percebia a participação prazerosa dos alunos.

Foram testemunhadas situações motivadoras de aprendizagem como a aplicação dinâmica dos conteúdos sobre gêneros textuais (fábulas, contos, receitas), experiências a partir

do tema água, criação e montagem de jogos para trabalhar frações, competições de matemática (embora voltada estritamente para tabuada), reprodução de histórias em vídeos, músicas, cds de áudio, etc. As atividades curriculares sempre eram feitas por meio de explorações orais, leituras de revistas, materiais pedagógicos concretos, dentre outros.

Para uma melhor demonstração dos conteúdos abordados no período da observação, será feita referência nesta análise, de duas (02) situações relevantes que ilustram a prática curricular da docente. A primeira diz respeito ao conteúdo da proposta sobre *produção de textos oral e escrita*, quando trabalhou o texto no quadro com o título “*Infância*” (não apresentou o nome do autor), abordando sobre a Semana da Criança no mês de outubro. Observemos abaixo:

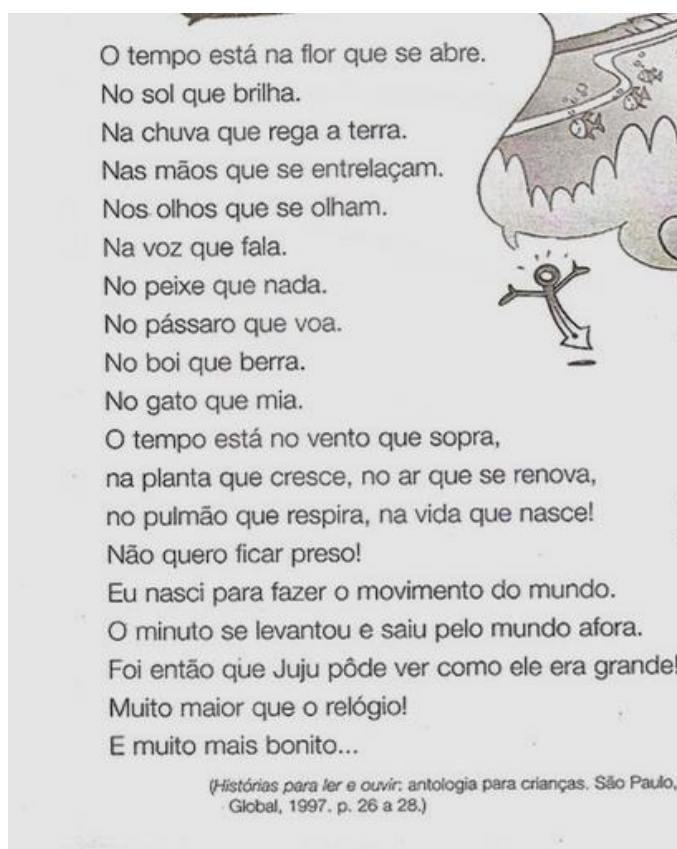
PRODUÇÃO TEXTUAL – INFÂNCIA

Aninha pula amarelinha
Henrique brinca de pique
Marília, de mãe e filha
Marcelo é o rei do castelo
Mariazinha sua rainha
Carola brinca de bola
Renato, de gato e rato
João, de polícia e ladrão
Joaquim anda de patins
Tieta, de bicicleta
E Janete, de patinete
Lucinha!
Eu estou sozinha
Você quer brincar comigo?

A professora possibilitou a discussão do texto com os alunos sobre os nomes que identificam as pessoas, as brincadeiras populares que eles estão habituados e por fim a proposição, de forma lúdica, para produção de um novo texto pelos alunos a partir de seus conhecimentos. Houve boa participação dos alunos na composição e socialização de seus textos que falavam dos nomes de seus colegas e de brincadeiras preferidas como: manja-cola, cemitério, pula-corda, mestre mandou, dentre outros. A participação e produção dos alunos foi bastante proveitosa e significativa.

Outra situação de aprendizagem foi referente ao assunto *Sistema de Medidas*, cuja motivação para aprendizagem se deu também a partir de um texto contido no livro didático, a partir do qual explorou os conhecimentos e informações do aluno e sugeriu uma apresentação oral com gestos, mímicas e movimentos para explorar o conteúdo sobre tempo, a importância do relógio, a história do tempo, o calendário (todos deveriam trazer um calendário de casa), o dia e a hora do nascimento, como o aluno utilizava seu tempo durante o dia, proposição de um relato do que foi feito durante o dia por cada aluno, dentre outros.

Observemos o texto abaixo que o professor explorou o referido conteúdo.



Fonte: Texto do livro didático cedido pelo professor do 5º ano do Ensino Fundamental.

A partir desse texto os alunos puderam expor sobre o tempo baseados em situações de seu dia-a-dia: saberes que faziam parte de suas vivências. Por meio de um conteúdo de Matemática, como disciplinarmente se nomina, explorou de modo interdisciplinar a natureza e seu tempo, o tempo de vida dos animais: do jacaré, da preguiça, do peixe – até quando estes animais chegam à mesa dos alunos como alimento; montaram um relógio de papel, expuseram sobre seus afazeres ao longo do dia, trouxeram calendário de casa para estudar sobre a organização do tempo nos meses e anos, discutiram sobre o salário que o trabalhador recebe no mês, etc. Foi um momento relevante de discussões, participação e aprendizagem contextualizada dos alunos.

A professora demonstrava bastante interesse, tanto que sua turma se destacava nas tarefas e atividades escolares: os alunos eram comunicativos, criativos, indagavam sobre as temáticas em estudo de modo curioso e participativo. Observou-se práticas pedagógicas voltadas aos conteúdos curriculares, por meio de pesquisa, experiências, contextualização de textos em vários gêneros, produção de textos relacionados ao cotidiano do aluno, dentre outros.

➤ *Professor Ubiratã*

No processo de observação da prática curricular deste professor, foi possível perceber que as temáticas curriculares eram trabalhadas seguindo um encadeamento diário: oração inicial, cópia de assuntos novos ou correção de exercícios, ditados, leitura, resolução de contas matemáticas, etc. Tudo de acordo com o horário das disciplinas estabelecidas para cada tempo de aula. Em outro momento, o professor fez a correção de um exercício do livro didático de Geografia com dez questões: *O que é planície? O que é planalto? O que é montanha? O que é serra? O que é depressão? O que é clima? O que é vale? O que é chapada? O que é lago? O que é relevo?* Percebeu-se que os alunos somente reproduziam o que dizia o livro, restringindo-se a conteúdos conceituais, sem comentários vivenciais, demonstrações ou discussões que pudessem relacionar o tema à geografia local e aos problemas referentes a esse assunto.

Moreira e Silva (1999, p. 12) indagam: “Tem sido permitido e incentivado utilizar e atribuir significados diferentes dos ‘oficiais’? Tem sido estimulada a leitura e a produção de textos que se afastem da moldura do discurso dominante?” (p.12). E argumenta que o professor deve evitar igualar diferenças, apagando as vozes, as experiências e os saberes que seus estudantes usam para definir suas identidades e para compreenderem o mundo em que vivem.

Outra situação observada foi na disciplina de Língua Portuguesa, sobre os substantivos, o professor, por meio de um ditado, citou algumas frases, por exemplo: *As crianças brincam no balanço. Elas abraçam a mamãe. Elas enchem a pança e brincam.* Depois disse para os alunos formarem uma frase com os seguintes substantivos: *Arthur – crianças – Parintins*, considerando que no dia 15 de outubro seria o aniversário da cidade. No entanto não promoveu na sala de aula nenhuma discussão sobre as frases, simplesmente corrigiu o exercício e se as frases estavam escritas corretamente. Até porque o referido ditado continha frases restritas e com pouca articulação com o contexto.

Outras temáticas curriculares foram exploradas durante a observação como: sistema de medidas, leitura e produção de textos escritos, verbos de ação, porcentagem, desenhos livres, as quatro operações matemáticas, além dos simulados enviados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), preparatórios para as provas.

No desenvolvimento desses assuntos, vale ressaltar momentos interessantes e significativos, como uma aula-passeio que o professor orientou para que os alunos observassem alguns comércios da redondeza da escola e anotassem alguns preços, para depois em sala de aula, trabalhar a porcentagem. Também organizou um espaço no horário das aulas para realizar um jornal falado com simulação de entrevista e também atividades com fichas de leitura com gêneros variados, realização de jogos didáticos de Português e Matemática (os quais aconteciam

cotidianamente) para trabalhar vocabulário, formação de frases, tabuadas. Os alunos demonstravam gostar bastante desse momento da aula.

Em síntese, o professor demonstrou em diversas situações de ensino o interesse e a preocupação em conduzir o aluno ao conhecimento dos conteúdos de modo dinâmico e participativo, embora ainda lance mão de estratégias que limitam o aluno a reproduzir textos, cópias de frases, decorar conceitos, tabuada, aspectos gramaticais. Conteúdos que muitas vezes se apresentavam desvencilhados de olhar crítico e contextual. Vale acrescentar que o mesmo trazia para os alunos possibilidades de vivências com conteúdo da localidade, do cotidiano, saberes do entorno

➤ ***Professor Tucano***

Verificou-se a mesma rotina já vivenciada na prática dos demais docentes: oração, cópias de conteúdos no quadro, exercícios. Conteúdos, por exemplo, que eram tão relevantes como ponto para estudo e discussão da realidade local como: *era da borracha, formação do povo amazonense, folclore, organização política*, foram divididos por grupo para que os alunos pesquisassem e trouxessem os conteúdos de forma escrita. Essa atividade restringiu-se a cópia de assuntos dos livros, trabalho que o professor recebeu no dia marcado para ser avaliado. Não houve discussão e reflexão.

Por outro lado, foi possível assistir algumas situações interessantes na sala de aula, embora a turma fosse uma turma difícil de conter devido as excessivas conversas, ausências, desinteresse, agressividade e episódios de indisciplina da sala de aula. Uma delas foi à exploração sobre o poema “*Parintins que eu amo*” de uma moradora da cidade, atividade a partir da qual o professor indagou sobre a cidade, o contexto e história, e, também, trabalhou a estrutura do texto, o vocabulário, os verbos, sinônimos, etc. Em momentos assim, foi possível presenciar uma temática referente à realidade de Parintins, Amazonas.

Outros se referiram à realização da gincana de jogos e brincadeiras abordando temas das disciplinas de Português e Matemática (embora o jogo tenha suscitado desentendimentos entre os alunos, pois o professor se ausentou da sala de aula); a exploração do conteúdo “Organização política do Amazonas”, quando o professor falou um pouco sobre a temática e teceu críticas sobre a situação política do estado e do município; proporcionou uma discussão e reflexão com os alunos sobre a “Consciência Negra”, em que houve comentário sobre a cultura negra – linguagem, alimentação, religião – bem como a questão do respeito às etnias, cidadania, etc.

Em síntese, percebeu-se que o professor demonstrava ter um olhar crítico sobre os temas abordados em sala de aula, proporcionava momentos de reflexão com os alunos, no entanto não procura minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois muitos são repetentes, apresentam distorção idade-série, dominavam poucos conhecimentos e não demonstravam bom desempenho nos conteúdos propostos. Na turma dos aproximadamente trinta e cinco alunos, somente uns sete destacavam-se mais nos exercícios, nas discussões, nos comentários dos assuntos e nas provas.

Ao mesmo tempo em que o professor elaborava e realizava atividades sobre temas que poderiam suscitar mais participação e bom desempenho dos alunos, limitavam-se a transmissão-recepção de conteúdos e a reprodução dos livros didáticos. Verificou-se uma ausência de procedimentos didáticos concernentes a conteúdos curriculares que pudessem fornecer condições e possibilidades para uma aprendizagem mais contextualizada, interessante, dinâmica e construtiva, condizente com as reais necessidades do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa constatou que, em geral, as necessidades dos alunos não estão presentes na organização do trabalho escolar, desde a seleção de conteúdos até as trocas subjetivas entre sujeitos no cotidiano, com manifestações de desejos, vontades, expectativas, interações e socializações. Notou-se na ação dos professores, frente aos saberes locais, uma prática restrita, circunscrita às estruturas e modelos estáticos, conceitos técnicos, listas de conteúdo sem sentido, textos sem interação com a realidade. Os diversos saberes que fazem parte da localidade não são trabalhados na escola, e, conseqüentemente os alunos não se apropriam deles como parte de sua história, de suas vivências escolares e extraescolares.

Geertz (1997, p. 249) afirma que “[...] a navegação, a jardinagem, a poesia, o direito [...] são artesanatos locais; funcionam à luz do saber local”. E o “local”, como reitera o autor não se refere somente ao lugar, à época, à categoria e variedade de seus temas, mas também com relação a um complexo de caracterizações relacionadas com ocorrências reais. Indivíduos e grupos vivem suas vidas especificamente por meio de estruturas de significado que são elaboradas, comunicadas, compartilhadas, modificadas e reproduzidas.

Não há como desconsiderar os elementos que constituem uma realidade local no processo dinâmico do currículo escolar. Então, como não aproveitar os diversos saberes dos estudantes, no texto, na música, no desenho, na pesquisa de campo, nas interferências didáticas, nos conteúdos curriculares predispostos nos livros didáticos? Deve-se ensinar a flexibilidade,

o convívio em grupo, a voz do outro, seus saberes, sua história, para daí então compreender o mais amplo, o abrangente, o universal. Não há mais sentido que a escola e o professor sejam meros repassadores, copiadores, transmissores de conhecimento.

A função da escola é construir o conhecimento (a partir das referências locais, sem prescindir, é claro, das globais), ensinar o aluno a pensar, ser questionador, criativo, ensiná-lo a aprender e sobretudo, prepará-lo para aprender a selecionar e interpretar a informação que se produz. E o currículo, como expressão viva dos elementos culturais destes educandos e educadores, não escapa da presença de manifestações caracterizadas por elementos da experiência vivida, que fazem parte da vida dos professores e alunos.

Entender, organizar, discutir e executar o currículo, conectado também aos saberes locais, implica adotar uma perspectiva histórica, crítica, pois o processo de seleção e organização desses saberes tem vinculação com realidades culturais, políticas e econômicas da sociedade. A escola precisa abrir-se cada vez mais para o mundo, começando pelo seu entorno: abrir-se para o seu bairro, dialogando com as principais pessoas, organizações da região, abrir-se para as famílias, trazendo-os para dentro, como aprendizes e como colaboradores no processo de ensinar e de aprender.

O professor, no ato de pensar, discutir, planejar, executar o currículo pode integrar-se com os espaços interessantes do cotidiano, com o mundo das artes, da música, do teatro, da poesia, do cinema, das mídias digitais, transformando o ensino, as temáticas curriculares em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar, tomar iniciativas e interagir com sua realidade local, como alicerce necessário para compreender o global.

Faz-se necessário ressignificar a prática docente frente a um currículo que vislumbre os saberes locais. Ampliar para além de pequenas atividades pontuais direcionadas pelo professor e realizadas pelos alunos na sala de aula. Ressignificar, no sentido de modificar o modo pela qual a pessoa percebe e mobiliza os saberes e acontecimentos, a fim de alterar o significado desse acontecimento, dando espaço para um novo olhar, pois quando o significado se modifica, as respostas e atitudes também se modificam. Essa perspectiva pressupõe mudanças nos estudos sobre a ação docente, a partir da revisão de conceitos, concepções, propósitos, objetivos e metodologias no processo pedagógico-curricular. Os quais devem penetrar o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GHEDIN, Evandro (org.). **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 p.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2005.

SUJEITO DO CAMPO: POLÍTICAS E DIRETRIZES DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sidelmar Alves da Silva Kunz¹
Sandra Regina Santana Costa²
Norma Lúcia Neris de Queiroz³

RESUMO

O objetivo deste artigo foi conhecer e refletir sobre as Políticas e as Diretrizes da Educação do Campo, com vistas a sua aplicação em contextos pedagógicos formais e não-formais. A perspectiva adotada teve como eixo a centralidade no sujeito que vive no campo no tocante à educação do campo, cuja missão é resgatar a dívida histórica desses sujeitos, especialmente, por meio de políticas públicas que assegurem a oferta de educação formal, preservando as singularidades culturais, religiosas, artísticas e econômicas dos sujeitos do campo. Entende-se que a escola do campo precisa elaborar uma proposta pedagógica e política, contextualizando a realidade e valorizando os saberes constituídos por esses povos. Optou-se pela pesquisa qualitativa bibliográfica, fundamentando-se, basicamente, nos postulados de Delors (2010), na Carta Magna e na legislação educacional pertinente. A pesquisa aponta que: a educação é fundamental para a manutenção do homem no campo, bem como suas lutas por políticas públicas específicas que requerem uma educação que atenda suas necessidades; os movimentos sociais em defesa da educação forjam um novo conceito de educação do campo, no qual esses sujeitos são empoderados e exige uma formação voltada para a educação no e do campo; a Educação do Campo não figura como foco dos Programas desenvolvidos pelo MEC, inclusive o PNE; e identifica-se a ausência de escolas suficientes para atender aos sujeitos do campo, escolas com infraestrutura precária, currículos desatualizados em face das demandas do novo contexto do campo brasileiro, frágil política de formação dos docentes e gestores e desvalorização dos professores.

Palavras-chave: Educação do Campo, Políticas Públicas Educacionais, Sujeitos do Campo..

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo foi conhecer e refletir sobre as Políticas e as Diretrizes da Educação do Campo, com vistas a sua aplicação em contextos pedagógicos formais e não-formais. A perspectiva adotada tem como eixo norteador a centralidade do olhar no sujeito que vive no e para o campo.

Partimos do princípio de que para se estudar acerca da Educação do Campo, antes de mais nada, é necessário conhecer e apropriar-se dos quatro pilares da educação, segundo

¹Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - DF, Pesquisador do Inep, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT), sidel.gea@gmail.com

²Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília - DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sancosta3@gmail.com

³Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília - DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, normaluciaqueiroz@gmail.com

Delors (2010), bem como aprofundar-se teoricamente por meio da etimologia da palavra educação, com vistas a ampliar os horizontes e aplicar o aprendizado adquirido.

As reflexões foram desenvolvidas, aqui, considerando as Políticas e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, com ênfase na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (LDB), na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 e no Plano Nacional de Educação (PNE).

REAFIRMAÇÃO DOS PILARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na sequência são apresentados os quatro pilares da educação para o século XXI, expostos por Jacques Delors de forma didática e com muita propriedade em razão de sua relevância para o pensar a educação no Brasil. Em seu livro “Um tesouro a descobrir”, consta a seguinte citação: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 2010, p. 89). Assim, entendemos que os quatro pilares da educação do século XXI são de grande valor e podem ser tomados como exemplo para as referências e reflexões acerca da educação do campo.

De acordo com a proposta feita por Jacques Delors, presente no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o qual ilustra bem a ideia de que o aprendizado é um só, mas comporta algumas faces que dialogam entre si e integram com um corpo maior na composição da aprendizagem.

Aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver são os quatro pilares da educação para o século XXI e se constituem como sustentáculos educacionais para a estrutura e organização de toda e qualquer educação. Posto isso, é relevante destacarmos que esta proposta consiste na estrutura fundante para se pensar o processo de aprendizagem de toda a educação. E como tal, também, se apresenta como base para a educação do campo na sociedade brasileira.

Nos pilares aprender a conviver e aprender a ser, a presença do outro é determinante, pois envolve aprendizagem permanente e uma contínua interação entre o eu e o outro, diante das necessidades de preparar o ser humano ao longo da vida.

Nesse sentido, Delors (2010) em uma tentativa de explicitar a sua concepção de educação para o século XXI, anuncia que “A educação deve organizar-se em torno de quatro

aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (DELORS, 2010, p. 90).

O aprender a ser está no campo do desenvolvimento da personalidade, já o aprender a conhecer reporta-se à noção de que é preciso aproveitar as oportunidades ofertadas pela educação ao longo de toda a vida. E, o aprender a viver juntos nos impõe como desafio a necessidade de entendimento não só de nós mesmos, mas do outro também. Por fim, o aprender a fazer explicita a importância de desenvolver competências necessárias para a realização das atividades entendidas como importantes em cada situação, bem como o aprendizado de trabalhar em equipe de modo a canalizar os esforços e conseguir realizar o que se propõe.

Existem vários significados para educação. Mas, há uma distorção de seu sentido em relação à pedagogia, segundo Fulatt (1994). Para melhor compreensão, o autor esclarece que a primeira segue a linha da existência e “é uma prática, uma atividade social, uma ação” (1994, p. 19). Já a pedagogia localiza-se mais no eixo do sistema e “é uma reflexão, uma teorização, um conhecimento ou uma tomada de consciência” (FULATT, 1994, p. 19).

Fulatt (1994) acrescenta que etimologicamente o termo educação vem do latim e deriva do *E-ducere*, que quer dizer conduzir para fora. Sugere a visão educativa da “Escola Nova”, com a concepção de que a tarefa educativa necessita da participação do educando. Sob outra visão, Fulatt (1994) ressalta que existem os que a derivam do latim *educare*, termo que sinaliza as ações de formar, instruir, guiar, e que embasa a teoria da “Escola Tradicional”. Fulatt (1994), destaca, ainda, os conceitos cunhados por alguns importantes filósofos, como Aristóteles, que a entendia como “saber agir” na vida, e Platão, que via “educar-se como fazer-se”, numa tarefa que abrange a existência do homem em todas as dimensões (FULATT, 1994, p. 23-24).

Já para Freire (1994), o sentido de educação tem como consequência a incompletude dos seres humanos. Dessa forma, a ação de transformar-se é uma necessidade de natureza humana, no caminho da busca de completude como pessoas, para concretizar sua vocação de atualização constante. Porém, esta condição humana não exclui outra possibilidade, contrária, ou seja, a não-ser. “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (FREIRE, 1994, p. 184). Nesse sentido, inferimos que o fazer educativo pode seguir uma determinada forma de um fazer incoerente.

Observa-se que os estudos freireanos não defendem apenas uma educação, mas educações e aprenderes, isto quer dizer, “[...] formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2008, p. 150).

Desta feita, a educação é o resultado da busca pela formação das novas gerações movida pelas ideias inerentes a uma dada concepção de homem, cultura e sociedade. Então, todo ato de educar é direcionado por uma concepção educativa.

Assim, discutir educação implica pensar qual homem queremos formar, para qual ordem política e econômica, sustentado em quais valores ou inspirações, dentre outros questionamentos de ordem filosófica, social e antropológica. Portanto, não é somente a escola que educa, mas ela ocupa lugar privilegiado na formação dos sujeitos na contemporaneidade.

UM POUCO DA GÊNESE E DA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A expressão “Educação do Campo” nasceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998 e passou a ser chamada Educação do Campo por meio das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002. E, em julho de 2004, durante os debates ocorridos na II Conferência Nacional a decisão da referida expressão fora reafirmada (CALDART, 2012).

O conceito de Educação do Campo é um fato relativamente recente, que não existia há cerca de 30 anos. Esse conceito de educação do campo é resultado das demandas dos movimentos dos sujeitos do campo na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Assim, nessa demanda, também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo (FERNANDES, 2013).

Discutir e buscar ser fiel aos objetivos originários da educação do campo hoje, nos convida a buscar formas diferenciadas de vê-la, com por exemplo, por meio do uso da lente de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, de como interpretá-la, articulada ao aspecto político, econômico e social, no sentido de compreender suas tendências de futuro para poder interferir e atuar sobre elas.

No Brasil, em função de sua extensão territorial e por gozar de uma relevante porção agrária, a preocupação com as condições da oferta educacional para a população do meio rural são de suma importância, sobretudo devido às permanências de desigualdades sociais entre os cidadãos rurais e urbanos.

Nitidamente, a oferta do ensino fundamental para o público rural apresenta substancial desigualdade de oportunidades, considerando o mesmo público atendido nas cidades brasileiras. Além disso, o quantitativo de crianças e adolescentes que não frequentam os

espaços escolares é bem maior no campo do que na cidade. Isso tudo reflete dificuldades como escolas multiseriadas, precariedade da estrutura física, débeis condições de trabalho, elevada rotatividade de professores, excesso de trabalho e frágil qualificação docente (BRAZ, 2014, p. 36).

O rural, no imaginário brasileiro, passou por uma construção histórica que reporta a ideia de algo atrasado ou que precisa ser superado. Uma herança da noção de que o campo é dependente da cidade, cuja função do rural é abastecer ou produzir para o urbano. Essa conotação reporta a uma perspectiva em que a cidade é, em essência, o símbolo da modernidade. Já o campo, em sua condição, tem passado por um processo de ressignificação em direção para o horizonte da valorização da identidade, da cultura, dos saberes, em síntese, a primazia dos valores mais nobres da sociedade.

A Educação do Campo tem como uma de suas missões resgatar a dívida histórica dos sujeitos que moram nesses espaços e que em razão de políticas públicas dotadas de equívocos construíram um legado da falta do Estado na oferta de educação formal, de modo a aprofundar as fraturas das desigualdades sociais no país.

Outro ponto que não pode deixar de estar na pauta dessa Educação é o foco na preservação das singularidades culturais, religiosas, artísticas e econômicas dos sujeitos do campo. Além de assegurar o direito à educação para todos. Para tanto, a escola do campo precisa elaborar uma proposta pedagógica e política que dê conta de promover a contextualização da realidade, sem causar danos aos saberes constituídos ao longo da história desses povos.

Reconhece-se que a diversidade é nevrálgica e se constitui de populações bem heterogêneas. Por isso, o respeito à diversidade deve ocupar posição privilegiada no somatório de fatores instituídos em relações que envolvem entidades governamentais e a sociedade civil organizada, os quais consolidam o que estamos chamando de Educação do Campo.

Em função da heterogeneidade de sujeitos no e do campo, podemos afirmar que essa educação é resultante da articulação entre instituições como universidades, secretarias do Ministério da Educação, secretarias municipais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Central Única dos Trabalhadores, Sociedade Civil Organizada, dentre outras. Todo esse envolvimento deve-se ao fato de que a educação é fundamental para a manutenção do homem no campo, assim como se estabelece como ponto chave para as lutas por políticas públicas específicas que requerem uma educação que atenda às suas necessidades.

Assinala-se que a visão de educação rural representa uma perspectiva teórica diferente daquela assumida em defesa da educação do campo. Em outros termos, a noção de rural se filia a lógica desenhada na literatura com o emblemático Jeca Tatu de Monteiro Lobato com toda a sua abordagem acerca do imaginário coletivo que compõe suntuosamente a carga pejorativa e depreciativa encontrada. Em que a visão urbanocêntrica de um modelo pedagógico pautado na realidade das cidades era transferido para o campo sem considerar a realidade dos locais para os quais estava sendo destinado.

Nos dias de hoje, a Educação do Campo apresenta um sujeito empoderado, que pensa, produtor de cultura, de saberes e com identidade com o lugar onde mora; ausente de preconceito. Dessa forma, inferimos que as conquistas alcançadas, ao longo dos anos como, as leis já citadas, as quais contribuíram significativamente na luta por uma educação no e do campo de qualidade, conseguiram favorecer na construção de novas realidades que pudessem superar ou contribuir para a superação do descaso com essa educação.

Por outro lado, a título de problemas que divergem das iniciativas em prol do direito à educação, fundamentado tanto na Carta Cidadã, quanto na LDB, podemos citar a ausência de escolas suficientes para atender crianças, adolescentes e adultos. Citamos, ainda, a falta de infraestrutura adequada às necessidades de uma escola de qualidade, frágil política de capacitação de docentes, desvalorização dos professores, elevado analfabetismo, currículo desatualizado em face das demandas do novo contexto do campo brasileiro, dentre outros.

POLÍTICAS E DIRETRIZES

É importante destacar que as políticas e diretrizes da educação do campo estão asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no tocante ao direito à educação dos sujeitos do campo. Adquirir esse conhecimento, bem como dominá-lo, contribui para uma atuação cidadã mais qualificada, em virtude da ampliação de tomadas de decisões com um maior grau de informação, e, com isso, viabilizar a defesa ou a garantia dos direitos sociais. A seguir, apresentamos o teor do disposto no artigo 28 da LDB:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art. 28).

Observa-se na canção *Disparada* de Vandrê e Theo Bastos (1966), o sentido explícito da alienação dos trabalhadores rurais, explorados pela opressão do latifúndio. Entretanto, desperta-nos atenção quando refletimos sobre a frase: “(...) mas com gente é diferente”, para esclarecermos os direitos advindos da legislação educacional brasileira, porém não postos em prática na nossa sociedade, até os dias de hoje.

Eu venho lá do sertão e posso não te agradar
[...] Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando, as visões se
clareando, até que um dia acordei
Então não pude seguir valente em lugar tenente
E dono de gado e gente, porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e
mata, mas com gente é diferente
(Disparada - Geraldo Vandrê e Théo Bastos, 1966)

No texto da Constituição Federal de 1988, artigo 205, estabelece-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado, da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, Da mesma forma, está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o direito à educação dos sujeitos do campo, previsto no art. 28:

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

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

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

Considerando o exposto, é oportuno destacar que a educação do campo ao invés de cumprir a sua função de emancipar o homem do campo, haja vista o teor explícito na legislação educacional brasileira, o qual ampara-a e assegura-a, passa a ser mais uma das manobras articuladas pelo Estado para efetivar os interesses do capitalismo.

Em linhas gerais, em um contexto de contradições da luta social, a educação do campo nasce e se desenvolve no bojo dos movimentos sociais em defesa do direito à educação e da necessidade de uma formação para os trabalhadores do campo

Essa gênese no processo histórico reflete o interesse em constituir bases para a superação do atual modelo do sistema do capital.

Trata-se de uma tendência ou interesse em estruturar uma formação contra hegemônica de conotação humanista que assuma a relação trabalho/ciência/cultura como sustentáculos para a classe trabalhadora que tem como norte a contraposição a uma lógica que produz a ideia de que o camponês é inferior, assim como rebate a perspectiva que se concentra apenas na formação da mão de obra; sem considerar o sujeito do campo com a sua identidade, as suas necessidades e a construção de um projeto democrático.

As diretrizes são normas de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica com vistas a serem implementadas pelos sistemas de ensino dos distintos entes federativos do Brasil (federal, estadual, distrital e municipal). Pautam-se em princípios e procedimentos que ofertam o substrato para a compatibilização do projeto institucional das escolas do campo com as diretrizes nacionais de educação.

Em busca de romper o silêncio das políticas educacionais, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo foram institucionalizadas pela Resolução CNE/CEB Nº. 1 de 03 de abril de 2002. Como resultado dessa positivação, obtivemos um grande avanço em termos de educação - dado a viabilização da institucionalização e manutenção de uma instituição de educação básica do campo em todos os sentidos, com a qualidade que se espera ser oferecida pelo Estado -, pois, pela primeira vez na história da educação brasileira é produzido um documento legal/oficial que se preocupa com a orientação das escolas do campo. Isso fora uma conquista dos movimentos sociais do campo.

Esse momento é considerado histórico, pois marca a emergência de um novo paradigma educacional para a educação do campo. A partir de então, a criação de uma infraestrutura para corresponder às demandas dessa educação é iniciada, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, com a constituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo. É também um marco organizacional que demonstra a vontade do Governo Federal de consolidar a Educação do Campo como política pública permanente.

Assinala-se que o Brasil tem como base jurídica da política nacional de educação aspectos relevantes como a educação como direito público subjetivo, firmado na Constituição Federal, a educação como processo formativo humano, estabelecida na LDB, o reconhecimento da diversidade sociocultural, bem como o direito à igualdade e à diferença, considerando o projeto de educação para a educação do campo, definidos no artigo 28 da LDB.

A partir desses fundamentos, a oferta de educação básica voltada para a população rural deve ser oferecida passando por adaptações, em face das peculiaridades da vida no campo e conforme a localização geográfica dessas populações.

Tendo como referência a promoção de arranjos curriculares e adequações metodológicas de acordo com as necessidades e realidades dos alunos (calendários distintos, fases do ciclo agrícola, mudanças climáticas, natureza do trabalho e suas características que devem ser consideradas no trabalho pedagógico da escola).

Dessa forma, tem-se como consequência “a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (CADERNOS SECAD, 2007, p. 12).

Passemos ao esclarecimento do que trata a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 81, cujo objetivo é estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conforme disposto em seus seis principais artigos:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

Esses regramentos contextualizam-se com a realidade de que a educação do campo surgiu como possibilidade de denúncia dos descasos que o poder público legou para esses coletivos excluídos, assim como meio de problematizar e promover a mobilização em uma dinâmica social e cultural, em busca da sobrevivência em face dos desafios de uma sociedade que saiu da condição de agro-exportadora para urbano-industrial.

De modo mais específico, assinala-se como desafios a fiscalização das disposições normativas presentes nessa legislação, a não submissão aos modelos impostos que desprezitam a multiplicidade de sujeitos do campo e suas subjetividades individual e social.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

[...] não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar seu contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas (SAVIANI, 2000, p. 146).

Em concordância com Saviani (2000), desenvolve-se um raciocínio que vai para além da análise do texto, até chegar à compreensão mais aprofundada do contexto, o qual passamos a expressá-lo.

Para melhor esclarecer acerca da diferença entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cabe destacar que a LDB é uma lei que estabelece as diretrizes e base para os sistemas educacionais do Brasil de forma a definir a organização e regulamentação da estrutura e do funcionamento das redes públicas e privadas.

E, o PNE, que também é uma lei, publicada pelo Congresso Nacional tem como propósito manifestar as metas e estratégias a serem assumidas para a educação em todos as etapas e sistemas de ensino, considerando o período de uma década. Fixa princípios que visam direcionar as políticas públicas voltadas para o campo educacional de modo a proporcionar alternativas de articulação dos entes federativos (municípios, estados, Distrito Federal, União) com vistas a enfrentar os problemas que afligem essa área.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 1 que sistematiza os programas do Ministério da Educação (MEC) em blocos que consideram o atendimento dos assuntos e suas respectivas

metas do PNE. Com esse conteúdo é possível verificar o lugar da Educação do Campo no cenário das ações definidas para a política educacional no decênio 2014 a 2024.

Quadro 1: Programas do MEC e sua relação com as Metas do PNE

Programas do MEC e as Metas do PNE		
Metas	Assunto	Programas
Meta 1	Educação Infantil	Brasil Carinhoso Creches e Pré-escolas
Meta 2	Ensino Fundamental	Acompanhamento de frequência escolar do Programa Bolsa Família Caminho da Escola Educação Digital Mobiliário Escolar Olimpíadas Escolares Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
Meta 3	Ensino Médio	Acompanhamento de frequência escolar do Programa Bolsa Família Caminho da Escola Educação Digital Ensino Médio Inovador Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
Meta 4	Inclusão	Acompanhamento dos Beneficiários do BPC na Escola Caminho da Escola Escola Acessível Salas de Recursos Multifuncionais
Meta 5	Alfabetização Infantil	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC
Meta 6	Educação Integral	Ensino Médio Inovador Mais Educação Quadras Escolas

Meta 7	Qualidade da Educação Básica/IDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC Pacto Nacional pelo Ensino Médio Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Salário Educação
Meta 8	Elevação da escolaridade/Diversidade	Brasil Alfabetizado EJA PRONACAMPO
Meta 9	Alfabetização de jovens e adultos	Brasil Alfabetizado EJA
Meta 10	EJA Integrada	Mulheres Mil Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC EJA
Meta 11	Educação Profissional	Mulheres Mil Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC
Meta 12	Educação Superior	Bolsa Permanência Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES Incluir Mais Médicos Programa de Educação Tutorial – PET Programa de Extensão Universitária – PROEXT Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES Programa Universidade para Todos – PROUNI Rede Federal de Educação Superior Sistema de Seleção Unificada – SISU
Meta 13	Qualidade da Educação Superior	Ciência sem Fronteiras Portal de Periódicos Pós-Graduação
Meta 14	Pós-Graduação	Ciência sem Fronteiras Portal de Periódicos Pós-Graduação

Meta 15	Profissionais da Educação	Formação Inicial e Continuada de Professores e de Profissionais da Educação Básica Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Programa Universidade para Todos – PROUNI Universidade Aberta do Brasil – UAB
Meta 16	Formação	Formação Inicial e Continuada de Professores e de Profissionais da Educação Básica Pós-Graduação Universidade Aberta do Brasil – UAB
Meta 17	Valorização dos Profissionais do Magistério	Articulação com os Sistemas de Ensino e Controle Social Piso Salarial Profissional Nacional
Meta 18	Planos de Carreira	Articulação com os Sistemas de Ensino e Controle Social Piso Salarial Profissional Nacional
Meta 19	Gestão Democrática	Articulação com os Sistemas de Ensino e Controle Social
Meta 20	Financiamento da Educação	Articulação com os Sistemas de Ensino e Controle Social Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB Salário Educação

Fonte: Informações acessadas nos sítios oficiais do Ministério da Educação (MEC).
Elaboração própria.

Ao interpretarmos o teor do Quadro 1, evidenciamos que a Educação do Campo não figura como um dos assuntos centrais para o foco dos programas em desenvolvimento pelo MEC, os quais estão relacionados com o cumprimento das metas do PNE.

E, desta forma, se nota a ausência de uma meta no PNE voltada com exclusividade para a Educação do Campo. Isso não significa que não é possível realizar ações nessa área, todavia, isso se dá de modo desarticulado e pulverizado. Fato que exige arranjos desses programas para se atender às necessidades dos povos do campo; com todos os improvisos inerentes.

Essa situação expressa, ainda, a marginalização dessa temática e se materializa em dificuldades de articulação e com isso implica em uma maior possibilidade de omissão do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Estado, haja vista que ocorre a tendência de se edificar políticas de governo e não ações de Estado. As políticas tipicamente de governo, como são os casos da Educação do Campo, estão mais vulneráveis às mudanças de lideranças e suas tradicionais descontinuidades de políticas educacionais.

Em linhas gerais, o PNE (2014-2024) sinaliza que é preciso dedicar atenção especial para as políticas de Educação do Campo, dado que é urgente uma definição clara de como lidar com a formação da juventude com vistas a viabilizar o acesso ao ensino formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos que atuam na agricultura, assim como os seus familiares. E com isso romper com o histórico de exclusão à escolarização nas etapas da educação básica, bem como à qualificação, com respeito às peculiaridades dos povos do campo.

A elevação da escolaridade dos jovens de 18 a 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental se apresenta como um desafio premente a ser enfrentado. Para tanto, iniciativas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) associada à qualificação profissional se mostra como uma possibilidade em face das disposições presentes no art. 81 da LDB que permite a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, fica patente a importância de se assumir os fundamentos basilares da educação no século XXI aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998), como norteadores para a educação do campo de modo a dar conta da dimensão heterogênea do sujeito do campo.

Destaca-se, nesse sentido, que o ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente e mais humano uns com os outros.

Assinala-se, ainda, que a educação é fundamental para a manutenção do homem no campo, assim como se estabelece como ponto chave para as lutas por políticas públicas específicas que requerem uma educação que atenda às suas necessidades. E a educação rural representa uma perspectiva teórica diferente daquela assumida em defesa da educação do campo.

Mediante ao exposto, podemos asseverar que a educação do campo surgiu como meio de problematizar e promover a mobilização em uma dinâmica social e cultural, em busca da sobrevivência em face dos desafios de uma sociedade que saiu da condição de agro-exportadora para urbano-industrial e, na atualidade, encontra-se na era da informação.

Além disso, existem os desafios à fiscalização das disposições normativas presentes na legislação, a não submissão aos modelos impostos que desrespeitam a multiplicidade de sujeitos do campo e suas subjetividades individual e social. Nesse sentido, consideramos de grande necessidade e relevância social, econômica, cultural, antropológica e educacional o desenvolvimento digno, e, de forma mais humanizada, da educação do campo para os sujeitos camponeses.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Brasília, MEC/SECAD, 2002. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4533.pdf> Acesso em: 02 de out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.** RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Brasília, MEC/SECAD, 2008.. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4533.pdf> Acesso em: 02 de out. 2018.

BRASIL/MEC. **Cadernos SEDEC** (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Brasília. 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso: 02 de out. 2018.

BRAZ, Simone Guimarães. **Educação do campo e professores de escolas rurais: as representações sociais sobre competência.** 2014. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté. Taubaté, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.bdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=679 Acesso em: 16 out. 2018.

- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2010.
- FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. 1. ed. digital. São Paulo: Editora Globo, 2013.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FULATT, O. **Filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 150-152.
- BRASIL..**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**:Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf> Acesso em: 05 de out. 2018.
- SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis no 5.540/68 e 5.692/71. In: _____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SURDEZ, INCLUSÃO E LIBRAS: (SOBRE)VIVÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR

Thiago de Souza Santos¹
Leonardo Farias de Arruda²
Ricard José Bezerra da Silva³
Juliana Fonsêca de Almeida Gama⁴

RESUMO

Embora reforçada por leis de inclusão e acessibilidade, a exclusão de sujeitos surdos ainda se perpetua na atualidade. Assim, considerando-se o sujeito surdo, é possível verificar a pouca visibilidade dentro do sistema educacional de ensino superior no Brasil, corriqueiramente marginalizados, impedido eles de exercerem seus direitos de cidadãos. O principal objetivo deste texto é problematizar questões pertinentes à inserção de pessoas surdas nos ambientes educacionais de ensino superior, além de explicitar possíveis dificuldades de inserção e inclusão nesses espaços. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de produções que abordassem essa temática em bases de dados. A fim de concretizar os objetivos propostos, foi utilizada a Análise de Conteúdo, como método analítico dos dados coletados. Os resultados obtidos reforçam a dificuldade em uma inserção eficaz nesses espaços, cabendo aos sujeitos surdos recorrer por estratégias pessoais, muitas vezes subjetivas para se inserir. Conclui-se que nesse percurso o sujeito surdo ainda é privado de alguns de seus direitos, mesmo que estes sejam reconhecidos em lei, além do reconhecimento de tratamentos diferenciados para que haja uma verdadeira inclusão.

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; Exclusão; Instituições de Ensino Superior; Libras.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivencia-se uma era intensivamente voltada para o individualismo e o desenvolvimento pessoal. As regras socialmente estabelecidas são marcas da sociedade que, independente da época, do lugar ou da cultura, estabelecem com os indivíduos processos de dominação e disputas do poder. Neste contexto, os sujeitos que não se enquadram nesses determinados comportamentos que diferem dos hegemônicos, são considerados desviantes e marginalizados pela sociedade, provocando uma série de estereótipos e preconceitos, passando, assim, a fazer parte de grupos vistos socialmente como minoritários. Dessa forma, o encontro de intergrupos acaba promovendo processos de atrito e estranhamento, visto que há – nessa perspectiva – diferenças entre os grupos e suas regras (BECKER, 2008).

Paradoxalmente, como afirma Sá (2010), este é um tempo no qual há um grande avanço tecnológico, um considerável aumento na qualidade de vida e uma facilitação para obtenção de

¹ Graduado em Psicologia pela Fundação Hermínio Ometto – São Paulo; santosthiago313@gmail.com;

² Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, nado.lfa@gmail.com;

³ Mestrando em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba, ricard.bezerra@gmail.com;

⁴ Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco, julianafgama@gmail.com.

conhecimento, contudo, nunca se viu o indivíduo tão isolado. Nesse universo, observa-se o sujeito surdo, como um sujeito comumente colocado à margem, excluído do poder econômico, social, político e educacional (SÁ, 2010). Além disso, estes são sujeitos estereotipados como incapazes e deficientes⁵, sendo destituídos, muitas vezes, de suas autonomias e de suas capacidades de escolha.

Uma concepção da surdez é de que ela se caracteriza pela diminuição ou ausência total da capacidade de ouvir sons específicos, variando de grau, intensidade e gênese (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016). Contudo, reduzir o sujeito surdo apenas à lógica biologicista, é desconsiderá-lo enquanto sujeito atuante, autossuficiente e capaz de quaisquer atividades, reforçando estigmas, preconceitos e exclusão. Assim, é necessário perceber e validar todas as esferas da vida surda, ultrapassando o caráter biológico e evidenciando o caráter social e subjetivo desses sujeitos. Segundo Sacks (1998), a utilização do termo surdo é tão global que considera os inúmeros graus de surdez existentes e desenvolve aspectos qualitativos e existenciais.

Partindo da perspectiva socioantropológica, Silva (2016) afirma que estudos produzidos sobre surdez propiciam aos sujeitos que utilizam a linguagem de sinais uma expressão da organização sociocultural distinta da sociedade ouvinte, o que indica uma luta dessa população em busca de reconhecimento e direitos linguísticos e culturais. Logo, reconhecer-se sujeito dentro da coletividade é de suma importância para o desenvolvimento e formação do sujeito em todos seus aspectos, sejam eles políticos, sociais, econômicos ou psíquicos.

Deste modo, as comunidades surdas, em sua maioria, utilizam-se da língua de sinais para comunicação, entre si. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – constitui uma forma de comunicação e expressão visual motora, gramatical, com estrutura própria, transmitindo ideias e fatos naturais dos grupos surdos do Brasil (BRASIL, 2002). Assim, através da Libras, ao sujeito surdo é possibilitado a uma inserção na sociedade. O que a Lei nº 10.098/2000 se refere ao estabelecer normas de promoção à acessibilidade de pessoas deficientes, ou com mobilidade reduzida, em locais públicos, assim como transportes e meios de comunicação, é uma viabilização para a inserção destas pessoas no social, trazendo uma perspectiva de inclusão (BRASIL, 2000). Entretanto, ao veicular essa lei a realidade, dentro dos espaços públicos e meios comunicativos, a inserção da acessibilidade ainda é pouco visível.

Ademais, um dos espaços públicos que dificulta a inserção das pessoas surdas são as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais não possuem, em sua maioria, estruturas

⁵ Foi eleito esse termo por questões de como se encontra na lei, não representando a forma como os autores interpretam a surdez. Visto que ela não é uma deficiência, mas um processo de existência diferente.

adequadas para receber esses discentes, que necessitam recorrer a estratégias próprias e particulares, muitas vezes subjetivas, para se inserir nesses espaços. Segundo Thoma (2010), as IES são estruturadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros, por apresentar um modelo pedagógico voltado para ouvintes e que na tentativa de inserir acabam por fragmentar cada vez mais as diferenças, o que incentiva a criação das estratégias próprias de inserção.

Diante deste contexto, esta pesquisa traz como objetivo problematizar questões pertinentes ao campo da inserção da pessoa surda no ambiente educacional de ensino superior, além de descrever quais são as maiores dificuldades encontradas pelas pessoas surdas na inclusão, permanência e acessibilidade a esses espaços públicos.

Para alcançar esses objetivos foi realizada uma análise qualitativa dos conteúdos dos artigos, teses e livros que atendem aos critérios aqui propostos, procurando interpretar os sentidos das ideias mais relevantes presentes nos textos. Foram eleitas para a pesquisa as plataformas Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Para obter a literatura proposta foram utilizados os seguintes descritores: Surdez; Inclusão. Atrelados aos filtros: Brasil; do ano 2008 ao ano 2018; Idioma Português. A partir disso, encontraram-se 26 produções que se enquadram nessa busca. Após uma leitura minuciosa dos resumos, foram selecionados 10 artigos que são significativos para a problematização e estruturação deste trabalho, pois atendiam aos objetivos propostos. Ademais, fez-se necessário a utilização, devido à precariedade de produção acerca da temática, de livros para dar aporte ao arcabouço teórico da presente pesquisa.

Utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), segundo a qual pode se encontrar o significado dos objetos analisados a partir da descoberta do núcleo dos sentidos que compõe a comunicação. Esta metodologia visa obter, por meio de sistematizações, o conteúdo proposto no veículo analisado, permitindo a inferência de hipóteses relativas às análises destes conteúdos. Analisou-se os textos escolhidos por meio da análise categorial, separando em categorias as unidades de conteúdo presentes em cada texto, desse modo, pode-se verificar o que há de comum em cada um dos artigos (BARDIN, 2011).

Partindo desse pressuposto, todos os artigos passaram por uma pré-análise. Nessa etapa foram elaboradas hipóteses iniciais relacionadas à problemática, tais como: O ingresso do sujeito surdo nas IESs; sua permanência; seu egresso – precoce ou não. Seguido a esta etapa, foi necessária uma exploração do material, a fim de decodificar os conteúdos presentes neles, aprofundando ou modificando as hipóteses iniciais. Neste ponto, foi de suma importância a inclusão de uma análise acerca das dificuldades enfrentadas para a inserção, permanência e saída das IES, especificando as hipóteses iniciais. Ademais, uma terceira etapa foi fundamental

para a conclusão da análise de conteúdo: a interpretação e tratamento dos artigos. Nesse sentido, evidenciou-se significados e sentidos na compreensão das problemáticas enfrentadas pelos sujeitos surdos, encontrando informações essenciais para desenvolver as hipóteses norteadoras dessa pesquisa.

Assim, de acordo com essa perspectiva, a necessidade de aprofundar as discussões acerca da exclusão do sujeito surdo dentro dos espaços públicos, é de extrema importância para fomentar o pensamento crítico no que se relaciona a quebra de estigmas e preconceitos, possibilitando a geração de mais ferramentas referentes à inserção e acessibilidade deste indivíduo nos espaços que a eles também pertencem.

UMA HISTÓRIA PARA SE CONHECER

A inserção da comunidade surda em âmbitos educacionais, percorre um contexto sócio-histórico-cultural que repercute na atualidade. Assim, como afirma Lacerda (1998), a educação dos surdos traz inquietudes por impor dificuldades decorrentes de suas limitações. Apenas no início do século XVI foi possível aceitar que o surdo fosse capaz de aprender através de ferramentas pedagógicas. Contudo, era imposta a aprendizagem oralista, voltada para aquisição da fala, a fim da aceitação social destes sujeitos, excluindo, assim, a maior parte dessa população, que não possuía recursos para aprendizagem (LACERDA, 1998). Logo, configurou-se duas orientações referentes à aprendizagem destes, a oral e a gestual.

Dessa forma, através da associação dos grupos que desenvolviam a comunicação por meio do canal viso-motor, De L'Epée desenvolveu o início dos estudos gestuais (LACERDA 1998). Em 1775, De L'Epée fundou a sua primeira escola, com o ensino baseado no sistema de sinais metódicos – que combinava a língua de sinais com a gramática francesa. Então, a partir da criação dessa escola, houve permissividade, e aos alunos surdos foi dada a possibilidade de escrita do que lhes era dito através de um intérprete, fomentando a leitura e escrita desses alunos (SACKS, 1998).

Em Milão, na Itália, no ano de 1880, aconteceu o Congresso Mundial de Professores de Surdos. Majoritariamente houve a defesa da língua oral, estabelecendo que linguagem de sinais desviaria o surdo da língua oral, que era vista como a mais importante (BISOL *et al.* 2010). Assim, a metodologia das escolas de surdos foi modificada para uma abordagem oralista. Logo, as crianças surdas foram privadas da participação de suas comunidades, assim como, também foram privadas do convívio familiar, levadas a asilos e instituições, nas quais, muitas vezes, permaneciam até a vida adulta (FURTADO, 2011).

A predominância do oralismo perdurou durante quase um século, restringindo o surdo a uma integração apenas oralista na sociedade, impossibilitando uma aprendizagem efetiva, predominantemente baseada através da sonoridade. Para corroborar essa perspectiva, a medicina, fundamentada no oralismo, aconselhava a proibição da comunicação através de gestos, assim como o contato com outros surdos. Em decorrência, houve uma negação da surdez como problema pedagógico, reforçando a premissa da aprendizagem por observação (PEDROSO, 2010). O afastamento ocorrido entre os sujeitos surdos dessa época, enfraqueceu a percepção coletiva da surdez, impedindo a construção das identidades e personalidades surdas, mas sobretudo, aumentando o preconceito e os estigmas.

Diante deste cenário, desenvolveu-se, através da comunicação total, uma nova concepção sobre a educação do surdo, endossada na aprendizagem da língua portuguesa de sinais, desconsiderando os signos alfabéticos, sinais gráficos e a própria escrita. Por conseguinte, assim como o oralismo, a comunicação total era pautada na perspectiva da oralidade, ignorando a questão da comunicação do sujeito surdo em relação ao meio social (LACERDA, 1998). Nesse sentido, foram sustentados os paradigmas que tornam a comunidade surda, no ideário popular, desorganizada e com pouca instrução formal, quando na verdade foi vetado a ela a possibilidade de acesso a um processo pedagógico e social que permitisse a real inserção, considerando as especificidades e as necessidades dessa determinada comunidade.

E uma outra perspectiva surge a modalidade pedagógica voltada ao bilinguismo, como afirma Pedroso (2010), é uma lógica de sentido técnico que embasa a língua gestual e espacial, na qual deve ser ofertada como primeira língua do surdo, em relação a aquisição da linguagem gramatical do português. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da comunicação é considerado bilíngue, visto que engloba vários aspectos da comunicabilidade. Entretanto, via de regra, o oralismo perdura pelo não (re)conhecimento das necessidades, identidades surdas e por uma exigência social que demarca o lugar e o não lugar de alguns sujeitos, tornando uns inseridos - os que fazem e seguem o sistema de normas - e outros excluídos - os que rompem as expectativas e solicitam um reconhecimento.

Não obstante, a sociedade brasileira demarca o lugar de alguns sujeitos, isso fica claro quando, ainda no período Imperial, cria-se o Instituto dos Surdos-Mudos como forma de prover educação religiosa, intelectual e moral, sem distinção de gêneros. O Instituto foi inaugurado em 1 de janeiro de 1856, mas 26 de setembro desse mesmo ano, é a data reconhecida da fundação, visto que nesse mesmo dia houve a promulgação da lei n. 938, o Instituto que tinha caráter privado, após a criação desta lei, passa a receber subsídios anuais, em formas de pensões para os estudantes pobres (BRASIL, 1857). Inicialmente as aulas eram realizadas para apenas três

alunos, dois mantidos com fundos da pensão e apenas um com recursos privados. O instituto a priori, não tinha um espaço exclusivo e funcionava em uma das salas de aula do Colégio de M. Vassimon, no Rio de Janeiro.

Desta forma, mesmo com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, era evidente uma limitação na proposta de educação oferecida pelo mesmo, não havendo distinção entre a educação para surdo a educação para ouvintes. Ao observar as formas de inclusão desses sujeitos no âmbito escolar, fica evidente que a primazia dessa inclusão é uma forma de reabilitação do surdo, capacitando-o para uma adaptação dentro da sociedade e cultura ouvinte, possibilitando uma capacidade de se regular e ser regulado (WITCHES; CORCINI, 2015). Atualmente é chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), e está vinculado como um órgão do Ministério da Educação (MEC), que tem como missão promover a produção e desenvolvimento de pesquisas acerca da surdez em todo território nacional, assim como auxiliar nas Políticas Nacionais de Educação – PNE – na promoção de um desenvolvimento integral dos sujeitos surdos, nas mais variadas esferas de sua vida.

Portanto, é possível observar que esta comunidade, historicamente, foi privada de inserção nos âmbitos acadêmicos, e que, quando houve a inserção, houve também a imposição da cultura oralista. A partir desse contexto, na contemporaneidade, pode-se afirmar que a perspectiva baseada na oralidade ainda exerce uma grande força na totalidade da escolarização do sujeito surdo. Reforçando essa premissa, Sá (2010) diz:

Educadores e profissionais ouvintes [...] ainda defendem que o surdo tem de ser preparado para enfrentar por meio da audição e da fala (para poder ser como os demais), partindo eles da perspectiva de que o som é a única base possível para a compreensão da realidade e confundindo capacidade para a linguagem com a capacidade para a fala (SÁ, 2010, p.315).

Estes discursos são corroborados pelos aspectos médico-terapêuticos, ligados a idealização de cura para surdez e normatização de seus corpos. Portanto, nega-se a língua de sinais e dissolve-se a comunidade surda a uma prática oral (SÁ, 2010).

O controle dos corpos é uma característica importante quando se fala daquilo que pode ser normal e daquilo é ser caracterizado como patológico. O normal só existe frente a um sujeito que transgredir a regra socialmente estabelecida, seja por decisões ou aspectos naturais. No entanto, é importante destacar que a noção de normal passa, necessariamente, pela experiência pessoal. Dessa forma, aquilo que é concebido como patológico é assim para o outro e não para o sujeito que vive essa experiência, pois, para ele, sua existência é normal da forma que é, podendo ou não ser alterada, mas pela vontade e não pela imposição (CANGUILHEM, 1990).

Os discursos médicos e sociais criam a perspectiva da normalidade a fim de controlar os sujeitos, guiando-os a formas de comportamentos que não transgridem as regras, prevendo possíveis formas de pensar e promovendo a manutenção de práticas antigas e tradicionais (CANGUILHEM, 1990). Por isso, aceitar novas possibilidades de comunicação, educação e práticas sociais é algo que enfrenta resistência, principalmente pelo fato de romper com a norma, com o esperado, com o tradicional. Pensar as existências de modo a agregar mais os sujeitos do que separá-los é uma dificuldade, pois é uma forma de lidar com a diversidade humana, que é repleta de existências distintas e, ainda assim, válidas.

A sociedade da normalidade cria categorias que permeiam uma aceitabilidade e todo aquele que se localiza fora dessa zona deve ser encarado como sem norma, anormal. Essa passagem constrói uma delicada relação entre os saberes médicos e a sociedade, pois os sujeitos não pertencentes à curva normal deveriam ser controlados a fim de que pudessem se encaixar (FOUCAULT, 2001). Essa percepção de normal e anormal gera e reforça preconceitos, estigmas e exclusão, pois o anormal não vive fora da normalidade, apenas vive uma normalidade diferente das demais – assim como todas as pessoas – não sendo possível criar exigências para existências.

Esse pressuposto promove uma reflexão frente ao tema: até que ponto o sentido de normalidade promove processos de exclusão? A resposta para esse questionamento vai além das bases educacionais e pedagógicas, refere-se diretamente ao conhecimento do sujeito, às suas possibilidades de aquisição e à sua expressão no mundo. Corroborando a Freire (1978), quando traz a noção de que o verdadeiro conhecimento não é verticalizado ou hierarquizado, mas horizontal e acessível, na medida em que se adequa a realidade e nunca o inverso. Por isso faz-se importante considerar que sempre haverá algo que escapa ao controle da norma, algo que nos âmbitos domésticos, sociais, políticos, educacionais e até econômicos, não obedecem às regras, fundando um estatuto de disfunção frente ao estabelecido como norma (FOUCAULT, 2001). Em decorrência disso, a comunidade surda, mesmo que com muitos avanços, ainda precisa avançar no que é mais difícil de romper: o preconceito.

SURDEZ: NA INCLUSÃO HÁ EXCLUSÃO

As vivências sociais podem gerar, e em geral geram, grupos sociais diversos, com culturas distintas e membros diferentes, essas características, segundo Freire (1978) ocasionam a opressão de uns em relação a outros. Ocorre semelhante relação com os surdos e os ouvintes, quando estes tentam impor algo à aqueles, as relações de minoria e maioria precisam ser

contestadas, a fim de criar um mundo dialógico e comunicacional, no qual nenhuma cultura ou traço linguístico permita que um grupo se sinta menor ou silenciado, como ainda ocorre com a comunidade surda.

Os processos de interação social - seja no campo educacional, profissional ou social - necessitam ser interpelados por um compromisso de responsabilidade com o outro, naquilo que ele pode contribuir e da forma como essa contribuição virá, sem excluí-lo por conta de características específicas. Tomando a educação como campo de estudo, verifica-se em Skliar (1998) que a estruturação de uma prática excludente impede que a comunidade surda possa acessar os mais diversos serviços, pois o mundo, ainda, é pensado na lógica da maioria ouvinte, criando uma sociedade que é para uns e não é para outros. Romper com as lógicas deterministas é fundamental para compreender que o mundo é e deve ser para todos, em uma relação dialógica e não excludente.

Diversas ciências buscam uma integração social, pensando formas e métodos distintos que permitam a coexistência dos grupos. A pedagogia, como a ciência de maior atuação no ambiente educacional, pode se constituir como uma instituição mediadora dos aspectos culturais presentes em uma determinada sociedade, seja no que se refere às novas gerações, seja com relação aos conhecimentos acumulados historicamente (ARANHA, 1990). Dessa forma, exerce um papel fundamental para a sociedade, ao formar e oferecer o ensino necessário para o desenvolvimento do sujeito. No entanto, vê-se que existem diversos entraves – como a escassez de intérpretes e o não preparo do corpo docente – que precisam ser superados para que o ensino seja efetivo e para que a educação de surdos passe a integrar a escola tradicional (BAPTISTA *et al.* 2008).

As instituições de ensino assumem uma posição diferenciada na sociedade, por serem o principal veículo de ensino formal, embora não o único, visto que inúmeras outras instituições também ensinam. Por este motivo, pressupõe-se que o grupo de profissionais que integra o corpo de funcionários pode planejar e executar um projeto pedagógico mais efetivo (ARANHA, 1990). Entretanto, encontra-se o oposto na prática. A pouca capacidade de absorver as diferenças tornou a escola um ambiente potencialmente hostil para alguns grupos, aumentando a não adesão aos modelos tradicionais de ensino, que majoritariamente são orais.

Nesse processo, o aluno surdo destaca-se, tanto na perspectiva da exclusão, como na capacidade de criar formas subjetivas de aprendizagem. Para Skliar (2005), a comunidade surda pode ser assemelhada a outros grupos que estão às margens da sociedade, como o dos negros, das mulheres, dos cadeirantes e dos indígenas, pelo não acesso – dificultado em diferentes níveis e de modo específico para cada grupo – aos serviços, inclusive o de educação, pois os

serviços públicos, junto a alguns serviços privados, chegam precariamente aos membros desses grupos.

A surdez, enquanto uma construção social, está sob a égide da linguagem oral, livrar-se desse crivo é um processo difícil e, por vezes, dificultado pela própria cultura, que não aceita com facilidade mudanças significativas. A linguagem é, para Sacks (1998), uma forma de entrar no processo cultural humano, que permite a aquisição e o compartilhamento de informações, quando esse acesso é negado - o que ocorre com boa parte dos surdos - iniciam-se processos de exclusão, impedindo que os sujeitos surdos acessem as informações que lhes interessam, consumindo, apenas, a cultura e a informação que a comunidade ouvinte seleciona e torna acessível.

Por conseguinte, verifica-se que há uma pseudo inclusão, na qual a comunidade surda sempre é colocada à margem, tendo que encontrar mecanismos para o aprendizado, sempre se adequando a um sistema, marcadamente, pouco flexível. Falta à comunidade brasileira ouvinte, a compreensão e o reconhecimento da Libras como, também, uma língua oficial do Brasil, aumentando a presença dela nos processos educacionais e conseqüentemente sociais. A partir disso, é possível aumentar os processos de escolarização dos sujeitos surdos, ampliando a qualidade do ensino e adaptando as metodologias.

Skliar (1998), aponta que a educação bilíngue tem por objetivo o fomento de uma cultura que permite o sujeito surdo de desenvolver suas habilidades e aproximar-se da cultura ouvinte, enfatizando a necessidade de haver representantes surdos e ouvintes nesse processo. Por meio disso, pode haver um processo de inclusão mais efetivo e que compreenda as necessidades de cada sujeito, utilizando para isso a ideia de que a igualdade não significa tratar todas as pessoas da mesma forma, mas lidar com a diferença oferecendo oportunidades distintas para que todos possam se desenvolver em sua integridade.

Ademais, a compreensão e o estudo dessas questões, faz-se necessário para identificar as possibilidades de reversão dos processos de desigualdade social, por meio da criação de políticas públicas e de garantias legais, que preconizam o acesso à educação, e não somente ela, mas saúde, assistência social e todos os demais serviços e garantias que o Estado deve oferecer aos cidadãos.

LEIS DE INCLUSÃO NO BRASIL

No que tangencia a inclusão dos sujeitos surdos nos âmbitos educacionais, a garantia de direito ao acesso dessa população nesses ambientes é necessária e, por isso, refletir acerca das

preconizações existentes que visam a inclusão se torna essencial. Dessa forma, a criação de leis objetiva sanar uma demanda de um grupo social, comumente, marginalizado, social e culturalmente, na busca de igualdade e de direitos. Entretanto, fica evidente que, mesmo com a existência destas, não há garantias de uma inclusão efetiva, visto que a necessidade dos sujeitos surdos ultrapassa a camada de mera inserção nesses espaços, pois há múltiplos fatores adjuntos a esta inclusão que são negligenciados, tais como, desestruturação institucional, ausência de intérpretes qualificados para a área ensino, metodologias pedagógicas baseadas na oralidade, entre outros.

Desta forma, fomentar o pensamento crítico, novas metodologias educacionais, assim como possibilitar uma formação pedagógica capacitada para o recebimento adequado desses sujeitos nas escolas, e conseqüentemente nas IESs, é de suma importância para alcançar uma inclusão efetiva. Deste modo, (re)conhecer as dificuldades, sociais, econômicas, políticas e pedagógicas, enfrentadas por essas populações, pode ser a gênese para uma possível inclusão eficaz. Partindo desse pressuposto, no Brasil, o MEC (Ministério da Educação) e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), desenvolveram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pensada para acompanhar os avanços acerca do conhecimento e das lutas sociais dessas comunidades, com intuito de criar políticas públicas que promovam uma inserção e qualidade educacional a todos os estudantes (DUTRA, 2007).

Na tentativa de gerar um processo inclusivo o estado e as suas perspectivas políticas não obtiveram êxito, visto que as bases da educação especial eram baseadas em conceitos de normal e anormal, além disso havia uma concepção de que os alunos fora do que era concebido normal deveriam aprender junto a seus semelhantes. Esse posicionamento perdurou por anos, dando continuidade a um processo pedagógico excludente, ancorado fortemente em testes e diagnósticos. Com o avançar dos estudos nessa área, viu-se uma outra necessidade, a de incluir ainda nas escolas, por isso em 1961 ocorre o surgimento da lei 4024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe, de modo pioneiro, sobre uma perspectiva diferenciada de incluir aqueles que necessitavam de uma educação especial dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Os avanços provocados por essa nova concepção foram inseridos, posteriormente, na Constituição Federal de 1988, principalmente no tocante aos objetivos fundamentais do Estado, que deve zelar pelo bem comum, sem nenhum tipo de distinção. Ademais, este mesmo documento aponta a necessidade de oferecer educação e ensino de qualidade a todas as pessoas,

garantindo desenvolvimento intelectual e profissional, por meio da igualdade de acesso, permanência e egresso (BRASIL, 1988).

Em decorrência da progressão das leis e da garantia de direitos, em 1996 é publicada A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz já no artigo 3º, inciso I o acesso e a permanência de qualquer pessoa na escola. Além deste, o artigo 4º, inciso III preconiza a garantia de acesso às pessoas que possuem quaisquer deficiências (nota de rodapé), colocando o Estado como o responsável por oferecer suporte especializado público que atenda as demandas subjetivas de cada discente, garantindo a sua permanência e o seu aprendizado (BRASIL, 1996).

Na tentativa de remediar as dificuldades encontradas no campo da educação, no ano de 2002 foi decretada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a LIBRAS e sobre a sua inserção nos meios públicos e sociais, reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, assim como mecanismos semelhantes à ela associado. De modo mais específico, o artigo 4 ratifica que as instituições públicas voltadas para a educação devem prezar pela formação de profissionais que possam auxiliar na construção de uma realidade mais igualitária (BRASIL, 2002).

Todavia, a Lei necessitou de incrementos advindos do Decreto nº 5.626/05, pois viu-se que não apenas prezar pela formação é importante, mas também e sobretudo, buscar garantir a inserção dos sujeitos surdos. Com esse objetivo, o decreto tipifica a formação de professores bilíngues – Língua portuguesa e Libras – visando a diminuição de barreiras (BRASIL, 2005). Contudo, após a inclusão da LIBRAS no ensino superior, fica evidenciado a falta de substrato necessário para uma formação adequada desses futuros profissionais. Para reforçar essa premissa, Carniel (2018) afirma:

Ainda que a disciplina tenha sido introduzida nos currículos universitários, favorecendo certa circulação de pessoas, saberes, e algum espaço para a enunciação da língua de sinais no universo acadêmico, a dúvida permanece: o que podemos esperar de uma única disciplina quando ela parece estar “desconectada” do restante das atividades formativas dos cursos? Ora, perceber a maneira pela qual esses conteúdos estão sendo incluídos nos currículos do ensino superior torna-se uma questão decisiva para compreendermos o lugar simbólico concedido às narrativas surdas (p. 9, grifo do autor).

Por isso, é necessário pensar além das questões legais, pois garantir uma legislação não significa a execução na prática, no entanto reconhecer que a legalidade é fundamental é um início para o fim das exclusões é pertinente.

(PRÉ)CONCEITO: A EXISTÊNCIA DE LEIS NÃO É GARANTIA DE INSERÇÃO

Derrubar as barreiras linguísticas é um caminho para construir pontes que liguem os sujeitos de forma justa e igualitária. Nesse sentido, não apenas o preconceito deve ser combatido, mas os estereótipos carregados por gerações, entendendo-se que as necessidades individuais devem ser atendidas de forma singular, observando se as especificidades de cada indivíduo, possibilitando a comunicação de sinais – LIBRAS – de modo a garantir o acesso e a ocupação de espaços públicos pelos surdos. Esses passos seriam formas de romper com a vivência restrita da surdez, ampliando a comunidade linguística e cultural nas quais as pessoas surdas poderão transitar (SKLIAR, 2005).

Desta forma, no que se refere a inserção do sujeito surdo nas IES, sabe-se que não se trata apenas de possibilitar sua entrada nesses espaços, mas também, de garantir a sua permanência. A evasão dos sujeitos surdos perpassa por vários fatores, sejam eles sociais, econômicos, políticos e/ou individuais. Desta forma, a experiência no Ensino Superior é, em alguns casos, entrelaçada à dificuldades, tais como, reprovação, trancamento de componentes curriculares e matrícula, falta de recursos adaptativos e outras, o que pode ocasionar o abandono acadêmico (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). Assim, como afirmam Martins e Napolitano (2017), transcender as formas desiguais existentes na sociedade é um grande desafio para constituir práticas que não impeçam a acessibilidade e a permanência desses estudantes nas IES.

Segundo Sá (2010), historicamente a educação dos surdos vem sendo determinada por docentes ouvintes, ou seja, vem sendo baseada na oralidade. Além disso, a educação própria desses sujeitos fica delegada às escolas especiais. Parte-se, assim, do pressuposto, baseado no saber biomédico, de que os surdos são pessoas especiais, caracterizadas essencialmente como deficientes, que precisam ser inseridas em sala especiais de ensino, nas quais deve-se entender, salas específicas e, conseqüentemente, separadas.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o desenvolvimento educacional básico dos sujeitos surdos, percorrendo duas vias, aqueles que estudavam em escolas especiais e aqueles que não dispunham dessa metodologia disponível. O fato de, em muitos casos, os surdos serem alocados em salas específicas e separadas pode originar diversos ônus a vida desses sujeitos, visto que as interações sociais podem ser comprometidas e restritas, mantendo forte os estigmas e a separação entre os surdos e os ouvintes, em decorrência da dificuldade e/ou limites na comunicação. Quando os sujeitos ingressam em espaços marcados pela diversidade - ouvintes e surdos - um choque cultural e comunicacional pode ocorrer, tornando a permanência do surdo

nas IES, por exemplo, ainda mais difícil, por enfrentar problemas como a intimidação sistemática, as barreiras linguísticas e as diferenças culturais.

Como consequência, o surdo que desenvolve sua vida educacional básica em escolas especiais, ao adentrar nas Universidades enfrenta um novo contexto social. A Universidade traz uma nova perspectiva pedagógica, na qual, em geral, há novas exigências, geralmente divergentes das que foram estabelecidas nas escolas especiais (BISOL et. al. 2010). Assumindo então, novas formas pedagógicas, que necessitarão de outras estratégias e intérpretes que estejam preparados para transmitir conhecimentos superiores - que podem estar fora de sua área de conhecimento - sem que o conhecimento se perca na tradução.

O campo do ensino superior utiliza de conhecimentos mais específicos, com referenciais teóricos mais rígidos e esquematizados, por isso o trabalho do intérprete necessita de alto grau de compromisso, pois este - para ter uma boa transmissão - precisa se apropriar de outros conhecimentos, não apenas dos da LIBRAS (BISOL et. al.2010). A partir desse pensamento verifica-se, então, um novo desafio a ser superado, pois a presença do intérprete de LIBRAS não garante o real acesso ao conhecimento, visto que, em alguns casos, a passagem será insuficiente deixando a comunidade surda, novamente, às margens, nesse sentido faz-se necessário o aprimoramento do ensino de LIBRAS e da formação de intérpretes.

Pensando mecanismos que podem diminuir o abismo existente entre a existência de surdos nas IES e a inclusão efetiva deles, verifica-se a necessidade de modificar os alicerces da educação brasileira, desde o ensino básico até o superior. Garantir o ensino bilíngue nas escolas é uma forma de, ainda cedo, incluir o surdo, desse modo não apenas o intérprete poderá interagir - por meio de uma comunicação formal - com ele, mas toda os membros que compõem o sistema educacional, incluindo colegas de sala e professores. Essa possibilidade necessita de maiores debruçamentos teóricos, para que o planejamento seja contínuo e transitório, elevando o sistema educacional notadamente falho e excludente a um patamar diferenciado e libertador, fornecendo segundo Freire (1978), oportunidades de igual crescimento e desenvolvimento, rompendo a lógica opressora, o que levaria a um processo de desenvolvimento social, diminuindo os estigmas, os processos de exclusão e aumentando o acesso aos serviços públicos nas mais variadas esferas, em relação direta com o processo de conscientização.

(SOBRE)VIVÊNCIA NA DIFERENÇA

Ao adentrar nas Instituições de Ensino Superior, o sujeito surdo se depara com uma nova realidade socioeducacional, tais como, uma nova estrutura educacional, rede de amizades, relações pessoais, culturais, entre outras. Nesse sentido, geralmente, um recomeço relacional

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acontece inevitavelmente, visto que diante desse novo modelo, novas formas de interação podem ser construídas e reconstruídas a partir de seu convívio social. Assim, estes sujeitos são expostos à adaptações constantes, para assim atingir uma possível inserção.

Desta forma, espaços que deveriam potencializar o convívio, a sociabilização, a interação e a aproximação, acabam por se tornar meios excludentes para o sujeito surdo, uma vez que a oralidade é posta como via hegemônica de comunicação, quando não exclusiva. Nesses contextos, portanto, a oralidade é vista como a maior causadora das dificuldades de interação, já que o desconhecimento da língua de sinais é comum e seu reconhecimento não é visto como necessário para ouvintes.

Em situações como essa passa-se ao entendimento de que a inclusão esperada a partir de novas oportunidades oferecidas, muitas vezes, esbarra na formação profissional excludente. De acordo com Cruz e Dias (2009), os educadores ignoravam a presença do aluno surdo, agiam com impaciência e agressividade, baseados na falta de contato com este tipo de aluno e na inexperiência profissional. Logo, corroborando esse percurso de exclusão, Bisol *et al.* (2010) afirma que a docência sempre é baseada em escritas gramaticais e explicações orais, apenas privilegia uma população homogênea, ouvinte, excluindo aqueles que estão fora dessa cadeia estabelecida.

Por conseguinte, fica realçado como, diante de todo cenário de inclusão, a formação pedagógica nacional é defasada na exploração de metodologias e táticas que viabilizem uma inclusão efetiva em sala de aula. Refletir sobre essa formação, é reconhecer que, mesmo após a inclusão de políticas públicas, há dificuldade no (re)conhecimento da comunidade surda, que vai além dos muros epistêmicos erguidos durante a capacitação profissional, mas perpassam por questões individuais e subjetivas. Levar em consideração esses pressupostos é de suma importância para uma possível conscientização acerca das reais demandas dos sujeitos surdos.

Ultrapassar essas barreiras que dificultam ou impedem o acesso, assim como a permanência, do sujeitos surdos nas IES têm configurado um grande desafio por partes dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino (MARTINS; NAPOLITANO, 2017), assim como por partes dos profissionais, que tentam recorrer a novas estratégias, que não atuam diretamente na modalidade de ensino especial. Por isso, esta é uma área que requer, além de muito estudo, uma atenção especial com o que os sujeitos surdos realmente demandam, escutando - da forma como for viável, mesmo que pela Libras - aqueles que não são ouvidos.

Repensar as formas de ensino e a formação profissional para atender as demandas de inclusão, é uma tentativa de minar as problemáticas existentes a fim de inserir aqueles que estão fora das normas do processo educacional. Desse modo, estratégias são necessárias e a utilização

de intérpretes é vista como uma das principais formas de adaptação para os universitários surdos.

A dificuldade de ingresso no ensino superior, quando superada, é substituída por uma outra: a inexistência de uma quantidade significativa de intérpretes da Libras. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a Libras deve ser horizontalizada e comum em ambientes como os das universidades, auxiliando a construção social dos surdos. Comprovando mais uma vez, que a presença de intérpretes no ensino superior não é garantia de acessibilidade da comunidade surda universitária, visto que a limitação da língua, a velocidade com a qual as aulas são ministradas e o conteúdo se apresentam como novos empecilhos (BISOL et. al. 2010).

Para remediar essa situação, alguns programas educacionais foram propostos. No ano de 2005 foi desenvolvido o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que tem como proposta promover ações para garantia da acessibilidade integral da pessoa com deficiência dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Logo, o Incluir tem como principal objetivo fecundar a invenção e concretização de núcleos voltados à acessibilidade dentro das IES, corroborando para uma possível integração destas pessoas, extinguindo obstáculos pedagógicos, estruturais e de comunicação. Para reforçar os objetivos propostos pelo Incluir, desde o ano de sua fundação, são lançados editais na expectativa de articular e financiar novos projetos, que reestruturam os núcleos criados dentro das IES (BRASIL, 2005).

A partir de 2006, no Brasil, foi implementado o Prolibras (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa) que objetiva, através da realização de avaliações dentro de todo o território nacional, a obtenção certificado de proficiência na utilização da LIBRAS no ensino, na tradução e interpretação. Em um período de quatro anos (2006 à 2010) foram emitidos 6101 certificados para profissionais na utilização da LIBRAS (BRASIL, 2006). No entanto, mesmo com esse avanço, é necessário pontuar que, em muitos casos, os intérpretes esbarram na dificuldade linguística de transmitir conteúdos que não são, necessariamente, da sua área de conhecimento, assim como transmitir dúvidas do aluno surdo ao professor e respostas às respectivas dúvidas.

De acordo com Cruz e Dias (2009), é necessário que o intérprete tenha não só conhecimentos linguísticos como teóricos acerca do ambiente no qual se inserem, ou seja, é necessário que o intérprete consiga ser uma ponte que ligue o professor, o aluno surdo e o conhecimento que é passado. A dificuldade de encontrar esse suporte nas universidades faz com que a comunidade surda, opte por determinados cursos, como visto na literatura, que mostra

uma inclinação ao curso de Pedagogia. A comunidade surda que chega ao ensino superior opta, em sua maioria, pela Pedagogia para buscar uma diminuição do preconceito e uma maior acessibilidade de outros surdos ao universo acadêmico.

A escolha do curso superior é atravessada pela necessidade de oferecer um suporte à comunidade a qual pertencem, na tentativa de minar as tessituras da exclusão conforme lembram Cruz e Dias (2009):

A área de humanas parece mais apropriada para oferecer ajuda aos outros surdos em seu processo educacional. Os surdos que escolheram a área de exatas perceberam que se tivessem escolhido o curso de pedagogia poderiam ter tido mais oportunidades de ajudar a comunidade surda, porque a pedagogia trata diretamente da educação (p.7).

A necessidade de buscar estratégias e a dificuldade em iniciar uma carreira acadêmica servem como precursores para que os surdos optem por cursos de humanas, na tentativa de diminuir o abismo epistemológico e prático entre o surdo e a educação tradicional, que é predominantemente ouvinte. A formação universitária de sujeitos surdos pode, conforme lembra Bisol et. al. (2010), atenuar as dificuldades existentes, mas ainda assim, a diversidade é um quesito questionador da normalidade. Portanto, mesmo com a presença de intérpretes e professores bilíngues – LIBRAS e Português – o aluno surdo pode apresentar dificuldades, assim como qualquer outro discente, visto que o ambiente universitário é novo e complexo, no entanto, a presença dessas figuras seria uma possível garantia de acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a busca pela inclusão é essencial para a promoção de vidas igualitárias das comunidades. Entretanto, essa é uma árdua tarefa que esbarra em inúmeros obstáculos, sejam eles, políticos, sociais, econômicos, educacionais ou subjetivos. Assim como a inclusão ou exclusão devem ser tratadas como processos relacionados entre sociedade e relações. Assim, a inserção de sujeitos surdos nas IES ainda é uma realidade que necessita de novas formas de viabilização, quebras de estigmas e formação profissional.

São evidentes as dificuldades encontradas para inserção e permanência dos surdos nos âmbitos educacionais, sejam essas dificuldades motivadas por educadores despreparados para recepção deste tipo de aluno, seja pela escassez de intérpretes da língua de sinais ou pela relação social envolvendo a comunidade acadêmica, assim como, suas próprias dificuldades subjetivas. Ademais, essas dificuldades possibilitam descobertas de estratégias desenvolvidas pelos sujeitos surdos, a fim de progredir educacionalmente. Entretanto, a busca por uma formação

acadêmica se volta a cursos que ampliem as possibilidades de auxílio à própria comunidade, objetivando a ruptura de paradigmas de formas tradicionais de ensino, incrementando metodologias e descobrindo estratégias que possam ser inseridas para diminuir os efeitos da exclusão.

Portanto, a escolha pelo curso de Pedagogia é vista como uma possibilidade de modificar a realidade educacional na qual esta comunidade é inserida. Todavia, não deve caber apenas a comunidade surda o dever de promover e lutar pela inserção nesses espaços, estando essa função a cargo do sistema político, educacional e social, que possa incluir efetivamente a todos, além da dimensão psicológica de cada cidadão, que deve estar voltada a valorização do próximo.

A conseqüente inserção de sujeitos surdos nas universidades possibilitará a criação de um contingente de profissionais que não são ouvintes, isto entraria em contraponto com a realidade atual, na qual a educação superior é oferecida por ouvintes. É preciso se preparar e se adequar a essa necessidade. Destarte, é importante problematizar as características de inclusão e até que ponto realmente são inclusivas, abrangendo aspectos multifacetados nas mais variadas esferas que rodeiam a sujeito surdo.

Na tentativa de minimização dos efeitos danosos que uma tentativa de inserção malfeita pode deixar nos indivíduos, é necessário que mais estudos nessa área sejam realizados, a fim de sempre atualizar os conhecimentos acerca deste tema. No entanto, faz-se necessário que sejam apontadas possibilidades de melhoria desta realidade, logo é necessário adequar as práticas às teorias e não o inverso, pois assim busca-se uma educação libertadora, que não trata os sujeitos como depósitos de conhecimento, mas que utiliza os conhecimentos prévios de cada um para a construção de novas perspectivas educacionais.

Partindo dessa perspectiva, considerar as especificidades dos sujeitos surdos é uma alternativa viável para efetivação da inserção desses sujeitos, pois eles possuem a necessidade de transitar em quaisquer espaços profissionais, educacionais e políticos. Dessa maneira, os movimentos da comunidade surda necessitam ser ouvidos, pois esses sujeitos saem das margens – cada vez mais – e ocupam lugares de centralidades, assumindo a conscientização de que, os limites estão para serem superados, libertando-se de uma lógica centrada na oralidade.

Ademais, é necessário enfatizar que a escassez de trabalhos na área mantém uma baixa incidência de debates que busquem a modificação dessa realidade deletéria. Por isso recomenda-se que mais estudos nessa área possam ser executados, utilizando além da literatura - como proposto neste - uma percepção daqueles a quem o texto mais toca, dos surdos. A

proposta aqui é comprovar a existência de uma falaciosa realidade de inserção, apontando compreensões iniciais e hipóteses que poderiam melhorar a forma de inserção.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BAPTISTA, C. R. et al. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, H. S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de set. 2018.

_____. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. 15 de jul. de 2019.

_____. Lei nº. 939, de 26 de setembro de 1857. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Brasília, 19 de dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. 15 de jul. de 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. 15 de jul. de 2019.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. 15 de jul. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)**. Brasília, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. 15 de jul. de 2019.

_____. Ministério da Educação Prolibras – **Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, 2006.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo>>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite.-. Coleção Campo Teórico, v. 3, 1990.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100221&lng=en&nrm=iso>. 14 de jul. de 2019.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 15, n. 1, p. 65-80, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. 12 de jul. de 2019.

DUTRA, C. P. et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. 10 de jul. de 2019.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** Trad. Eduardo Brandão.-. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3, 1978.

FURTADO, R. S. S. Narrativas de Sujeitos Surdos Negros. A Dupla Diferença Presente no Corpo. **II Encontro Regional Vivenciando uma Escola Para Todos,** 2011.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. 10 de jul. de 2019.

MARTINS, S. E. S. O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 107-126, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700107&lng=en&nrm=iso>. 10 de jul. de 2019.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne210, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500210&lng=pt&nrm=iso>. 13 de jul. de 2019.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set.

2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. 10 de jul. de 2019.

PEDROSO, C. C. A. **Língua brasileira de sinais**. Batatais, SP: Ação Educacional Claretiana, 2010.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, M. J. S. **Meio Social e surdez: trajetória socioeducacional de jovens surdos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SKLIAR, C. A. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> >. Acesso em: 113 de jul. de 2019.

WITCHES, P. H.; CORCINI, M. L. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **Revista História da Educação**, v. 19, n. 47, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00175.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

TECENDO SABERES ETNOMATEMÁTICOS: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE BRASIL E TIMOR-LESTE.

Christiano Cordeiro Soares ¹
Eduardo Gomes Onofre ²

RESUMO

Timor-Leste é o primeiro país asiático a se tornar independente no terceiro milênio, haja ter conquistado sua soberania em 2002. Por outorgar o português como uma de suas línguas oficiais, o governo brasileiro, por intermédio da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores, assumiu o compromisso internacional de ajudar na reconstrução desta nação recém liberta. Tendo em vista a conjuntura global hodierna em que a interculturalidade norteia o diálogo entre os povos, bem como a importância do ensino de matemática para o progresso de um país e sua transnacionalidade, entendemos como imprescindível a execução de políticas públicas, sobretudo educacionais que possam favorecer nações menos desenvolvidas, desde que se respeite a realidade sociocultural. Nesse sentido, com ênfase na cooperação entre Brasil e Timor-Leste, a presente pesquisa tem por finalidade refletir como a etnomatemática pode auxiliar na reconstrução educacional de Timor-Leste. O estudo é uma pesquisa-ação, de caráter qualiquantitativo, descritivo e analítico, que contou com a participação de 10 timorenses como sujeitos da pesquisa. O aporte teórico se fundamentou essencialmente pelas abordagens da pedagogia educacional de Paulo Freire e pelos pressupostos da etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio. Análise documental, entrevistas e a observação participativa foram os procedimentos metodológicos utilizados na coleta das informações. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que, mesmo após uma década e meia da independência de Timor-Leste, o sistema educacional timorense ainda enfrenta enormes desafios herdados da época que esteve dominado por outros países e dos sucessivos conflitos para a libertação.

Palavras-chave: Timor-Leste; Etnomatemática; Ensino de Matemática; Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Países em processo de reconstrução como Timor-Leste³ urgem por mudanças vultosas em áreas estratégicas, como na educação, mas necessitam, sobretudo, do estabelecimento da paz. Nesta seara, a educação matemática desempenha um importante papel para a formação dos timorenses, por contribuir com o desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico, além de influenciar na tomada de decisões em inúmeras situações (tais como: econômicas, políticas, sociais), que são fundamentais no progresso de uma nação e na busca pela paz.

Realçamos o valor da matemática para dar ênfase à dimensão da educação matemática, conseqüentemente, à amplitude do programa protagonizado por Ubiratan D' Ambrósio

¹ Doutorando do Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, christianouepb@hotmail.com;

² Doutor pela Universidade de Strasbourg – França, eduonofre@gmail.com;

³ Escrevemos o nome próprio da nação com hífen, do mesmo modo que foi grafado quando de sua independência e como se encontra escrito nos documentos oficiais do governo de Timor, apesar de muitos autores utilizarem o termo “Timor Leste” sem o hífen. Da mesma sorte, em respeito ao modo de escrita timorense, não usamos o nome do país precedido de artigo masculino “o”, como percebido durante todo o trabalho.

denominado de etnomatemática. Nesse raciocínio, a proposta etnomatemática torna-se uma importante vertente para o processo de ensino e aprendizagem, pois valoriza os saberes/fazer intuitivos e culturais de diversas disciplinas, aproximando o âmbito escolar do universo cultural no qual o aluno está inserido.

Apesar de focarmos no contexto sociocultural do povo timorense atrelado aos conteúdos matemáticos nesta pesquisa, esclarecemos que os estudos etnomatemáticos não se limitam apenas à matemática e à antropologia cultural, tendo em vista que o programa hodiernamente prioriza uma natureza holística, pois procura compatibilizar cognição, história e sociologia do conhecimento e epistemologia social, num enfoque multicultural (D'AMBROSIO, 2002).

Tomando como ponto de partida o processo de reconstrução educacional timorense, um país que o censo nacional apontou que em 2011 mais da metade da população tinha menos de 19 anos e que ainda sofre de modo acentuado as sequelas da devastação ocasionada pelos invasores europeus e asiáticos, inquietamo-nos no sentido de compreender as práticas pedagógicas e de como contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem nas *escolas*⁴ de Timor-Leste através de estudos etnomatemáticos, especificamente no campo da educação matemática e da educação inclusiva.

No campo da educação inclusiva, enfatizamos o respeito à diversidade, que se delinea nas instituições de educação, em seus vários níveis de ensino, situadas em todos os espaços sociais. Assim, procuramos valorizar as tradições locais, as quais caracterizam a cultura do povo timorense religando-as aos pressupostos da etnomatemática. Esses dois campos de conhecimentos, educação inclusiva e etnomatemática nos levam a compreender o mundo e os outros, fazendo emergir o respeito às diferenças, as quais bem desenham o universo humano.

A compreensão, o fato de que os homens em sua vida cotidiana compreendem as atividades de outros indivíduos, é uma condição ontológica da existência social e ao mesmo tempo o método conveniente das ciências humanas. É graças a compreensão que a vida social é possível (WATIER, 2009).

Partimos da hipótese que a opressão dos dominadores e os sucessivos conflitos que antecederam a conquista da recente soberania timorense impuseram modelos educacionais que menosprezaram a história e a cultura do povo de Timor-Leste e que essa depreciação ainda reflete no tempo hodierno.

Diante disso, alguns aspectos foram importantes para a realização deste estudo. O principal deles foi o Protocolo de Cooperação firmado em 13 de abril de 2012, entre o

⁴ Tradução da palavra “escola” na língua nacional e co-oficial de Timor-Leste de origem malaio-polinésia com influência portuguesa: tétum.

Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste – ME-TL e a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, que se ramifica como uma extensão do Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Democrática de Timor-Leste e o Governo da República do Brasil, assinado em Díli, no dia 20 de maio de 2002.

A parceria firmada com a UEPB considerou a importância da educação superior para a consecução dos objetivos de inclusão social, da redução das desigualdades e da melhoria das condições de vida dos cidadãos timorenses. Destacamos que a Paraíba é o segundo estado do Brasil que concentra estudantes vindos de Timor-Leste e a UEPB, dentro de suas ações internacionais estratégicas, atualmente se apresenta como a segunda universidade do Brasil com o maior número de estudantes timorenses.

Ao estreitar os laços e passar a ter um contato mais próximo com os estudantes de Timor-Leste, observamos que, apesar de serem oriundos de um país de língua portuguesa, todos tinham uma imensa dificuldade de se comunicar em tal idioma e, inclusive, alguns conversavam entre eles em diferentes dialetos falados. A diversidade de dialetos presentes no Timor-Leste dificulta, em alguns momentos de interação, a comunicação entre os próprios alunos timorenses incluídos na UEPB.

Com essa aproximação, também discutimos o processo de ensino e aprendizagem da matemática no Timor-Leste com os estudantes timorenses, sob a ótica da etnomatemática, que se mostraram entusiasmados em suscitar reflexões, nas *escolas* e com a população de Timor-Leste, sobre práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento educacional, valorizando a cultura e as potencialidades locais.

Desse modo, o questionamento que norteia a presente pesquisa é: o processo de ensino e aprendizagem da matemática nas *escolas* de Timor-Leste pós-conflito se preocupa em promover um desenvolvimento educacional que valorize a cultura e o resgate da identidade do país? Na intenção de obter resposta à indagação apresentada, a pesquisa em questão tem como objetivo central refletir como a etnomatemática pode auxiliar na reconstrução educacional de Timor-Leste.

No que diz respeito aos nossos objetivos específicos, temos: apontar, sob a ótica dos estudantes timorenses incluídos na UEPB, os principais desafios do ensino de matemática em Timor-Leste; discutir a importância da etnomatemática na construção de práticas pedagógicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos; conhecer valores da cultura timorense que possam ser envolvidos no cotidiano escolar de Timor-Leste; propor a construção de laboratórios de ensino de matemática nas *escolas* de Timor-Leste, compostos por materiais didáticos multiculturais, sobretudo, que priorizem a cultura local.

Com os objetivos traçados, almejamos que esta pesquisa possa gerar contribuições para as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem da matemática em Timor-Leste, no intuito de refletir sobre a valorização da diversidade sociocultural, histórica, econômica e política local intrínseca ao universo da matemática, a partir da continuidade das investigações etnomatemáticas.

Não pretendemos ignorar e rejeitar o conhecimento e o comportamento moderno, porém buscamos fazer com que os estudantes timorenses meditem sobre suas necessidades e procurem incorporar ao saber e à forma de conduzir a educação do país valores humanitários e adequados às suas realidades, pautados no respeito mútuo entre nações e na cooperação pela consolidação da paz.

TIMOR-LESTE: ASPECTOS GERAIS E EDUCACIONAIS

Situado na extremidade do sudoeste asiático, Timor-Leste é a primeira nação deste milênio, de uma paisagem natural exuberante, sendo a menor e a mais oriental das ilhas do arquipélago malaio. Localiza-se a cerca de 550 km ao norte da Austrália. Com uma extensão territorial de pouco mais de 15.000 km², área relativa a pouco mais de um quarto do estado da Paraíba e de dois terços do menor estado brasileiro (Sergipe), tem seu espaço fronteiro terrestre ligado somente às terras da Indonésia.

Após a restauração de sua independência, ocorrida em 20 de maio de 2002, Timor-Leste adotou como línguas oficiais: o português e o tétum. Embora existam, como já abordamos em linhas anteriores, diversos dialetos – cerca de 30.

Antes de conquistar sua independência, os timorenses ficaram cerca de 450 anos sob colonização portuguesa (1512-1975). Em 1975, Portugal efetivamente se retira do território timorense, o que provoca uma guerra civil de curta duração vencida pela FRETILIN, que conquistou a simpatia da maioria do povo timorense. Pouco tempo depois de declarar a independência de Timor-Leste, a Indonésia, liderada pelo regime do general Suharto, invade a antiga colônia portuguesa em dezembro de 1975, com o pretexto de reprimir os comunistas locais.

No ano seguinte Timor Leste é declarado como a 27ª província da Indonésia chamada "*Timor Timur*", fato que nunca foi reconhecido pelas Nações Unidas. Depois disso, dominou uma política de matança da qual resultou um intenso massacre de timorenses. Centenas de aldeias foram destruídas pelos bombardeios do exército da Indonésia.

A luta de Timor-Leste pela independência ganhou repercussão e reconhecimento internacional com a concessão do Prémio Nobel da Paz ao bispo Carlos Ximenes Belo e a José Ramos Horta em outubro de 1996. Em julho de 1997, o presidente sul-africano Nelson Mandela visitou o líder da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente – FRETILIN, Xanana Gusmão, que estava na prisão, acontecimento que também teve notoriedade mundial.

Diante dessa situação a ONU decide criar uma força internacional para intervir na região. Em 22 de setembro de 1999, soldados australianos sob a bandeira da ONU entraram em Díli e encontraram uma nação totalmente incendiada e devastada. Nessa intervenção o líder da resistência timorense Xanana Gusmão, que se encontrava até então preso, foi libertado logo em seguida. Investigações posteriores da ONU descobriram que entre 60 e 80% das propriedades em Timor-Leste foram destruídas ou danificadas e estimou o número de mortos entre 1.500 e 2.000, embora o número exato nunca pode ser conhecido.

Em abril de 2001, os timorenses foram novamente às urnas para a escolha do novo líder do país. As eleições consagraram Xanana Gusmão como o novo presidente timorense e, em 20 de maio de 2002, Timor-Leste tornou-se totalmente independente.

Diante desse quadro, os timorenses tiveram que aprender a conviver com a miséria, a falta de saneamento básico, doenças provenientes de armas químicas e várias pessoas com deficiência, sobretudo física e com problemas psicológicos, além de uma educação bastante fragilizada, fatores provenientes da forma de colonização e da sangrenta ocupação. Diante de tantos conflitos, ocupações e explorações, o povo timorense precisa se reerguer em todos os âmbitos sociais, econômicos e educacionais.

Em países marcados por colonizações de exploração e conflitos, como o caso vivenciado por Timor-Leste, ativam-se mecanismos, muitas vezes inconscientes, de resistência, ao buscarem preservar e recuperar traços identificadores de uma cultura, tais como as tradições, a culinária, os idiomas, manifestações artísticas em geral. Essa procura em resgatar e em conservar os valores da identidade cultural é amplamente discutida no programa intitulado “Etnomatemática”, que busca valorizar os saberes/fazeres de diferentes culturas construídos fora do âmbito escolar e trazê-los para a discussão dentro da sala de aula.

Os estudos etnomatemáticos se alicerçam na geração, organização e difusão do conhecimento, partindo da premissa que o comportamento humano é alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhe possibilita sobreviver e transcender por meio de modos, maneiras, técnicas ou artes (*techné* ou *tica*) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver (*matema*) com a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual o indivíduo está inserido (D’ AMBRÓSIO, 2012).

No tocante ao auxílio de outros países, a exemplo do Brasil já que existem parcerias no âmbito da educação, para que Timor-Leste efetive e consolide a educação libertadora, apresentamos a necessidade de manter um diálogo multicultural que valorize também a cultura e os valores vivenciados cotidianamente neste país, pois o “compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (FREIRE, 1979, p. 21).

Em face da proibição do uso da língua portuguesa pelo governo da Indonésia durante a ocupação, muitos jovens timorenses nunca tiveram contato com este idioma antes da independência. Tal cenário começou gradativamente a ser mudado com as contribuições mais incisivas do Brasil e de Portugal.

Em 2008, a RDTL instituiu o Decreto-Lei N.º 30/2008, que regulamentou o regime de atribuição de bolsas de estudos em outros países para cursos de graduação e pós-graduação. Segundo o governo timorense, a iniciativa visa desenvolver medidas de âmbito social que promovam a melhoria das condições socioeconômicas e culturais da sua população.

Nessa expectativa, o governo de Timor-Leste busca fomentar a qualificação dos recursos humanos e reduzir as desigualdades sociais de acesso ao ensino superior. No que concerne aos bolsistas no Brasil, o ME-TL juntamente com o Fundo do Desenvolvimento do Capital Humano – FDCH de Timor-Leste, no período de 2012 a 2015, tinha enviado 219 estudantes, 198 para graduação, 20 para mestrado e apenas um estudante para doutorado.

A partir de uma sinalização positiva para a vinda dos timorenses à UEPB, desenvolvida pelos auspícios da Secretaria-Geral da Presidência da República e da CAPES, a instituição paraibana recebeu 33 timorenses em 2012, sendo 23 deles para cursos de graduação e 10 para cursos de mestrado.

Ademais, a UEPB recepcionou mais 18 timorenses para cursos de graduação em 2015, totalizando a vinda de 51 estudantes provenientes de Timor-Leste, todos com bolsas de estudo integrais do FDCH. Percebemos assim o protagonismo e a responsabilidade da UEPB no adjutório brasileiro em favor de Timor-Leste.

METODOLOGIA

Neste trabalho, examinamos as bases socioculturais da matemática e de seu ensino em Timor-Leste, como também as consequências da globalização e da influência de cooperação internacional e seus reflexos na educação multicultural. Buscamos compreender e discutir as

questões ligadas à dinâmica cultural timorense, reforçando os pressupostos de uma abordagem transdisciplinar e transcultural.

Na pretensão de alcançar os objetivos descritos na introdução, e levando em consideração a concepção pedagógica amparada pela etnomatemática, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico. Segundo ANDRÉ (1995), a pesquisa etnográfica apresenta uma abordagem de predominância qualitativa, com o intuito de estudar a cultura e a sociedade. A descrição de práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um determinado grupo se tornam focos prioritários desse tipo de pesquisa.

Praticamos um denso estudo da literatura pertinente a Timor-Leste para averiguar os aspectos etnomatemáticos do processo de ensino e de aprendizagem de matemática já foram e precisam ser explorados e qual o cenário atual da educação no país, assim como no âmbito da cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste. No passeio pelos caminhos de uma pesquisa científica ANDRÉ (2000) destaca que é o momento em que surgem os pontos críticos ou os questionamentos que norteiam a coleta de dados e as categorias iniciais de análise.

Os documentos analisados no trabalho objetivaram contextualizar o fenômeno, aprofundar os dados ligados a Timor-Leste e complementar as informações coletadas através de outras fontes, nas quais verificamos alguns dos desafios educacionais enfrentados por Timor-Leste para garantir um ensino de qualidade e equânime entre seus distritos, como também a necessidade do país em investir em: conhecimento, infraestrutura, acesso à educação, capacitação de professores, cooperação acadêmica internacional, com destaque à atenção voltada ao ensino de matemática.

No que concerne ao trabalho de campo, não adotamos hipóteses rigorosas, mas ficamos atentos ao aparecimento de pistas que nos levassem a novas formulações, novas perspectivas de análise, novas hipóteses. Avaliamos os aportes teóricos e a experiência vivida no constante diálogo com os estudantes timorenses, ao longo do ano de 2016 e o primeiro semestre de 2017, para revermos alguns procedimentos e fazermos os ajustes necessários.

Devido à convivência proporcionada pela atividade laboral do pesquisador, houve muitos momentos e oportunidades para a coleta de dados. Nessa perspectiva, objetivamos interagir com os sujeitos da pesquisa e se aproximar do modo de vida do grupo cultural timorense. A parte empírica foi composta por observações participantes, fotos, gravações, diário de bordo e entrevistas semiestruturadas.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de

aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p.28).

De acordo com ANDRÉ (2000) o uso de técnicas como a observação participante, entrevistas intensivas e análises de documentos são fatores ligados à etnografia e, portanto, configuram a pesquisa etnográfica. Outra característica desse tipo de pesquisa caracteriza pelo fato do pesquisador ser o instrumento principal na coleta e análise dos dados, por ter uma interação constante com o objeto da pesquisa, como ocorreu durante a coleta de dados para este estudo, haja vista a relação de proximidade de todos os envolvidos.

Nesse procedimento de observação participante com os estudantes timorenses vislumbramos que esse caráter exploratório da pesquisa poderia fornecer um acúmulo de informações detalhadas, como descreve Lakatos:

Exploratórios - são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se freqüentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Muitas vezes ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais. (LAKATOS, 2003, p.188)

Com a maturação do processo de coleta de dados, percebemos a necessidade de fazer registros mais precisos através de encontros agendados para tratar do processo de ensino e aprendizagem de matemática nas *escolas* de Timor-Leste, dos conteúdos matemáticos vinculados ao programa etnomatemática, ao passo que apresentamos o geoplano e sugerimos a construção de Laboratórios de Ensino de Matemática – LEMs e a difusão em Timor-Leste dos estudos etnomatemáticos.

Para os encontros que consideramos formais, que reuniam todos os estudantes timorenses envolvidos na pesquisa, foi utilizada uma das salas de mestrado da UEPB, intitulada de espaço amarelo, localizada no Prédio Administrativo da Reitoria, do Campus I, Campina Grande – PB, que estava equipada com data show e quadro branco, para apresentação de slides e abordagem dos conteúdos matemáticos.

As entrevistas concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem de matemática em Timor-Leste e as discussões sobre etnomatemática ocorreram na sala amarela e na sala da Coordenadoria de Relações Internacionais - CoRI, localizada no segundo andar do prédio das pró-reitorias da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, próxima à sala supracitada.

Participaram da pesquisa 10 estudantes timorenses matriculados na UEPB, da área de exatas e outros 10 estudantes timorenses, que quiseram integrar a pesquisa como ouvintes e apareceram no decorrer dos encontros, os quais eram estudantes de outras áreas de graduação. Os 10 estudantes timorenses da área de exatas estão identificados como *mauberes*, que em tétum significa: cidadão timorense. Sendo assim, foram enumerados em: *maubere 01*, *maubere 02*, *maubere 03*, *maubere 04*, *maubere 05*, *maubere 06*, *maubere 07*, *maubere 08*, *maubere 09* e *maubere 10*.

Aproveitamos um momento posterior a uma reunião setorial que envolveu quase todos os timorenses que estudavam na UEPB e angariamos voluntários a partir da apresentação do interesse de realizar esta pesquisa. Realizamos uma entrevista semiestruturada, com perguntas iniciais que objetivaram avaliar os conhecimentos prévios dos *mauberes* sobre o programa etnomatemática, o geoplano como recurso didático e uma releitura acerca do significado de quadrado perfeito e conteúdos correlatos a partir de percepções do contexto timorense.

Caracterizamos o nosso trabalho como uma pesquisa-ação, pois nos preocupamos em proporcionar aos estudantes timorenses uma reflexão-dialógica sobre a realidade escolar de Timor-Leste e sobre o processo de ensino e de aprendizagem de matemática, compreendê-lo e, através das discussões etnomatemáticas, tentamos delinear algumas ações que podem ser postas em prática para beneficiar o sistema educacional timorense.

A utilização dos métodos qualitativos agregou enorme contribuição à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem de matemática nas *escolas* de Timor-Leste, a partir do diálogo com os estudantes timorenses que consentiu uma ampla visão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, do cotidiano escolar em suas múltiplas vertentes.

Utilizamos como estratégia metodológica dialogar acerca do significado atribuído ao quadrado perfeito e a relação com conteúdos correlatos, partindo do rigor sistemático da matemática até chegarmos ao ponto nevrálgico da discussão, que se fundamentou, etnomatemáticamente, na contextualização educacional e na valorização cultural de Timor-Leste. Para tanto, elaboramos um objeto manipulativo didático denominado de geoplano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No nosso primeiro encontro que reuniu todos os participantes da pesquisa, perguntamos se os *mauberes* já tinham ouvido falar em etnomatemática, como também se tinham noção ou podiam deduzir o que significava. Diante desses questionamentos recebemos respostas similares à fala do *maubere* 02:

Maubere 02: Creio que ninguém aqui ouviu falar nessa palavra. Não sabemos o que é etnomatemática. Deve ser algo relacionado à matemática, mas para dizer ao certo o que significa, não sei.

Percebemos que a etnomatemática se tratava de algo novo, de um tema que não era conhecido por nenhum estudante timorense participante da pesquisa. Partimos do pressuposto que antes mesmo de apresentarmos um novo conhecimento, temos que considerar os saberes das experiências de mundo dos *mauberes*. Considerando os saberes dos sujeitos, podemos propor uma educação horizontal e participativa, como sinaliza FREIRE (2002), de tal maneira que possa facilitar o diálogo e a troca de conhecimentos.

Assim, demonstramos uma visão geral da etnomatemática e esclarecemos que este programa não se restringia apenas ao processo de ensino e de aprendizagem de matemática. Ressaltamos que um aprofundamento dos estudos etnomatemáticos sobre determinado contexto social tem uma magnitude imensurável, que se desvela por uma gama de aplicabilidades inerentes a várias disciplinas, como também que os seus pressupostos ocorrem desde os primórdios da humanidade e acompanham a evolução tecnológica e a necessidade humana.

Ao indagarmos sobre o uso de recursos didáticos e de espaços destinados ao ensino de matemática, obtivemos respostas que apontaram para o não uso de recursos virtuais e a escassez de materiais manipuláveis para o ensino de matemática nas escolas de Timor-Leste. Segundo os *mauberes*, a maioria das *eskolas* não dispõe de uma infraestrutura básica, tais como: disponibilização de livros didáticos, bibliotecas, nem tampouco laboratórios. De acordo com 40% dos *mauberes*, durante a época de seus estudos, apenas tiveram contatos com laboratórios no período equivalente ao ensino médio brasileiro e esses laboratórios eram direcionados às disciplinas de Química, Física e Biologia.

Maubere 07: Na minha eskola não tinha laboratórios, de nenhuma disciplina. Pelo que conversei com meus outros colegas timorenses, pouquíssimas *eskolas* tinham laboratórios e as que tinham eram no ensino médio e para as disciplinas de Química, Física e Biologia. Nunca ouvi falar em laboratório destinado à disciplina de matemática.

Notamos, não somente na fala do *maubere 07*, mas também nos discursos dos outros *mauberes*, que soou estranho para os timorenses estruturar um laboratório voltado para o ensino de matemática.

Maubere 01: Laboratório de Ensino de Matemática? Tivemos um semestre introdutório aqui no Brasil voltado para o ensino de matemática, que tratava de questões da disciplina do ensino básico e médio e, mesmo durante os seis meses que passamos estudando matemática, não fizemos nenhuma visita a um laboratório de matemática. Se no Brasil não é comum ter aulas de matemática nesse ambiente, imagina em Timor-Leste.

A fala do *maubere 01* reforça a estranheza dos LEMs, tendo em vista que nem no período de ensino de matemática em solo brasileiro houve aulas da referida disciplina em laboratórios. Somente depois das discussões ocorridas em encontros posteriores, os *mauberes* compreenderam que há muitos materiais que podem compor um LEM, tais como jogos, aparatos tecnológicos, materiais manipuláveis, etc.

No tocante ao uso de recursos virtuais, houve também unanimidade na resposta dos *mauberes*, que sinalizaram uma série de dificuldades, sobretudo estruturais, para a implantação de recursos virtuais em sala de aula.

Maubere 09: Não utilizavam slides durante os meus estudos. Pelo contato que tenho com meus irmãos timorenses, essa ainda é uma realidade distante. Na *eskola* que eu estudava existiam apenas dois computadores, um para o diretor e o outro para o coordenador da *eskola*, que ficavam na sala da direção. A realidade de lá é bem diferente, aqui no Brasil é tudo mais moderno.

A fala do *maubere 09* remete ao seu tempo de estudo de ensino básico e médio, mas, segundo o relato dos pesquisados, esse discurso ainda traduz muito do cotidiano timorense.

Maubere 05: Os dias em Timor-Leste ainda são muito complicados em relação ao avanço tecnológico. Computadores são equipamentos pouco disponibilizados no ambiente escolar, algumas *eskolas* ainda nem dispõem dessas máquinas. Além disso, muitos professores não sabem utilizá-los. Não temos computadores em nossas casas, a grande maioria das famílias não tem condições para comprar um computador. Pela falta de contato, grande parte do povo timorense não sabe mexer em computadores e o acesso à internet é raro.

Essa realidade da não utilização de recursos virtuais, segundo o governo, pretende ser modificada nos próximos anos, com grandes investimentos no campo educacional. O MEC de

Timor-Leste reconhece essa dificuldade e objetiva mudar o cenário infraestrutural no país com a implantação e sustentação de uma pedagogia moderna através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Melhorar a qualidade do ensino ao nível da escola requer ainda métodos inovadores que apoiem os professores na prática. As inovações incluem: desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares que apoiem o professor na implementação do currículo, escolas de referência que atuem como modelos de boas práticas de ensino para apoiar os professores no seu desenvolvimento profissional e o uso das TIC para apoiar a lecionação de conteúdos diversificados [...] (RDTL, 2016, p.91).

Em conversações com os *mauberes*, verificamos outros fatores que dificultavam o acesso a recursos didáticos para serem inseridos no processo de ensino e de aprendizagem de matemática, haja vista que nas *eskolas* conhecidas pelos *mauberes* quase não existiam bibliotecas e, nas *eskolas* que possuíam, o acervo de livros era limitado. Inclusive, o acesso a livros didáticos era difícil, o uso de calculadoras em sala de aula na maioria das *eskolas* era proibido e os materiais didáticos mais acessíveis eram as transcrições daquilo que os professores copiavam no quadro durante as aulas.

Maubere 01: Na época da saída da Indonésia e da intervenção da ONU, nosso país foi devastado novamente e as *eskolas* foram bastante afetadas. As estruturas físicas foram arruinadas e muitos materiais didáticos destruídos. A partir da restauração da independência se iniciou um processo de reestruturação do país e uma força tarefa para organizar o sistema educacional. Todos os avanços começavam em Dili, para depois tentar se espalhar para o restante dos distritos. Contudo, em 2008 uma forte crise afetou o país e houve uma disputa de poder interna, que prejudicou bastante a educação, pois um espaço enorme situado na capital que armazenava livros e materiais didáticos que seriam distribuídos para as *eskolas* foi incendiado. A maioria dos livros tinha sido elaborada com o auxílio de outros países, como Brasil e Portugal, e serviriam para melhorar a qualidade do ensino.

O clima de tensão vivenciado em 2008, como relatado na fala do *maubere 01* trouxe inúmeros prejuízos no âmbito educacional para Timor-Leste, pois os livros que estariam armazenados naquele local seriam disponibilizados para estudantes e professores em todos os distritos do país. Ademais, bibliotecas não puderam ser construídas e equipadas, dificultando assim o acesso a recursos didáticos.

Na ideia de trazer um meio estratégico para a educação de Timor-Leste norteadada pela etnomatemática, começamos a aguçar o senso crítico dos estudantes timorenses no sentido de que não somente as exemplificações dadas nos encontros, como os tais produzidos pelas tecelãs

timorenses, os artesanatos, as casas sagradas, os símbolos nacionais, mas também as brincadeiras timorenses, a beleza paisagística do país, os resultados dos campeonatos de futebol timorense, o noticiário econômico – todos esses itens e acontecimentos do âmbito timorense oferecem grandes oportunidades de ensejar a discussão de matemática nas *escolas*.

Os *mauberes* avaliaram positivamente a condução do diálogo dos conteúdos matemáticos a partir da valorização cultural, entretanto, ponderaram que o processo de ensino e de aprendizagem de matemática em Timor-Leste ainda replica muito dos colonizadores.

Desse modo, a exploração Indonésia fincou raízes muito difíceis de serem removidas na metodologia de ensino, que na disciplina de matemática durante a época da invasão, por exemplo, os *mauberes* revelam que não havia uma preocupação por parte de seus professores em discutir a contextualização dos assuntos, mas somente em transcrever fórmulas e cálculos no quadro negro, sem demonstrar a real finalidade dos conteúdos. Isso se estendeu mesmo após a restauração da independência, como pode ser visto nos discursos a seguir:

Maubere 01: A forma ensinada no meu distrito tem uma herança militar muito forte – quase todos os professores eram da Indonésia – posso considerar que foi traumática! Era mais ou menos assim: “Memorize isso! Isso vezes isso, é isso!”. Caso alguém perguntasse o porquê daquilo, a resposta seria: “Porque é assim e pronto!”. Não se podia questionar e, principalmente em matemática, a escassez de professores que dominassem o assunto era grande, ou que pelo menos soubessem um pouquinho mais, para passar o assunto com mais propriedade.

Esse relato do *maubere 01* traduz uma tarefa dominadora, de conduta desumana e totalmente oposta ao que se espera do ambiente educacional. Podemos comparar esse tipo de atitude ao que FREIRE (2002) chamou de assistencialista com marcas de violência, na medida em que impõe o antidiálogo, o mutismo e a passividade, ao passo que tolhe o pensamento crítico de quem recebe os ensinamentos.

Nesta situação, observamos que se mantiveram alguns vestígios de dominação no ambiente educacional do período anterior a conquista da soberania, onde “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação” (FREIRE, 2001, p. 41). Fica assim muito nítido o antagonismo entre o invasor e invadido. “O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro” (FREIRE, 2001, p. 41).

Com relação a esses educadores, PEREIRA (2012) aponta que a maioria dos professores que ensinam matemática nas *escolas* de Timor-Leste não recebeu formação na área específica, sobretudo, os que lecionam no ensino primário. Grande parte não frequentou o ensino superior,

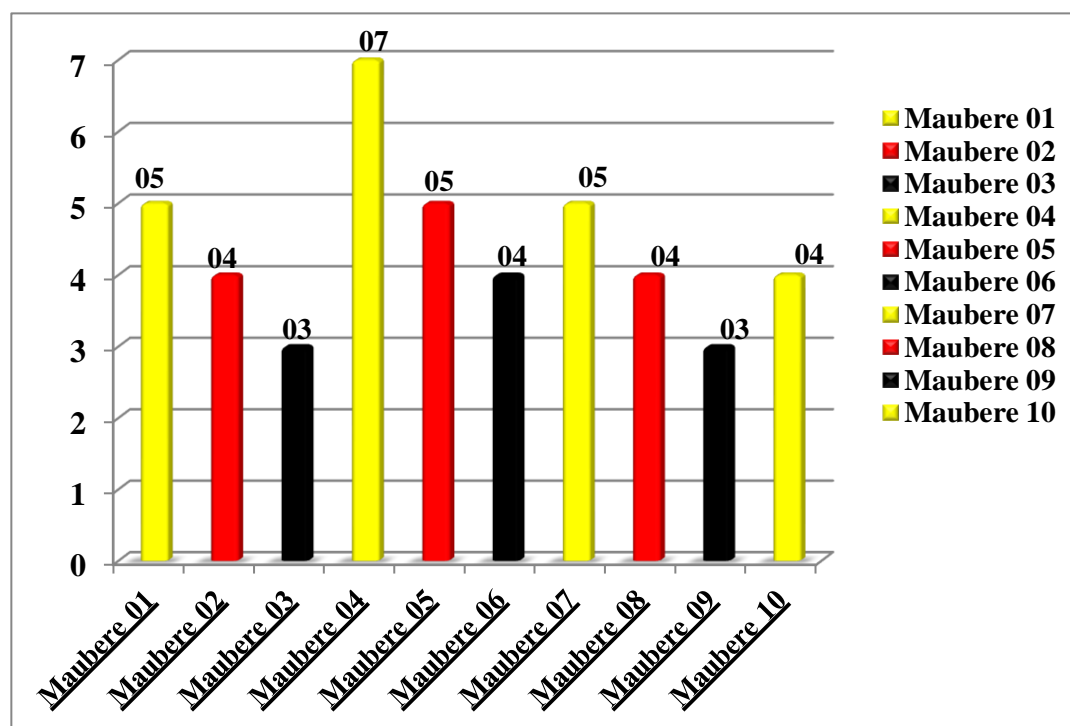
tendo apenas concluído o ensino primário. Uma pequena parcela dos educadores que consegue chegar ao ensino secundário não tem a oportunidade de continuar seus estudos e, por uma questão de sobrevivência, submete-se a trabalhar nas *escolas* timorenses para receber salários baixíssimos.

Vislumbramos a necessidade de políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores para ensinar matemática nas *escolas* timorenses, com o objetivo de formar e qualificar o material humano de Timor-Leste. A maneira citada pelos *mauberes* de como os professores em Timor-Leste ensinam matemática, desvela-se como se fosse uma disciplina composta de um corpo de conhecimentos acabado e polido, sem que seja dada a oportunidade dos alunos fazerem descobertas ou encontrar soluções alternativas e interessantes para os problemas da matemática, além de impor o medo e a desmotivação.

Outro fator agravante são os desafios sociolinguísticos apontados pelo *maubere* 07, que as explicações dentro da sala de aula eram dadas um idioma diferente dos materiais didáticos. Devido à variação de línguas e dialetos realizamos uma consulta com os *mauberes* para saber quantos idiomas e/ou dialetos cada um dominavam.

Frente essa indagação, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 01 – Quantidade de línguas e/ou dialetos que os *mauberes* possuem fluência



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Constatamos que cada *maubere* timorense domina pelo menos três idiomas e/ou dialetos e muitos revelaram que praticam cada uma dessas linguagens em diferentes situações: no ambiente escolar, para se comunicar com os familiares, nos mercados e feiras livres, etc. Salientamos que esse resultado traduz apenas os idiomas e/ou dialetos que os *mauberes* possuem fluência, pois muitos ainda compreendem bem outros idiomas, mas não se consideram fluentes.

Essa diversidade linguística inevitavelmente gera problemas sociolinguísticos no processo de ensino e de aprendizagem de matemática e de outras disciplinas nas *escolas* timorenses. Reiteramos que os problemas educacionais timorenses não se devem somente a quesitos linguísticos, porém a todo um sistema educacional deficitário e combatido pelos massacres e devastações antes da conquista da soberania e que ainda hoje não conseguiu se recuperar e se adequar aos padrões pretendidos pelo governo de Timor-Leste. Essa problemática se agrava quando se trata da educação localizada distante da capital Dili.

De modo natural, a convivência multicultural manifesta uma evolução no procedimento das sociedades, muitas vezes conseguida após violentos conflitos, como é o exemplo de Timor-Leste e sua relação com países que causaram prejuízos imensuráveis: Portugal – colonizador e Indonésia – invasor. Agora, não ausente de problemas, o multiculturalismo e a tecnologia conquistam espaços na educação.

Nessa nova tendência, a dinâmica cultural acentua-se, em virtude das novas tecnologias de informação e comunicação, e podemos compartilhar com os *mauberes* a possibilidade que CANDAU (2008) aponta como instrumentalizar didaticamente a escola e aglutinar as “vantagens pedagógicas” das diferenças culturais, na construção de uma escola verdadeiramente democrática que possa articular as igualdades e as diferenças.

Isso também reflete na etnomatemática e na conversão para o novo e, como vimos, as artes (*techné* ou *tica*) têm uma grande importância para a linguagem pedagógica, conforme afirma Baron:

[...] as artes podem renovar os poderes perceptivos e empáticos das inteligências de nossos sentidos, possibilitando a (re)sensibilização e autocompreensão necessárias ao cultivo da nova solidariedade reflexiva e da comunidade da qual precisamos para arriscar o novo (BARON, 2004, p. 37).

Entendemos que os avanços das convicções e pensamentos em uma cultura devem ser entendidos e bem recepcionados por outras culturas. Contudo, como alerta FASHEH (1998), estes avanços devem ser “traduzidos” para se moldarem à cultura “acolhedora”. Seguindo o raciocínio, importar ideias é plenamente aceitável e deve ser estimulado e discutido entre os

gestores e todos os envolvidos na esfera educacional, mas o significado e as alusões destas ideias devem ser atingidos localmente.

De forma análoga, a fala do *maubere* 01 sobre o auxílio de outros países e a quebra de tabus, deve ser igual a quando compram um refrigerador importado da Austrália. Em outras palavras, devem comprar a geladeira estrangeira, mas preenchê-la com comida de Timor-Leste. Em síntese, tem que haver uma adequação ao contexto local.

Pontuamos que nossas intervenções e sugestões, a exemplo da montagem e manutenção de LEMs e a propagação do programa etnomatemática, não têm a finalidade de manipulação de um educador “dominante”. Contudo, corroboramos com FREIRE (1989) que uma educação realmente libertadora não se realiza nem por uma prática manipuladora nem tampouco por uma prática espontaneísta. Enquanto educadores, nossa tarefa é esclarecer nossa opção que é política e sermos coerentes com ela na prática.

Quando abarcamos questões etnomatemáticas e fatores subjetivamente dirigidos à perspectiva dos estudantes, observamos que há uma tendência do processo de ensino e de aprendizagem de matemática de se tornar menos árduo e mais significativo, porque se intensifica a preservação dos saberes/fazeres, ocasionada pela ação proativa dos alunos.

Destacamos algumas dimensões trabalhadas na corrente etnomatemática ligada ao âmbito educacional: ética, política, cultural, histórica e social, que D’AMBRÓSIO (2002) indica que o principal ponto motivacional para um programa de pesquisa em etnomatemática é a busca pelo entendimento do saber/fazer, sobretudo matemático, ao longo da história da humanidade, contextualizada em determinado grupo de interesse.

Entretanto, tais estudos têm uma preocupação maior, que é citada pelo *maubere* 03:

Maubere 03: Dentre as lições mais bonitas que aprendi em estudar e refletir sobre a etnomatemática é a questão da paz. Estudar e trabalhar com o que é nosso, nossa cultura. Podemos compreender e absorver conhecimentos de outros países, mas nós é que devemos decidir o que é bom para o povo timorense, bom para as nossas famílias e para as nossas vidas. Chega de influência que traz sofrimentos! Precisamos lutar pelo desenvolvimento da nação, mas ainda mais importante é a nossa paz.

Essa concepção sintetiza o posicionamento de D’ AMBRÓSIO (2012) que só faz sentido insistirmos em educação se for possível alcançar, por meio dela, um desenvolvimento em sua plenitude, e desenvolvimento pleno não se remete somente a melhores índices de alfabetização, de economia, de controle da inflação, ou de qualidade total na produção, ou

quaisquer dos diversos índices propostos por políticos, economistas e governantes, mas também a paz.

O significado de desenvolvimento pleno para D' AMBRÓSIO (2012) se concretiza quando atingimos uma melhor qualidade de vida e uma maior dignidade do ser humano, que tem uma relação de dependência da incidência do respeito de um indivíduo com outros indivíduos e da trajetória de nossas relações com o meio ambiente, que se desvela no conhecimento assimilado dentro e fora dos espaços educacionais.

Corroboramos com esse pensamento etnomatemático e confiamos que a educação, em especial a educação matemática, assim como os saberes/fazeres matemáticos podem auxiliar a construção de uma humanidade ancorada no respeito, na solidariedade e na cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa relação entre indivíduos que transcendem países, pensamos no diálogo entre Brasil e Timor-Leste em sintonia com o multiculturalismo interativo, que julgamos mais adequado para construir sociedades mais democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Chamamos a discussão com o olhar voltado para as *escolas* de Timor-Leste, pois a escola é um ambiente privilegiado, capaz de promover o reconhecimento, a valorização e o empoderamento de indivíduos socioculturalmente excluídos.

Atestamos que houve uma supressão dos valores locais durante o período de invasão e os sucessivos conflitos que antecederam a conquista da independência, ao passo que percebemos nos discursos dos *mauberes* que essa desvalorização ainda perdura pelas atitudes dos influenciadores externos, inclusive no âmbito educacional.

Constatamos que os desafios são muitos. As questões sociolinguísticas, a falta de material humano e a baixa qualificação dos professores que estão em atividade, a predominância da pedagogia bancária no ambiente educacional, os problemas infraestruturais, políticos e econômicos que atingem todo o país, principalmente os distritos periféricos mais afastados da capital Díli, configuram-se as principais dificuldades enfrentadas no sistema educacional e no processo de ensino e de aprendizagem matemática de Timor-Leste.

Trouxemos a discussão etnomatemática para que os timorenses envolvidos nessa pesquisa que vão trabalhar em sala de aula pudessem, ao retornar para o seu país, julgar o que é importante valorizar dos saberes/fazeres extraescolares do seu povo e trazer para dentro do

processo de ensino e de aprendizagem o despertar dialógico-reflexivo, contextualizado e comprometido com o desenvolvimento do sistema educacional.

Ficamos fascinados pelo mergulho na cultura timorense e a riqueza social e histórica por trás dos costumes daquele povo e que podem ser trazidos para dentro das salas de aula, que se desvelam através de vários vieses, tais como: as casas sagradas (*luliks*), as habilidades das tecelãs que produzem belos *tais*, os elementos utilizados em cerimônias e nas *luliks*, como o *kaibauk*, o *belak*, a *rota*, a exuberância das peças artesanais em palha e em cerâmica.

Notamos a relevância de discutir assuntos ligados à etnomatemática, por despertar várias reflexões nos *mauberes* sobre a inserção da riqueza cultural timorense no ambiente escolar, pois o elo entre a etnomatemática e a educação contribui para uma aprendizagem mais significativa e aprimora a forma de enxergar o mundo e os outros em seu espaço sócio-temporal.

O processo de ensino e de aprendizagem de matemática nas *escolas* pautado na etnomatemática para auxiliar o resgate do valor cultural, da identidade e da autodeterminação do povo de Timor-Leste, trilha por procedimentos de diálogo entre diversos conhecimentos e saberes/fazer, estratégias pedagógicas, o uso de recursos didáticos e dispositivos do dinamismo pedagógico e o rechace a toda e qualquer maneira de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Na sistematização dos conteúdos matemáticos, o diálogo sobre quadrado perfeito e conteúdos correlatos com os timorenses auxiliou-nos a desenvolver percepções mentais de vários tipos, como: a intuição espacial, integração de visualização com significação, a manipulação e experimentação com a dedução, propor análises e formular conjecturas. Além disso, ocasionou uma aproximação no grupo e abriu caminhos para adentrar ao programa etnomatemática e convergir os estudos para a realidade timorense.

Ponderamos a necessidade de aprofundar os estudos do cotidiano escolar timorense sob o ponto de vista sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, analisando os determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse campo de investigação compreende uma reflexão acerca do momento histórico, das influências e relações de poder, políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes no povo de Timor-Leste.

Essa ampliação discursiva pode ser analisada em trabalhos vindouros com olhares voltados nos interesses educacionais do futuro de Timor-Leste no cenário nacional e internacional, pois o processo de ensino e de aprendizagem de matemática tem uma longa história intrínseca às atividades humanas, que se espalham por diversos contextos, tais como: social, cultural, científico e tecnológico.

Todavia, esse processo não pode ser identificado como único, isto é, como proposta formal e absoluta, devido ao seu caráter evolutivo, de constante mutação e que busca conciliar o progresso com as necessidades da humanidade, no caso em tela com o anseio do povo de Timor-Leste.

Confessamos que fomos surpreendidos pelo ímpeto e espírito de superação dos estudantes timorenses, que de prontidão se voluntariaram ao projeto e se engajaram no objetivo do trabalho, os quais muito nos ensinaram sobre valorizar o seu povo, os seus costumes e que o aprendizado desabrocha em momentos adversos.

Por fim, abalizamos que a reciprocidade de experiências pessoais e culturais relevantes de cooperações multilaterais enriquece o conhecimento sobre diferentes realidades, culturas, sociedades e até mesmo sobre a própria maneira de enxergarmos o mundo e os outros, traduzindo-se numa inclusão global. Isto, por sua vez, ajudar-nos-á a tornarmos pessoas mais conscientes, mais críticas e mais autoconfiantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Etnografia da prática escolar. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

AULP, Associação das Universidades de Língua Portuguesa. A AULP. Disponível em: http://aulp.org/A_AULP. Acesso em 20 de set de 2016.

BARON, Dan. Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BRASIL. Embaixada do Brasil em Timor-Leste. Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. Díli: Timor-Leste, 2008.

_____. Agência Brasileira de Cooperação – ABC. Cooperação Brasil-Timor-Leste. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/TimorLeste>. Acesso em: 14 de set 2016.

_____. Ministério das Relações Exteriores. República Democrática de Timor-Leste. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/component/content/article?id=5477>. Acesso em: 23 de set 2016.

CANDAU, Vera Maria. A diferença está no chão da escola. In: Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FASHEH, Munir. Matemática, Cultura e Poder. In IV ICME. Berkeley: 1998.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 2ª edição [1ª Ed. 1976]. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 9ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

RDTL. Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011 - 2030. Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf. Acesso em 08 de set de 2016.

UEPB. Balanço Social 2012 - 2016 by Imprensa UEPB – Campina Grande, 2017. Disponível em: https://issuu.com/imprensauepb/docs/balan__o_de_gest__o_-_contornos_iss/1?e=0/42022952&ff=true. Acesso: 22 de mar de 2017.

WATIER, Patrick. Elogio da Confiança. Paris: Belin, 2008.

_____. Uma introdução à sociologia compreensiva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Graziela Brito de Almeida ¹
Alice Claudina dos Santos ²

RESUMO

Este estudo tem intenção de refletir a perspectiva da tecnologia em uso na atuação da coordenação pedagógica em que o conhecimento da tecnologia e seu uso na coordenação se conectem no processo de ensinar e aprender. Compreendemos que ao se tratar de tecnologias da informação é significativa à busca de resultados esperados diante do uso delas pelas pessoas. Apesar das dificuldades ainda surgidas em meio à apropriação e manejo destes recursos é possível à observação quanto à inserção e facilitação que podem trazer formação e transformação de vida, seja esta, social, educacional, política e cultural com o uso das Tics. Nossas reflexões foram apoiadas nos estudos de pesquisa bibliográfica, na medida em que buscamos analisar, documentos de domínio científico tais como livros, periódicos e artigos científicos, especificamente os que abordam as tecnologias digitais da informação e comunicação que se apresentam como ferramentas essenciais na promoção da aprendizagem, sejam elas, no acesso a profissionalização e aperfeiçoamento, quanto aos novos recursos e possibilidades educacionais disponíveis. Consideramos que o uso das tecnologias na ação da coordenação pedagógica contribui para a aprendizagem dos alunos e professores na era digital e fortalece a construção de conhecimento profissional.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais, Gestão pedagógica, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A crescente era das tecnologias e inovações tem se feito oportuno no mundo de busca por novas fórmulas e atendimentos para as variadas necessidades e problemas surgidos no dia-dia. Em épocas não distantes de nossa realidade, era possível perceber a recusa e os conflitos por conta da chegada do computador, rede digital, internet e informações que viabilizam repensar práticas educacionais e processos que perpassam a aprendizagem na educação formal e não formal. Ao se tratar de tecnologias da informação é surpreendente à busca de resultados esperados diante do uso delas pelas pessoas. Apesar das dificuldades ainda surgidas em meio à apropriação e manejo destes recursos é possível à observação quanto à inserção e facilitação que podem trazer formação e transformação de vida, seja esta, social, educacional, política e cultural com o uso das Tics.

Essas novas tecnologias, assim consideradas em relação às tecnologias anteriores existentes, quando disseminadas socialmente, podem mudar qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam

¹ Doutoranda do Curso de Educação da Universidad Internacional Iberoamericana – UNINI México, galmeida2014@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Ciência da Linguagem da Universidade Católica - PE, alicemariacs@gmail.com;

com outras pessoas e com o mundo à sua volta. A evolução tecnológica não se restringe aos novos usos e formas de determinados equipamentos e produtos. Mas, indica possíveis alterações nos comportamentos de seus participantes ou envolvidos. Tecnologia, não significa apenas o uso de equipamentos ou tornar-se inserido a uma plataforma da internet; mas é fazer parte de um todo, seja este espaço, lugar e tempo. É comum identificá-la na rotina de vida das pessoas – como dormir, comer, trabalhar, o deslocamento para diferentes lugares, ler, conversar, se divertir. Para Kenski,

Atualmente não é mais a pessoa que sai em busca de informações: é a informação que se oferece sem ser buscada. Informação fácil sobre tudo, que invade a nossa privacidade, ocupa nosso tempo e o espaço do nosso pensamento, transforma nossas intenções, manipula nossos desejos. Informação que nos manipula ao acordar e nos acompanha em todos os momentos, todos os dias. (2013 p. 86).

As tecnologias estão tão próximas e presentes que pouco, é percebida nas rotinas do dia-dia. As novas tecnologias de multimídia e a internet se apresentam como ferramentas essenciais na promoção da aprendizagem, sejam elas, como acesso a profissionalização e aperfeiçoamento, quanto aos novos recursos e possibilidades educacionais que estejam disponíveis. Têm se exigido mais da sociedade, comunidade, família, educação e da informação. O ponto de partida tem sido a busca pelo novo e aperfeiçoamento, mesmo que estes não estejam acessíveis a todos ou aos lugares.

Contudo, o dilema de permitir e usufruir as tecnologias no espaço escolar e fora dele pode tecer discussões de diferentes posturas pedagógicas e didáticas, dos quais coordenação, professores e alunos estejam inseridos. Por um lado, alunos mais envolvidos e dinâmicos na rede de informação e tecnologia, por outro lado profissionais pouco envolvidos no processo de inserção de ferramentas tecnológicas, acanhados quanto à habilidade no uso das Tics e alheios ao que lhes sejam atraentes no emprego de estratégias de como esta, pode vir a contribuir para a inovação, colaboração, criação e difusão da comunicação em áreas do conhecimento científico e pedagógico. O que, [...] “ser mais úteis, prestar serviços mais relevantes à sociedade, a sair do casulo em que se encontram” (MORAN, 2007 p. 22). Por isso, a proposta deste artigo tem a intenção de refletir a perspectiva da tecnologia em uso no campo de atuação da coordenação pedagógica de modo que o conhecimento entre ambas as partes se conecte no processo de ensinar e aprender.

METODOLOGIA

Este artigo foi resultado de uma pesquisa bibliográfica na medida em que buscamos analisar, “documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2016 p. 69). No intuito de pensar sob como o uso das tecnologias e a ação da coordenação pedagógica podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e professores na era digital e tecnológica. E, “levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2016 p. 69).

A abordagem adotada foi à qualitativa com a intenção de aprofundar a compreensão do objeto de estudo referente ao uso de tecnologias e as ações de coordenação junto aos profissionais das diversas áreas do conhecimento. Nesse estudo compreendemos que,

A fonte direta de dados é o ambiente natural; os materiais registrados são revistos na sua totalidade pelo investigador. Os dados são recolhidos em situação natural e complementados pela informação que se obtém através do seu contato direto; transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais; supremacia do processo em detrimento do produto; familiaridade com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados,... (DIEZ; HORN, 2013 p. 27)

Assim, os procedimentos técnicos utilizados foram delineados no estudo de textos já que busca a compreensão ampliada sobre fenômenos ou situações que facilitem refletir nosso entendimento diante das ações do sujeito com o outro no processo de comunicação e interação tecnológico e científico diante das TICS.

DESENVOLVIMENTO

Repensar o processo, reaprender a ensinar, o está junto, orientar atividades, a definição do que vale a pena fazer para aprender junto ou separado, são propostas que pretendem facilitar às relações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mercado diante dessas situações mencionadas:

As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que faz necessário: a imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso, de utilidade na vida [...] (1998, p. 1).

Principalmente quando usadas para planejar, ensinar, aprender e orientar as atividades próprias e as do outro, pode admitir modificações no processo em sala de aula e fora dela. A possibilidade de verificar o quanto o grupo de pessoas ou instituições redefine e recria procedimentos e normas - "regras," de uso das ferramentas tecnológicas incluídas no projeto pedagógico vivenciado dentro de seus espaços, pressupõem uma série de fatores: conhecimentos prévios, expectativas, motivação, contexto institucional, sócio institucional e etc.

Na era da informação, comportamentos, práticas e saberes se alteram com muita velocidade. Essas alterações refletem sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação.

Algumas [áreas de conhecimento] caminham para o passado conhecido e ignoram o que está por vir. São desenvolvidas para a formação de pessoas para um tempo que já passou e ignoram as transformações vigentes na realidade presente e as tendências que prenunciam o futuro (KENSKI, 2013 p. 22).

Estar aberto para novas educações é quem sabe, apostar em mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender sugeridas pela atual exigência de mercado tecnológico e inovador no mundo do trabalho e como destaca Kenski, 2013.

O que permite pensar que as tecnologias podem potencializar o processo educativo, tornando-o mais interessante e dinâmico, sendo fundamental para a vida humana. Pensar em um novo ambiente físico ou digital, que viabilize novas formas de aprender a apreender em todas as suas dimensões. Pois, “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço, e de tempo, estabelecendo novas pontes de estar juntos fisicamente ou virtualmente” (MORAN, 2006 p. 8).

As novas mídias ou inovações tecnológicas a exemplo: internet, redes sem fio, ambientes virtuais, ipads, iphones entre outros, são percebidos no processo de ensinar e aprender a educação o tempo todo. O surgimento de desafios mencionados nos dias atuais poderá impulsionar prática e saberes docentes para um trabalho preciso, significativo, interativo, proativo e de resultados. Para Cortella (2014, p. 51) “Um trabalho será bem feito se souber fazê-lo. Pode ser bem feito sem computadores. E pode ser mais bem feito ainda com os computadores”.

Na medida em que as tecnologias realizem o auxílio ou o fazer no trabalho seja este qual for, a probabilidade de comunicação pode ser ampliada e os ganhos podem ser atingidos quando se sabe o que se faz. Segundo Cortella (2014 p. 67), “[...] preciso conhecer um pouco mais sobre o que ele, aluno, gosta e porque gosta. Não é para saber o que ele gosta para ficar

ali mesmo; é para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado”.

E sob o fato de se conhecer sobre o aluno ou o que se pretende realizar com as atividades propostas em ambientes formais ou não formais o autor enfatiza a importância de está aberto a mudanças quando,

A atitude de mudança é que responde à possibilidade do novo. Aliás, só quem não teme o novo (o novo, não a novidade) é capaz de mudanças significativas. Outros, que ficam temendo o novo ou só vão atrás de novidade, entram num transtorno da sua capacidade, inclusive de educação (CORTELLA, 2014 p. 34).

Essa atitude de mudança referida por Cortella busca a troca de construções que tragam significado na vida dos sujeitos e aprendizagens para toda uma vida. O que para Moran, a educação [estas ações] deve,

[...] surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. [...] espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes (2007, p. 21 e 22).

Refletir e criar “meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem” (MORAN, 2007 p. 38). É uma responsabilidade e um desafio!

É possível perceber que a tecnologia pode ser uma alavanca para a promoção do conhecimento e a melhoria nos espaços por onde ela passa. Sugere autonomia e segurança para aqueles que buscam experimentá-la. Para isso, se faz necessário que o indivíduo, instituição, discente, docentes e profissionais queiram o degustar dessa experiência com a tecnologia e seus avanços digitais, tecnológicos e mediáticos.

[...] há ideias novas quando se pensa educação. O novo brota do velho, isto é, somente uma prática pedagógica que venha ao encontro das exigências de um tempo de maior expectativa de vida dos seres humanos pode materializar o fato: educação é formação para a vida toda. (ALBUQUERQUE; ALVES, 2013 p. 12).

E, se tratando de tecnologia podemos parafrasear as autoras ao dizer que tecnologia é “formação para vida toda” (ALBUQUERQUE; ALVES, 2013). “E nesse sentido, reforçam a ideia de que conhecer é um acontecimento social, ainda que com perspectivas individuais” (ALBUQUERQUE; ALVES, 2013 p. 13).

Ao falar de perspectivas individuais a gestão da tecnologia pode ser tratada como prática pedagógica em que o planejamento, decisões e a participação nos projetos planejados no trabalho e na escola comungam do mesmo princípio, saber fazer para reconstruir o velho no novo e no alcance de aprendizagens que validem a construção no processo de apropriação desses conhecimentos.

De modo que exista a possibilidade do transitar das relações e do conhecimento construído a curto ou longo prazo nos ambientes de gestão escolar, sala de aula e ambientes externos. Os meios de comunicação e tecnologia podem mediar esse processo de concepções das metodologias o que favorece outras formas de desenvolver a arte de ensinar e aprender. “[...], criar conexões, integrar o cotidiano com o conteúdo didático, em fazer a ponte entre a experiência dos alunos e o tema da aula”. (MORAN, 2009 p. 19).

Tecnologia e coordenação são temas que repercutem a grandes questionamentos, o que pode favorecer o universo da pesquisa, a exemplo: como ampliar o uso de tecnologias na mediação do aluno e o professor sob os novos métodos e utilidades que ambos se utilizam dentro e fora de sua sala de aula e como essas tecnologias podem contribuir para o uso de uma coordenação presente na vida da escola e/ou trabalho que corroborem na disseminação da informação e na geração do conhecimento.

Na medida em que as inovações tecnológicas e informação surgem, novas formas de ensinar e aprender são construídos e apostam discussões acadêmicas, filosóficas e históricas para o futuro. Pois, “a produção e o desenvolvimento da aprendizagem não podem estar voltados a um único espaço: o espaço escolar ou [fora dele] deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo” (PADILHA, 2013 p. 23).
Para a autora,

[...] o desenvolvimento da aprendizagem, deve ocorrer em vários espaços de busca e construção; diálogo e confronto; de fazer a reflexão e a organização entre os outros elementos. Portanto, para que venha ocorrer a aprendizagem é necessário que se trabalhe de forma diferenciada, fundamentando e ampliando o preceito de diversidade de forma lógica e organizada (PADILHA, 2013 p. 23).

Este espaço do físico e virtual, do novo e das novas possibilidades da tecnologia e coordenação pode possibilitar um novo recomeço de uma nova era que se refaz a cada dia. Com o tempo, o indivíduo é capaz de aprender novos padrões de construção e ressignificação de sua própria prática. Independente de onde seja seu ambiente de construção e de ensino

poderá ocorrer experiências significativas que contribuam para uma nova e evidente aprendizagem. Segundo Gómez,

Os cenários de aprendizagem nos quais se encontram o conhecimento difundido e disponível a todos, oferecendo oportunidades inesperadas de aprendizagem, são as intermináveis redes tecnológicas para o armazenamento, a troca e a criação permanente de informação e conhecimento (GÓMEZ, 2015 p. 50).

A troca de saberes deve ser fundamental para o incremento de práticas educativas, metodológicas e tecnológicas nos espaços vivenciados pelos sujeitos e na interação de uns para com o outro. O que permitirá “desenvolver habilidades de seleção, processamento, organização e aplicação crítica e criativa de tal informação” (GÓMEZ, 2015).

Ainda segundo o autor, “quanto mais rica e plural é a rede de intercâmbios, mais poderoso será o aprendizado de cada indivíduo” (GÓMEZ, 2015 p. 51). É possível pensar práticas de coordenação com o uso das tecnologias que participem desta interação e contribuam para o surgimento de novas ideias, reflexões e ações que possam resultar em intervenções e mediações construídas e modificadas á base do contexto e do vínculo existente das relações de si mesmo e com o outro no processo de ensino e aprendizagem.

AÇÕES PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Pensar pedagogicamente as ações de coordenação e tecnologias digitais da informação e comunicação remete pensar que possa ser algo de fácil compreensão e apreensão, no entanto, um desafio à prática do coordenador diante do crescimento de uma era digital repercutida no mundo em que vivemos. O que leva a reflexão quanto às ações de gestão escolar ou não escolar que devem mediar o processo de ensino e práticas metodológicas nos ambientes em que o saber e o exercício do conhecimento estejam em sintonia no campo da tecnologia. O esvaziar-se de conceitos e mesmo práticas pedagógicas, é um importante passo para novas experiências e saberes como afirma Gómez,

Quando reconhecemos os nossos preconceitos, estereótipos e concepções, começamos a entender e a aceitar que estamos presos pelas nossas expectativas e perspectivas e podemos aceitar a intervenção de terceiros com diferentes perspectivas (GÓMEZ, 2015 p. 65).

E ao aceitar possíveis intervenções, diferentes formas de se perceber enquanto agente de mudança e transformação pode ser percebido onde quer que se esteja. Segundo esse mesmo autor (2015), “nossas crenças são construídas a partir da matriz cultural da comunidade em que vivemos”. É comum a identificação quando se parte de algo já sabido ou aprendido durante o tempo de formação profissional, do indivíduo e em sociedade. No entanto, quando algo novo emerge o sentimento recente é não dá atenção ou até mesmo veracidade como a criação de dificuldades para com a aceitação da nova proposta de ensino. O costume de práticas repetidas, sejam elas quais forem, dificultam o acesso à inovação e informação.

Contudo uma vez que esses esquemas intuitivos, habitus ou gestalt, operam como plataformas que potencializam as nossas experiências futuras, mas também como filtros que selecionam o que percebemos, sentimos e desejamos, o processo de crescimento pessoal de cada indivíduo em seu contexto social requer tanto questionar, desaprender e relativar as próprias ferramentas de conhecimento, sentimento e ação como expandir o campo de experiência, reflexão e intercâmbio (GÓMEZ, 2015 p. 68).

A ideia deve ser de agregar novas posturas e conhecimentos, à medida que se vive a experiência criando significado para prática pedagógica. “Aprender de maneira mais potente e científica supõe questionar, desaprender e reconstruir” (GÓMEZ, 2015 p. 69). E a essa reconstrução da prática e saberes, é fundamental a aprendizagem por competências.

Ou seja, [...] o currículo deve oferecer oportunidades de experiências, para que os indivíduos se formem como autores das suas próprias vidas, como aprendizes que se autodirigem ao longo de toda vida, pesquisadores rigorosos, comunicadores eficazes, cidadãos solidários e comprometidos com a construção das regras do jogo comunitária, criadores singulares em suas respectivas áreas de especialização e interesse, colaboradores efetivos nos grupos e na comunidade (GÓMEZ, 2015 p. 76).

Uma nova visão curricular que incorpore as competências como eixo central na formação e qualificação a novas formas de ensinar e aprender as tecnologias da informação no uso da coordenação. Pois o currículo tem sido intensificado e a busca por profissionais aptos e qualificados para novas oportunidades no âmbito do mundo profissional e virtual, tem oportunizado competências que pode fazer a diferença nos dias atuais. O entendimento deve desenvolver ao máximo as potencialidades que cada sujeito carrega em si mesmo e o que este sujeito pode realizar com o outro, o “seu próprio projeto pessoal, social e profissional em [uma realidade] em constante mudança, acelerado, vertiginoso, [...] (GÓMEZ, 2015 p. 76).

Pois,

O confronto, o debate, a necessidade de coordenar e dar sentido a diferentes pontos de vista, díspares e inclusive, em princípio, contraditórios, estimula o

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

crescimento do pensamento crítico, a capacidade de transcender os limites conceituais da própria cultura, de se abrir para a discrepância, a incerteza, a mudança, a novidade e o território do possível (GÓMEZ, 2015 p. 83).

As ações de coordenação e a tecnologia devem ajudar a compreender que construções de significados, se convergem em qualidade e inovação diante da busca de alternativas que satisfaçam os envolvidos no processo de aprendizagem e “no desejo de aprender, de experimentar, de correr riscos e de inovar ao longo de toda vida” (GÓMEZ, 2015 p. 83). O que permite pensar que a,

Revolução pedagógica necessária na era digital não se encontra em dispositivos e plataformas on-line por si mesmas, mas na formação personalizada, que as ferramentas digitais permitem e estimulam, na possibilidade de seguir o próprio ritmo de aprendizagem e comprovação, os próprios interesses e paixões, para ajudar cada [sujeito] a construir os seus próprios caminhos e conexões, instrumentos, situações [...] (GÓMEZ, 2015 p. 95).

A relação da tecnologia e coordenação pode ser percebida como via de mão dupla em que a aprendizagem se dá no desenvolvimento das ações entre ambas e a integração do saber fazer faz parte da relevância que cada um desperta no campo de atuação da ciência e atualidade. E, o saber fazer tecnologia nas relações dos indivíduos não é diferente das ações pedagógicas ou não que a coordenação deve desenvolver nos espaços por onde perpassa. O desafio pode ocorrer no dia-dia dessas relações de si mesmo com o outro, e como a coordenação pedagógica utiliza as ferramentas tecnológicas para embase de sua prática e seu conhecimento?

A esse questionamento de como a coordenação pedagógica se utiliza de possíveis ferramentas tecnológicas, é possível pensar no desenvolvimento de competências profissionais. Aqui, não adentraremos a fundo sobre o que são competências e seus desdobramentos, mas que é possível pensar competência profissional quando o indivíduo pode resolver determinado assunto ou realizar uma determinada tarefa. Uma ideia de capacidade ou soma de conhecimentos. Para Gómez,

As competências são sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação, ou seja, combinações pessoais de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam a interpretação, a tomada de decisões e a atuação dos indivíduos humanos em suas interações com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional (GÓMEZ, 2015 p. 74).

Essa característica de competência dita pela autora deve ser refletida no dia-dia da prática docente enquanto sujeito de mudança e interação. Pois, “a pessoa competente em qualquer um dos diferentes âmbitos do saber tem de ser capaz de utilizar todos os seus recursos para desenvolver [diferentes] processos [de sua prática]” (2015 p. 74).

Em uma era em que o digital é uma crescente, as ações de coordenação precisam se aperfeiçoar constantemente, se manter à frente as demandas exigidas da instituição a qual se submete ou mesmo ao mercado de consumo e as variadas formas de se perceber no outro e com o outro. Para então,

[...], enfatizar a falta de um fundamento definitivo dos conceitos, crenças, categorias, modelos mentais e teorias; estimular o intercâmbio de diferentes opiniões e propostas para desenvolver a capacidade de pensar de modo estratégico, questionando os fundamentos e as conseqüências; incentivar a curiosidade e reconhecer o caráter efêmero, temporário e contingente de todo conhecimento (GÓMEZ, 2015 p. 81).

Para Gómez (2015) é desenvolver uma mente crítica. O que a coordenação e a tecnologia em espaços percorridos por sua prática metodológica, mediática, interativa e participativa devem propor junto aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a construção e a fluência do conhecimento. O que facilitará a produção “ao desejo de aprender, de experimentar, de correr riscos e de inovar ao longo de toda a vida” (GÓMEZ, 2015 p. 83).

O autor salienta que, “tudo deve ser acessível ao conhecimento e à experiência, ao existente, ao já consolidado e ao possível, ao local e ao global, à identidade herdada e à personalidade escolhida, buscada e emergente” (2015 p. 102).

Nesse sentido, “a verdadeira riqueza do conhecimento está no potencial das ideias, modelos e teorias” (GÓMEZ, 2015 p. 103), que se tem ou que se pretende adquirir!

ENSINAR E APRENDER EM ESPAÇOS DE GESTÃO E TECNOLOGIA

O ensino e a aprendizagem são formas diferentes de conhecimento. Ainda que suas características sejam em comum frente às situações de aprendizagem, diferenciam quanto à prática de suas ações para o crescimento e desenvolvimento dos saberes. “Qualquer aplicação do conhecimento é uma nova oportunidade para aprender e toda nova aprendizagem abre uma nova oportunidade de aplicação” (GÓMEZ, 2015 p. 111).

Diante do sentido para com os novos conhecimentos e novas aplicações quanto ao saber fazer, “[...], o/a aprendente pode assumir o papel de verdadeiro gestor dos seus processos de aprendizagem” (ASSMANN, 2005 p.22). Esta realidade deve mensurar as

reflexões e ações dos sujeitos para o alcance de possíveis resultados esperados na gestão das atividades e práticas tecnológicas.

Segundo os autores é preciso repensar formas de apreensão do conhecimento quanto ao uso e o repasse das informações nos espaços onde as experiências devem ser totalizantes e significativas na vida dos indivíduos participantes dessas práticas.

“A função do [gestor] está condicionada à forma com que as tecnologias digitais são apresentadas no processo de ensino [...]”, a elaboração de nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento que signifique “aprender a buscar o saber” [...], “As tecnologias digitais favorecem novas interações entre os agentes humanos e técnicos e fazer emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções” (LOPES, 2005 p. 34).

Essa autora reforça também a ideia de novas concepções e abordagens à prática e ao saber na esfera dos conhecimentos ente os autores citados anteriormente. A construção e reconstrução desses saberes deve ser um permanente no âmbito profissional, pessoal e social dessas ações de coordenação e tecnologia

Em que,

“A liberdade e a interatividade possibilitam [...] o estabelecimento de uma relação com o mundo rica e autônoma, pois fluem destas relações a valorização da sensibilidade, da intuição e da emoção, possibilitando ao aprendente potencializar e não romper os vínculos entre o conhecer, o fazer e o ser” (LOPES, 2005 p. 43).

O vínculo do conhecer, fazer e o ser como descreve a autora Lopes (2005), são pressupostos de construções dependentes e independentes ou complementos de uns com os outros. Sejam as mais variadas interfaces dirigidas pelo gestor ou a tecnologia deve “explicitar o reconhecimento do processo educativo [ou não] como sistema complexo e dinâmico” (LOPES, 2005 p. 44), dessas construções. Para Lopes também,

“Os novos ambientes de aprendizagem requerem [dos sujeitos]: competência de saber trocar saberes, [...] para construir e reconstruir [...], conhecimentos significativos, para reconhecer o erro como fator de construção e saber lidar com as incertezas, as transitoriedades, os problemas. Diálogos e atitudes que encorajem [...], a lidar com todos estes novos elementos componentes das formas de conhecimento são dados essenciais à construção do novo processo de ensino e aprendizagem [...]” (LOPES, 2005 p. 49).

O possível desenvolvimento das relações recíprocas entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem pode gerar ressignificações para um trabalho efetivo e

construtivo diante da quebra de paradigma para com as ações metodológicas, tecnológicas e profissionais no ambiente em que os aprendizes sejam provocados a investigar e descobrir novas oportunidades do saber-fazer.

“Novas experiências pedagógicas podem surgir na conexão com as novas tecnologias digitais, impactar o ambiente [...] e transformá-lo em múltiplos ambientes cognitivos cooperativos, abertos e exploradores de outros mundos contextuais com suas linguagens inovadoras. Ambientes ricos em discursos, imagens, sentimentos e imensa reserva de desejos e signos que constituem a construção do ser humano, que está sempre a refazer, inacabada” (DELGIN, 2005 p. 67).

Essas conexões citadas por Delcin (2005) devem permear as atividades da coordenação e junto às atividades a imersão no campo das tecnologias da informação e comunicação. Pois as experiências são geradas de uma significativa troca de saberes do ensino e da aprendizagem e que ambas são indissociáveis para vida profissional, pessoal e emocional do indivíduo no mundo. “Quanto mais ricas essas redes, mais nos realizaremos como pessoas e mais úteis nos tornaremos para os grupos e organizações aos quais nos vinculamos” (MORAN, 2007 p. 67).

O que para Moran essas experiências de aprendizagem devem resultar,

“[...] no saber conviver nos espaços virtuais, saber comportar-se na comunicação on-line, nos diversos espaços digitais pelos quais nos movemos, respeitar a diversidade, comentar com equilíbrio opiniões diferentes ao divulgar informações sobre terceiros” (MORAN, 2007 p. 67).

É possível pensar o fazer diferente, de uma forma de ensino e aprender diferente, de tudo que já foi feito, possibilitando novas concepções, ideias, decisões, respostas e questionamentos que possam resultar em experiências de situações novas de mudança nos ambientes virtuais e não virtuais, novos modelos de interação e mediação com e junto à gestão e tecnologia.

A ideia de conexão dos espaços em que a gestão pedagógica e a tecnologia estejam cada vez mais ligados e fluentes, pode ser de fundamental importância para o cotidiano das pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender. Um entendimento positivo, ativo e claro do conhecimento de si mesmo, pessoal e tecnológico. Pois, “não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico” (MORAN, 2007 p. 91). Mas, pode fazer parte da gestão pedagógica, das formas de ensinar e das ferramentas tecnológicas que participam e oportuniza o saber e o aprender tecnologia nos lugares por quer que seja.

“Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca de novos modelos, que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente” (MORAN, 2007 p. 165).

A gestão pedagógica e a tecnologia podem proporcionar situações que façam sentido para todos à sua volta, quer nos dias atuais quer em ações previstas para o futuro. As mudanças caso se façam necessárias em todos os níveis de ensino e aprendizagem podem trazer reinvenções para melhoria e aprendizado da teoria e prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na coordenação pedagógica da educação profissional identificamos o uso de tecnologias da informação no planejamento, acompanhamento, monitoramento, na formação docente e nas ferramentas adotadas pelos profissionais de ensino utilizadas no processo de aprendizagem. O que indica segundo Moran,

[...], integrar as diferenças locais e os contextos culturais. [...], gerenciar as divergências, os tempos, os conteúdos, os custos, estabelecemos os parâmetros fundamentais. Traçamos linhas de ação pedagógicas gerais que norteiam as ações individuais, sem sufocá-las. Respeitamos os estilos, [...] Respeitamos as diferenças que contribuem para o mesmo objetivo. Personalizamos os processos de ensino-aprendizagem, sem descuidar do coletivo. (2013 p. 33).

Podemos, portanto, sublinhar a existência de alinhamento entre as ações em destaque da coordenação e a perspectiva teórica do autor, o que indica a possibilidade de fortalecer a construção de conhecimento entre os participantes, no âmbito da formação técnica e na qualificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o avanço das tecnologias e os impactos da proposta de ação da coordenação pedagógica para com a inserção das informações no contexto de trabalho profissional, a preocupação é percebida de forma salutar quando o ensino tecnológico e aprendizagem virtual e real das ações da coordenação se entendem em busca da qualidade.

Logo, estas ações da coordenação e da tecnologia pode possibilitar a mediação da inovação junto à construção do conhecimento e o aperfeiçoamento tecnológico, metodológico

e científico gerados a partir de experiências significativas que subsidiará outros estudos no campo da educação e mundo de uma era digital.

Assim, a compreensão a respeito das tecnologias e coordenação pedagógica precisa ser assimilada no processo de interação consigo mesmo e com o outro, sugerindo outras investigações a respeito do estudo e questionamentos do tema. Pois as tecnologias sempre estiveram presentes como ferramentas que mediam as atividades e processos de ensino na construção do conhecimento em sala de aula e na gestão educacional.

Podemos inferir que a inserção das tecnologias no contexto da profissionalização instiga os profissionais ao aperfeiçoamento digital e a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras que incentivem a pesquisa seja ela individual ou em grupo, a avaliação do processo do ensino, a troca de saberes e experiências concretas e significativas e a efetivação do uso da tecnologia como meios e não só como ferramentas de apoio e suporte a uma determinada atividade ou funcionalidade no trabalho profissional e ou educacional.

O reinventar o saber e o aprender em diversas formas e ritmos, métodos e tecnologias, para que possam contribuir na sociedade em todas suas necessidades e peculiaridades. Pensar tecnologicamente e virtualmente as ações de gestão pedagógica e o ensino-aprendizagem do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de; ALVES, Simone Silva. **Nas ideias pedagógicas: uma educação para a ação.** São Leopoldo: Itapuy, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DELCIN, Rosemeire Carvalho do Amaral. A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço. In: ASSMANN, Hugo. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Bauduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió – Brasil, 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acesso em: 14/08/19.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, José Manoel; NASETTO, Marcos. DEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TRAJETÓRIA DA OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS FEDERAIS

Marcia de Freitas Zago ¹

RESUMO

A trajetória educacional no Brasil segue o padrão dualista de educação: para a parcela da sociedade mais favorecida política, cultural e economicamente, uma educação básica propedêutica com preparo para o ingresso em cursos universitários, para a outra parcela da sociedade, uma educação básica precária e geralmente associada à formação para o trabalho. Ao longo de sua trajetória, a educação profissional brasileira passou por diversas modificações estruturais e funcionais que determinaram os rumos seguidos por esta modalidade de ensino no país. A formulação das políticas para educação profissional brasileira foi influenciada pelo contexto político, social e econômico em vigor no país. Esta modalidade de ensino, além de ser ofertada pela iniciativa privada, ganhou destaque na rede federal a partir da criação das escolas federais de educação profissional. Este artigo tem por objetivo apresentar um histórico da oferta da educação profissional no país, com destaque para a oferta desta modalidade na rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT). Através de uma abordagem documental, foi realizada uma revisão de literatura da trajetória da educação profissional no Brasil. Este levantamento tem permitido tecer uma compreensão sobre a atual configuração da organização desta modalidade de ensino no país e sobre as políticas públicas desenvolvidas pelos governos do país para sua efetivação.

Palavras-chave: Educação Profissional; Escolas Federais; Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Concebida inicialmente como um elemento das políticas públicas educacionais do país usado para oferecer às classes economicamente menos favorecidas o aprendizado de um ofício, a educação profissional passou por muitas alterações durante sua história. Rever esta trajetória é contar a história de uma grande parcela dos trabalhadores do Brasil e reconhecer a importância e a força das instituições especializadas na oferta desta modalidade de ensino no país.

Ao longo de sua trajetória, a formulação das políticas para educação profissional no país foi influenciada pelo contexto político, social e econômico em vigor. Transformações de cunho estrutural e funcional redirecionaram seus objetivos e finalidades para fazer face à realidade contemporânea e qualificar os brasileiros para atender às demandas do setor produtivo.

O objetivo deste trabalho é apresentar um histórico da oferta da educação profissional no país, observando as concepções sobre educação profissional adotadas, com destaque para a oferta desta modalidade na rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT)².

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, marciadefreitas@gmail.com

² Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado na área de educação sobre a concepção e a configuração dos Institutos Federais, cujo foco reside na investigação da forma como estas instituições vem se consolidando em relação à oferta de educação profissional e às diretrizes inseridas na sua proposta de criação.

Num primeiro momento, é apresentada a metodologia utilizada para realizar o levantamento histórico sobre a temática da pesquisa. A seguir, o texto aborda a trajetória da oferta da educação profissional e a regulamentação desta modalidade de ensino no país, avançando a discussão para sua oferta pelas escolas federais. Ao final, o texto assinala as percepções da autora sobre a organização da oferta da educação profissional no país e as principais concepções adquiridas pela educação profissional ao longo do desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Entende-se que estes elementos são de suma importância para subsidiar uma compreensão sobre a configuração da oferta da educação profissional no país e sobre as políticas públicas desenvolvidas pelos governos para sua efetivação.

METODOLOGIA

Esta investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa documental que envolveu um exame da legislação que rege a educação profissional. A pesquisa buscou também contribuições de pesquisadores da área da educação que se dedicam ao estudo da educação profissional e tecnológica.

Inicialmente foi realizado um levantamento da legislação que ampara o sistema e um estudo dos programas e projetos desenvolvidos ao longo da trajetória da educação profissional no Brasil. Também foi realizado um levantamento histórico sobre a oferta da educação profissional pelas instituições federais de ensino.

A análise documental e histórica objetivou a contextualização da oferta da educação profissional no Brasil, bem como a observação da concepção adquirida pela modalidade ao longo de sua trajetória. Ao final, buscou-se destacar sua oferta pela rede federal de EPT.

1 A Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico

A origem da educação profissional no Brasil remonta à primeira década do século XX, período em que se iniciava o processo produtivo industrial no país, o qual passou a exigir uma força de trabalho intermediária entre a concepção e a execução, adotando princípios como a divisão técnica do trabalho e o controle hierárquico da execução (SOBRAL, 2013).

A segmentação entre escolas para ricos, preparatórias para o exercício das funções mais elevadas da sociedade, de caráter intelectual, e escolas para pobres, destinadas ao exercício de funções profissionais, esteve presente na trajetória da educação brasileira. É importante destacar que “[...] até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional” (MOURA, 2007, p. 5).

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 1909), determinou a implantação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, uma para cada unidade federativa existente no país, cujos principais objetivos eram “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, bem como fornecer-lhes um ofício “[...] que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

A implantação do Estado Novo no Brasil trouxe modificações importantes para a educação profissional. A educação dos trabalhadores ficou estabelecida como dever do Estado através da Constituição de 1937, que determinou como objetivo para o ensino profissional o atendimento à exigência do desenvolvimento econômico quanto a trabalhadores cada vez mais qualificados. Foi reforçada a dicotomia entre ensino propedêutico e formação para o trabalho, existindo no país uma educação secundária para os filhos da elite, que deveriam conduzir o país, e uma educação profissional para os filhos oriundos das camadas populares, que deveriam integrar a força de trabalho (CASTIONI, 2013).

A política educacional do Estado Novo tinha objetivos bem definidos, porém apresentava-se de forma desconectada e reforçava a dualidade do sistema brasileiro. Segundo Cunha (2005), o ensino secundário e o ensino normal, destinados às elites, proporcionavam o avanço dos estudos em nível superior e objetivavam a formação integral daqueles que ocupariam as posições de liderança e gestão no país, enquanto que a educação profissional, destinada às classes menos favorecidas, não possibilitava a continuidade dos estudos e permanecia cumprindo o seu papel assistencialista e sua função de preparar mão-de-obra.

Em 1964 o país sofre o Golpe Militar que trouxe grandes mudanças políticas e econômicas. Na educação, o governo militar tomou algumas medidas para integrar o ensino propedêutico ao ensino técnico e ampliar o acesso ao ensino superior, tais como a reformulação do sistema universitário e a criação de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era o fim do analfabetismo (LIMA, 2012).

Uma parcela cada vez maior da população brasileira, em especial da classe trabalhadora, passa a ter acesso ao ensino de nível médio, o que “[...] provoca uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social” (TAVARES, 2012, p. 6). Para o regime militar, o acesso da população à universidade não era interessante, uma vez que poderia ampliar o movimento de contestação ao regime político.

A fim de controlar esta situação e tentar conter o acesso da classe trabalhadora ao nível superior de ensino ao mesmo tempo em que vinculava sua formação ao mercado de trabalho, o governo sanciona o Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969) que autoriza a oferta de cursos superiores de curta duração, os cursos de tecnologia, cujo objetivo seria “[...] proporcionar

formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969, p. 1).

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), trouxe mudanças sobretudo ao ensino primário e secundário, transformados em 1º e 2º graus. O 1º grau passou a ser composto pelo primário e pelo ginásio, exigindo a realização de um exame de admissão para o ginásio, o que era uma barreira para a progressão acadêmica das classes populares. Já o 2º grau passou a ser obrigatoriamente profissionalizante em todas as escolas públicas e privadas do país.

De acordo com Kuenzer (2007) a compulsoriedade da oferta do 2º grau profissionalizante estava articulada ao modelo político e econômico da ditadura militar e objetivava a limitação da demanda ao ensino superior, a despolitização do 2º grau a partir da oferta de um currículo tecnicista e a preparação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico pretendido pelo Brasil. O ensino de 2º grau passa a ter um caráter fragmentado, com cursos elaborados para atender demandas específicas do processo produtivo de acordo com o mercado de trabalho local ou regional.

Moura (2007) observa que, na prática, a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante ficou restrita à rede pública, pois a maioria das escolas privadas continuou a ofertar currículos propedêuticos voltados para ciências, letras e artes em atendimento às demandas da elite.

A concepção curricular privilegiava uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, levando as escolas a reduzir a formação geral a uma baixa complexidade. A restrição de recursos financeiros e a ausência de um corpo docente especializado contribuíram para que a oferta de cursos de 2º grau profissionalizantes nas escolas estaduais se restringisse a áreas em que não havia demanda por infraestrutura específica e especializada. As escolas estaduais passaram a ofertar cursos Técnicos em Administração, Contabilidade e Secretariado, o que provocou a saturação de profissionais destas áreas no mercado de trabalho e causou a banalização desta formação e o desprestígio destas profissões (MOURA, 2007).

Moura (2007) ainda mostra que no sistema federal de ensino a realidade era outra, uma vez que essas escolas possuíam corpo docente especializado e uma política de financiamento diferenciado das demais redes públicas. O ensino de 2º grau nas Escolas Técnicas Federais (ETF) se concentrou especialmente na área industrial, com a oferta de cursos como Técnico em Mecânica, Eletrotécnica, Mineração, Geologia, Edificações, Estradas etc. Já as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) se consolidaram na oferta de cursos na vertente agropecuária.

Em 1982, a Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) determinou que nos cursos de 2º grau não profissionalizantes a carga horária deveria ser totalmente destinada à formação geral e que os cursos da educação profissional deveriam ter sua carga horária inteiramente direcionada aos

conteúdos necessários à habilitação profissional. Esse dispositivo reafirmou no âmbito legal o dualismo estrutural no ensino no Brasil, a partir do reconhecimento da educação profissional, em todas as suas denominações, como a opção preferencial para o exercício profissional e da educação propedêutica como a principal via de acesso ao ensino superior.

O texto constitucional de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu a educação em todos os níveis como direito dos os cidadãos brasileiros e assegurou a gratuidade dos ensinos fundamental e médio. A Constituição definiu com maior clareza a responsabilidade do Estado como promotor dos direitos ao trabalho e à educação para todos os cidadãos, conferindo ao Estado um papel de grande comprometimento com as políticas sociais (KUENZER, 2007).

No entanto, no momento em que a Constituição de 1988 foi promulgada, este modelo de educação já se tornava retrógrado em detrimento ao modelo neoliberal que ganhava força em diversas partes do mundo devido ao processo de globalização da economia e de reestruturação do sistema produtivo (KUENZER, 2007).

Sob o enfoque do neoliberalismo, nos anos 1990, ocorrem as discussões e o trâmite da aprovação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Em seguida, diversos decretos e resoluções foram editados para regulamentar as determinações da lei. Entre 1995 e 2002, foram adotados instrumentos normativos para o desenvolvimento de uma educação profissional fundamentada na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho sob a perspectiva dos princípios neoliberais que orientavam o Estado.

A educação profissional passou a ser ofertada separadamente da educação geral. Os estudantes passaram a ter que escolher entre cursar o ensino profissional, que oferecia poucas chances de dar continuidade aos estudos, porém, poderia garantir uma rápida inserção no mercado de trabalho, ou cursar o ensino médio, que garantiria as oportunidades de prosseguimento dos estudos, porém impedia o acesso imediato no mundo produtivo.

Em 2008, ocorre uma alteração significativa na LDB para a educação profissional, com a edição da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), que diz que a educação profissional pode ser ofertada de forma articulada com o ensino médio ou subsequente a sua conclusão. Se estiver articulada com o ensino médio, a educação profissional pode ser ofertada de forma integrada ao ensino médio ou concomitante a ele, podendo ser realizada na mesma instituição em que o aluno cursa o ensino médio ou em uma instituição diferente. Assim, as escolas que ofertavam educação profissional, voltaram a oferecer cursos técnicos que abrangiam a formação geral e a profissional, habilitando seus estudantes a prosseguirem os estudos em nível superior.

Neste período, o governo federal adotou uma política para a educação profissional que abrangeu a expansão da oferta de vagas e a transformação das ETF, das EAF e dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) em IF (BRASIL, 2008).

Esta contextualização do percurso histórico da educação profissional no Brasil mostrou que ao longo de sua trajetória, a educação profissional brasileira passou por diversas alterações estruturais, estabelecidas pela conjuntura política e/ou econômica em vigor no país. Esse entendimento é importante para compreender os rumos que a educação profissional vem tomando atualmente, possibilitando o diálogo com as políticas públicas para a educação desenvolvidas no país.

1.2 A Educação Profissional nas Escolas Federais

A oferta de educação profissional por instituições de ensino pertencentes à esfera federal teve início em meados do século XX. A partir daí as escolas federais especializadas nesta modalidade de ensino no país, passaram por diferentes alterações estruturais, cujas principais consequências apresentadas foram a ampliação de sua área de atuação.

O primeiro instrumento legal que faz referência às escolas federais de educação profissional é o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909) que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, cuja função principal era assistencial e ocupacional, uma vez que ofertavam ensino profissional, primário e gratuito e eram destinadas “[...] a menores carentes, aos quais oferecia o ensino de ofício, aliado a uma escolarização elementar” (LIMA FILHO, 2002, p. 6).

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais na década de 1930. Com a transformação em Liceus, estas instituições passaram a ministrar cursos de formação industrial em nível equivalente ao ensino primário (BRASIL, 1937).

Na década de 1940, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas. A área de atuação destas instituições foi ampliada por meio da autorização expressa em lei para a oferta de cursos de formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário (BRASIL, 1942).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias federais, passando a ser denominadas como Escolas Técnicas Federais (ETF). A condição de autarquia conferiu a estas instituições de ensino sua autonomia didática e administrativa, o que lhes possibilitou intensificar a formação de técnicos e melhorar a qualidade dos cursos ofertados (LIMA, 2012). Posteriormente, no ano de 1969, estas instituições receberam autorização para ofertar cursos superiores de curta duração, denominados cursos de tecnologia (BRASIL, 1969).

No ano de 1978, através da Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978), as ETF dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foram transformadas em CEFET, passando por uma reorganização administrativa e por uma ampliação de suas atribuições. Esta transformação conferiu a estas instituições prerrogativa para ofertar cursos de graduação e pós-graduação com objetivo de formar profissionais em engenharia industrial e cursos de formação de professores para disciplinas específicas da educação profissional e dos cursos de tecnologia.

A criação dos CEFET de certa forma contrariava a política defendida pelo regime militar em vigor neste período de contenção do acesso da classe trabalhadora ao nível superior de ensino, uma vez ofereciam, gratuitamente, graduação e pós-graduação, o que representou uma ampliação do acesso de parte da população ao ensino superior (CAMPELLO, 2007).

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2009), ressaltam que as escolas federais desempenharam um papel de destaque na formação de técnicos ao longo dos governos militares e tornaram-se a mais forte referência nacional no âmbito da educação profissional.

Os empresários recrutavam a maior parte dos egressos das escolas federais para o mercado de trabalho. Assim, as escolas, antes destinadas aos “desvalidos”, passaram a ser instituições de grande importância para a inserção no mercado de trabalho. Sob esta perspectiva, Moura (2007) observa que neste período os egressos das escolas federais de ensino profissional passaram a integrar as equipes de grandes empresas nacionais e estrangeiras, consolidando estas instituições como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio.

Além disso, uma grande parcela destes egressos ingressou em cursos de nível superior, o que revela que as escolas federais funcionavam em condições diferenciadas e que a maioria delas não reduziu seus currículos à formação profissional. Além do reconhecimento empresarial, o ensino ofertado pelas escolas ETF e EAF converteu-se em uma boa alternativa para ingresso no ensino superior, uma vez que as escolas privadas eram caras. Estes fatores conferiram a estas instituições grande prestígio junto à sociedade (ORTIGARA, 2014).

No final da década de 1980, encerra-se o ciclo da ditadura civil-militar no país e o Governo Federal dá início a uma reforma administrativa dentro de um contexto político e econômico em consonância com a ideologia neoliberal. Esta reforma avaliou a estrutura estatal brasileira como ultrapassada, os serviços públicos prestados como ineficientes e as instituições públicas como obsoletas e caras (RAMOS, 2014).

As políticas desenvolvidas pelo Governo Federal traziam como princípio o entendimento de que os países do primeiro mundo atingiram seu alto grau de desenvolvimento a partir da aplicação de investimentos na busca e na utilização de tecnologias modernas. As políticas educacionais deste período foram direcionadas para a formação e para o

desenvolvimento de recursos humanos a partir de uma sólida educação geral tecnológica com capacidade para “[...] absorver, desenvolver e gerar tecnologia” (KUENZER, 2007, p. 40).

Neste contexto, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo em relação à educação profissional foi instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da homologação da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), cuja finalidade era “[...] permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições” (BRASIL, 1994, p. 1).

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica agrupou as instituições que atuavam na educação tecnológica e estendeu o processo de transformação em CEFET às demais ETF/EAF. Esta transformação ocorreria a partir de solicitação e após uma análise do MEC quanto às instalações físicas, recursos humanos e condições técnico-pedagógicas e administrativas, necessários ao funcionamento de um CEFET. As instituições seriam transformadas gradativamente, mediante publicação de um decreto específico para cada uma (BRASIL, 1994).

A oferta de um ensino médio de qualidade em uma instituição gratuita despertou o interesse das camadas médias que viram nas escolas técnicas federais a oportunidade de obter uma formação consistente preparatória para os vestibulares de forma gratuita (ARRUDA, 2010). Segundo o autor, quando estudantes mais bem preparados passaram a concorrer pelas vagas ofertadas pelas escolas federais, o acesso dos alunos oriundos das camadas populares, aparentemente interessados em obter uma formação para o trabalho, se tornou mais restrito.

Neste período, as escolas federais sofriam críticas que iam desde o alto custo de sua manutenção, ao desvio dos seus egressos da inserção no mercado de trabalho para o ingresso no ensino superior e a concentração de recursos públicos em instituições que ofereciam um atendimento seletivo e restrito à população (RAMOS, 2014).

A principal crítica dirigida às escolas federais era de que elas passaram a ser utilizadas pelos alunos como instrumento de preparação para acesso ao nível superior de ensino. Neste contexto, elas estariam desviando-se de seu propósito inicial, a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, sendo “consideradas disfuncionais, um verdadeiro desperdício de dinheiro público” (ARRUDA, 2010, p. 126).

Castioni (2013, p. 33) lembra que “[...] tradicionalmente os CEFET sempre contaram com os melhores alunos”, particularmente devido a um rigoroso processo seletivo que, de um modo geral, excluía os estudantes com condições precárias de ensino. Ao término do curso técnico, muitos alunos se valiam da educação oferecida pelos CEFET para ingressar em um curso superior, ofertado por outras instituições ou pelo próprio CEFET.

Essas críticas se acirraram na segunda metade da década de 1990, quando o Estado brasileiro passou a ser conduzido pela ideologia neoliberal, apoiada na lógica da racionalidade financeira, que gera uma política econômica nacional na qual os gastos do governo só podem ser direcionados aos setores que resultem em lucro. Esta política se materializou através de uma redução nas despesas do governo com o atendimento às necessidades básicas da população, com impactos profundos e negativos sobre a educação (KUENZER, 1996).

Com o objetivo de apresentar uma alternativa para o problema do desvio de função das escolas federais e ao mesmo tempo em atendimento à ideologia neoliberal, o Estado desenvolve uma política para restringir o acesso das camadas populares ao ensino superior e para desestimular o interesse das camadas médias pelo ensino profissional (ARRUDA, 2010).

O marco inicial para esta reforma é representado pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que regulamentou as diretrizes para a oferta da educação profissional. A principal alteração para a educação profissional instituída pelo Decreto nº 2.208/1997 foi a separação do ensino profissionalizante do ensino médio, o qual deveria ser organizado de forma independente do ensino médio e seria ofertada de forma concomitante ou sequencial a este.

Um dos maiores reflexos da edição desta medida para as escolas técnicas federais e para os CEFET foi sua descaracterização, uma vez que a formação integral vinculada à educação profissional ofertada por estas instituições deixou de ser permitida (CARVALHO; CARNEIRO, 2014).

Ramos (2006) ressalta que as instituições federais especializadas na oferta da educação profissional não tiveram alternativa, senão implementar o ensino modular e ofertar cursos técnicos direcionados ao preparo para o exercício profissional, “[...] diminuindo-se a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais” (RAMOS, 2006, p. 10).

A estruturação do ensino de forma modular retirou o controle das escolas federais sobre a formação dos seus alunos e alterou a dinâmica da formação profissional ofertada por estas instituições, caracterizadas por oferecerem cursos estruturados de forma sequencial, articulando as disciplinas cursadas pelo aluno com a formação específica (OLIVEIRA, 2003).

A publicação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2007) abriu brecha para que o Estado oficializasse uma estratégia para se eximir de responsabilidades quanto à manutenção da educação profissional.

Assim, no final de 1997 o Governo Federal firma um convênio com o BID e institui o PROEP, programa desenvolvido pelo MEC, em parceria com o MTE, destinado à modernização do sistema de educação profissional. Concebido de acordo com a lógica

neoliberal, a relação do PROEP com a Rede Federal de EPT tinha por objetivo a reestruturação da rede através de mudanças na oferta de vagas, na gestão das instituições de ensino, de forma a torná-las competitivas no mercado educacional e a aumentar sua capacidade de autofinanciamento, o que gradativamente diminuiria a participação do Estado na cessão de recursos para as instituições dessa rede (MOURA, 2007).

Os recursos do PROEP eram voltados para o financiamento de obras e aquisição de equipamentos e eram concedidos às escolas que aderiram às suas diretrizes: obrigatoriedade da oferta de cursos técnicos de nível básico, separação do ensino médio e ensino profissional, redução de vagas no ensino médio e aumento para a educação profissional. Os recursos do programa não cobriam despesas com a ampliação do corpo docente e administrativo que atuava na instituição, aspecto diretamente ligado à ampliação do número de cursos e de vagas (ALMEIDA, 2003).

Segundo Moura (2007, p. 17), as escolas federais receberam do PROEP recursos para se reestruturarem e se adequarem à reforma da educação profissional em vigor. “[...] Paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento das IFETs³ foi sendo reduzido, uma vez que esse Programa tinha duração determinada, com previsão inicial de 5 anos”.

Outra medida de destaque deste período que gerou um grande impacto na educação profissional foi a aprovação da Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998), que vinculou a expansão da educação profissional ao estabelecimento de convênios e parcerias com entidades diversas:

[...] § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, p. 1, grifos nossos)

De acordo com Caldas, Rufino Neto e Azeredo (2006) a inclusão do advérbio ‘somente’ no § 5º vetou qualquer possibilidade de expansão do sistema federal de educação profissional. O Governo Federal poderia até custear a construção de novas unidades de ensino, porém não iria prover os custos com os recursos humanos e nem com a manutenção da infraestrutura da instituição. “[...] O descaso com as escolas técnicas federais era tal que, de 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 escolas” (CALDAS; RUFINO NETO; AZEREDO, 2006, p. 1).

³ IFETs – Instituições Federais de Educação Tecnológica

Oliveira (2003) observa que em 1992 existiam quatro CEFET (CEFET-MA, CEFET-MG, CEFET-PR e CEFET-RJ) e até o ano de 1998 somente mais um foi criado (CEFET-BA). Enquanto que nos dois anos subsequentes à publicação dos dispositivos legais para implementação da reforma da educação profissional houve um aceleração no processo de cefetização das ETF e EAF, originando a criação de mais dezessete CEFET. O autor esclarece que os novos CEFET não representaram uma expansão da educação profissional, uma vez que não são novas unidades de ensino criadas, mas instituições oriundas do processo de transformação de ETF e EAF existentes.

Este processo gerou impactos financeiros e administrativos para estas instituições. Para fins de gestão financeira, antes do processo de cefetização, os CEFET tinham uma matriz orçamentária e as escolas técnicas tinham outra; após o processo, a matriz orçamentária passou a ser uma só. Em termos administrativos, sobretudo quanto à gestão educacional, os CEFET ficaram subordinados a duas secretarias do MEC: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no que se refere às políticas para a educação profissional, e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) em relação aos cursos superiores, enquanto que as escolas técnicas somente se subordinavam à SETEC (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005).

A reforma da educação profissional definiu uma nova perspectiva para a formação do trabalhador, que passou a estar fortemente vinculada à oferta de cursos rápidos para atender às demandas imediatas do mercado, negligenciando a concepção de uma formação profissional ampla e integrada à formação geral, modelo ofertado pelas escolas federais. Os interesses do capital embutiram a estas escolas, anteriormente consideradas centros de referência na educação profissional, um novo modelo formativo com ênfase numa formação mais rápida e diversificada, via cursos subsequentes ao ensino médio e cursos tecnológicos (PIRES, 2007).

Tavares (2012) ressalta que as alterações promovidas pela Lei nº 9.649/1998 representaram um grande impacto para as escolas federais e CEFET.

[...] As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período de vigência desta Lei mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (TAVARES, 2012, p. 11)

Analisando os estudos de Almeida (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Oliveira (2003), Ramos (2014) e Tavares (2012), é possível perceber que a separação oficial entre ensino propedêutico e ensino profissional, a implantação do PROEP, juntamente com a vinculação do aumento do número de instituições públicas de ensino profissional mediante o estabelecimento

de parcerias e convênios com outras entidades, originaram um período de estagnação da oferta da educação profissional pública no país.

Este período perduraria até a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), quando foi retomada a possibilidade da oferta do ensino médio integrado à educação profissional. A partir daí o Governo Federal adota uma política de expansão de vagas da educação profissional, juntamente com a interiorização de sua oferta. O crescimento das matrículas nas escolas da Rede Federal de EPT foi acompanhado da adoção de uma política de ampliação da interiorização de sua oferta com a criação de novas unidades de ensino em diversas localidades do interior do país (LIMA, 2012).

Tavares (2012) lembra que o “congelamento” da Rede Federal de EPT perdeu força em 2005, quando foi publicada a Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), que editou o art. 3º da Lei nº 8.948/1994 e autorizou no âmbito legal a retomada da expansão da oferta da educação profissional pública no Brasil:

[...] § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 1, grifos nossos)

Apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias para a criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei nº 11.195/05 não restringe a expansão da educação profissional a estas parcerias. Esta abertura permite que o governo federal dê início ao período de maior ampliação da oferta da educação profissional pública no Brasil, efetivado a partir do lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT no ano de 2005 (TAVARES, 2012).

O Plano de Expansão inicialmente foi dividido em duas fases. A Fase I, realizada entre 2005 e 2007, efetivou a implantação de 60 novas instituições de ensino, enquanto que a Fase II, executada entre 2007 e 2010, implantou mais 150 novas unidades, totalizando a criação de 214 unidades de ensino em sete anos (MEC, 2017).

Segundo Tavares (2012), o *lobby* das autoridades políticas regionais junto às autoridades da esfera federal aumentava à medida que a expansão avançava, pois cada um buscava a criação do maior número possível de unidades de ensino em sua ou região. Como resultado, alguns estados conseguiram ampliar o número de campi que iriam compor os IF propostos para suas regiões e Minas Gerais conseguiu aumentar para 5 (cinco) o número de IF que contemplariam o estado.

Ainda durante a execução da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, através da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) ocorreu a transformação dos CEFET e das ainda existentes ETF e EAF em IF e foi instituída oficialmente a Rede Federal de EPT, a qual agrupou todas as instituições federais de ensino que ofertam educação profissional e tecnológica.

Em 2011, foi criada mais uma fase do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, a Fase II. Efetivada entre 2011 e 2016, a Fase III viabilizou a criação de mais 208 novas escolas e contabilizou mais de 550 unidades de ensino na Rede Federal de EPT (MEC, 2017).

O objetivo da Fase III seria assegurar que cada uma das 558 microrregiões brasileiras pudesse ser contemplada com pelos menos uma unidade de ensino da Rede Federal de EPT, nesta fase representada por um *campus* de IF (MEC, 2009).

Dados do MEC permitem conferir a evolução da Rede Federal de EPT quanto ao número de unidades disponíveis (MEC, 2017). De acordo estas informações entre os anos de 1909 e de 2002, em quase cem anos de existência, a Rede Federal de EPT apresentou uma evolução tímida, passando de 19 escolas para 140 unidades de ensino. Entre 2003 e 2011, durante o período de governo do presidente Lula, este número saltou para 354 escolas. Ao final de 2016, a Rede Federal de EPT possuía 644 unidades espalhadas por todo o país.

A Figura 1 ilustra a configuração da Rede Federal de EPT quanto ao número de unidades disponíveis, entre os anos de 1909 e de 2016, segundo informações do MEC.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades

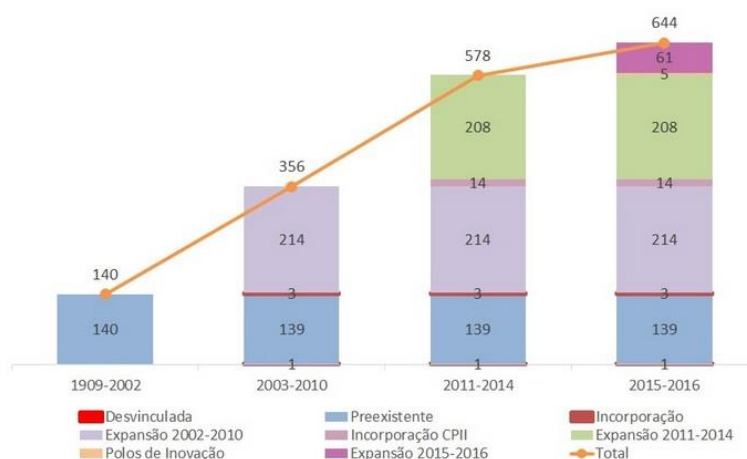


Figura 1 - Cenário da Rede Federal de EPT no Brasil

Fonte: Ministério da Educação (2017)

Com a conclusão das três fases do Plano de Expansão, a Rede Federal de EPT, além de estar presente em todas as unidades federativas brasileiras, passou a cobrir mais de 500

municípios. A Figura 2 ilustra a quantidade de municípios atendidos pela Rede Federal de EPT desde sua criação até o ano de 2016, a partir de informações coletadas no *site* do MEC.

Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

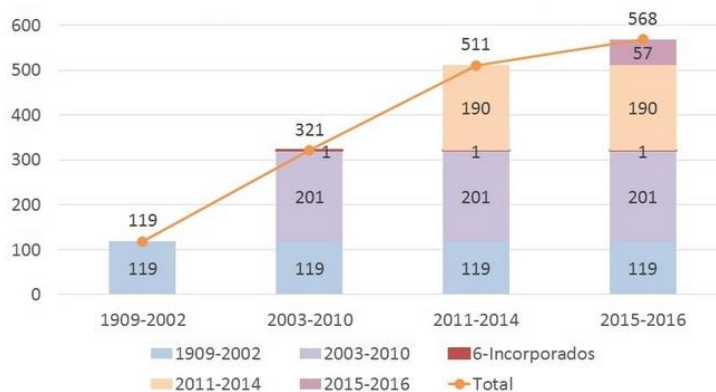


Figura 2 - Quantidade de Municípios atendidos pela Rede Federal de EPT no Brasil
Fonte: Ministério da Educação (2017)

A expansão das vagas e a distribuição geográfica das unidades de ensino das instituições pertencentes à Rede Federal de EPT indicam que houve uma ampliação do acesso à educação profissional e ao ensino público.

A partir de um levantamento sobre a evolução da Rede Federal de EPT visando datar momentos históricos relevantes para o ensino profissional no país, Tavares (2012) pondera que:

[...] A evolução histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a evolução da rede aponta para uma tendência de superação da concepção de Educação Profissional enquanto opção para os ‘desvalidos’. Por outro lado, o “reconhecimento da importância deste ramo da educação para e pela sociedade brasileira não apagou outra marca que acompanha a evolução desta Rede: a dualidade estrutural, que tem sido negada e afirmada ao longo de mais de um século. (TAVARES, 2012, p. 16).

Além disso, é importante observar que a política educacional desenvolvida para a educação profissional, nas quatro últimas décadas, “[...] oscilou no confronto entre as propostas oriundas dos movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos” (FONSECA, 2009, p. 153).

Neste contexto, é possível inferir que o movimento de expansão da rede federal de EPT, além da retomada da ampliação da oferta desta modalidade de ensino no Brasil, representou um retorno do reconhecimento da importância da inserção da educação profissional nas políticas públicas educacionais do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade estrutural, com a oferta de uma educação propedêutica para a parcela socialmente mais favorecida política, cultural e economicamente, voltada para uma formação integral, e a oferta de uma educação profissional para a outra parcela da sociedade, cujo foco é a formação para o trabalho, permeia a organização da educação brasileira.

A ruptura deste dualismo pode ser vislumbrada a partir da possibilidade da oferta de uma educação profissional de nível médio integrada à formação geral. Uma educação profissional dentro das concepções de educação integrada deve proporcionar ao trabalhador uma formação científica, política e estética que lhe permita conceber, executar um processo produtivo e atuar como detentor do controle sobre o modo de produção do seu trabalho.

A proposta de uma formação em que ocorra a integração entre formação geral e formação profissional figura oficialmente nas leis do país. No entanto, prevalece no ideário da sociedade a visão de que a educação profissional é destinada à profissionalização, enquanto que a educação propedêutica é preparatória para o ingresso no ensino superior.

Por outro lado, as escolas técnicas federais se especializaram em ofertar uma formação profissional integrada à formação geral e se consolidaram como um modelo de sucesso. Seus egressos, que gozavam de grande prestígio no setor empresarial, passaram, também a obter bons níveis de aprovação nos exames vestibulares. A oferta de um ensino de qualidade por instituições públicas despertou o interesse dos alunos das camadas médias da sociedade, que se valiam do ensino ministrado pelas escolas federais para ingressarem no ensino superior.

No entanto, este modelo de ensino não perdurou por muito tempo. Nos anos 1990, sob as influências do contexto da economia mundial e da ideologia neoliberal, as políticas nacionais passaram por uma transformação que abarcou a reestruturação do Estado e a gestão das políticas públicas brasileiras.

As políticas desenvolvidas pelo Governo neste período separam oficialmente a formação geral da formação profissional e provocaram uma descaracterização do modelo de ensino praticado pelas escolas técnicas federais. Este fator, juntamente com a vinculação da expansão da educação profissional ao estabelecimento de parcerias e convênios com outras entidades, originaram um período de estagnação da oferta desta modalidade de ensino.

Este período perdurou até o início dos anos 2000, quando o Governo Federal adotou medidas que permitiram a retomada da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio e que deram início a uma política de expansão e interiorização da oferta desta modalidade de ensino no país. Uma das medidas de destaque desta política foi a criação dos IF.

Em 2008, o processo de expansão da oferta da educação profissional pública no Brasil atingiu seu ápice. Foi neste período que surgiram os IF, a nova institucionalidade da Rede Federal de EPT, cuja proposta teve como premissas básicas a articulação entre formação geral e formação profissional e a verticalização da educação básica à educação superior.

A transformação em IF possibilitou que todos os CEFET, ETF e EAF ainda existentes ofertassem cursos da educação profissional do nível médio ao nível superior, incluindo licenciaturas e bacharelados, programas de pós-graduação, instituindo o modelo de formação verticalizado para todas as instituições da Rede Federal de EPT (BRASIL, 2008).

A revisão de literatura realizada durante esta pesquisa possibilitou perceber que o surgimento dos IF gerou uma expectativa na sociedade de que o modelo de educação de qualidade ofertado pelas escolas técnicas federais seria retomado a partir da criação destas instituições.

Outra percepção corroborada a partir deste trabalho é que as políticas públicas formuladas para a educação apresentam descontinuidade em relação às ações desenvolvidas e são caracterizadas por sua fragmentação devido às alternâncias de poder e articulações políticas, que determinam a elaboração das políticas públicas educacionais e geram rupturas no processo de financiamento da educação (COUTO, 2015).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de, **Da Formulação à Implementação: Análise das Políticas Públicas Governamentais de Educação Profissional no Brasil**. 2003, 256f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

ARRUDA, M. da C. C., **Escolas Técnicas Federais: Escolas de Elite ou Instituições que Formam para o Trabalho?** Revista RETTA, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3131>>. Acesso em 10 nov. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 7.566/1909**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, **Lei nº 378/1937**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____, **Decreto 547/1969**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0547.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

_____, **Lei nº 5.692/1971**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 01 set. 2015.

_____, **Lei nº 6.545/1978**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, **Lei nº 7.044/1982**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em 01 set. 2015.

_____, **Lei nº 8.948/1994**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, **Decreto nº 2.208/1997**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 15 set. 2015.

_____, **Lei nº 9.649/1998**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf>. Acesso em 01 dez. 2016.

_____, **Decreto nº 5.154/2004**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 15 set. 2015.

_____, **Lei nº 11.195/2005**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em 28 jan. 2016.

_____, **Lei nº 11.892/2008**. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

_____, **Lei nº 11.741/2008**. 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 20 out. 2013.

CALDAS, L. A., RUFINO NETO, J., AZEREDO, G. A., **FHC e as Escolas Técnicas**, 2006. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=3754>. Acesso em 06 fev. 2017.

CAMPELLO, A. M., “**Cefetização**” das Escolas técnicas Federais – **Projetos em Disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990**. Educação e Tecnologia, 2007, v. 12, nº 1, p. 26-35, jan/abr. 2007. Disponível em <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>>. Acesso em 15 dez. 2016.

CARVALHO, M. A. de, e CARNEIRO, M. E. F., **Educação Profissional, Ensino Agrícola e Suas Dualidades: Entre o Proposto e o Realizado**. In: SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2014. Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET, 2014, p. 1-17. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x39x.PDF>. Acesso em 22 nov. 2016.

CASTIONI, R., **Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: Agora é a Vez do Pronatec**. Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociais humanas/article/view/5921>>. Acesso em 10 ago. 2014.

CUNHA, L. A., **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Ed UNESP, 2005.

FONSECA, M., **Políticas Públicas para a Qualidade Da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social.** Caderno Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002>. Acesso em 19 out. 2017.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N., **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido.** Educação e Sociedade. Vol. 26, n. 92. Campinas, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 02 set. 2014.

KUENZER, A. Z., **O Ensino Médio no Contexto da Políticas Públicas de Educação no Brasil.** In: Andes, 1996, ANPED. ANPED, 1996. Disponível em <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_08_ESPACO_ABERTO_-_ACACIA_ZENEIDA_KUENZER.pdf>. Acesso em 06 dez. 2017.

_____, **Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível?** Trab. Educ. Saúde, 2007a, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=183&Idioma=pt-br&Esp=30>>. Acesso em 20 out. 2015.

LIMA FILHO, D. L., **O Ensino Técnico-Profissional e As Transformações do Estado-Nação Brasileiro no Século XX.** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002. Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: UFRN, 2002, p. 1-10. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

LIMA, R. da C., **A Reorganização Curricular Da Educação Profissional Após O Decreto nº 5154/2004: Um Estudo Sobre O Instituto Federal De Santa Catarina - Campus Araranguá,** 2012, 179 f., Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MEC - Ministério da Educação, **Processo De Contas Ordinária Anual Relatório De Gestão Do Exercício 2009,** Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192>. Acesso em 15 dez. 2016.

_____, **Expansão da Rede Federal,** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso de 23 mai. 2017.

MOURA, D. H., **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2, p. 4-30. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em 26 ago. 2015.

OLIVEIRA, R., **A Reforma do Ensino Técnico Federal no Brasil.** Contexto e Educação, Unijuí, ano 18, n. 70, p. 93-116, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1145/899>>. Acesso em 06 fev. 2017.

ORTIGARA, C., **Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Integral.** Pouso Alegre, MG: IF Sul de Minas, 2014.

PACHECO, E. M., PEREIRA, L. A. C., DOMINGOS SOBRINHO, M., **Educação Profissional e Tecnológica: Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**, T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009.

RAMOS, M. N., **A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Novas Identidades Institucionais e Subjetividades Docentes**. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006. Anais. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <endipe.pro.br/antiores/13/painéis/paineis_autor/R21801.doc>. Acesso em 18 nov. 2016.

_____, **História e Política da Educação Profissional**, 1ª ed. Curitiba. IFPR-EAD. 2014. Coleção Formação Pedagógica, Volume IV. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2016

SOBRAL, F. J. M., **Os Desafios do Ensino Superior nos Institutos Federais**. Disponível em: <<http://www.ifc-riodosul.edu.br/secao/capacitacao/artigos/Palestra%20Rio%20do%20Sul%20II.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2014.

TAVARES, M. G., **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. In: ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Anais IX ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em 17 out. 2014.

TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM FÍSICA E PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO: UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU PARA UM ESTUDO DE CASO

Maria de Nazaré Bandeira dos Santos¹
Agnaldo Arroio²

RESUMO

Neste trabalho, dedicamo-nos a fazer uma reflexão sobre a relação entre condicionantes sociais, trajetórias e indicadores de fluxo, de estudantes no Curso de Licenciatura em Física, nos turnos diurno e noturno, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para isso, utilizamos uma metodologia com abordagem qualitativa do perfil sócio-econômico e dos descritores de trajetória, focando, além de aspectos cognitivos, também os afetivos e interpessoais (ou sócios afetivos). Os instrumentos de produção de dados foram: dois questionários e pesquisa documental de dados primários sobre os indicadores de fluxo de estudantes, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e coordenação do curso. Na análise e discussão dos dados, recorreremos ao que está sendo discutido no cenário nacional com respeito aos estudantes de Licenciatura em Física em outras IES e a alguns fundamentos da macro-sociologia de Bourdieu para análise estrutural das relações de classe. Como resultado do estudo, buscamos construir variáveis para retratar o perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes do referido curso, bem como categorias que definissem as trajetórias acadêmicas dos mesmos e sua relação com os indicadores de fluxo, tais como taxa de: reprovação, retenção, evasão e de sucesso e de conclusão do curso. Constatamos que as trajetórias dos estudantes pesquisados estão intimamente ligadas às suas formas de capital: econômico, social e cultural; e às suas disposições práticas ou *habitus* familiar, confirmando que o sistema de ensino vigente, de um modo geral, contribui para a reprodução social das classes e não para a mobilidade de classe.

Palavras-chave: Perfil sócio-econômico, trajetória acadêmica, indicadores de fluxo no curso, Licenciatura em Física.

INTRODUÇÃO

A Física por ser uma área do conhecimento que prepara profissionais para diversos campos, entre eles, para a pesquisa básica, para a pesquisa aplicada de alto nível, para todas as engenharias fundamentais na *expertise* tecnológica, e ainda, para a docência qualificada, gera variadas reações de caráter emocional nos estudantes desde o Ensino Médio (EM). Reações que podem resultar em sentimentos desafiadores, tais como: de encantamento, de aversão, de deslumbramento, ou mesmo de paixão; despertando por um lado, desinteresse e por outro, empolgação ou até mesmo determinação nas escolhas profissionais desses estudantes. No entanto, o que se observa com uma vista panorâmica dos resultados de muitos estudos, é que dentre aqueles estudantes que se interessam e escolhem ingressar na área de física, quando

¹ Prof^a do Depto de Física/CCN/UFPI - mnbs@ufpi.edu.br

² Prof. Dr. da FE/USP - AgnaldoArroio@usp.br

chegam às Universidades se deparam com uma física que exige novas formas de linguagem, novas interpretações, formas de pensar mais rebuscadas, formalismo matemático de nível superior aos já vistos por eles e, portanto, novas formas de enfrentamento. Nesse estágio, muitos percebem que não conseguem acompanhar nem se enquadrar em tal curso e, concluem que fizeram uma escolha equivocada. Com isso, é comum, no curso de Física, a ocorrência de insucessos acadêmicos, desmotivação, grandes taxas de retenção, de reprovação e de evasão (LEITE, S. A. G. O. & PACHANE, 2008; SILVA FILHO *et al.*, 2007; RIBEIRO *et al.*, 2008; LUNKES & ROCHA FILHO, 2011; SIMÕES, 2013; LIMA JR, 2013; GILIOLI, 2016; entre outros). No geral, esses autores, utilizam diferentes abordagens para investigar as causas de problemas, tais como: a baixa procura pelo curso de Licenciatura em Física, as grandes dificuldades encontradas pelos discentes para permanência no curso; os altos índices de desistências, de evasão, de retenção, fracassos, longo tempo para integralização e, conseqüentemente, o baixo número de egressos de licenciados em Física por ano nas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) espalhadas em todo o Brasil.

Na década de 1990 já havia sido feito um estudo desenvolvido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em parceria com a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC (1996), cujo objetivo era encontrar as causas das altas taxas de evasão e de retenção, e a baixa taxa de diplomação das IES do Brasil, especialmente nas licenciaturas. Outro estudo diagnóstico amplo realizado por Gobara e Garcia (2007), através de um levantamento a partir de dados primários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, constatou que as áreas de Física e Química são as mais críticas em todo o Brasil. Encontraram que a grande parte dos estudantes dessas duas licenciaturas (Física e Química) são de classe média baixa ou de classe popular, oriundos de escolas públicas, e que reúnem características, tais como: base muito precária dos conhecimentos gerais e da língua portuguesa; a maioria abandona o curso no primeiro ou segundo ano porque não conseguem acompanhá-lo e/ou porque precisavam se inserir no mercado de trabalho; a maioria enfrenta dificuldades econômicas no período do curso. Somadas a essas dificuldades, muitos desanimam, tanto por causa das expectativas negativas quanto a renda da futura profissão, quanto pela falta de expectativa de melhoria salarial, e/ou de reconhecimento do professor pela sociedade; ou ainda, pela falta de condições adequadas de trabalho do professor e a violência nas escolas, além de outros problemas relacionados. Tudo isso faz com que os cursos de licenciatura, de um modo geral, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constantes crises.

Nesse cenário, o número de licenciandos em física atualmente, continua ainda muito menor que a demanda estimada (LEITE e PACHANE 2008), além dos baixos indicadores já discutidos, resultam num insuficiente número de egressos por ano em todo o país, problema que compromete o alcance das metas do Plano Nacional da Educação Básica.

No contexto da UFPI esse fato não é diferente, relatórios da Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino da UFPI (CEDE/PREG/UFPI) e do INEP (2018), revelam que no período de 2011 a 2018, as taxas médias: de retenção no curso de Licenciatura em Física diurno foi de 15,94%, a de reprovação de 33,11%, a de evasão de 20,45%; e a taxa de sucesso no curso (TSC) foi de apenas 31,60%. No mesmo período, os correspondentes índices no curso de Licenciatura em Física noturno, foram: de retenção 17,32%, de reprovação 31,80%, de evasão 20,31% e TSC de 21,35%. Essas duas licenciaturas na UFPI são na verdade o mesmo curso, com a mesma matriz curricular e mesmo código no INEP, apenas com entradas em períodos diferentes do ano – a Licenciatura diurna ingressa na universidade no primeiro semestre e a noturna no segundo semestre do mesmo ano.

Diante desse panorama surgiu a idéia de realizarmos uma investigação no Curso de Licenciatura em Física presencial da UFPI, para entender e identificar os reais motivos que levam aos baixos índices mencionados. Nessa perspectiva objetivamos identificar o perfil sócio-econômico e os descritores de trajetórias que envolvem ou resultam nos indicadores de fluxo acadêmico dos estudantes do referido curso. Desejamos com esse resultado, contribuir para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos discentes, bem como proporcionar conhecimentos que norteiem aos docentes da área, na busca de inovações no processo do ensino e aprendizagem e na elaboração de novos planos de ação estratégicos para superação das dificuldades enfrentadas.

A fundamentação teórica das discussões e da análise qualitativa dos dados foi baseada em estudos já publicados na literatura recente sobre estudantes de Licenciatura em Física em outras IES do cenário nacional, e na análise sociologia de Bourdieu (1986), visando dar suporte e respaldo às discussões dos problemas aqui investigados.

LICENCIATURA EM FÍSICA NO BRASIL

Diversas pesquisas da última década (GOBARA & GARCIA 2007; LEITE & PACHANE, 2008; KUSSUDA, 2012; MORAES, ARAÚJO & VIANNA, 2015; LAMBRECHT & ZARA, 2017), entre outras, revelam que ainda persiste nos dias atuais, um grande *déficit* de professores com formação superior na área em que lecionam, atuando nas

escolas públicas brasileiras, especificamente, na área de Física, fato que se configura como um grande problema para a educação no país. Esses estudos relacionam à problemática, tanto a fatores gerais para todas as Licenciaturas, tais como: a desvalorização do trabalho docente, a falta de recursos dos alunos para permanecer nas instituições públicas, a falta de oferta de cursos de formação que possam sanar as demandas do país etc; como a fatores específicos da área de física, tais como: baixa concorrência no seletivo para as universidades, taxa de evasão de alunos ingressantes, alto índice de reprovação nas fases iniciais do curso, ou ainda, porque grande parte dos estudantes ingressa na Licenciatura em Física por segunda opção (a maioria pretendia cursar alguma engenharia), ou porque não sabiam que curso fazer na universidade.

Em outro estudo recente, Liguori (2012) aponta possíveis causas do baixo desempenho dos alunos, da falta de motivação e, algumas vezes, de decepção na continuidade do curso de Licenciatura em Física, por motivos mais específicos da área, tais como: a qualidade dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, a ênfase excessiva na Física Clássica e o quase total esquecimento da Física Moderna; o enfoque demasiado na chamada Física Matemática em detrimento de uma Física mais Conceitual; o distanciamento entre o formalismo escolar e o cotidiano dos alunos, a falta de contextualização dos conteúdos desenvolvidos com as questões tecnológicas; a fragmentação dos conteúdos e a forma linear como são desenvolvidos em sala de aula, sem a necessária abertura para as questões interdisciplinares. Algumas dessas causas fogem ao controle do profissional de ensino, outras, porém, são específicas e podem ser resolvidas pelo próprio professor, pois dependem de sua ação pedagógica em sala de aula.

Para Therrien (2002), a docência é uma prática desenvolvida num contexto social, portanto, a formação inicial de professores deve prepará-los para atuar com alunos em processos de tomada de decisão, desempenhando o papel de mediar e articular múltiplos elementos, visando alcançar os objetivos educacionais previstos. Para isso, os licenciandos deverão se apropriar dos saberes docentes (TARDIF, 2002), tornando-se capazes de utilizar os conteúdos específicos da área de maneira criativa e competente. Nessa perspectiva pode se constatar que uma das soluções para a escassez de professores de Física no Ensino Médio, ou para aumentar o número de adeptos pelo curso de licenciatura em Física, pode ser aproximando cada vez mais o contexto dos conhecimentos explorados da área, às condições vivenciais dos estudantes. Nesse intuito, os professores de física das universidades deverão levar em consideração a relação afeto-cognição, partindo das expectativas, desejos e aspirações dos graduandos, para proporcionar um ensino relevante para suas metas, aspirações e para suas vidas.

Outra questão interessante para se levar em conta na discussão desse estudo é a que se refere à escolha do curso. Explicar os elementos centrais da escolha da carreira de professor de Física envolve diferentes olhares e perspectivas teóricas. Explicações teóricas mais bem elaboradas discutem sobre comportamento vocacional e desenvolvimento profissional à luz de diversos conceitos, tais como: os de crenças de auto-eficácia (RAVED & ASSARAF, 2011); motivação e interesse (SÍLVIA, 2006), atribuições de causalidade ou perfis individuais de escolha de carreira (LUZZO; SMITH, 1998). É importante enfatizar que as atitudes e decisões tomadas pelo professor em sala de aula (prática pedagógica, atenção ao aluno, domínio de conteúdo, segurança, entre outras), repercutem no comportamento afetivo dos alunos, bem como na relação que eles estabelecem com os conhecimentos apreendidos. Esses fatos potencializam nos alunos, uma motivação pela ciência, já existente, ou estimula o aparecimento desta, caso não existia (SIMÕES; CUSTÓDIO; FERREIRA, 2011).

Alguns recentes estudos de campo reais realizados com alunos brasileiros de licenciatura em Física, sobre os motivos que levaram à escolha pela carreira docente, ressaltam fatores emocionais, sociais e econômicos (CUSTÓDIO, PIETROCOLA E CRUZ, 2013; FEITOSA, 2013; SIMÕES *et al.*, 2013). Por um lado, resultados desses estudos resumem os principais argumentos dos estudantes para a escolha do curso, em: por que sempre gostou de física e matemática; por que tinha facilidade para cálculos; pelo bom desempenho no ensino médio, por sentirem-se atraídos pelos mistérios que envolvem a física e a vontade de desvendar seus segredos; por causa da grande aplicação dos conhecimentos da física; para entender o funcionamento das coisas; porque gosta de ser reconhecido como estudante de uma área difícil; por que gosta de desafios; por causa do amplo mercado de trabalho, pois a demanda por professores de Física é alta, influência do professor do Ensino Médio, pelo prazer do futuro exercício da docência em física etc. Por outro lado, há os estudantes que afirmam ter escolhido Licenciatura em Física, por ser um curso que proporciona grande facilidade de acesso à universidade; ou mesmo por falta de opção ou porque não sabia o que fazer. Alguns autores, tais como: Portilho (2015), Gomez & Torres (2015), entre outros; acreditam que esses últimos argumentos de estudantes se intensificaram nos últimos anos, com o advento do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para ingresso nas universidades, quando então, apareceu um número significativo de ingressantes no Curso de Física por insuficiência de nota para serem aprovados em outros cursos superiores, ou por ser sua segunda opção.

FUNDAMENTOS GERAIS DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU

Para análise do perfil sócio-econômico-cultural pesquisado, recorreremos aos fundamentos gerais da análise estrutural (macro-sociológica) de Pierre Bourdieu (1986). Bourdieu realizou estudos teóricos e empíricos a respeito das relações entre desigualdades de classe e desigualdades escolares desde a década de 1960 (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). Em sua teoria o autor explica, além da organização da sociedade em classes, as desigualdades de classe, que por sua vez, estão relacionadas às desigualdades escolares. Dessa forma, o caráter integrador da obra de Bourdieu, levou a um grande número de pesquisadores, com diferentes propósitos, a se apropriarem de seu quadro teórico para justificar ou discutir o resultado de suas pesquisas. Para tratar da estrutura das relações de classe, Bourdieu se reporta às formas de capital: econômico, social e cultural (BOURDIEU, 1986). Para ele, um estudante ao ingressar e permanecer em uma instituição de ensino, ele já leva consigo “*conhecimentos prévios*” (ou “*bagagens*”) herdados de seu convívio social, que o distingue dos outros indivíduos e que está intimamente vinculada à sua trajetória escolar até aquele momento. Esses conhecimentos prévios ou “*bagagens*”, que sofrem diversas transformações ao longo do processo de escolarização, incluem exatamente as três formas de capital: capital econômico (consiste dos bens com valor comercial e dos serviços aos quais esses bens dão acesso); capital social (consiste da rede de relacionamentos mantidos pelo indivíduo, família e amigos) e o capital cultural (consiste de habilidades, conhecimentos ou disposição, preferências mais sofisticadas em relação à arte, música, vestuário, alimentação, esportes, lazer etc, tudo que num dado contexto, distingue pessoas cultas, das menos cultas). Constatase que as diferentes formas de capital não se convertem rápida e imediatamente uma na outra, pois estão relacionadas a diferentes privilégios sociais. Dessa forma, para Bourdieu, a organização dos indivíduos em classes sociais não é baseada apenas na tradição economicista (que distingue ricos de pobres), ou mesmo na tradição marxista (que distingue trabalhadores de capitalistas), mas em algo mais complexo, onde a estrutura geral das relações sociais é multidimensional, uma vez que são necessários pelos menos três dimensões para localizar cada indivíduo no espaço social. Nesse contexto, as relações de força que se estabelecem nessa estrutura social, podem ser mais bem determinadas por uma forma de capital do que por outra. Sabe-se que, em um contexto social, tanto o capital econômico quanto o cultural são distribuídos de maneira desigual entre os indivíduos. Segundo Bourdieu, o sistema educacional contemporâneo contribui para reprodução da estrutura das relações de classe (reprodução social), principalmente mantendo as desigualdades sociais. Isso ocorre, uma vez que os agentes do sistema educacional aplicam métodos de ensino e de avaliação neutros,

homogêneos e imparciais, desconhecendo a origem social dos estudantes e a relação dessa origem com as habilidades escolares.

Para explicar a relação entre as ações práticas dos sujeitos e as estruturas sociais, Bourdieu elaborou o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2008). Para ele *habitus* é o sistema de disposições práticas ou de determinado tipo de comportamento típico dos grupos sociais nos quais foram socializados. Portanto, o mecanismo de formação do *habitus* num indivíduo é através do processo da socialização, e ele nunca está completo, pois o indivíduo está sempre sofrendo transformações de comportamento, ou seja, a estrutura social conduz às ações individuais. Bourdieu acredita que os primeiros processos de socialização de um indivíduo têm importância particular no desenvolvimento do *habitus*, pois vão interferir na apreensão e interpretação das experiências sociais posteriores. Isso explica o que Bourdieu chamou de *histerese do habitus*, a tendência que os sujeitos apresentam de preservar suas disposições práticas mesmo quando sua posição ou contexto social não é mais o mesmo. Dessa forma, para Bourdieu, a origem social dos estudantes tende a moldar tanto suas habilidades quanto suas ambições escolares e profissionais. Nesse contexto, cada classe social tem seu *habitus familiar*, e tende a reproduzir a condição de classe social dos pais.

METODOLOGIA

Adotamos uma abordagem de investigação qualitativa, exploratória e descritiva. Foi uma pesquisa de campo realizada através de um estudo de caso múltiplo (duas unidades de análise: a licenciaturas noturna e a diurna), com a utilização de dois instrumentos de produção de dados: questionários e pesquisa documental de dados primários, obtidos diretamente de relatórios anuais disponibilizados pela CEDE/PREG/UFPI, INEP (2018) e coordenação do curso de Licenciatura em Física presencial da UFPI. O estudo foi composto pelas duas unidades sociais de análise: Caso 1 - formado por 40 estudantes da Licenciatura em Física diurna, e o Caso 2 - por 40 estudantes da Licenciatura em Física noturna. Por se tratar de um estudo qualitativo, a definição amostral para a investigação, não se preocupou com a representatividade estatística. O procedimento de seleção da amostra ocorreu com a divulgação e o convite presencial em todas as turmas da população alvo. Em seguida, os grupos foram se formando à medida que os estudantes se manifestaram favoráveis à participação, continuando o processo até atingir a quantidade pré-determinada da amostra.

A organização e tabulação dos dados empíricos, para análise e discussão, resultaram na construção de variáveis para traçar o perfil sócio-econômico dos discentes participantes; na identificação e categorização dos descritores de trajetórias; e na análise gráfica de alguns

indicadores de fluxo dos estudantes do curso, que justificassem as referidas trajetórias. Assim, esquematizamos os dados produzidos na forma de categorias analíticas, a saber:

Para a construção do perfil sócio-econômico dos discentes, consideramos as variáveis sociológicas (P_i): P_1 : dados pessoais, P_2 : moradia, P_3 : informações familiares, P_4 : ocupação dos pais, P_5 : grau de escolaridade dos pais e educação básica do participante, P_6 : meios de transporte, P_7 : inclusão digital e P_8 : atividades culturais.

Para a descrição de trajetórias, construímos categorias de acordo com os elementos investigados (D_i): D_1 : escolha do curso e outro curso que desejaria fazer; D_2 : adaptação no curso (número de reprovações) e permanência (desempenho, dificuldades e limitações de aprendizagem); D_3 : o que motiva fazer o curso e nível de satisfação; D_4 : método de estudo; D_5 : modelo de aula desejado; D_6 : Tipos de aulas mais comuns no curso; D_7 : O que mais desanima no estudo e na realização das atividades prescritas pelos professores; D_8 : são importantes na vida; D_9 : aspirações, desejos e metas para os próximos 10 anos; e, D_{10} : sentimentos de angústia e dificuldades e/ou alegrias e realizações na universidade.

Para a descrição dos indicadores de fluxo no período de 2011 a 2018, fizemos um levantamento e análise gráfica dos parâmetros (I_i): I_1 : Número de ingressantes e formas de ingresso; I_2 : Taxa de reprovação; I_3 : Taxa de retenção; I_4 : Taxas de evasão; I_5 : Taxa de sucesso; I_6 : Número de concluintes; discutimos ainda o I_7 : Conceito (faixa e contínuo) ENADE; bem como o tempo médio de integralização do curso pelos discentes, no período pesquisado.

Finalmente, buscamos fazer um cruzamento das variáveis sócio-econômicas (P_i) com os descritores de trajetórias (D_i) e indicadores de fluxo (I_i) no período de 2011 a 2018, período que inclui o tempo máximo de integralização do curso (7 anos). Na análise e discussão, recorremos ao que está sendo discutido no cenário nacional sobre os estudantes de Licenciatura em Física em outras IES, e a alguns fundamentos da macro-sociologia de Bourdieu para a estrutura das relações de classe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fizemos uma análise qualitativa para cada grupo, unidade de análise (Caso 1 e Caso 2), de forma a avaliar, em que medida as variáveis sócio-econômicas-culturais podem ser usadas como predictoras das trajetórias e dos indicadores de fluxo dos estudantes no curso de Licenciatura em Física (diurna e noturna), participantes da pesquisa.

Através da análise e discussão das 8 (oito) variáveis sociológicas (P_i) pesquisadas, foi possível discutir sobre o perfil sócio-econômico dos estudantes investigados, da seguinte

forma: - há um predomínio de estudantes do sexo masculino, de forma mais intensa no curso noturno (87,5%) do que no diurno (75,5%); os estudantes noturnos ingressam no curso numa faixa etária mais alta, pois mais de 50% deles possuem idade superior a 24 anos, enquanto que 80% dos diurnos tem idade menor que 24 anos; a maior parte dos estudantes dos dois turnos, se auto-declaram pardos e negros, com um número ligeiramente maior de negros no turno noturno, turno onde há também maior percentual de estudantes casados; - em ambos os turnos, os discentes são, predominantemente, de Teresina, com um percentual de 72,5% de estudantes diurnos e 62,5% de noturnos, estes apresentam uma maior dispersão na naturalidade, pois encontramos estudantes: do interior do Piauí, do Maranhão, do Ceará, do interior do Rio Grande do Norte, Pará e Alagoas; enquanto os diurnos, afirmaram ser, apenas do interior do Piauí e do Maranhão. - Em ambos os turnos, o mesmo percentual (12,%) de estudantes são, ou possuem parentes de primeiro grau com deficiências física e/ou mental, tais como: paralisia infantil, autismo, esquizofrenia, microcefalia ou depressão (questão elaborada por a pesquisadora ter percebido a presença comum de alguns casos de deficiências nas turmas do curso). - Para os dois turnos, os estudantes são de núcleos familiares modestos, cuja ocupação profissional dos pais: pequenos agricultores, motoristas, entregador, feirante, vigilantes, forneiros, mecânico, porteiro e carpinteiro, agente penitenciário, fiscal de empresa privada, pedreiros, magarefe, metalúrgico, pastor ou serralheiro etc; e das mães: vendedoras de jóias, de roupas, costureira, cabeleireira ou diaristas, auxiliar de almoxarifado, costureira na indústria, serviços gerais, cuidadora, copeira ou cozinheira etc. Uma pequena minoria dos pesquisados, aquela que revelou ser filho de pai fisioterapeuta ou desenhista (5% deles em ambos os turnos), e/ou mãe professora (17,5% dos diurnos e 12,5% dos noturnos), mostra ser de núcleo familiar com melhores condições sócio-econômicas. A maioria dos estudantes pesquisados é, totalmente ou parcialmente, dependente financeiramente dos pais ou de parentes, cuja renda familiar é, predominantemente, mantida pelo pai, em menor proporção pela mãe, avó, irmão, companheira etc. - O grau de instrução dos pais (e mães) da maioria dos estudantes pesquisados diurnos é levemente maior do que para os noturnos. Pois enquanto 60% de pais (e 30% de mães) dos diurnos não têm o Ensino Médio (EM) completo, 62,5% de pais (e 42,5% de mães) dos noturnos se encontra nessa mesma situação. Uma maior diferença é ainda observada, entre o grau de instrução de pais e mães, no que se refere ao curso superior, pois enquanto 35% de mães e 7,5% de pais de diurnos, tem curso superior com ou sem mestrado; para os noturnos apenas 27,5% de mães e 10% de pais tem curso superior com ou sem mestrado, sendo que entre os pais dos dois grupos, não foi registrado pós-graduação; nesses casos, às mães são, predominantemente, professoras, em ambos os turnos. - Foi

observado que 30% de estudantes diurnos e 52,5% de noturnos são oriundos, exclusivamente, de escola pública (Educação Básica); outros 30% de diurnos e 20% de noturnos estudou a Educação Básica, integralmente, em escola privada sem bolsa de estudo. - Pelo menos 52,5% dos estudantes de ambos os turnos, são dependentes de transporte público coletivo urbano ou inter-urbano. Conclui-se que os estudantes de ambos os turnos, diurno e noturno, possuem condições similares quanto ao transporte diário, de casa para o trabalho e/ou para a universidade. - Com relação à interação e domínio digital, os noturnos se mostraram mais preparados, pois mais de 70% deles, afirmou dominar programas padrões, tais como: *world*, *excel* e *PowerPoint*; contra menos 60% dos diurnos que afirmou ter essa condição. - Com relação ao gosto por leituras complementares, situação semelhante para os estudantes de ambos os turnos, de pouco envolvimento com leituras complementares ou de conhecimento geral; no entanto, um maior número de noturnos afirmou se interessar por leituras de gêneros mais diversificados (de ficção, livros técnicos, romance, livros de auto-ajuda, a Bíblia etc) do que os diurnos. - Quanto ao domínio de línguas estrangeiras, apesar de um grande número de estudantes (50% dos licenciandos diurnos e 67,5% dos noturnos) ter afirmado não ter conhecimento algum de uma segunda língua, um maior percentual de estudantes diurnos revelou dominar, pelo menos mais uma língua. - Quanto ao lazer preferido pelos licenciandos em Física, os resultados revelaram que os estudantes noturnos apontaram: cinema, futebol, *shows* musicais, *barzinhos*, baladas, teatro, igreja, viajar, ciclismo, tocar instrumentos, filme na *internet*, atividades físicas e ouvir música; portanto, se mostraram mais receptivos nas diversas formas de lazer do que os diurnos, que apontaram menos opções: cinema, futebol, *shows* musicais, *barzinhos* e jogos no computador.

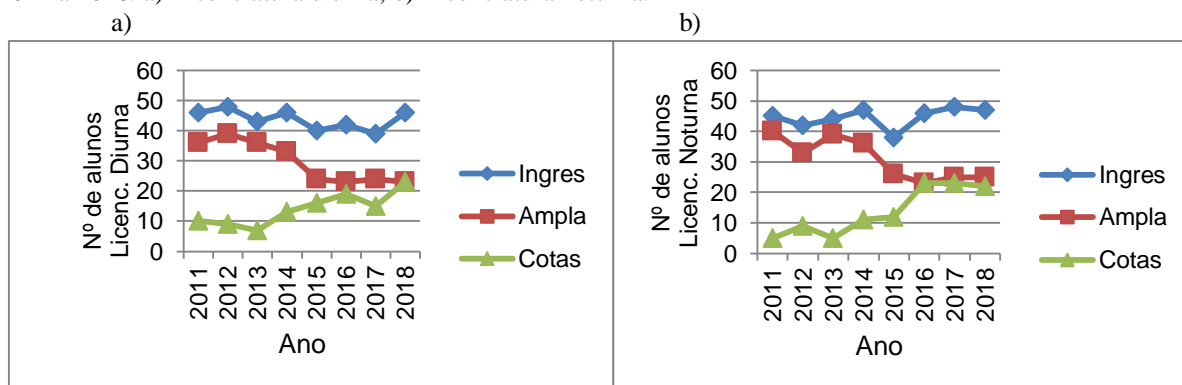
Na análise e discussão das 10 (dez) categorias dos descritores de trajetórias (D_i) dos alunos em Licenciatura em Física da UFPI, constatamos que: - apesar de mais da metade dos estudantes (57,5% de diurnos e 67,5% de noturnos) ter afirmado escolher o curso de Licenciatura em Física, por motivos favoráveis ao curso, tais como: pelo gosto, pela identificação e afinidade com a Física; ou pelo amor à Astronomia (ou ao Universo); pelo desafio e desejo de aprender Física; ou pelos próprios conteúdos de Física; um percentual mais relevante ainda, (72,5% de diurnos e 70% de noturnos), afirmou fazer sua escolha por motivos não favoráveis ao curso, tais como: por conveniência (apenas por que fez EM profissionalizante numa área afim); por 2ª opção; porque foi o curso para o qual a nota do ENEM permitiu ingressar na UFPI; por ter sido motivado por professores do EM; pelo mercado ser favorável ao professor de Física, ou por ser um curso com afinidade ao desejado (alguma das engenharias), ou ainda, por não saber o que queria fazer etc. Apenas 20% de

diurnos e 7,5% de noturnos afirmou escolher o curso de Licenciatura em Física pelo desejo de ser professor de Física. Após ingressarem no curso, apenas 20% dos diurnos e 15% dos noturnos, afirmou nunca ter sido reprovado em disciplinas. Os demais (80% de diurnos e 85% de noturnos) reprovaram em até quatorze vezes (noturno) e até doze vezes (diurno) nas mais diversas disciplinas, tanto de conhecimentos específicos de física, quanto em disciplinas de cálculos e/ou pedagógicas; com predominância de reprovação nas disciplinas de cálculo, seguidas pelas de física. Enfim, o número de reprovações em ambos os turnos é grande, mas percebemos que os noturnos reprovaram um pouco mais que os diurnos. Todos os estudantes revelaram ter dificuldades diversas no curso, as queixas mais frequentes dos diurnos se referem ao comportamento e papel do professor (metodologia, falta de interação e de acessibilidade etc), enquanto que, as queixas dos noturnos se referem, predominantemente, às suas próprias deficiências - provenientes das séries anteriores ou da distância temporal do término da EM, ou mesmo da dificuldade de abstração do conteúdo, de interpretação, de compreensão e de manipulação algébrica -; apesar das dificuldades relatadas, mais da metade dos estudantes afirmou estar satisfeito com o curso. Revelaram também, que a motivação pelo curso, surge da fascinação pelos conteúdos de física, de sua aplicabilidade e o desejo de aprendê-la; apenas uma pequena minoria dos investigados, afirmou ser motivado para o curso pelo desejo de ser professor de Física. Constatamos que os estudantes pesquisados não possuem um método definido de estudo. Quanto ao modelo de aula desejado, ambos os turnos se manifestaram de forma similar, preferir as modalidades de aulas, na ordem: aulas mistas com teoria e prática, aulas expositivas com resolução de exercícios e aplicações, e aulas com dinâmicas interativas e apresentação audiovisual. Enfim, os estudantes diurnos apresentaram maior inconformismo com a metodologia dos professores e com as atividades prescritas nas disciplinas. Ambos os turnos afirmaram priorizar na vida: a família e amigos; seguido de emprego bem sucedido com realização profissional. Quanto às aspirações, desejos e metas para os próximos 10 anos, observamos mais definição nas respostas dos diurnos, que declararam desejar: concluir o curso de física, adquirir estabilidade e satisfação profissional, fazer pós-graduação, ser aprovado em concurso, constituir família (30%), possuir casa e carro e ajudar pessoas de sua família; o que é consistente com seu estágio de vida, uma vez que, em quase sua totalidade, os diurnos são estudantes de uma faixa etária mais baixa, solteiros e ainda dependentes financeiramente da família (pai, mãe, avó e até padrinho). Os noturnos são de uma faixa etária mais alta, parte deles já constituiu família, possui emprego, mesmo que subempregos, porém não se visualizou em suas respostas, uma ansiedade ou expectativa de melhoria, de crescimento no seu emprego atual ou mudança no mesmo. Quanto às

perspectivas após a conclusão do curso, de fazer pós-graduação, os estudantes de ambos os turnos apresentaram desejos semelhantes. Quando questionados sobre os sentimentos e dificuldades, alegrias e realizações na universidade, a grande maioria manifestou sentir muitas dificuldades, angústias e tristezas; se referiram a problemas, tais como: medo do insucesso e a dificuldade de conciliar emprego e estudo como uma das mais enfáticas, inclusive com maior número de reclamações, por parte dos diurnos, apesar de nesse grupo ter menos indivíduos que trabalham e estudam. Reclamam também sobre a falta de pré-requisitos cognitivos para acompanhar o curso, de sentimentos de desesperança, dificuldades pessoais, frustrações pelo tempo perdido com muitas reprovações e por o curso ser muito exigente.

Para visualizar o contexto em que se encontram os estudantes pesquisados e identificar consistências ou incongruências com seu perfil e trajetórias no curso, fizemos uma pesquisa e análise documental de 6 (seis) indicadores (I_i) do Fluxo acadêmico de toda a população de estudantes do curso de Licenciatura em Física diurna e noturna (no período de 2011 a 2018), período um pouco maior do que o tempo máximo de integralização do curso (7 anos). Através dessa análise encontramos que: o número de vagas ofertadas, por ano, em cada uma das Licenciaturas é de 50 estudantes, sendo que, no primeiro semestre ingressam os diurnos e no segundo semestre ingressam os noturnos. Os Gráficos 1a e 1b mostram, respectivamente, o comportamento do número de ingressantes no curso de Licenciatura diurna e noturna no período de 2011 a 2018, tanto para ingressantes de ampla concorrência como ingressantes por cotas. Observamos que de 2013 a 2016 houve um crescimento perceptível do ingresso por cotas e o correspondente decréscimo do ingresso por ampla concorrência, provavelmente, por causa da maior divulgação e confiança por partes dos candidatos na modalidade de ingresso por cotas.

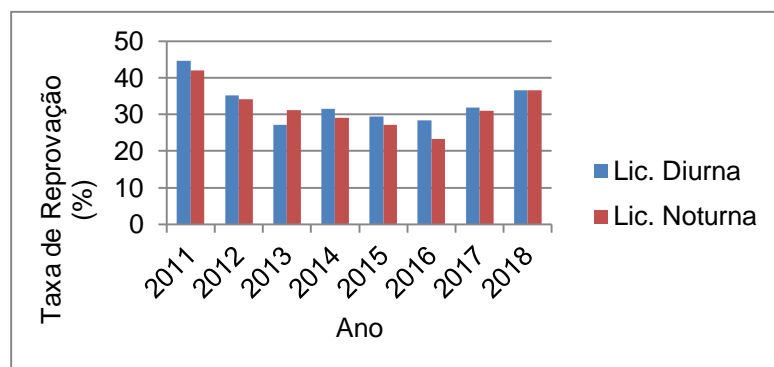
Gráficos 1 – Comportamento do número de ingressantes no Curso de Licenciatura em Física, no período de 2011 a 2018. a) Licenciatura diurna; b) Licenciatura noturna.



Fonte: Relatório da CEDE/PREG/UFPI.

O Gráfico 2 mostra uma comparação do comportamento da taxa de reprovação no curso de Licenciatura em Física diurna e noturna (período de 2011 a 2018). Constatamos, dessa comparação, uma discreta vantagem para os noturnos no período de 2014 a 2016, cuja taxa de reprovação decresceu, no entanto, as duas licenciaturas ficaram, praticamente, na mesma situação, nos anos de 2017 e 2018, quando a taxa de reprovação aumentou para o mesmo valor (~34%).

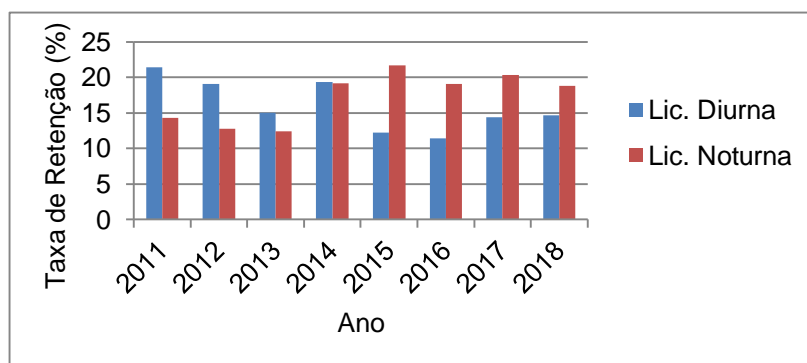
Gráfico 2 – Comportamento da taxa de reprovação no Curso de Licenciatura em Física diurna e noturna da UFPI, no período de 2011 a 2018.



Fonte: Relatório da CEDE/PREG/UFPI.

No Gráfico 3 mostramos a taxa de retenção para a Licenciatura em Física de ambos os turnos, no período em análise, onde percebemos que para a Licenciatura diurna, essa taxa diminuiu de 2011 a 2013, subiu em 2014, daí em diante oscilou em torno de 14% até 2018. Para a Licenciatura noturna, a taxa de retenção caiu de 2011 para 2013, daí em diante subiu, oscilando em torno de 19% até 2018.

Gráfico 3 – Comportamento da taxa de retenção no Curso de Licenciatura em Física diurna e noturna da UFPI, no período de 2011 a 2018.

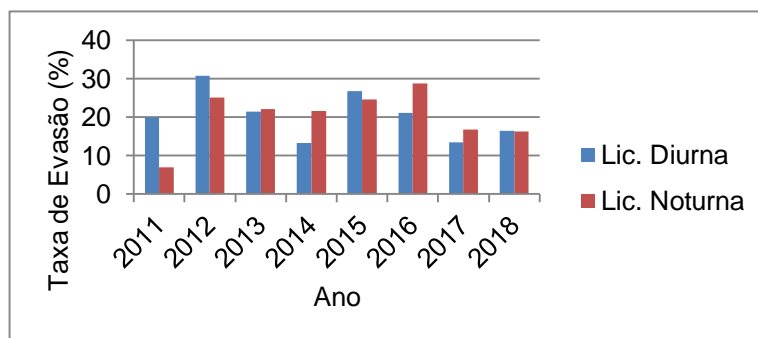


Fonte: Relatório da CEDE/PREG/UFPI.

Comparando a taxa de retenção para Licenciatura diurna e noturna no período de 2011 a 2018, verifica-se nitidamente uma vantagem para os estudantes diurnos, que apesar de oscilante, a taxa diminuiu para patamares mais baixos, ocorrendo o contrário para a Licenciatura noturna.

O gráfico 4 mostra que a taxa de evasão sofreu grandes oscilações em ambas as Licenciaturas no período, ficando em torno de uma evasão média de 20%, para ambos os cursos, no período pesquisado.

Gráfico 4 – Comportamento da taxa de evasão no Curso de Licenciatura em Física diurna e noturna da UFPI, no período de 2011 a 2018.

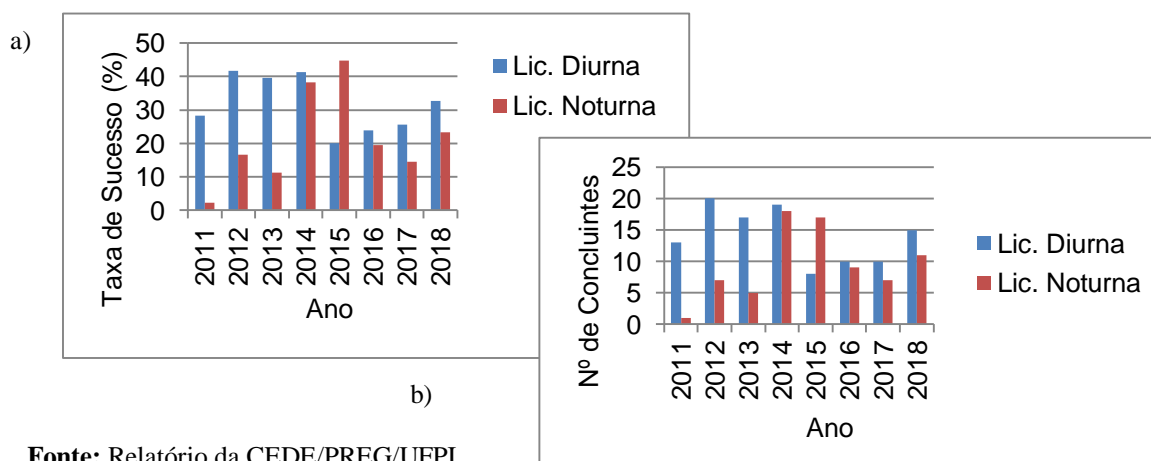


Fonte: Relatório da CEDE/PREG/UFPI.

No entanto, quando se compara as taxas máximas e mínimas nesse período, são menores para o noturno, que as correspondentes taxas para o diurno, revelando assim, uma discreta vantagem, quanto à evasão para os noturnos.

O gráfico 5 mostra o comportamento da a) taxa de sucesso e do b) comportamento do número de concluintes, das duas Licenciaturas em Física, diurna e noturna, no período de 2011 a 2018. Observamos que a taxa de sucesso, apesar de bastante oscilante para os dois cursos, e no máximo em torno de 41%, reflete uma vantagem para os diurnos no período, cujo valor mínimo foi em torno de 20% em 2015, enquanto para os noturnos chegou a 2% em 2011, apesar de ter ultrapassado os 41% em 2015, de forma isolada.

Gráfico 5 – Comportamento da a) taxa de sucesso, b) Nº de concluintes; no Curso de Licenciatura em Física diurna e noturna da UFPI, no período de 2011 a 2018.



Fonte: Relatório da CEDE/PREG/UFPI.

O comportamento do número de concluintes das duas Licenciaturas em Física (Gráfico 5b), é semelhante ao da taxa de sucesso, (Gráfico 5a), como não poderia deixar de ser, pois são fenômenos correlacionados.

Focando nos anos de 2017 e 2018, período em que foi aplicada a presente pesquisa com os estudantes, observamos que num contexto geral, o número de reprovação se manteve praticamente o mesmo para as duas Licenciaturas; a retenção foi maior para os noturnos, a evasão foi similar para ambas e as taxas de sucesso e de formandos, foram levemente maiores para os diurnos, resultados que se mostram consistentes com os achados para as duas unidades de análise, apesar de constituírem uma amostra não probabilística da população analisada.

De acordo com os dados dos relatórios da CEDE/PREX/UFPI e INEP (2018) encontramos ainda, o conceito ENAD do curso de Licenciatura em Física, que ficou na faixa 3 nos anos 2005, 2008 e 2011 e caiu para a faixa 2 em 2014 e 2017, ficando nesse último ano, com um contínuo de nota ENAD ainda mais baixo que no ano anterior. Com relação ao tempo de integralização do curso, os alunos de Licenciatura em Física da UFPI, demoram, em média entre 7 e 9 anos para se graduar no curso, levando o tempo de integralização do curso para um tempo médio maior que o tempo máximo de integralização do curso (7 anos).

Enfim, o perfil esboçado e os descritores de trajetória dos estudantes de Licenciatura em Física da UFPI pesquisados, são inteiramente compatíveis. O perfil sócio-econômico-cultural mostra que a grande maioria dos pesquisados possui claras restrições, impostas pela insuficiência dos diversos tipos de capital (econômico, social e cultural), são grupos, que em suas disposições práticas ou *habitus* familiar, usam da lógica do necessário em suas trajetórias de vida. Situações típicas da classe popular, segundo Bourdieu (2008) ao caracterizar a classe popular na estrutura das relações de classe. São alunos provenientes, predominantemente, de escolas públicas, pais com baixo nível de escolaridade e de baixa renda. Nessa situação, seus pais não fizeram investimentos, de forma planejada, para sua Educação Básica. São famílias que tenderam a exigir de seus filhos que estudassem somente o necessário para se manter, ou no máximo para experimentar uma pequena ascensão econômica através de profissões que exigem pouca escolarização. Constatamos que apenas uma minoria entre os pesquisados (parte filhos de professoras e/ou de pequenos comerciantes) são de famílias de classe média, mas que vieram de classe popular, que devem o capital que possuem, ao investimento escolar de seus pais e/ou avós, e que acreditam ser essa, a única alternativa para a ascensão social e para a manutenção de suas condições de existência.

Como para Bourdieu (1986), a origem social tende a moldar, tanto as habilidades dos indivíduos, quanto suas ambições escolares e profissionais, direcionando suas escolhas profissionais, a grande maioria dos pesquisados não tinham realmente a segurança e auto-estima de que poderiam ingressar no curso desejado (alguma das engenharias, ou medicina, direito etc, para alguns deles) ou em um curso prestigiado pelo seu *status*. Consistente com os resultados de Zago (2006), que apresentou uma análise sociológica de estudantes de graduação de classe popular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para o qual constatou que seu ingresso no curso superior, não é um acontecimento inevitável ou natural, como acontece para alunos mais intelectualizados de classe média. Pelo contrário, o êxito no ingresso ao ensino superior para a classe popular, tende a ser recebido com surpresa. Como vimos, antes nesse texto, uma situação muito clara e evidente para os estudantes de classe popular, é a defasagem (a falta) de conhecimentos anteriores que deveriam ter sido obtidos na educação básica, a falta de habilidades em línguas e matemática, bem como a falta de recursos econômicos e a necessidade de trabalhar paralelamente ao estudo, mediante a dificuldade de manter gastos com passagens, alimentação e moradia.

Enfim, é preciso reconhecer que os cursos de Licenciatura em geral, e em particular o de Física, não forma classe dominante, dada a situação de desvalorização da profissão de professor em Educação Básica no Brasil. Para Nogueira e Nogueira (2009), mesmo que professores se tornem pesquisadores bem sucedidos nos campos da ciência, constituem apenas uma elite dominada, pois seu poder e saberes científicos sofrem fortes restrições, se comparados ao poder dos grandes capitalistas econômicos (classe dominante), não se estendendo muito além dos limites da academia. Existem algumas pessoas que ascenderam de classe popular à condição de elite científica com o curso de Licenciatura em Física, apesar de apresentar familiares com pouca renda e nível de escolaridade, mas concordando com Lima Jr. (2013), esses casos não aparecem numa análise macro-sociológica, pois a existência desses deles, correspondem a meras flutuações estatísticas em torno da tendência central de que o sistema educacional contribui para a reprodução de classe.

Dessa forma, a análise do perfil sócio-econômico-cultural, a descrição das trajetórias e os indicadores de fluxo dos estudantes no curso de Licenciatura em Física da UFPI, revelam ser um curso deficiente e sela a idéia de que o presente sistema de ensino contribui, de fato, para a reprodução da estrutura das relações de classe, como afirma Bourdieu, e os indicadores internacionais, tal como o relatório do PISA 2009 (OECD, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos achados empíricos dessa investigação, à luz dos resultados do panorama nacional da situação da Licenciatura em Física no Brasil e da teoria de Bourdieu, podemos tecer as considerações finais.

A situação da Licenciatura em Física da UFPI, a escolha do curso pelos estudantes, suas dificuldades e reclamações, entre os demais problemas discutidos, são muito similares e estão todos consistentes com a situação dos demais cursos de Licenciatura em Física das demais IES em todo o país, especificamente, com os achados dos estudos de Gobara e Garcia (2007), Liguori (2012) e Simões (2013).

As trajetórias dos estudantes pesquisados estão intimamente ligadas às suas formas de capital: econômico, social e cultural; e às suas disposições práticas ou *hábitus* familiar, confirmando que o sistema de ensino vigente contribui para a reprodução social das classes e não para a mobilidade de classe. Indubitavelmente, a família é o primeiro espaço de sociabilidade e socialização do indivíduo. O panorama dos indicadores de fluxo da população de Licenciandos em Física da UFPI apresenta total congruência para os dois grupos estudados. Altos índices de reprovação, de retenção, de evasão, conseqüentemente, com baixa taxa de sucesso e baixo número de formandos anuais.

Constatamos que mais uma realidade local pode ser descrita pelo panorama nacional, e que a tendência das trajetórias dos estudantes, está intimamente relacionada ao perfil sócio-econômico dos mesmos. Os indicadores do fluxo no curso de Licenciatura em Física, principalmente o noturno, denotam um curso fragilizado, desde o ingresso de seus alunos. Das 50 vagas disponíveis por ano, a taxa de sucesso para os diurnos teve uma média de 31% e para os noturnos e de 21% nos anos de 2011 e 2018, aumentando o tempo de integralização do curso, para em torno de 8 anos para se graduar no curso.

Assim, como encontrado por Lima Jr, (2013), os mecanismos sociais que conduzem à evasão ou à diplomação não são os mesmos para as diferentes classes sociais, por exemplo, é possível que a evasão de classes populares esteja mais relacionada ao fracasso acadêmico, enquanto que a evasão de classes médias ou dominantes esteja mais relacionada à migração para cursos de maior *status* que o curso de física, capazes de fornecer certificados que proporcione posição mais confortável no mercado de trabalho, tal como ocorre nos campos das Engenharias, Medicina e Direito. Infelizmente, os resultados selam a constatação de que o curso de Física se torna procurado, na grande maioria dos casos, por conveniência, por proporcionar uma grande facilidade de ingresso no ensino superior ou por ser muito pouco concorrido. Dessa forma, os alunos aprovados são de fato, aqueles que não tiveram a

oportunidade de fazer uma educação básica de qualidade, que apresentam maiores dificuldades de compreensão nas disciplinas de Linguagem, de Cálculo e de Física, visão essa, compartilhada por vários professores que ministram as disciplinas iniciais do curso para um público variado de alunos.

REFERÊNCIAS

ANDIFES, ABRUEM, SESU/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.1, n.2, 1996.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: J. RICHARDSON (org.) **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, pp. 241-258, 1996.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In M. A. NOGUEIRA; A. CATANI (org). *Escritos de educação*. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUSTÓDIO, J. F.; PIETROCOLA, M.; SOUZA-CRUZ, F. F. Experiências emocionais de estudantes de graduação como motivação para se tornarem professores de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 1, p. 25-57, 2013.

FEITOSA, L. D. **Os licenciandos em física da UFS e as suas relações com o ensinar: Uma investigação a partir da Teoria da Relação com o Saber**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: Expansão da Rede, Sisu e Desafios**. Câmara dos Deputados, Brasília, 2016.

GOBARA, S. T.; GARCIA, J. R. B. As licenciaturas em Física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 519-525, 2007.

GÓMEZ, M. R. F.; TORRES, J. C. Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). In: **Org & Demo**, Marília/SP, v. 16, n. 1, p. 69-88, jan./jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Relatório do Curso de Licenciatura em Física** (código INEP: 300518), UFPI, ago/2018.

KUSSUDA, S. R. A. **Escolha profissional de licenciados em Física de uma universidade pública**. Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Baurú, 2012.

LAMBRECHT, E. O. E. & ZARA, R. A. (2017). Impacto da Ampliação das Vagas no Ensino Superior sobre a Formação de Professores de Física e Química para a Educação Básica. **Ensino Tecnológico em Revista**. Londrina, v. 1, n. 2, p. 158-169, jul./dez.

LEITE, S. A. G. O.; PACHANE, G. G. **Licenciaturas no Brasil: estado-da-arte e evolução estatística por cursos entre 1997 e 2007.** In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC CAMPINAS, 8. Campinas. **Anais...** Campinas, 2008.

LIGUORI, G. **Revisão bibliográfica: formação de professores, formação inicial, formação continuada e principais referenciais teóricos.** Depto de Ciências Naturais. Univ. Federal de São João Del Rei, 2012.

LIMA JR. **Evasão do ensino superior segundo a tradição disposicionalista em sociologia de educação.** Tese de doutorado, UFRS, 2013.

LUNKES, M. J.; ROCHA FILHO, J. B. A Baixa Procura pela Licenciatura em Física, com Base em Depoimentos de Estudantes do Ensino Médio Público do Oeste Catarinense. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 21-34, 2011.

LUZZO, D. A.; JENKINS-SMITH, A. J. Development and Initial Validation of the Assessment of Attributions for Career Decision-Making. **Journal of Vocational Behavior**, n. 52, p.224–245, 1998.

MORAES, J. U. P.; ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. **Dados estatísticos da formação de professores de Física no Brasil (2000-2012).** In: Atas do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, Uberlândia, 2015.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OECD. **PISA 2009 result: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II).** Paris: OECD, 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/4885584.pdf> Acesso em 19 jan 2017.

PORTILHO, Lúcio Antônio et al. A adoção do SiSU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. In: **XVIII SemeAd – Seminários em Administração.** São Paulo: FEA-USP, nov. 2015.

RAVED, L.; ASSARAF, O. B. Z. Attitudes towards Science Learning among 10th-Grade Students: a qualitative look. **International Journal of Science Education**, London, v. 33, n. 9, p. 1219-1243, jun./2011.

RIBEIRO et all, **Um Estudo da Evasão no Curso de Graduação em Física da UnB.** Relatório PET de Física da UnB, 2008.

SILVA FILHO, R L Lobo et all. Evasão no Ensino Superior Brasileiro. Instituto Lobo para o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 132, p.641-659. Set/Dez, 2007.

SÍLVIA, P. J. Exploring the Psychology of Interest. New York: Oxford University Press, 2006. 263.p.

SIMÕES, B. S. **Por que tornar-se professor de Física?** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2013.

SIMÕES, B. S.; CUSTODIO, J. F.; FERREIRA, G. K. (2011). A escolha da carreira: aspectos que influenciaram estudantes da licenciatura em Física da UFMS. In: I Seminário Internacional de Educação em Ciências. Rio Grande, 2011. **Atas do I Seminário Internacional de Educação em Ciências.**

SIMÕES, B. S. et all. Afinidade com a física: uma análise feita com estudantes da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Belo Horizonte: **Revista Ensaio**, v. 15, nº 01 p. 67-80, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. O Saber do trabalho **Docente e a Formação do Professor IN: Shigunov Neto, A. e Maciel, L. S. B. (org), Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2002.

VASCONCELOS, V. C. & ATAÍDE, A. R. P. **A escolha pela Licenciatura em Física – uma análise feita com estudantes ingressantes na UFPB.** II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, Campina Grande – PB, 2015.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 32, pp. 226-237, 2006.

TRAJETÓRIAS URBANO-INDUSTRIAIS E A GEOGRAFIA ESCOLAR: PENSANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA DAS INDÚSTRIAS NO ESPAÇO METROPOLITANO DE FORTALEZA, CEARÁ

1

Alexsandra Maria Vieira Muniz²
João Marcos Tavares Cabral³
Patrícia Marques Sampaio⁴

RESUMO

Os processos de formação e transformação dos espaços urbanos são resultantes de agentes variados e estratégias públicas e privadas destacadas na (re)produção da cidade. A apreensão da dialética dos processos de produção espacial em um ensino de Geografia tradicional tem se constituído no contexto atual em um dos desafios ao professor que se depara com o desinteresse e insatisfação por parte de estudantes. A pesquisa objetivou analisar o Ensino de Geografia das Indústrias por meio de metodologias ativas, notadamente as consequências socioespaciais da atividade industrial no espaço metropolitano de Fortaleza. Tendo como questionamento norteador como a construção de metodologias ativas na geografia escolar permite o entendimento da espacialidade urbana diante da ação do capital industrial, esta pesquisa de abordagem quali-quantitativa do tipo pesquisa-ação realizou-se com levantamentos bibliográficos, coleta e sistematização de dados quantitativos e qualitativos, trabalho de campo, bem como elaboração de mapas temáticos, mapas mentais, jogo didático, gráficos e tabelas. Nesse sentido, mostrou-se extremamente importante no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia o fenômeno industrial para o entendimento da espacialidade urbana com uso de metodologias ativas, uma vez que se constatou através dos resultados coletados, a eficácia desta metodologia nas aulas de Geografia, impactando também na valorização dos conteúdos da ciência geográfica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Geografia das Indústrias, Espaço Urbano.

INTRODUÇÃO

A Geografia é a ciência que se propõe a compreender a relação entre os elementos naturais e os elementos sociais, os quais, em conjunto, constituem o seu objeto de estudo, o espaço geográfico. No decorrer da história, à Geografia foram atribuídas diversas finalidades e o escopo teórico-metodológico dessa ciência/disciplina passou por diversas transformações com o objetivo de se adequar às “demandas” sociais, ambientais e políticas em determinados contextos. Assim, entendendo o mundo atual como complexo e em constante transformação,

¹ Artigo resultado da Pesquisa de Extensão: Trajetórias Urbano-Industriais e a Geografia Escolar financiada pela Proex (Proreitoria de Extensão da UFC)

² Doutora em Geografia, docente do departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC, coordenadora do Pibid-Geografia, geoalexandraufc@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Geografia, da Universidade Federal do Ceará - UFC, j.marcos2210@hotmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Geografia, da Universidade Federal do Ceará - UFC, patriciamarquez15pm@gmail.com;

apreensões clássicas e estritamente descritivas da realidade implicam em um distanciamento entre os conteúdos vistos teoricamente em sala de aula e a experiência prática de alunos e professores em suas vidas cotidianas.

Na contemporaneidade, a cidade passa a ser o lócus essencial de realização da vida social, haja vista mais da metade da população mundial residir em áreas urbanas (UNITED NATIONS, 2019). Concomitantemente, observa-se um aumento da complexidade das relações sociais, resultando em transformações espaciais e o espaço geográfico, então, precisa ser apreendido com base em um enfoque multiescalar e interdisciplinar, pois em virtude do desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996), a ciência, a tecnologia e a informação passam a constituir a base fundamental para a produção e reprodução do espaço, implicando, ainda, na organização estrutural e funcional da atividade industrial pelo mundo.

Comumente compreendido com base em fatores locais tradicionais como proximidade à matéria-prima, às fontes de energia e ao mercado consumidor, o fenômeno industrial requer cada vez mais uma apreensão que leve em consideração outros fatores que passam a ser preponderantes na distribuição espacial da produção e do consumo, tais como políticas de incentivo à atração de empresas, investimentos em infraestrutura com a criação e/ou ampliação de estradas, rodovias, portos e aeroportos, desenvolvimento tecnológico e oferta de mão-de-obra substancialmente qualificada para inserir os diferentes espaços no atual quadro de competitividade internacional.

Essas transformações em curso em diferentes escalas espaciais implicam em uma reestruturação tanto no processo produtivo como no espaço. A reestruturação produtiva é, ainda, espacial, pois implica na dinâmica espacial dos lugares (REOLON, 2014). Gottdiener (1993) considera a reestruturação como “fenômeno socioespacial”. Desta forma, a reestruturação produtiva ocasiona um reordenamento nas forças produtivas, nas relações de trabalho e, notadamente, no espaço.

Entretanto, percebe-se que os conteúdos atinentes à Geografia das Indústrias na geografia escolar ainda se encontram pautados em ultrapassadas concepções da atividade industrial, ainda que ocorra um progressivo movimento de inclusão de variáveis e discussões atuais por parte dos autores dos livros didáticos. Do mesmo modo, observa-se que este conteúdo se encontra distante do aluno, muitas vezes referindo-se à historicidade do processo de industrialização a nível mundial e nacional, olvidando especificidades regionais e locais que tornariam o Ensino de Geografia das Indústrias mais atrativo e significativo para os alunos da

Educação Básica. Assim, ultrapassar uma Geografia mnemônica e distante dos alunos passa a ser um dos principais desafios do professor de Geografia.

Desta forma, esta pesquisa teve como questionamento norteador: como a construção de metodologias ativas na geografia escolar permite o entendimento da espacialidade urbana diante da ação do capital industrial?

Portanto, este trabalho objetivou analisar o Ensino de Geografia das Indústrias por meio de metodologias ativas e as consequências socioespaciais da atividade industrial no espaço metropolitano de Fortaleza, Ceará.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa de abordagem quali-quantitativa do tipo pesquisa-ação se deu tendo como base o projeto de extensão intitulado “Trajetórias Urbano-Industriais e a Geografia Escolar”, o qual fora aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e vem sendo desenvolvido desde o ano de 2015. Anualmente, o referido projeto articula os três âmbitos da formação acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) e congrega a participação de uma equipe formada por discentes do Curso de Geografia da UFC e por uma docente da disciplina de Geografia da Energia e das Indústrias como coordenadora do projeto nessa mesma instituição de ensino. Outrossim, vale a pena destacar a articulação estabelecida entre o projeto e outros alunos e professores do Departamento de Geografia, assim como professores e alunos da Educação Básica da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).

Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico sobre a temática em estudo, com base em Cavalcanti (2008), Firkowski e Sposito (2008), Santos (1996), entre outros autores, além de trabalhos de campo aos espaços industriais, produção de material cartográfico e didático-pedagógico, bem como realização de intervenções em algumas escolas da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), nas quais foi possível discutir sobre o processo de industrialização em suas múltiplas escalas, as transformações socioespaciais ocorridas na RMF, a descentralização da atividade industrial e a dinâmica da atividade produtiva.

Ante o exposto, o desdobramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão que resultaram neste trabalho e que ocorreram por meio da integração dos espaços acadêmico, escolar e comunitário na RMF, envolvendo ações pontuais e sequenciais em diferentes momentos, realizou-se conforme as seguintes etapas:

- a) Levantamento bibliográfico e documental para a elaboração do trabalho de campo e do material utilizado durante as intervenções nas escolas e no meio comunitário;
- b) Coleta e sistematização de dados referentes ao tema estudado, tais como quantitativo industrial e populacional, tendo como base o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) e a Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC);
- c) Elaboração de gráficos, tabelas e material cartográfico;
- d) Trabalho de campo a antigos espaços industriais, notadamente no Centro de Fortaleza e no eixo ao longo da Avenida Francisco Sá;
- e) Construção de um jogo da memória para ser utilizado durante as intervenções nas escolas e construção de mapas mentais junto aos alunos.

Utilizando-se de metodologias ativas foram realizadas intervenções na educação básica, em escolas tanto de Fortaleza como de Maracanáu, uma vez que estes municípios foram os primeiros lócus de concentração industrial, tendo como recorte espacial da pesquisa a RMF e a delimitação temporal dos anos de 1990 até os dias atuais.

Os materiais utilizados durante intervenção nas escolas foram adquiridos com recursos financeiros retirados da bolsa de extensão. Foram utilizados basicamente materiais gráficos, papel madeira, papel laminado, fotos impressas em folhas de A4, cola, além dos mapas impressos em A3 para ajudar nas discussões.

Dessa forma, já percebe-se a importância do planejamento e da utilização de múltiplas fontes e metodologias ao se trabalhar com o Ensino de Geografia das Indústrias, pois somente com a ultrapassagem de uma Geografia enfadonha e meramente descritiva é que o aluno sentir-se-á sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Segundo Cavalcanti (2008, p. 47), “[...] o aluno poderá adquirir ferramentas intelectuais que lhe permitam compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, na sua multiescalaridade, nas suas contradições, por meio da análise de sua forma/conteúdo, de sua historicidade”. Apreendido dessa forma, o conteúdo de Geografia das Indústrias passa a ser visualizado como importante e passível de ser discutido a partir da vivência de professores e alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação escolar do educando tem na aproximação entre o conteúdo programático da geografia e o seu espaço vivido um importante meio de apreensão dos diversos conceitos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

geográficos. Para Cavalcanti (2008, p. 35), “a geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações, procedimentos, constituído em sua história, é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo [...]” contribuindo não somente para a sua formação acadêmica/escolar, como também para a sua formação humana e cidadã.

No tocante aos conceitos supramencionado por Cavalcanti(2008) ressalta-se aqui os conceitos de cidade e urbano,essenciais no entendimento da relação indústria e espaço. Considerando que a cidade é materializada a partir das construções humanas, adquirindo novas dinâmicas e papéis que influenciam diretamente na organização social do espaço “no âmbito do ensino de Geografia, a compreensão dos conceitos de Cidade e Urbano ganha importância como elementos da construção de reflexões por parte dos alunos acerca de seu próprio modo de vida, seu cotidiano” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 2).

Entender esses conceitos requer a compreensão e análise de todas as transformações ocorridas ao longo dos séculos e tais mudanças repercutem nas

[...] relações que se estabelecem entre tempo-espaço, natureza-sociedade, natureza-cultura, lugar-mundo, cidade-campo, homem-cidade e faz novas exigências à educação no esforço de compreender as identidades socioespaciais que se constituem nos lugares por teoria-prática, ensino-pesquisa, conhecimento-ação (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Cavalcanti (2008, p. 66 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 4) ressalta que “não se pode fazer uma separação absoluta entre espaço urbano e cidade, assim como, numa análise dialética, não se pode fazer uma separação absoluta entre forma e conteúdo”, e a cidade é fruto dessa produção materializada, num movimento entre o novo e o velho que causam marcas no lugares.

Souza (2008) define a cidade como um espaço de concentração de oportunidades de necessidades materiais (moradia, saúde, etc) e imateriais (cultura, educação, etc), sendo preciso, de acordo com Santos (2009; 2001 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 5),

[...] entender as formas-conteúdo da cidade a partir do movimento conjunto do todo e das partes na idade científica da técnica que a concebeu, envolvendo homens, firmas, instituições, meio ecológico e infraestruturas e, partindo dessa propor/adotar uma nova receita de experiência humana nos centros urbanos para que o confeito ruim possa ser substituído ou melhorado.

Quando se fala de idade científica, pode-se citar as transformações causadas com a Revolução Industrial, como também a concentração populacional, os instrumentos de trabalho e as necessidades de consumo pautadas em relações capitalistas de produção e na cidade como lócus privilegiado de reprodução do capital.

A cidade tornou-se espaço de conflito, alienação e luta de classes, recebendo os reflexos dessas transformações estruturais trazidas pela chegada da Indústria, podendo ocorrer do local se especializar funcionalmente (Figura 1).

Figura 1 – Conteúdos Referentes à Cidade.



CAVALCANTE, LANA DE SOUZA, *A Geografia escolar e a cidade ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 57

Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Considerando a pertinência do estudo destes conceitos no ensino escolar que perpassam o estudo das relações entre espaço e indústria, recorreremos ao nosso recorte espacial para melhor entendimento da temática aqui presente no espaço cearense e metropolitano em particular.

Historicamente, a industrialização cearense esteve associada a existência da matéria-prima no Estado, de modo a ser o têxtil o primeiro grande ramo a se desenvolver no Ceará em virtude da presença de algodão abundante e de qualidade (AMORA, 2007). Eventos internacionais como a Guerra de Secessão dos Estados Unidos (1861-1865), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) impulsionaram sobremaneira o desenvolvimento industrial no país e, mais especificamente, no Ceará. Assim, percebe-se a interconexão e a multiescalaridade do fenômeno industrial que denota a necessidade de se estudar tal conteúdo geográfico relacionando-o aos diferentes acontecimentos e processos em diferentes partes do mundo e do país.

No entanto, é importante ressaltar que a maior parte dos investimentos no setor industrial ficaram restritos na Região Sudeste do país, culminando na concentração da atividade industrial em estados como São Paulo e Rio de Janeiro. Foi somente a partir da década de 1960 e, mais fortemente, da década de 1990, que se tem uma maior desconcentração da atividade industrial pelo país, a qual passa a atingir espaços ainda não ocupados pelo capital industrial. No bojo da reestruturação produtiva, a dinâmica da atividade industrial se intensifica e as

unidades fabris são descentralizadas para outros espaços “interessantes” para o capital industrial, como o Sudeste Asiático e a América Latina.

No Brasil, estados como Bahia, Pernambuco e Ceará passam a figurar mais fortemente na divisão internacional e territorial do trabalho, oferecendo, aos investidores de outros países e/ou regiões do Brasil, vantagens para a alocação de empresas industriais que por causa da forte competição entre os governos estaduais, o período da década de 1990 ficou conhecido como guerra dos lugares (SANTOS, 1996), pois os lugares se diferenciavam pela capacidade de oferecer rentabilidade aos investimentos, seja através de fatores mais tradicionais como presença de mão-de-obra e de infraestrutura urbana para o escoamento da produção, ou por fatores mais modernos como a existência de leis, impostos, relações trabalhistas e meio técnico e tecnológico que possibilitam uma maior desconcentração da atividade industrial no Brasil, no Nordeste e no Ceará.

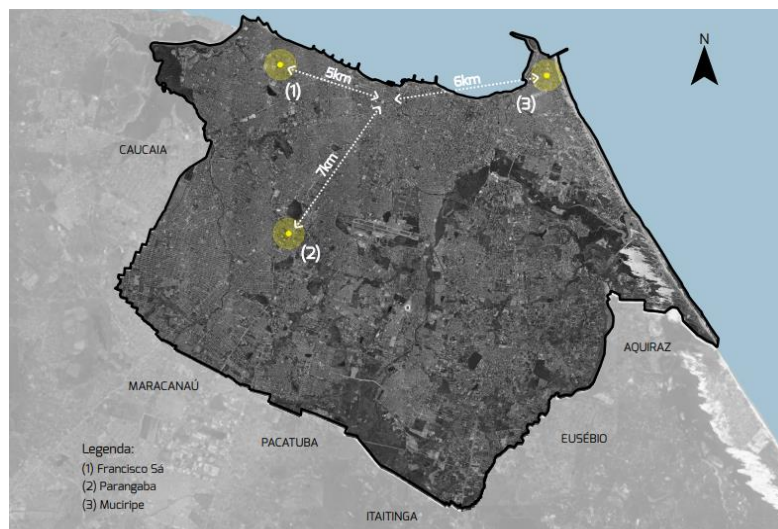
Dentre os principais fenômenos geográficos, a atividade industrial tem sido um dos mais dinâmicos e de abrangente disposição no espaço, sobretudo em virtude dos avanços tecnológicos. Sobre isso, Firowski e Sposito (2008) completam:

O rápido desenvolvimento das indústrias de alta tecnologia a partir dos anos setenta marca uma mudança radical em matéria de mobilidade espacial das atividades industriais. A multiplicação de pequenas unidades especializadas, a prática comum da disjunção funcional e da segmentação técnica que facilitam grandemente a divisão espacial do trabalho, a permanente tendência das empresas de hoje em deslocalizar para espaços menos custosos as atividades mais banais ou mais padronizadas... quanto aos fenômenos que permitem compreender porque a evolução tecnológica das indústrias foi muito favorável a maior mobilidade no espaço geográfico (p. 26-27).

Diante do exposto, entender a atividade industrial como histórico e espacialmente dinâmica aparece enquanto uma das principais necessidades para o professor de Geografia, ao qual compete manter-se atualizado e liberto das amarras postas pelo livro didático que possui um conteúdo muitas vezes geral e desvinculado da realidade dos alunos.

Embora a atividade industrial tenha passado por um processo de desconcentração no mundo e no Brasil, no caso do Ceará ela ainda permanece concentrada. Em Fortaleza, as primeiras fábricas se instalaram de maneira dispersa e fragmentada pelo município, ocupando majoritariamente 3 centralidades: Jacarecanga/Francisco Sá, Parangaba e Mucuripe (Figura 2).

Figura 2 – Distância dos Três Núcleos ao Bairro Centro.



Fonte: MATTOS, 2014.

O processo de formação desses bairros está vinculado diretamente a população inserida pois buscaram residir em tal local por motivações de trabalho e quando se volta para investigar como os mesmos se percebem naquele espaço e qual a história por trás de todos esses processos, o ensino de Geografia e das Indústrias é de extrema importância para promover a reflexão das demais gerações que contornam essa paisagem circundante de ocupação industrial.

A cidade acaba se confirmando mais ainda, não somente como local do encontro e não somente entre as pessoas, “mas entre vários tempos, espaços, saberes, tecnologias, produtos, tradições e culturas” (BRANDÃO, 2006, p. 10), exigindo, então, no que tange a pesquisa, analisar as relações vivenciadas no espaço escolar, e por extensão, na cidade.

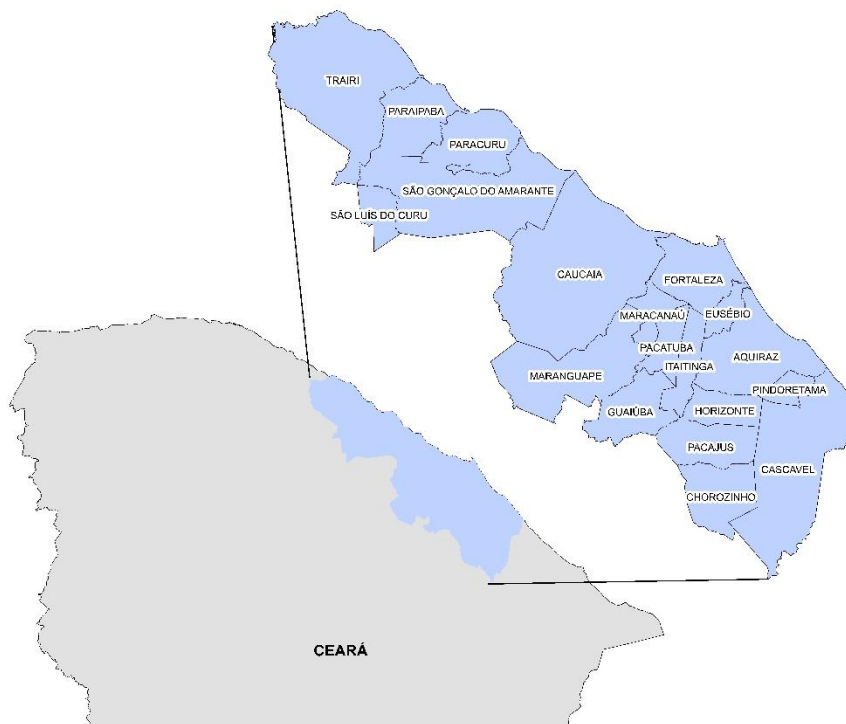
Nessa perspectiva, estudar a cidade significa compreender como o mundo se organiza, como se transforma, como age o capital, como se organizam as grandes firmas, como acontece a produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que assume o Estado numa economia de mercado cada vez mais mundializada, gerando concentração de riqueza e acentuando o caráter desigual do desenvolvimento do território (OLIVEIRA, 2014, p. 6).

A expansão urbana de Fortaleza permitiu a configuração de eixos de população com baixa renda e a concentração de assentamentos precários, como registrado nos bairros da Regional I (Vila Velha, Barra do Ceará, Jardim Iracema, Jardim Guanabara, Floresta, Cristo Redentor, Álvaro Weyne, Pirambu, Carlito Pamplona, Vila Ellery, Monte Castelo, Alagadiço, Jacarecanga, Farias Brito, Arraial e Moura Brasil), próximos da Av. Francisco Sá.

Entretanto, a cidade cresceu, o setor imobiliário se expandiu e o uso industrial passou a causar conflitos com os demais usos produtivos. Em contraponto, o Estado foi oferecendo facilidades de circulação, melhorias na infraestrutura e incentivos fiscais para a reestruturação física das manufaturas em outros municípios vizinhos, dentro da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) (MATTOS, 2014, p. 71).

Inserida em uma lógica que agora incorpora outros municípios do Estado, notadamente aqueles presentes na RMF (Figura 3), Fortaleza deixa de ser o lócus principal de investimento do setor industrial e se especializa no terciário, ao passo em que zonas industriais tradicionais como o eixo da Avenida Francisco Sá, o bairro da Parangaba e o bairro do Mucuripe, além do Centro da cidade, passam a ter novas funções predominantes.

Figura 3 – Representação da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).



Fonte: Elaborada pelos Autores, 2019.

Verifica-se, na RMF, um fecundo espaço para a problematização da atividade industrial em suas diferentes escalas, tendo em vista que aquilo que acontece nesse espaço responde aos ditames internacionais. Destaca-se importância da atividade industrial para municípios como Maracanaú, haja vista a implantação do primeiro Distrito Industrial (DI) do Estado, o qual foi responsável pela atração de um grande contingente populacional que não ficou limitado apenas a atividade industrial, mas demandou infraestrutura urbana e de serviços que mudaram consideravelmente a dinâmica do município. Assim, verifica-se o aparecimento de espaços de lazer e de habitação, bem como a oferta de serviços como educação, segurança e saúde, denotando a importância do entendimento desta dinâmica para os sujeitos que habitam o município de Maracanaú.

A melhor compreensão da dinâmica do desenvolvimento industrial e sua relação com a cidade perpassa o desenvolvimento de metodologias ativas no ensino de Geografia. Para Santos e Almeida (2018:8) *apud* Bastos (2006),

[...] metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas [...] É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a auto aprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações [...]

O maior impulso ao desenvolvimento dos discentes por meio de metodologias ativas (como por exemplo: uso de jogos e situações problema, trabalho de campo, uso de tecnologias e aulas cooperativas) tem se apresentado potencialmente eficazes quando problematizadas situações vivenciadas pelos estudantes ao tratar temas como o espaço urbano industrial.

Aqui podemos citar a importância do trabalho de campo que segundo Oliveira (2009) não se refere a um simples passeio, mas um dia de ócio fora da escola, refletindo sobre o contexto no qual está inserido “[...] tomando como um produto histórico e social onde o homem não se relaciona simplesmente com a natureza, mas a partir dela, por seu trabalho, apropria-se dela transformando-a em produto seu, como condição do processo de reprodução da sociedade” (CARLOS, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 7).

Conforme supracitado, a sistematização de dados e informações acerca do desenvolvimento industrial cearense e metropolitano em particular, foram obtidas através do Levantamento bibliográfico e documental para a elaboração do trabalho de campo e do material utilizado nas escolas e no meio comunitário; como também ocorreu Trabalho de campo a antigos espaços industriais, notadamente no Centro de Fortaleza e no eixo ao longo da Avenida Francisco Sá, como parte do desenvolvimento de metodologias ativas colocadas em prática durante as intervenções nas Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEEM) da cidade de Fortaleza e de Maracanaú, localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).

Como forma de apresentação dos trabalhos realizados no desenvolvimento desta pesquisa cadastrada na PREX, da Universidade Federal do Ceará (UFC), primeiramente discutiu-se sobre o “tripé” da formação acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), pois sabendo que os alunos atendidos pelo projeto realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), optou-se por discutir minimamente sobre o ambiente acadêmico. Posteriormente, realizou-se uma apresentação através de programas de computador como o *Prezi* e o *PowerPoint* sobre o processo de industrialização cearense, as transformações socioespaciais ocorridas da RMF, a desconcentração/centralizada da atividade industrial e a refuncionalização de antigos espaços industriais.

É importante destacar que ao trazer o fenômeno industrial para as escalas regional e local dos alunos, estes aparentaram um maior interesse pelo assunto e conseguiram realizar, por

meio de comentários e discussões, relações entre o processo de industrialização em sua escala mais ampla e aquilo visto no seu espaço imediato. Além disso, com o uso de vídeos curtos disponíveis em plataformas *online* como o *Youtube* e o *Dailymotion*, a apreensão do conteúdo se deu de forma mais concreta, tendo em vista a importância das imagens na compreensão de determinados assuntos. Outrossim, a utilização de mapas temáticos para a visualização da atividade industrial e sua distribuição espacial na RMF e na cidade de Fortaleza (Figura 4) mostrou-se extremamente importante no processo de ensino e de aprendizagem, pois ao visualizar, especialmente, o fenômeno industrial, as relações com o conteúdo foram melhor mediadas com resultados positivos ao serem indagados quanto ao que viam com esta ferramenta e o conteúdo explanado.

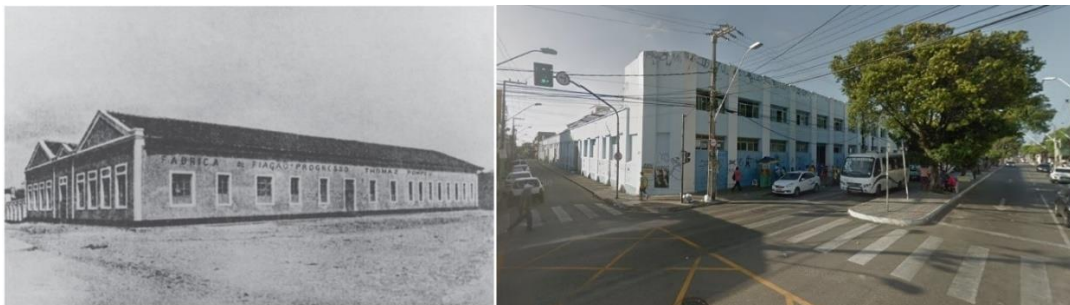
Figura 4 – Trabalho com Mapas Temáticos em uma das Escolas de Fortaleza e Jogo da Memória com Antigos Espaços Industriais e suas Novas Funções.



Fonte: Autores, 2017.

Além do trabalho com mapas, a utilização do jogo da memória (Figura 4) com antigos espaços industriais e suas novas funções despertaram a curiosidade dos alunos, pois as imagens retratavam espaços frequentados por eles. De acordo com Azevedo, Steinke e Leite (2014), o trabalho com imagens e fotografias constitui uma “ferramenta eficaz para a construção do conhecimento e para o trabalho na capacidade crítica-analítica do educando” (p. 171), haja vista o seu caráter representativo dos espaços e sua elevada difusão nos dias atuais. Desse modo, entendendo a fotografia e a imagem como importantes instrumentos de suporte na investigação geográfica, além de conferirem ludicidade ao trabalho docente, utilizou-se imagens durante a realização das intervenções (Figura 5).

Figura 5 – Antiga Fábrica de Tecidos Progresso e Atual Centro de Pequenos Negócios de Fortaleza, Centro da Cidade.

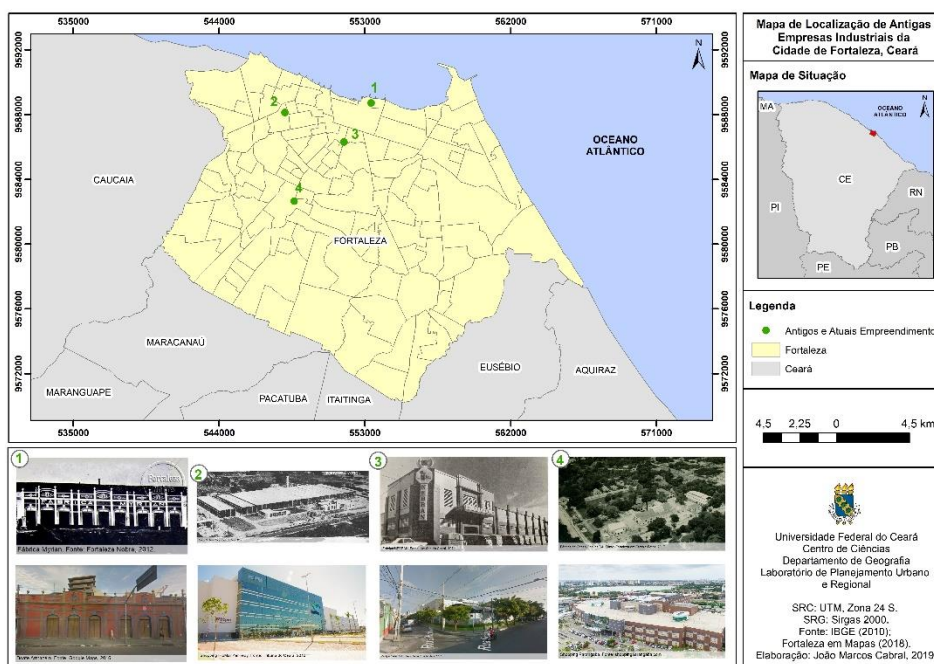


Fonte: O fiar e o Tecer - 120 Anos da Indústria Têxtil no Ceará (2002) e Google Maps (2016).

Por ser uma cidade interpenetrada por equipamentos pretéritos e presentes, Fortaleza permite a realização de aulas em campo que tornam o conteúdo de Geografia das Indústrias mais próximo ao aluno, de modo a possibilitá-lo diferentes conceitos como formação socioespacial, rugosidades através das marcas no presente daquilo que predominara no passado, ademais, o comércio, a atividade industrial, entre outros temas podem ser associados a diferentes escalas.

Como pode ser observado na Figura 5, no Centro da cidade é possível visitar uma edificação que outrora constituía a primeira indústria têxtil do Ceará, na qual, hoje, se encontra o Centro de Pequenos Negócios de Fortaleza, onde realiza-se o comércio de “modinha” e são ofertados outros serviços como alimentação e crédito para micro e pequenas empresas. Assim como neste exemplo, a cidade guarda outros mais (Figura 6).

Figura 6 – Mapa de Localização de Antigas Empresas Industriais da Cidade de Fortaleza, Ceará.



Fonte: Elaborado por João Marcos Tavares Cabral, 2019.

Portanto, encontramos antigos espaços industriais que desempenham novas funções nos dias atuais, como a antiga Fábrica Myrian que atualmente tem seu espaço ocupado por uma danceteria; as instalações da Finobrasa, as quais hoje são ocupadas pelo Shopping RioMar Kennedy; ou, ainda, a Fábrica de Gesso Chaves/AS, a qual hoje tem seu antigo espaço ocupado pelo Shopping Parangaba. Assim, como pode ser observado, Fortaleza, outrora expoente na atividade industrial, atualmente tem tais espaços predominantemente industriais refuncionalizados por outras atividades, como a do comércio, a do lazer, podendo encontrar ainda o destino residencial, como a construção de condomínios residenciais do projeto vila do Mar no espaço outrora ocupado na Francisco Sá pela Esmaltec, com sede hoje em Maracanaú.

Assim, realizou-se junto aos alunos e professores da graduação e educação básica, um percurso pelo Centro de Fortaleza parando para explanação em alguns pontos de realização da atividade industrial, comercial, de lazer, da história e da cultura. Assim, com base no planejamento executado, na sistematização de dados e informações, na produção de material didático e cartográfico, além das intervenções em sala de aula, foi possível realizar um estudo do meio que contemplasse não somente os assuntos referentes a Geografia das Indústrias, mas que também suscitasse discussões históricas, econômicas, ambientais etc.

É importante frisar aqui que o estudo do meio não se finda com o trabalho de campo, mas se dá a partir deste, nem muito menos se reduz a aula em campo, havendo necessidade de um retorno a sala de aula para consolidar o que foi construído em campo, entretanto, deve-se ter o cuidado para que o estudo do meio não seja adotado somente como ferramenta que complementa o conteúdo visto em sala.

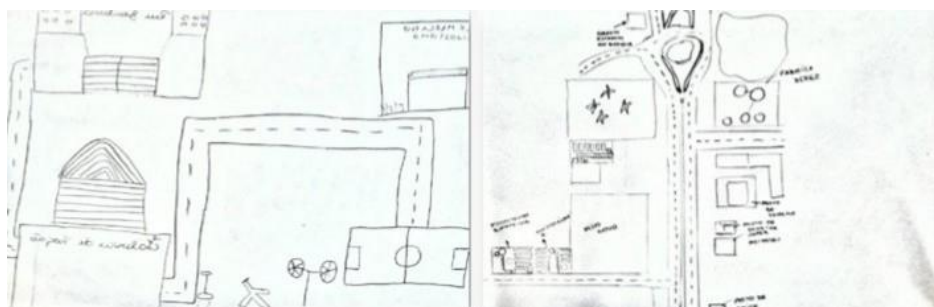
De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 174), “ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora de seu espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve”. Assim, o estudo do meio não é apenas uma complementação àquilo visto em sala de aula, mas ele por si mesmo é uma fonte de informação e discussão imprescindível no Ensino de Geografia para a construção do conhecimento geográfico. Ele não se esgota no trabalho de campo, mas tem nessa etapa uma das principais formas de colocar o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem, pois ao sair dos muros da escola, o aluno já desenvolve um outro modo de olhar “geográfico”.

Na EEEM RB localizada na cidade de Maracanaú, onde ocorreu a aplicação da intervenção em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, seguiu-se o planejamento e a mesma atuação em sala de aula que foi realizada na escola EEM JS localizada no Centro de Fortaleza, sendo que em Maracanaú não houve a realização da aula em campo, tendo em vista a

inviabilidade de realizar esta atividade no Centro de Maracanaú em virtude da distância da escola e da indisponibilidade de transporte escolar para fazer o deslocamento dos alunos. Assim, realizou-se uma explanação sobre o processo de industrialização em suas diferentes escalas, culminando com a industrialização no município de vivência dos alunos, no qual possui um Distrito Industrial e tem boa parte de sua economia pautada na atividade industrial, pois em 2014, 42,31% do Produto Interno Bruto (PIB) do município era resultante do setor secundário (IPECE, 2016).

Dentre as atividades propostas e realizadas, destaca-se ainda a elaboração de mapas mentais/cartas mentais pelos alunos. Sobre isso, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 314) explanam que “as cartas mentais são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares. O espaço vivido é o conjunto dos lugares de vida de um indivíduo. A casa, o lugar de trabalho [...] formam os componentes principais do espaço vivido” e são importantes no entendimento, à exemplo, “a atração dos habitantes de uma aglomeração qualquer por um centro comercial ou pelo centro da cidade” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 314). Assim, após ser solicitado aos alunos para representarem o itinerário casa-escola, os alunos apresentaram algumas dúvidas referentes ao que representar em seus mapas, mas instigando-os a lembrar de marcas na paisagem que traziam a atividade industrial, eles foram capazes de fazer as representações (Figura 8).

Figura 7 – Mapas Mentais Elaborados pelos Alunos.



Fonte: Autores, 2018.

De maneira geral, os alunos conseguiram representar, em seus mapas, formas como casas, ruas, mercados e unidade fabris. Inicialmente, embora tenham tido dificuldade em recordar de alguma fábrica presente no percurso casa-escola, posteriormente conseguiram lembrar de algumas unidades presentes neste caminho e foram representando-as em seus mapas, destacando a própria apreensão qualitativa dos lugares que os sujeitos possuem, pois, em muitos casos, as fábricas não são vistas como atrativas e/ou como locais numa primeira vista. Contudo, ao instigar a memória e a capacidade representativa dos alunos, foi possível observar a presença

da atividade industrial no cotidiano desses alunos e discutir com eles sobre a dinâmica industrial no município de Maracanaú.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e as informações levantadas durante o período da pesquisa bibliográfica, documental e cartográfica mostraram a importância da atividade industrial, não apenas para a Região Metropolitana de Fortaleza, mas para todo o estado do Ceará, revelando o grande impacto que este setor exerce sobre a economia estadual, mas também mostrando o quanto a indústria ainda está concentrada da RMF, direcionando os investimentos para a capital.

Quanto aos resultados da pesquisa através de ações previstas no projeto inicial atintiu-se a meta do repasse para a comunidade, academia e espaço escolar do conhecimento produzido, apresentando aos alunos de ensino médio a importância de se estudar e acompanhar o desenvolvimento do setor industrial, não apenas no Ceará, mas no país e as relações do exterior com o espaço local, e o despertar por parte deste público para nossa história, geografia e economia.

Diante do desenvolvimento de metodologias ativas na geografia escolar, teve-se a oportunidade de demonstrar como o ensino de Geografia das Indústrias é representativo para entender o que vem ocorrendo no espaço urbano. A interface do desenvolvimento desta pesquisa com o ensino se deu para além do espaço acadêmico, como também da educação básica, com a difusão da pesquisa no espaço escolar, assim como a realização de intervenções em sala de aula acerca do tema.

Foi possível, através do desenvolvimento metodológico desta pesquisa, permitir a atuação de forma ativa e crítica dos alunos, colocando imagens de indústrias e estruturas antigas passíveis de associação com sua realidade, tornando a curiosidade sobre o novo, profunda e instigante, além dos alunos poderem incluir de alguma forma o arcabouço teórico adquirido pela mediação nas intervenções que foi além de observações empíricas.

O uso de metodologias ativas em sala de aula, a título de detalhamento e exemplificação, permitiu maior interação e despertar do interesse dos alunos pelos conteúdos geográficos, além da identificação dos alunos com o entorno ao verificarem a função social dos “vazios urbanos” ou empreendimentos que sofreram modificações com novos usos, colocando em prática suas ideias até então abstratas.

Concluimos que diante da necessidade de se pensar em um ensino de geografia que estimule mais os alunos a aprender, sendo sujeitos deste aprendizado no processo de construção

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

dos conhecimentos, as metodologias ativas têm sido amplamente difundidas como estratégias teórico-metodológicas para sanar ou reduzir alguns dos problemas encontrados no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AMORA, Zenilde Baima. Indústria e Espaço no Ceará. In: DANTAS, Eustógio W. C.; SILVA, José Borzacchielo da; CAVALCANTE, Tércia. **Ceará: um novo olhar geográfico**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

ARAÚJO, Nancy Gonçalves de. A industrialização no Ceará: breves considerações. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 27, n. 2, p. 97-113, 2007.

AZEVEDO, Rodrigo Medeiros de; STEINKE, Valdir Adilson; LEITE, Cristina Maria Costa. A Fotografia como recurso lúdico para o ensino de Geografia. IN: STEINKE, Valdir Adilson; REIS JUNIOR, Dante Flávio; COSTA, Everaldo Batista (org.). **Geografia e fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos**. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídias – LAGIM, Universidade Nacional de Brasília (UnB), 2014. p. 157-185.

BRANDÃO, C. A. L. (Org.). **As cidades da cidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.

FIRKOWSKI, O. L. C. de F.; SPOSITO, E. S. (org.). **Indústria, ordenamento e território: a contribuição de André Fischer**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1993.

MATTOS, F. C. **Redesenhando vazios industriais - Proposta geral de requalificação urbanística das ZEIS de Vazios Urbanos da Av. Francisco Sá, em Fortaleza/CE**. 2014. 68 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MUNIZ, Alexandra Maria Vieira. Produção do espaço metropolitano de Fortaleza e a dinâmica industrial. **Mercator-Revista de Geografia da UFC**, v. 14, n. 3, p. 61-74, 2015.

OLIVEIRA, Marlene Macário. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re) pensar a prática de ensino na escola é necessário?. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014.

OLIVEIRA, Poliana Santos Ferraz de; LOPES, Dinamara de Carvalho; SOUSA, Layonara Moreira de. A CIDADE E O URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: considerações a partir da abordagem conceitual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**, São Luís - MA, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei (org.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REOLON, Cleverson Alexander. Aspectos da dimensão espacial da reestruturação produtiva. Aportes à compreensão da reestruturação das cidades. In: **XIII Coloquio Internacional de Geocrítica** El control del espacio y los espacios de control. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014, p. 1-21.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, Priscila Costa ; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. **Formação Discente e as Metodologias Ativas: O Caso De Uma Instuição De Ensino Superior.** 2018 Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/39-14-3375-1-10-20180515%20(1).pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

UNITED NATIONS. **World Urbanization Prospects: Highlights.** Department of Economic and Social Affairs: 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Highlights.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UMA AÇÃO EDUCATIVA E SAÚDE VOCAL: ANÁLISE DO PROGRAMA CUIDANDO DO MESTRE, SOBRAL-CEARÁ

Autora: Edine Dias Pimentel Gomes¹
Coautora: Maria Petrília Rocha Fernandes²

RESUMO

A saúde vocal é considerada um fator importante na saúde e qualidade de vida dos profissionais docentes que utilizam como instrumento de trabalho, onde as ações educativas fortalecem a promoção, apontando sempre os aspectos preventivos para uma boa qualidade vocal. Este estudo teve como objetivo analisar o Programa Cuidando do Mestre das escolas municipais de Sobral, Ce, como ação educativa promotora de saúde vocal. Utilizou-se como caminho metodológico uma pesquisa com abordagem qualitativa e o método de pesquisa-ação. Para o universo da pesquisa no primeiro momento, 309 professores do Sistema Público Municipal de Ensino de Sobral participaram do diagnóstico. No segundo momento, a etapa da intervenção, participaram de 40 a 45 professores distribuídos por oficinas. Para a terceira fase, foram convidados 15 professores, mas somente 8 permaneceram. Na coleta de dados, seguiram-se as fases da pesquisa ação: diagnóstico, intervenção avaliação/reflexão. Para subsidiar as fases da pesquisa, foi fundamental: a pesquisa documental, aplicação de um questionário, realização de 10 oficinas na segunda fase e três encontros foram produtores dos dados da avaliação/reflexão, considerada 3ª fase. Análise dos dados foi feita através do método de análise de conteúdo. Os resultados confirmaram que o Programa Cuidando do Mestre possibilitou grandes mudanças na percepção dos professores acerca da saúde vocal com o desenvolvimento dos encontros.

Palavras-chave: Ensino, Professor, Saúde, Voz.

INTRODUÇÃO

A educação em saúde é acima de tudo, processo dialógico, formativo e transformativo, supõe necessariamente, um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos como, também, um desenvolvimento de competência, hábitos e valores que constituem os elementos da educação onde não pode ser vista apenas como uma reprodução de saberes, mas sim como um fabricante de saberes e de transformações culturais (GRAZZINELLI; REIS; MARQUES; 2006).

Atualmente, a educação em saúde é vista como processo teórico e prático que visa integrar diversos saberes: científico, popular, e do senso comum, oportunizando os atores envolvidos uma crítica, uma participação responsável e autônoma frente à saúde e o cotidiano. No campo da saúde pública, a educação em saúde passou a ser um processo importante e indispensável na prática dos profissionais de saúde tornando o processo uma ferramenta

¹ Mestre em Ensino na Saúde da Universidade Estadual do Ceará - CE, edinemc@hotmail.com;

² Mestre em Ensino na Saúde da Universidade Estadual do Ceará - CE, petrilia@gmail.com;

essencial para o controle de doença, nas estratégias de prevenção e promoção de saúde (REIS,2006).

Desta forma, a educação em saúde, constitui-se em um conjunto de saberes e práticas orientadas para a prevenção de doenças e promoção da saúde. Trata-se de um recurso por meio do qual o conhecimento cientificamente produzido no campo da saúde, intermediado pelos profissionais de saúde, atinge a vida cotidiana das pessoas (COSTA; LÓPEZ, 1996).

No contexto do ensino, as práticas de educação em saúde vocal, ocorrem na maioria das vezes de forma processual, com três ou mais encontros, geralmente semanais, caracterizados por grupos constituídos a partir de propostas de cursos, oficinas ou vivências de voz. As ações de caráter processual são valorizadas como essenciais para trabalhar os aspectos relacionados à promoção de saúde no trabalho (PENTEADO; CHUN; SILVA, 2005; PENTEADO; SERVILHA, 2004).

A voz é um instrumento utilizado por diversos profissionais da área da saúde, educação, jornalismo, atores, cantores, locutores, dentre outros. Este instrumento é de suma importância para o processo de comunicação, principalmente, para quem faz uso da voz como instrumento de trabalho. Especificamente, na área da educação, os professores devem dispensar cuidados com sua voz para que possam exercer o magistério de forma plena e saudável. Ao longo de seu exercício, os profissionais devem estar atentos aos cuidados para mantê-lo saudável, evitando desgastes e patologias que advêm do abuso e mau uso vocal, dentre os quais, a disфонia é o sintoma mais frequente.

Sabe-se que, a grande prevalência de disфонia relacionada ao trabalho, pode ser explicada por transformações no trabalho, caracterizadas pelo estabelecimento de metas, considerando apenas sua produtividade, sem levar em consideração os limites físicos e psicossociais dos trabalhadores. Há uma forte exigência de adequação dos trabalhadores às características organizacionais das empresas, com intensificação do trabalho e padronização dos procedimentos, dificultando qualquer manifestação de criatividade e flexibilidade, ausência e impossibilidade de pausas espontâneas, necessidade de permanecer em posturas inadequadas por tempo prolongado, exigência de informações específicas, necessidade de concentração para não cometer erros, além de mobiliário, equipamentos e instrumentos inadequados ao desenvolvimento da atividade.(PENTEADO, 2007).

A disфонia relacionada ao trabalho pode estar relacionada não só a fatores de riscos-ambientais, mas, sobretudo, àqueles relacionados à organização do trabalho. Neste sentido, sabendo da importância da saúde vocal dos profissionais da educação foi implantado em parceria com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador- CEREST e a Escola de

Formação do Magistério e Secretaria da Educação do município de Sobral- CE, o Programa Cuidando do Mestre, têm como objetivo capacitar o professor da rede municipal de ensino quanto à importância dos cuidados com a saúde vocal. O referido programa surgiu para dar suporte a esses professores sobre como utilizar a voz como instrumento de trabalho, ensinando técnicas de aquecimento e desaquecimento vocal, buscando minimizar os agravos da voz.

Diante do exposto, surgiram algumas indagações, a saber: Como os professores percebem o programa Cuidando do Mestre? Os hábitos de saúde vocal dos professores mudaram com o programa? Como eles veem hoje o cuidado com a saúde vocal? O objetivo desse estudo é analisar o Programa Cuidando do Mestre das escolas municipais de Sobral- Ce, como ação educativa promotora de saúde vocal. Assim, esta pesquisa, poderá possibilitar a melhoria do Programa Cuidando do Mestre, subsidiando a reflexão dos professores acerca da saúde vocal, minimizando as alterações vocais causadas pelo mau uso e abuso vocal nas escolas, e propondo aos professores cuidados com a voz, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Para o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa. Do ponto de vista metodológico a pesquisa qualitativa aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos dos grupos em estudo. Nesta perspectiva este tipo de abordagem é utilizado para conhecer as percepções, opiniões, valores, crenças, atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, e pontos de vista dos sujeitos sobre o tema estudado (MINAYO, 2014).

Para concretizar a pesquisa com abordagem qualitativa, a pesquisa-ação, apresentou-se mais adequada por ser um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

Esta pesquisa foi realizada no município de Sobral que está situado na zona Centro-Oeste (Noroeste) do estado do Ceará. Para o universo da pesquisa no primeiro momento, 309 professores em exercício, efetivos, no Sistema Público Municipal de Ensino de Sobral participaram do diagnóstico que subsidiou o programa Cuidando do Mestre. No segundo momento que refere-se a etapa da intervenção participaram de 40 a 45 professores distribuídos por oficinas que foram multiplicadores para os demais. E para terceira fase de

avaliação, foram convidados 15 professores, participantes do segundo momento de todas as oficinas, no entanto, somente 8 permaneceram.

A análise dos dados foi feita através do método de análise de conteúdo, técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências de conteúdo da comunicação de um texto, replicáveis ao seu contexto social. (CARREGNATO; MUTTI, 2006). Atendendo às normas da Universidade Estadual do Ceará-UECE, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da instituição, com número do parecer: 1.751.882 e CAEE: 58837316.4.0000.5534, conforme previsto pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira Fase – diagnóstica

Essa primeira fase corresponde ao primeiro item do diagrama que tem como compreensão o diagnóstico. Na pesquisa-ação a fase diagnóstica se refere quando o pesquisador identifica e define o problema, estabelecendo as possibilidades de várias ações para resolvê-las nesse momento o pesquisador determina os princípios epistemológicos que orientarão a ação, devendo saber como é produzido o conhecimento e a posição dos sujeitos na pesquisa. (RICHARDSON,2007).

Para realização dessa fase nesse estudo, a pesquisa documental foi à principal fonte de coleta de dados. Para isto, foram realizadas três visitas nos dias 03, 04, 05 de março de 2016 no centro de documentação e formação David Capistrano localizado na Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Saboia da cidade de Sobral.

O diagnóstico da pesquisa foi realizado através de um questionário estruturado contendo 12 perguntas de múltiplas escolhas, abordando: atividade profissional do professor (tempo de profissão, carga horária semanal, número de aluno por classe atendida, série que leciona); presença de atividades extra- ocupacionais que exigem esforço vocal (canto, cultos religiosos, cuidado com filhos pequenos e outros); presença de outros sintomas concomitantes (rinite alérgica e refluxo gástrico-esofágico); presença de tabagismo. Em relação a disfonia foram levantados os seguintes dados: presença da afecção, a intensidade desta, se realizou alguma avaliação otorrinolaringológica (laringoscopia, cirurgia e diagnóstico clínico).

Ainda nos arquivos, foram coletadas informações sobre a situação de saúde vocal dos professores municipais especificamente no que se refere a prevalência de disfonias apresentados por eles no exercícios da docência.

Segunda Fase – Intervenção

Esta fase de intervenção, foi constituída pelo Programa Cuidando do Mestre, elaborado com base nos resultados obtidos. Para coleta de dados, desta segunda fase, optou-se pela utilização de um diário de campo, recurso utilizado para registro de todas as etapas do Programa Cuidando do Mestre. Na elaboração inicial do programa fez-se necessário a participação de profissionais da saúde, bem como profissionais da educação representados assim da seguinte forma: três profissionais do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), representados pela coordenação, enfermeira do trabalho e fonoaudióloga e os profissionais da educação, representados pela coordenação da escola, um representante da Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral (ESFAPEM).

As reuniões para efetivação do programa ocorreram no período de março a julho de 2011, sendo realizada sempre na última sexta feira de cada mês, e com a participação de todos os profissionais envolvidos. As reuniões consistiam em momentos de discussões e decisões acerca da elaboração do Programa Cuidando do Mestre. Nesta perspectiva, na primeira reunião decidiram-se quais seriam os procedimentos metodológicos, e de que forma ocorreria a aquisição de materiais, a escolha dos formadores, e os locais para realização das oficinas.

Assim, definiu-se para o desenvolvimento das oficinas que seriam utilizados a apresentações em slides, além da exposição de materiais ilustrativos, com linguagem simples, e de fácil entendimento, e que toda oficina seria teria momentos de vivências práticas.

Para escolha dos formadores facilitadores das oficinas, definiu-se como critério de inclusão que: as formadoras escolhidas fossem profissionais graduadas em fonoaudiologia, e que possuíssem experiência em formações, além de experiência com as temáticas que seriam abordadas.

Na segunda reunião ocorrida no mês de abril, elaborou-se o cronograma das oficinas, tendo ficando decidido que as oficinas aconteceriam uma vez por mês, divididas por turma, conforme lotação dos professores na Educação Infantil, Ensino Fundamental (series iniciais) e na Educação de Jovens e Adultos-EJA. As turmas eram formadas por uma média de 40 a 45 professores por oficina.

Na terceira reunião, realizada no mês de maio, todo o conteúdo programático do Programa Cuidando do Mestre, e as temáticas que seriam abordadas durante todo o ano foram elaboradas, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 1- Conteúdo Programático do Programa Cuidando do Mestre

TEMAS TRABALHADOS	MESES
Anatomia e fisiologia do aparelho fonador	FEVEREIRO
Diferença entre voz, fala e linguagem	MARÇO
Patologias vocais	ABRIL
Saúde vocal	MAIO
Respiração	JUNHO
Articulação	JULHO
Ressonância	AGOSTO
Impostação Vocal	SETEMBRO
Aquecimento e desaquecimento vocal	OUTUBRO
Oficina de exercícios vocais	NOVEMBRO

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Terceira Fase: Avaliação/Reflexão

Para o desenvolvimento desta 3ª fase foram realizados três encontros agendados com à direção da Escola Carlos Jeressati depois de enviado ofício de solicitação e apresentado os objetivos do estudo. Os dias disponibilizados foram 04,11, 18 de novembro de 2016, para a realização dos encontros com a presença de treze professores sendo dez do sexo feminino e três do sexo masculino, no entanto, só compareceram oito (três do sexo masculino e cinco do sexo feminino), a desistência da participação nos encontros deve-se ao fato de residirem em outros municípios.

Análise dos Dados

Na pré-análise, entendida como a fase de organização, procedeu-se à transcrição das discussões de forma integral e a leitura flutuante e exaustiva dos dados coletados. Permitiu, ainda, a retomada dos documentos e objetivos iniciais da pesquisa. A exploração do material foi uma fase longa e consistiu na codificação e numeração das unidades de registro. Estas se

constituem de frases ou palavras que se agrupam convergentemente, isto é, são agrupadas conforme semelhanças, e constituíram as categorias de análise (BARDIN, 2011).

Respeitamos os discursos dos participantes emergidos durante os encontros e o material escrito produzido. Em seguida, realizamos uma leitura aprofundada das falas e transcrição do material obtido, com algumas correções do material original dos participantes sem distorcer seu conteúdo.

Avaliação/Reflexão: Dando voz aos Professores

Nesta seção, serão apresentadas as percepções dos professores quanto a realização do Programa Cuidando do Mestre e como 3ª fase representa a avaliação/reflexão na pesquisa-ação. Destaca-se que as fases anteriores foram realizadas no ano de 2011, quando diagnosticado o problema e elaborado o Programa Cuidando do Mestre, como ação interventora baseada no resultado do trabalho de pós-graduação em Residencial Multiprofissional em Saúde da Família, realizado pela pesquisadora deste atual estudo.

A percepção dos professores está organizada, inicialmente, em cinco categorias escolhidas para avaliação/reflexão do programa, em si: a metodologia utilizada, a participação, os facilitadores, e o material didático utilizado e a visão geral do programa. Em seguida é apresentada a percepção dos professores sobre a sua qualidade vocal após o Programa Cuidando do Mestre e na sequência são evidenciadas as mudanças dos hábitos vocais após o programa indicadas pelos professores.

Nesta fase os resultados são analisados na perspectiva da avaliação/reflexão para se conhecer e intervir, caso seja necessário. Assim sendo no final da secção, também são indicadas algumas ideias para qualificar o programa, subsidiando a atual gestão.

Quadro 2- Percepção dos professores em relação à metodologia utilizada

P1	As atividades propostas foram bem dinâmicas, os slides estavam bem visíveis.
P2	Objetivo, claro, prática, ajudou muito na compreensão e facilitou a percepção e a aplicação para o meu cotidiano.
P3	Muito boa de forma clara e bastante objetiva.
P4	Bastante eficaz para aprimoramento de nossa voz.
P5	Interagi e compreendi bem sobre o assunto.
P6	Satisfatória contribuindo assim para chamar a atenção dos participantes.
P7	Satisfatória sempre chamando atenção dos professores para pontos importantes em relação ao uso vocal.
P8	Adequada, prática e teórica.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O quadro 2 indica como os participantes percebem a metodologia utilizada durante a formação do Programa Cuidando do Mestre. Em referência a este quadro evidenciou-se que os participantes consideraram satisfatória a metodologia de ensino apresentada no Programa Cuidando do Mestre, em que se utilizou de métodos dinâmicos, teóricos e práticos.

A metodologia de ensino, segundo Masetto (2003), se constitui na arte em decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aluno e que vão desde a organização do espaço de sala de aula até a preparação do material a ser usado.

É nesta perspectiva, que cabe salientar que mudanças e transformações foram produzidas no processo educativo quanto às metodologias de ensino para atenderem as necessidades e aos interesses vigentes no momento, dentre os quais o processo de apropriação do conhecimento. Mudanças na forma de ensinar e pesquisar foram impulsionados pelo panorama social, político e econômico nacional e internacional (ABDALLA et al., 2005).

A prática de aula expositiva dialógica utilizada no Programa Cuidando do Mestre permitiu a possibilidade de transformar uma aula que seria simplesmente de transmissão do conhecimento pronto por parte do educador, a uma aula onde o aluno terá a oportunidade de mostrar o seu conhecimento prévio, associar este as informações trazidas pelo educador e por fim tecer uma relação entre conhecimento e experiências, possibilitando assim o surgimento das perguntas.

Ao refletirmos sobre a metodologia de ensino aplicada no Programa Cuidando do Mestre, ficou evidente que ensinar e aprender, atualmente, precisa ir muito além do que transmitir e reproduzir conhecimentos. Considerando as novas estratégias na educação, ficou entendido que o professor necessita atuar como mediador, como aquele que “mostra o caminho”, suscita ideias, para que os alunos consigam discutir, levantar hipóteses, propor soluções, sempre levando em consideração a sua realidade de vida e o contexto com o qual está inserido. A partir destas considerações e dos depoimentos dos participantes, podemos inferir que a metodologia de ensino utilizada no Programa Cuidando do Mestre, conseguiu alcançar os objetivos propostos a partir da utilização de metodologias de ensino condizentes com a formação necessária para a saúde vocal dos professores.

Quadro 3- Percepção dos professores em relação a participação

P1	Participei ativamente das atividades propostas
P2	Considero não muito eficiente, pois precisei em alguns momentos me ausentar, o que me fez perder algumas informações importantes.
P3	Excelente

P4	Ótima o grupo conseguiu se envolver.
P5	Minha participação foi ativa, seguindo as dinâmicas e atividades propostas.
P6	Bastante ativa, pois todos os professores saíram conscientes da importância de cuidar da voz e que através de atividades e dicas bem simples dadas pelos facilitadores podemos melhorar muito a qualidade de nossa voz.
P7	Ativa por parte dos professores, pois todos nós precisamos de orientações de como usar a nossa voz.
P8	Satisfatória mudando alguns hábitos profissionais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Sobre o aspecto participação segundo o quadro 3, observou-se que somente um dos oito professores não considerou a participação importante, devido a ausências necessárias durante as oficinas. Entretanto, os outros sete professores relataram que tiveram participação efetiva durante toda a formação, pois reconhecem a importância dos cuidados com a voz, e que através de atividades e dicas bem simples dadas pelos facilitadores podem melhorar a qualidade da voz. A participação é definida como processo de interação social que resulta na criação de espaços coletivos (SARMENTO et al., 2007).

Martins (2010), também, reflete acerca da forte relação existente entre a participação e os processos de aprendizagem, advertindo-nos que o sujeito só passa a acreditar na participação mediante a sua experimentação e o êxito de algumas experiências que impliquem em seu exercício. Sendo a participação algo que só se aprende participando, a escola, enquanto espaço de formação seria um lugar propício para a vivência de experiências de participação. As sequências de atividades facilitavam a participação dos alunos numa variedade de dinâmicas que iam do trabalho individual ao trabalho em grande grupo, passando pelo trabalho em pares ou em pequenos grupos. Em geral as tarefas utilizadas nas referidas sequências eram de natureza exploratória, sobretudo na introdução de conceitos.

Quadro 4 - Percepção dos professores em relação ao desempenho dos facilitadores

P1	Mostram conhecimento sobre o assunto, sempre respondendo as perguntas e interagindo conosco.
P2	São preparados, empenharam-se em sintetizar ao máximo um conteúdo muito abrangente, mas sem perder a qualidade.
P3	Foram dinâmicos e interativos
P4	Excelente, pois usou bastantes recursos para nos ensinarmos o uso da voz.
P5	Dinâmicos, bastante objetivos em sua proposta.
P6	Demonstraram segurança sobre o assunto e que nos ajudaram até hoje a melhorar nossa voz.
P7	A formadora foi clara e objetiva no decorrer do programa, incentivando sempre a fazer o melhor para se ter uma voz clara e suave.
P8	Os facilitadores foram eficientes e didáticos

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Sobre os facilitadores, os professores relataram que eles foram objetivos e dinâmicos, e ficou evidente o conhecimento destes acerca do tema. Mencionaram em seus depoimentos que os facilitadores demonstram segurança e empoderamento sobre os conteúdos abordados.

O facilitador deve ser aquela pessoa capaz de contribuir para a realização do processo de improvisar e refinar o improviso de outra pessoa, no caso o estudante; e para realizar esta árdua tarefa, esse ser humano deve estar constantemente atualizado, caso contrário ele não estará instruindo, treinando ou facilitando, mas impondo paradigmas e conceitos que não podem contribuir mais para a mudança e melhoria contínua da qualidade do comportamento dos seus aprendizes.

Acredita-se, portanto, que, o professor além de serem educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Quadro 05- Percepção dos professores em relação ao material didático

P1	Material bem acessível, de fácil compreensão
P2	Boa qualidade e boa aplicabilidade, visualmente instrutivo, bem ilustrativo e instrutivo
P3	Adequado para o momento
P4	Excelente
P5	Foi um suporte maior na metodologia para a compreensão e entendimento. Ajudou bastante
P6	Foi satisfatório prendeu a atenção dos participantes
P7	Durante o projeto os facilitadores usavam apostilas com informações sobre o uso vocal, o que podemos e o que não podemos fazer
P8	Importante apresentou informações relevantes

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

A produção de recursos didáticos está intimamente ligada às atividades práticas dos docentes. Estes recursos, de diferentes naturezas, muito contribuem para o aprendizado, ampliando o potencial interpretativo do conteúdo, rompendo o limite da exposição oral. No entanto, a concepção do material didático não deve ficar restrita a uma possibilidade ilustrativa às aulas do professor, nem, tampouco, corresponder à única fonte de informação sobre determinado conteúdo.

De acordo com Souza (2009, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Os recursos didáticos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos

pedagógicos que são utilizados como suporte experimental no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Eles servem como objetos de motivação do interesse para aprender dos educandos.

Os materiais didáticos, utilizados em aula, possuem a função de mediação, de forma que facilitem as crianças a construção dos conhecimentos escolares. Devido à importância que os recursos didáticos desempenham na aprendizagem, faz-se necessário conhecer algumas de suas funções e importância.

Acerca do material didático, os professores relataram que foi importante, pois facilitou a compreensão e o entendimento dos temas abordados. Os facilitadores utilizaram a apostila elaborada pela equipe de fonoaudiólogos com informações sobre o uso vocal.

Quadro 6- Percepção geral dos professores em relação ao programa

P1	A ideia é bem legal, contribui para nossa prática docente, porém deveria ser mais sistemático.
P2	Percebi mudanças significativas em meus hábitos vocais e no nível de policiamento do uso da voz no cotidiano. Agradeço a toda equipe
P3	Deve ser sistemático dentro da escola
P4	Não deu continuidade
P5	O objetivo do programa é muito válido precisamos desse apoio. Porém necessário que seja mais contínuo, intensivo, para melhor validação
P6	O programa foi bem válido, pois o professor não tem um acompanhamento de fonoaudiólogo, porém muito pouco tempo. Serviu bastante, pois melhorei a qualidade vocal e mudei alguns hábitos
P7	O programa veio de encontro aos professores por que veio com informações importantes sobre o uso adequado da voz, pois é seu instrumento principal de trabalho
P8	Poderia ser contínuo dentro das escolas, verificando as mudanças de comprometimento e a melhoria da qualidade vocal

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Sobre a percepção geral do professor acerca do Programa Cuidando do Mestre identificou-se na fala dos professores a importância da introdução de ações voltadas à saúde do professor com o intuito de amenizar os efeitos do trabalho sobre sua saúde, e a inserção do fonoaudiólogo a fim de facilitar estas ações na prática cotidiana da escola.

As grandes maiorias das docentes referiam problemas na voz ou fala e poucas tinham procurado assistência para os problemas que referiam. A intervenção realizada com as docentes nas oficinas de voz mostrou-se positiva, pois a maioria delas percebeu a importância dos cuidados com a voz para uma melhora no desempenho vocal e no desempenho profissional.

Percebeu-se que os professores têm necessidade de participar de programas de prevenção para cuidar de suas vozes, impedindo que rouquidões em decorrência do exercício profissional limitem sua participação no trabalho, os afastassem das aulas por meio de licenças muitas vezes dispendiosas aos mantenedores das escolas, ou, cheguem a impedimento do exercício profissional.

Qualidade vocal após o programa Cuidando do Mestre

Em continuidade, nas oficinas, perguntou-se aos professores como o Programa Cuidando do Mestre influenciou a qualidade vocal, e como estes percebem a qualidade vocal após a realização do programa.

Para isto, utilizou-se a seguinte pergunta: Como está sua qualidade vocal hoje? As formações do Projeto Cuidando do Mestre influenciaram na sua saúde vocal. Nas falas é possível observar uma discordância de ideias quanto à contribuição do programa para a mudança na qualidade vocal dos professores, como é possível identificar na fala dos professores:

A minha voz tem melhorado antes eu ficava rouco, agora eu consigo controlar meu tom de voz evitando assim eu ficar rouco então melhorou bastante. No início das formações quando ela nos ensinou fazíamos exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal. Como ela falou se tivesse uma pessoa lembrando sempre a gente acho que faríamos mais os exercícios (P4).

Bom, pra mim melhorou minha qualidade vocal porque antes eu me sentia cansado eu falava muito acho que eu não respirava direito falava muito ai eu ficava cansado não conseguia completar as vezes as frases melhorou muito mas eu acho que ainda eu consigo melhorar mais pois ainda não estou seguindo corretamente todos os requisitos que a gente deve fazer mas melhorou muito antes eu ficava muito cansado falava, falava, falava e não respirava e ai me sentia cansado a voz cansada ficava mesmo com dificuldade falar nesse aspecto melhorou (P6).

Mudanças dos Hábitos vocais após o programa

Por fim, dando continuidade as questões apresentadas na oficina acerca do Programa Cuidando do Mestre, analisaram-se as falas dos professores quanto às mudanças dos hábitos vocais após o programa. A pergunta feita pela facilitadora foi: como estão seus hábitos vocais depois do Programa Cuidando do Mestre.

Para facultar a compreensão e análise dos dados esta questão apresentou as seguintes categorias: respiração; exercícios de aquecimento e desaquecimento; e higiene vocal apresentadas no momento da oficina.

Respiração

A respiração é o alicerce da boa voz tanto para situações de fala quanto de canto, sendo responsável pelo equilíbrio vocal, a segurança e o controle da situação. A boa voz começa com a boa respiração. Mudando a maneira de respirar, modifica-se também suas representações interiores.

Nesta categoria, acerca da respiração foi possível identificar no discurso dos professores, que este era um aspecto que trazia grandes dúvidas e desconforto na prática docente, como se observa a seguir:

Hoje me preocupo com meus hábitos vocais. Isso tem evitado a falta de ar que eu tinha sempre quando falava muito por um tempo prologado. (P1).

A formação foi muito importante, pois eu tinha o hábito de prolongar a fala até o final do ar, e continuar falando sem respirar. Através do programa foi possível adquirir dicas de como coordenar o ar com a fala. (P2).

Sobre a relação da voz e a falta de ar Pinho (2003) afirma que a voz falada se utiliza de estruturas do aparelho respiratório e do digestivo, na medida em que ocorrem alterações constantes na movimentação dos lábios, língua, véu palatino e da própria laringe. Assim, o desconforto gerado pela dificuldade da fala do professor leva a produção de sons desagradáveis e alterações na fala.

Aquecimento e Desaquecimento Vocal

Na segunda categoria sobre aquecimento e desaquecimento vocal, surgida a partir da questão sobre mudanças de hábitos vocais observa-se nas falas dos professores que a contextualização deste tema foi importante, pois hoje compreendem estes conceitos e conseguem aplicar no cotidiano:

Cuidados que foram citados de você fazer o aquecimento da voz é importante, e tenho me preocupado em estar fazendo isso em minha prática docente. (P3)

A necessidade de realizar os exercícios de aquecimento vocal após utilizar durante um longo espaço de tempo a voz.(P5).

Os exercícios de aquecimento vocal têm como principais objetivos: possibilitar correta coaptação das pregas vocais, resultando em uma qualidade vocal com maior componente harmônico; diminuir o fluxo transglótico por meio de uma inspiração rápida e curta e uma expiração controlada; permitir maior flexibilidade das pregas vocais para alongar e encurtar durante as variações de frequência; deixar a mucosa mais solta, dar mais intensidade e projeção à voz; proporcionar uma melhor articulação dos sons, reunindo melhores condições de produção vocal. (FRANCATO et al, 1996).

Higiene Vocal

Ainda sobre as mudanças de hábitos vocais emergidos a partir da realização do programa, um aspecto muito importante analisado foi a higiene vocal.

O docente, em sua atividade profissional deve tomar alguns cuidados com a voz com objetivo de preservar um de seus mais importantes instrumentos de trabalho. A Higiene Vocal é um instrumento fonoaudiológico utilizado principalmente na prevenção de possíveis problemas vocais, mas é também utilizado na reabilitação vocal (tratamento) e no aperfeiçoamento vocal (estética) (BEHLAU; PONTES, 1999).

A gente vive numa cidade extremamente quente e já encontra na gente uma necessidade de estar bebendo água constantemente independente do uso da voz mas devido a necessidade de ser nosso instrumento de trabalho agente sente muita sede, a sugestão de estarmos ingerindo água foi fundamental no programa (P6)

No processo de fala é imprescindível a utilização da água para que as pregas vocais vibrem com menos esforço e a voz seja produzida em melhores condições. Quando estamos desidratados, temos mais dificuldades para manter o controle da voz e geralmente fazemos maior esforço e produzimos um som pior. Segundo Behlau (2004) a pouca ingestão de água é bastante prejudicial para a produção vocal, pois conduz a desidratação dos tecidos laríngeos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve a intenção de analisar o Programa Cuidando do Mestre como ação educativa promotora de saúde vocal desenvolvido nas escolas municipais de Sobral-Ce. O

desenvolvimento do programa permitiu ampliar a percepção e conscientizar os professores a respeito dos fatores que atuam de maneira favorável ou prejudicial à saúde vocal.

Nas pesquisas analisadas neste estudo observou-se que diversos fatores são responsáveis pelos problemas da voz apresentados pelos professores desde o número excessivo de alunos em sala de aula, que obriga o professor a aumentar a intensidade da voz para ser ouvido por todos na sala, seguida, pela intensa jornada de trabalho que não permitem aos professores tempo para cuidarem da voz.

Os professores consideraram satisfatória a metodologia de ensino apresentada no Programa Cuidando do Mestre, em que se utilizou de métodos dinâmicos, teóricos e práticos, com variação de estratégias de ensino, ampliando, desta forma, as possibilidades de aprendizado levando em conta a diversidade da sala de aula. Neste aspecto ficou evidente a necessidade de propor uma diversidade de estratégias de ensino, reconhecendo que o processo educativo precisa ir muito além do que transmitir e reproduzir conhecimentos.

Sobre o aspecto participação o resultado revelou-se contundente, pois quase todos os professores relataram que tiveram participação efetiva durante toda a formação, pois reconhecem a importância dos cuidados com a voz, e que através de atividades e dicas bem simples dadas pelos facilitadores podem melhorar a qualidade da voz. Entretanto, os motivos que não tornaram este resultado totalmente positivo perpassam a infra-estrutura e dificuldades de acesso aos locais das formações se constituíram como desafios para participação dos docentes.

Outro aspecto que se constitui como um desafio é o aumento da cobertura do cuidado, tanto no ambiente de trabalho, através da inserção do fonoaudiólogo nas escolas, como na melhoria do acesso ao diagnóstico e reabilitação.

Acerca da condução dos facilitadores durante a execução das oficinas observou-se que os professores sentiram-se contemplados, pois disseram que as exposições foram objetivas e dinâmicas, seguidas do empoderamento apresentado pelos facilitadores. Assim, mister se faz refletir sobre o papel do professor, que além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador.

Sobre o material didático, os professores relataram que foi importante pois facilitou a compreensão e o entendimento dos temas abordados. Os facilitadores utilizaram a apostila elaborada pela equipe de fonoaudiólogos com informações sobre o uso vocal

Quanto à percepção acerca do Programa Cuidando do Mestre os professores destacam a importância da introdução de ações voltadas à saúde do professor com o intuito de amenizar os efeitos do trabalho sobre sua saúde, e a inserção do fonoaudiólogo a fim de facilitar estas

ações na prática cotidiana da escola. A intervenção realizada com as docentes nas oficinas de voz mostrou-se positiva, pois a maioria delas percebeu a importância dos cuidados com a voz para uma melhora no desempenho vocal e no desempenho profissional.

Neste sentido, os resultados apontados neste estudo permitiram identificar que os professores reconhecem que o programa de Intervenção Cuidando do Mestre mostrou-se benéfico, sendo as intervenções inseridas na rotina diária e ainda, sugeriram mudanças para planejamento futuro de novas práticas. Os depoimentos dos professores evidenciaram que o Programa Cuidando do Mestre contribuiu para o reconhecimento da importância da voz como instrumento de trabalho e para o conhecimento de atitudes voltadas ao cuidado da voz.

As evidências referidas aqui e as percebidas e relatadas no cotidiano escolar, mostram a necessidade de ir além das atuais ações preventivas focalizadas no plano individual para o plano das condições ambientais relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente. Este trabalho demonstra a necessidade da adoção de medidas de promoção e prevenção à saúde vocal de professor.

Neste sentido, apresentam-se sugestões que contribuam com a promoção da saúde vocal dos professores: Realização de oficinas que subsidiem reflexões sobre a importância da voz no ensino, identificação e atenuação de fatores de risco; Continuação do Programa Cuidando do Mestre e outros programas de aprimoramento vocal; Políticas Educacionais à saúde do trabalhador e à educação, especificamente, para a saúde vocal dos professores.

Dessa forma, emerge para o governo, políticas educacionais de formação continuada, e essa pesquisa, como se observa, desvela possibilidades de contribuições. Portanto, fazem-se necessários avanços nas ações de criação de programas que promovam intervenções na saúde vocal docente. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, I. G. et al. Professor da área de saúde: pesquisas em diálogo. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H.; ABDALLA, I. G.; (org). **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência, Cap. 6, p. 103-118, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo: edição revisada e ampliada**. 1ªed. São Paulo: edições 70, 2011.

BEHLAU, M; PONTES, P. **Higiene vocal: cuidando da voz**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter; 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

CARREGNATO, R. C.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

COSTA, M.; LÓPEZ, E. **Educación para lasalud** . Madrid: Pirámide, 1996. p.25-58.

FRANCATO, A. NOGUEIRA, J. PELA, S.M. BEHLAU, M. Programa de aquecimento vocal. In: Marchesan IQ, Zorzi JL, Gomes ICD, organizadores. Tópicos de fonoaudiologia III, São Paulo:CEFAC - Lovise; 1996. p. 529-36.

GRAZZINELLI, Maria Flávia; REIS, Dener Carlos dos; MARQUES, Rita de Cássia. **Educação em saúde teoria, método e imaginação**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 77 p.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo. Summus, 2003.

MARTINS, F. A. S. A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 2010. 168f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

PENTEADO. R. Z.; CHUN. R.Y.; SILVA. R.C. Do higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. *Distúrbcomum*. São Paulo, v.17, n.1 p. 9-17, abr. 2005.

PENTEADO, Z. R. Relação entre saúde e trabalho docente: percepção de professores sobre saúde vocal. **RevSocBrasFonoaudiol.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.18-22, mar. 2007.

PINHO, S. M. R. **Fundamentos em fonoaudiologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

REIS, D.C. Educação em Saúde. Aspectos históricos e conceituais. **In:** Gazzinelli MF, Reis DC, Marques RC. Educação em Saúde: Teoria, Método Imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, 25, p. 183-206, 2007.

SOUZA, I. P. M. A.; JACOBINA, R. R. Educação em Saúde e suas Versões na História Brasileira. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.33, n.4, p.618-627 out./dez.2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 108.

UMA ANÁLISE DA EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DO MARANHÃO PÓS-SINAES EDIÇÃO 2014.¹

Ana Lúcia Cunha Duarte ²
Vitória da Silva Sousa ³
Rafael Mendonça Mattos⁴

RESUMO

O estudo tem como norte as análises das informações disponíveis nas bases de dados dos órgãos oficiais, relacionados com os indicadores de qualidade da educação superior brasileira. Para tanto, buscou-se compreender o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e seus componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, assim como a expansão da educação superior, para então estabelecer uma correlação entre a qualidade e a expansão dos cursos de formação de professores para a Educação Básica no Maranhão pós-Sinaes. Para a construção desta pesquisa, o objetivo consiste em levantar as principais características da expansão dos cursos de licenciatura no Estado do Maranhão, destacando a qualidade a partir dos indicadores instituídos pelo Sinaes. O estudo parte da análise de dados quantitativos avançando para a interpretação desses mesmos dados, para compreender as motivações para o processo expansionista dos cursos de licenciatura no Maranhão. A pesquisa compreende a análise da expansão e as principais características dessa política. Além disso, estabeleceu-se o processo da pesquisa a partir da organização e interpretação dos dados, desta forma, tabelas foram construídas com os resultados obtidos por meio do estudo.

Palavras-chave: Avaliação, Qualidade, Expansão.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os resultados de pesquisa do Grupo de Estudos sobre Gestão e Avaliação da Educação (GESTA) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em relação à análise da expansão dos cursos de licenciatura no Estado do Maranhão, pós-promulgação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº10.861 de 14 de abril de 2004.

Para a construção desta pesquisa, os objetivos consistem em: relacionar os indicadores da expansão dos cursos de licenciatura e das Instituições de Educação Superior (IES) pós-Sinaes no Maranhão edição 2014; e levantar as principais características da expansão dos cursos de formação de professores para educação básica no Estado do Maranhão, destacando a qualidade a partir dos indicadores instituídos pelo Sinaes.

¹Artigo elaborado a partir de pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Maranhão financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA);

²Profa. Dra. do Departamento de Educação e Filosofia, CECEN/UEMA, duart_ana@hotmail.com;

³Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA – São Luís, Bolsista PIBIC/FAPEMA, vitoriasousa.0621@gmail.com;

⁴Bolsista BATI PPG/UEMA. Mestrando em Educação, PPGE/UEMA, São Luís, mattos.morais@hotmail.com.

Para a fundamentação teórica do estudo em questão, utilizamos os seguintes autores: Araújo, Benini e Bezerra (2016), Barreto (2012), Batista (2016), Dias Sobrinho (2008), Duarte (2015), Nogueira (2011), Queiroz (2008) e Sousa (2011). Assim como a legislação nacional, documentos da política educacional brasileira e pesquisas na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei nº 10.861/04, durante o primeiro mandato do governo do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Os estudos e reflexões sobre o sistema de avaliação da educação superior brasileira foram iniciados a partir das portarias do MEC/SESu, de nº 11, de 28 de abril de 2003, e a de nº 19, de 27 de abril de 2003. O Ministro da Educação, Cristovam Buarque deu início ao processo de construção do Sinaes em 29 de abril de 2003, formando a Comissão Especial de Avaliação (CEA), com a participação de docentes renomeados e que já tinham experiências anteriores sobre a avaliação.

A pesquisa desenvolvida pela CEA deu origem ao documento intitulado *bases para uma nova proposta da educação superior*⁵ (2003), documento este que apresentava a primeira formatação de uma base para a estruturação de uma nova sistemática para a avaliação da educação superior. De acordo com a proposta da comissão, o Sinaes teria a instituição de ensino superior como eixo central, em que incorporaria os demais instrumentos de avaliação da educação superior: a autoavaliação; a avaliação institucional externa; a avaliação das condições de ensino; e o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia). Além destes, o sistema de avaliação utilizaria outros instrumentos, como o censo da educação superior e o cadastro das instituições e cursos.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) surge então como órgão colegiado para a coordenação e supervisão do Sinaes, com a finalidade de garantir o adequado funcionamento da avaliação, o que eventualmente atribuiria respaldo político e técnico, além de legitimidade ao sistema.

No entanto, o documento enviado pelo Ministério da Educação (MEC) à Casa Civil não apresentava a mesma essência substancial do Sinaes, documento apresentado pela CEA, sendo então denominado por Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior

⁵O documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Bases para uma nova proposta da Educação Superior apresentado no dia 2 de setembro de 2003, apresenta uma síntese dos estudos realizados pelos membros da Comissão Especial da Avaliação (CEA), com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar uma revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

(Sinapes). O Sinapes (2003) sustentar-se-ia em quatro eixos centrais: o processo de ensino; o processo de aprendizagem; a capacidade institucional; e a responsabilidade do curso para com a sociedade. Para cada um desses elementos seria construído um indicador parcial, e a combinação dos quatro indicadores formaria o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES).

Segundo Duarte (2015, p. 109), “com o índice, o MEC continuaria classificando os cursos e respondendo aos anseios e às necessidades da sociedade e também do governo”. Tais mudanças teriam ocorrido devido às críticas em defesa ao Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “provão”.

Em 2004, a comissão especial de avaliação promoveu debates, com a comunidade civil, com o objetivo de buscar propostas a serem inseridas na nova lei. No entanto, os elementos sugeridos pela comissão apresentaram-se contrários ao “provão”, que se caracterizou como um processo de avaliação pontual e fragmentado. Neste caso, a avaliação aderiu um caráter formativo, e deixou de ser voltada apenas para o exame, como proposto pelo MEC, contemplando assim a globalidade: a instituição, o curso e o estudante.

No documento “bases para uma nova proposta da educação superior”, a CEA (2003, p. 62) enfatiza que em meio à complexidade da educação superior, é importante que o sistema de avaliação articule duas dimensões: “a) a avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação”; “b) a regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional e, etc., funções próprias do Estado”.

O documento do Inep, Sinaes: da concepção à regulação⁶ (2009) apresenta oito princípios e critérios para o sistema de avaliação da educação superior:

- a) Educação é um direito social e dever do Estado: princípio que fundamenta a responsabilidade social das IES;
- b) Valores sociais historicamente determinados: as instituições de educação superior devem disponibilizar meios para o desenvolvimento do país e formação dos cidadãos de uma sociedade em um determinado momento histórico, considerando uma concepção de qualidade;
- c) Regulação e controle: são responsabilidades do Estado e da comunidade acadêmica;

⁶O documento apresenta as normas relativas aos processos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, incluindo as Portarias que tratam do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), as diferentes Portarias que aprovam os instrumentos de avaliação, notadamente os do ciclo avaliativo do Sinaes, entre outros documentos de igual relevância.

- d) Prática social com objetivos educativos: a avaliação de caráter educativo é uma prática social, com objetivos essencialmente formativos;
- e) Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado: a sistematização da avaliação da educação superior deve considerar a enorme diversificação política, econômica, social e cultural das instituições de ensino superior brasileira;
- f) Globalidade: um processo avaliativo na educação superior deve considerar a complexidade do sistema e das instituições;
- g) Legitimidade: a avaliação não é apenas uma questão técnica, mas é também um instrumento de poder que necessita de legitimidade política e ética, assegurada pelos seus propósitos proativos, de respeito à pluralidade e participação democrática;
- h) Continuidade: os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, o que assegurará uma avaliação internalizada no cotidiano, que possibilite reflexões compartilhadas.

A concepção defendida agora é a de uma avaliação institucional focada na IES como o local de realização do processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação institucional tem por objetivo oferecer as condições e informações que possam contribuir no diagnóstico da instituição, de forma a permitir a organização e a melhoria da qualidade da Educação Superior Brasileira (DUARTE, 2015, p. 112).

De acordo com Queiroz (2008), o documento “Sinaes: da concepção à regulação” sugere que a avaliação institucional aconteça fundamentalmente por meio da autoavaliação, complementada pela avaliação externa. A autora explicita que os resultados das avaliações internas e externas serão integrados aos resultados de outros instrumentos, a saber: censo da educação superior, cadastro das instituições de educação superior e à avaliação da pós-graduação.

[...] é obrigatório o instrumento de auto-avaliação para fins de regulação interna pela própria instituição, como também para exercício do Estado. Mediante essa compulsoriedade, as instituições poderão utilizar os resultados do auto-estudo para tomar decisões sobre a melhoria da qualidade dos seus objetivos e missões e receber recomendações das Comissões de Avaliação Externa (QUEIROZ, 2008, p. 47).

Cabe mencionar que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como instrumento de avaliação, não se incluía na proposta de avaliação da educação superior do Sinaes, apresentada em 2003. Entretanto, após negociações para a substituição do Exame Nacional de Cursos, um novo instrumento de avaliação que avaliasse os cursos de graduação foi proposto, surgindo o Enade, como um dos componentes do Sinaes.

O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes e ainda, é desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Os objetivos basilares da avaliação circundam em prol da melhoria do mérito das instituições, dos cursos e programas, nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhoria da qualidade da educação superior; da orientação da expansão da sua oferta, além da promoção do compromisso e da responsabilidade social das instituições, a partir da afirmação da autonomia e identidade de cada instituição.

A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes, estabelece que “a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições [...]” (BRASIL, 2004, p. 3), e preconiza que a autoavaliação constitui uma das etapas do processo da avaliação institucional, como referencial para o credenciamento e credenciamento das instituições.

No contexto da avaliação dos cursos de graduação, entende-se que esta tem o objetivo de identificar as condições do ensino ofertado aos estudantes, considerando os seguintes aspectos: o perfil do corpo docente; as condições das instalações físicas; a organização didático-pedagógica; o desempenho dos estudantes da IES no Enade; os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes; os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das instituições e cursos e outros considerados pertinentes pela CONAES.

Os indicadores de qualidade da educação superior, instituídos pelo Sinaes, são: o conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), e o Índice Geral de Cursos (IGC). Os indicadores de qualidade são fundamentais para a aferição da qualidade do ensino ofertado, a fim de proporcionar mudanças e desenvolver políticas públicas plurais, para o desenvolvimento da qualidade das instituições.

Os indicadores são expressos em escala contínua e em cinco níveis, tendo relação direta com o ciclo avaliativo do ENADE, que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados, e classificados da seguinte maneira: resultado igual ou superior a três, como satisfatório e inferior a três, como insatisfatório.

Explicitando a função de cada indicador de qualidade, observa-se que: o Conceito Enade é o indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos na aplicação do exame; o CPC é um indicador que avalia a qualidade dos cursos de graduação; o IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso

ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos do Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida de aproximação das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado; e o IGC é o indicador que avalia a qualidade das instituições de educação superior.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, o primeiro procedimento metodológico utilizado consistiu em pesquisa bibliográfica sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e temas relevantes para o estudo, convergentes para a compreensão da expansão dos cursos de formação de professores. Para Gil (2002, p. 45) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste,

[...] no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...] a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

A investigação apresenta caráter exploratório e uma perspectiva de análise que conjuga aspectos quantitativos e qualitativos. A opção por esta abordagem baseia-se no entendimento de que não será a simples sofisticação metodológica em torno de dados quantitativos que os transformará em dados qualitativos, o mesmo não ocorrendo no sentido inverso, de acordo com Bogdan e Biklen (2010, p. 50), “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

Considerando a necessária complementaridade entre as duas dimensões apontadas, o estudo parte da análise de dados quantitativos avançando para a interpretação e inferência desses mesmos dados, reconhecendo que o exame não se esgota em sua quantificação. Nessa lógica, considera-se que o contexto deve receber a devida atenção, por se mostrar relevante para ajudar a compreender e a esclarecer o objeto – as motivações para o processo expansionista dos cursos de formação de professores no Estado do Maranhão.

Dessa forma, tornou-se necessário conhecer a base de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de extrair,

primeiramente, informações abrangentes sobre o processo de expansão das IES públicas e privadas no Maranhão e ainda, identificar as instituições de educação superior e os cursos de licenciatura do Maranhão avaliados pelo Sinaes, na edição 2014. Após investigar a expansão das instituições no Maranhão, tornou-se necessário construir tabelas referentes a esse processo expansionista, para posteriormente analisar as principais características da política de expansão dos cursos de licenciatura pós-Sinaes no Estado.

Instituições de Educação Superior e cursos de licenciatura avaliados no Maranhão na edição de 2014

Na edição de 2014, o Sinaes avaliou os seguintes cursos de licenciatura no Estado do Maranhão: computação, ciências biológicas, ciências sociais, filosofia, física, geografia, história, matemática, química, artes visuais, educação física, letras/português, letras/português/inglês, letras/português/espanhol, música e pedagogia.

Em um contexto mais amplo, a tabela 1, apresenta o número de cursos de licenciatura com estudantes participantes do Enade no Maranhão, nas edições de 2005, 2008, 2011 e 2014.

Tabela 1 – Número de cursos de licenciatura com estudantes participantes do Enade no Maranhão.

CURSOS	QUANTIDADE DE CURSOS AVALIADOS			
	2005	2008	2011	2014
BIOLOGIA	8	18	12	9
FILOSOFIA	1	3	3	4
CIÊNCIAS SOCIAIS	1	1	-	2
FÍSICA	5	5	5	7
HISTÓRIA	15	29	4	27
GEOGRAFIA	13	23	5	4
MATEMÁTICA	20	23	10	8
PEDAGOGIA	20	26	18	19
QUÍMICA	6	9	6	8
LETRAS	31	28	19	45
COMPUTAÇÃO	-	-	2	1
MÚSICA	-	-	1	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	6	6
ARTES VISUAIS	-	-	-	2

Fonte: Construção dos autores, 2019. Com base em dados do INEP de 2005, 2008, 2011 e 2014.

De acordo com os dados obtidos a partir do INEP/MEC, percebeu-se que em 2014, as instituições de educação superior do Estado do Maranhão expandiram e/ou diversificaram a oferta de novos cursos de formação de professores para atuação na educação básica.

A expansão dos cursos de licenciatura nas IES do Maranhão, pós-Sinaes edição 2014 será aqui analisada a partir dos seguintes indicadores de qualidade: conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). No entanto, cabe ressaltar que a concepção de qualidade apresentada pelo Sinaes não deve considerar apenas o indicador quantitativo, considerando que este não é o único critério de qualidade, ou ainda, que o objeto de estudo em questão não se esgota em sua quantificação.

A tabela 2 apresenta o conceito Enade dos cursos de licenciatura ofertados nas IES públicas e privadas do Maranhão na edição de 2014.

Tabela 2 – Conceito Enade dos cursos de licenciatura das IES do Maranhão em 2014.

IES	CURSOS	2014					
		SC	1	2	3	4	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)	MATEMÁTICA	1	1	-	2	-	-
	LETRAS	1	4	27	6	1	-
	FISÍCA	-	1	2	-	-	-
	QUÍMICA	-	-	1	1	-	-
	BIOLOGIA	-	-	-	2	1	-
	PEDAGOGIA	-	-	1	4	1	-
	FILOSOFIA	-	-	1	-	-	-
	MÚSICA	-	-	1	-	-	-
	CIÊNCIAS SOCIAIS	-	-	-	-	1	-
	HISTÓRIA	-	6	18	2	-	-
	GEOGRAFIA	1	-	1	1	-	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	MATEMÁTICA	-	-	-	1	-	-
	MÚSICA	-	-	1	-	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	-	1	-
	LETRAS	-	-	-	1	1	-
	FISÍCA	-	-	-	1	-	-
	QUÍMICA	-	-	1	-	-	-
	BIOLOGIA	-	-	-	1	1	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	2	-	-
	CIÊNCIAS SOCIAIS	-	-	-	1	-	-
	HISTÓRIA	-	-	-	-	1	-
	GEOGRAFIA	-	-	-	-	1	-
ARTES VISUAIS	1	-	-	-	-	-	
FILOSOFIA	-	-	-	1	-	-	

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA)	MATEMÁTICA	-	1	1	1	-	-
	QUÍMICA	-	-	2	3	-	-
	ARTES VISUAIS	-	-	-	1	-	-
	COMPUTAÇÃO	-	-	-	1	-	-
	BIOLOGIA	-	-	2	-	-	-
	FÍSICA	-	-	1	2	-	-
UNIVERSIDADE CEUMA (UNICEUMA)	BIOLOGIA	-	1	-	-	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO (FAESF)	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	1	-	-
FACULDADE ATENAS MARANHENSE (FAMA)	LETRAS	1	-	-	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
FACULDADE SANTA FÉ (CESSF)	LETRAS	-	-	1	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	-	1	-
FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA (FAP)	LETRAS	-	-	1	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	1	-	-	-
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO (IESM)	LETRAS	-	-	1	-	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	1	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	1	-	-	-
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO MARANHÃO – IESMA (IMPERATRIZ)	BIOLOGIA	-	-	-	1	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	1	-	-	-
FACULDADE DE IMPERATRIZ (FACIMP)	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
FACULDADE DO VALE DO ITAPECURU (FAI)	PEDAGOGIA	-	1	-	-	-	-
FACULDADE DO MARANHÃO (FACAM-MA)	PEDAGOGIA	-	-	-	-	1	-
INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO – FACULDADE CATÓLICA (IESMA)	FILOSOFIA	-	-	-	1	-	-
FACULDADE EVANGÉLICA DO MEIO NORTE (FAEME)	FILOSOFIA	-	1	-	-	-	-
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SANTA TEREZINHA (FEST)	PEDAGOGIA	-	-	1	-	-	-
FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	1	-	-	-	-
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (FACEMA)	PEDAGOGIA	-	-	1	-	-	-
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO (IESF)	PEDAGOGIA	-	-	1	-	-	-

Fonte: Construção dos autores, 2019. Com base nos dados do INEP, 2014.

Em 2014, 19 (dezenove) instituições de educação superior ofertaram 144 cursos de licenciatura. A Faculdade Estácio de São Luís, de natureza privada, surge nos dados de 2014 com apenas um curso ofertado, com conceito 1, considerado insatisfatório para o indicador de qualidade da educação superior.

Do total de cursos avaliados na edição de 2014, 5 (cinco) cursos ficaram Sem Conceito (SC); 17 (dezesete) cursos com conceito 1; 70 (setenta) cursos com conceito 2; 41 (quarenta e um) cursos com conceito 3; e 11 (onze) cursos com conceito 4. Nessa edição, nenhum curso conseguiu obter o conceito 5. A UEMA, obteve 3 (três) cursos avaliados SC; 12 (doze) cursos com conceito 1; 52 (cinquenta e dois) cursos com conceito 2; 18 (dezoito) cursos com conceito 3; e 4 (quatro) cursos com conceito 4. Assim, observamos que a Universidade Estadual do Maranhão obteve um grande quantitativo de cursos avaliados com conceitos considerados insatisfatórios.

Com base nas análises das edições anteriores a de 2014, a edição de 2008 foi a que mais obteve cursos avaliados com conceitos considerados insatisfatórios, inferiores a três, com 122 (cento e vinte e dois) cursos com conceitos insatisfatórios, seguido da edição de 2005 com 93 (noventa e três); 2014 com 92 (noventa e dois) e 2011 com 43 (quarenta e três).

A partir de uma análise mais abrangente, tornou-se notório que no decorrer das avaliações no Maranhão, nas edições do Sinaes de 2005, 2008, 2011 e 2014, houve mudanças significativas no número de IES e cursos avaliados e nos seus respectivos conceitos. No entanto, apesar de uma melhoria nos resultados obtidos no Enade, é necessário analisar até que ponto a qualidade compreendida para o sistema de avaliação está vinculada às IES, públicas e privadas, visto que, a qualidade da educação superior implica diretamente na formação de professores para a educação básica.

Ao observar os dados apresentados, percebe-se a evidente expansão das instituições de educação superior na esfera do setor privado. No que se refere a isso, Sousa (2011, p. 193) corrobora ao expressar que “do ponto de vista histórico, as políticas educacionais brasileiras para a educação superior promoveram, ao mesmo tempo, a restrição do público e o estímulo à iniciativa privada, implicando uma constante tensão entre essas duas esferas”.

Na perspectiva do Conceito Preliminar de Curso, a tabela 3 apresenta o CPC dos cursos de licenciatura ofertados nas IES do Maranhão em 2014.

Tabela 3 – CPC dos cursos de licenciatura das IES do Maranhão avaliadas em 2014.

IES	CURSOS	2014					
		SC	1	2	3	4	5
UEMA	MATEMÁTICA	-	-	-	-	-	-
	LETRAS	-	-	-	8	1	-
	FISÍCA	-	-	-	-	-	-
	QUÍMICA	-	-	-	1	-	-
	BIOLOGIA	-	-	-	1	1	-
	MÚSICA	-	-	-	-	-	-

	CIÊNCIAS SOCIAIS	-	-	-	-	-	-
	FILOSOFIA	-	-	-	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	4	-	-
	HISTÓRIA	-	-	1	1	1	-
	GEOGRAFIA	1	-	-	2	-	-
	MATEMÁTICA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	2	-	-
	FÍSICA	-	-	-	1	-	-
	QUÍMICA	-	-	-	1	-	-
	BIOLOGIA	-	-	-	-	2	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	2	-	-
	HISTÓRIA	-	-	-	-	1	-
	ARTES VISUAIS	1	-	-	-	-	-
	GEOGRAFIA	-	-	-	-	1	-
	CIÊNCIAS SOCIAIS	-	-	-	-	1	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	1	-	-
	MÚSICA	-	-	-	1	-	-
	FILOSOFIA	-	-	-	1	-	-
	MATEMÁTICA	-	-	-	1	-	-
	FÍSICA	-	-	1	1	-	-
	QUÍMICA	-	-	-	1	-	-
	BIOLOGIA	-	-	-	1	-	-
	ARTES VISUAIS	-	-	-	-	-	-
	COMPUTAÇÃO	-	-	-	-	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	-	1	-
	BIOLOGIA	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	-	1	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	1	-	-	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	BIOLOGIA	-	-	-	1	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	FILOSOFIA	-	-	-	-	-	-
	FILOSOFIA	-	-	1	-	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	1	-	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-
	LETRAS	-	-	-	1	-	-
	PEDAGOGIA	-	-	-	1	-	-

Fonte: Construção dos autores, 2019. Com base nos dados do INEP, 2014.

Considerando o total de cursos avaliados na edição de 2014, 78 (setenta e oito) cursos não obtiveram resultados no CPC, visto que, nos dados disponibilizados pelo INEP constam “unidade sem curso (s) reconhecidos até 31/12/2014”. Dos demais cursos com CPC avaliado, 3 (três) cursos ficaram SC; 4 (quatro) cursos tiveram conceito 2; 49 (quarenta e nove) cursos com conceito 3; e 10 (dez) cursos com CPC 4.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) apresentou um grande índice de cursos sem conceito CPC, visto que, 65 (sessenta e cinco) cursos não obtiveram conceito, pois as unidades não tinham cursos reconhecidos; 1 (um) curso Sem Conceito; 1 (um) com conceito 2; 17 (dezesete) cursos com conceito 3; e 3 (três) cursos com conceito 4. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), obteve 1 (um) curso com CPC Sem Conceito; 10 (dez) cursos com conceito 3; e 5 (cinco) cursos com CPC 4.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) apresentou um total de 15 cursos com CPC avaliado nessa edição, destes, 10 (dez) cursos não obtiveram Conceito Preliminar de Curso, uma vez que, a unidade não existia curso reconhecido; 1 (um) curso com conceito 2; e 4 (quatro) cursos com conceito 3. No que se refere às IES privadas, em 2014, houve uma concentração nos CPC com conceito 3.

Cabe mencionar que ao estabelecer conceitos de um a cinco, satisfatórios e insatisfatórios, aos cursos de graduação das Instituições de Educação Superior, o Conceito Preliminar de Curso gera grande repercussão na mídia, sendo então alvo de críticas pertinentes a respeito do estabelecimento de *rankings* de IES, o que torna a avaliação com um caráter mais de competitividade do que de aferição da qualidade dos cursos.

Ao analisar os dados, tornou-se evidente a expansão do setor privado no contexto da educação superior. Nessa perspectiva, Nogueira (2011, p. 242) reitera que:

As alternativas do setor privado para a sua expansão consistiram na abertura de novos cursos e de IES diversificadas. Para manter a competitividade, optou-se pela flexibilização de processos seletivos, ocasionando um baixo nível de ingressantes da educação superior, bem como a fusão de pequenas instituições e a constituição de grandes redes educacionais como alternativa de sobrevivência do mercado.

Para Nogueira (2011), dentre as políticas voltadas para a esfera pública, destacam-se aquelas de financiamento de bolsas no âmbito do setor privado, ou seja, além da diversificação de IES, há um grande grau de diversificação de programas para a educação superior.

No sentido da expansão das licenciaturas no setor privado, Barreto (2012, p. 183) afirma que há uma preocupação, porque:

[...] a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicam seus campi e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa – função inerente ao ensino superior – e tampouco de um zelo especial em relação às atividades de ensino.

No contexto do Índice Geral de Cursos – IGC, a tabela 4 apresenta o IGC de instituições do Maranhão com cursos de licenciatura avaliados no triênio 2012, 2013, 2014.

Tabela 4 - Índice Geral de Cursos (IGC) – Triênio 2012, 2013, 2014.

ANO	IES	MUNICÍPIO	Nº DE CURSOS QUE FIZERAM ENADE	CURSOS COM CPC	CONCEITO IGC (CONTÍNUO)	CONCEITO IGC (FAIXA)
2014	UFMA	SÃO LUÍS	44	42	2,754	3
2014	UEMA	SÃO LUÍS	111	108	2,281	3
2014	IFMA	SÃO LUÍS	19	19	2,511	3
2014	UNICEUMA	SÃO LUÍS	22	22	2,899	3

Fonte: Construção dos autores, 2019. Com base nos dados do INEP, 2014.

Nesse triênio, as IES avaliadas alcançaram conceito 3 no Índice Geral de Cursos, apesar do IGC contínuo destas apresentarem resultados diferentes. A Universidade Estadual do Maranhão apresentou o maior número de cursos que participaram do Enade, com 111 (cento e onze) cursos. Em seguida, temos a UFMA com 44 (quarenta e quatro) cursos avaliados; a UNICEUMA com 22 (vinte e dois); e o IFMA com 19 (dezenove).

Em uma análise mais abrangente, os dados dos anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, referentes aos seus respectivos triênios, demonstram que as instituições UEMA, IFMA e UNICEUMA permaneceram com conceitos estáveis. No entanto, a UFMA que obteve conceito IGC 4 em 2011, voltou a obter conceito 3 nos anos seguintes.

Para Araújo; Benini; Bezerra (2016, p. 172), o IGC permite às IES “uma análise comparativa de seus desempenhos globais, sendo um sinal de alerta quando a escala obtida está abaixo do desempenho médio das IES da mesma modalidade ou região”, assim como permite que o Inep priorize as instituições que requerem maior atenção, por apresentarem resultados insatisfatórios. No entanto, os autores reiteram que no âmbito qualitativo, o IGC não oferece informações claras sobre o desempenho da IES à comunidade, dado ao limite do índice de natureza estatística.

Corroborando com a ideia de que a avaliação tem se tornado mecanizada, Batista (2016, p. 127) afirma que “os resultados das avaliações transformaram-se em *rankings* para promoção das IES, utilizados como índice de referência para escolha das mesmas e conceitos IGC como parâmetros de qualidade na procura de uma IES para ingressar”. E ainda, reitera que a avaliação passou a centrar-se nos indicadores preliminares de qualidade e nos resultados dos estudantes no Enade. Todavia, Dias Sobrinho (2008) reitera que as ações do Estado estão promovendo a descaracterização do Sinaes, reduzindo-o a índices e permitindo o retorno do ranqueamento.

A partir da análise dos dados apresentados sobre a relação entre os indicadores de qualidade do Sinaes e à expansão dos cursos de licenciatura e das IES no Maranhão, a tabela 5 apresenta algumas das principais características identificadas na expansão dos cursos de licenciatura no Maranhão, na edição 2014.

Tabela 5 – Características da política de expansão dos cursos de licenciatura no Maranhão.

-
- Diversificação de Instituições de Educação Superior (IES) e, cursos de licenciatura;
 - Expansão do setor privado;
 - Valorização do capital no âmbito da Educação Superior;
 - Diversificação de programas para a Educação Superior;
 - Quantitativo significativo de cursos de licenciatura ofertados na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Fonte: Construção dos autores, 2019.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As informações apresentadas basearam-se em pesquisas realizadas sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na esfera dos seus três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes que compreendem aos indicadores de qualidade da educação superior brasileira e aos seus objetivos. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno dos três eixos citados, principalmente nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social das IES, do desempenho dos estudantes, da gestão das instituições, do corpo docente e da estrutura física.

No contexto da expansão da educação superior brasileira, observou-se que houve uma transformação radical desse nível de ensino, mudanças estas demarcadas por um processo de expansão notoriamente acentuado no âmbito do setor privado, sob a ótica mercadológica de valorização do capital financeiro. Assim, a expansão do ensino superior revelou uma trajetória de privatização, em que a expansão do setor público se apresentou em níveis consideravelmente menores do que o privado.

Com o objetivo de relacionar os indicadores da expansão dos cursos de licenciatura e das IES pós-Sinaes no Maranhão e para identificar as principais características da expansão dos cursos de formação de professores para educação básica no Estado foram construídas tabelas apresentando o Conceito Enade das instituições avaliadas na edição de 2014, Conceito Preliminar de Curso (CPC) dos cursos de licenciatura ofertados pelas IES do Maranhão em 2014 e Índice Geral de Cursos (IGC) de instituições avaliadas. A partir da análise da expansão dos cursos de licenciatura do Maranhão pós-Sinaes edição 2014, abrangendo instituições de natureza administrativa pública e privada, tornou-se evidente a diversificação das IES e dos cursos de licenciatura ofertados por elas.

No entanto, a partir dos dados apresentados referentes às características da política expansionista dos cursos de licenciatura no Estado do Maranhão pós-Sinaes, tornou-se evidente a diversificação de instituições e cursos, com o avanço significativo de IES no setor privado, visto que, dentre os aspectos que podem justificar essa expansão é a diversificação de programas de acesso à educação superior, programas estes que atuam principalmente no setor privado de ensino, que a partir de uma ótica mercadológica de valorização do capital, disponibilizam serviços na área educacional.

Ainda assim, as instituições públicas do Estado ofertaram um quantitativo significativo de cursos de licenciatura, porém, na edição analisada, é notório que a expansão nem sempre é acompanhada pela qualidade vislumbrada pelo Sinaes. Contudo, é necessária a valorização dos aspectos qualitativos a partir dos conceitos dos indicadores de qualidade instituídos pelo sistema de avaliação, visto que, caso contrário, a avaliação será mecanizada e seus resultados estéreis.

É necessário enfatizar que o conceito de qualidade apresentado pelo Sinaes não deve estar relacionado apenas pelo indicador quantitativo, considerando que este não é o único critério de qualidade, ou ainda, que o objeto de estudo em questão não se esgota em sua quantificação. Ressalta-se que todas as informações analisadas e presentes nesta pesquisa são de domínio público, podendo assim ser verificadas por alunos, professores e toda comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. B. Z. M; BENINI, E. G; BEZERRA, V. O. **Quanto Custa a Avaliação em Larga Escala na Educação Superior no Brasil?**. In: Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes./ (Orgs.) José Vieira de Sousa, Célio da Cunha, Maria Abádia da Silva. 1. ed. MG: Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Universidade e Educação Básica: Lugares e sentidos da formação de professores**. In: Universidade e Educação Básica: Políticas e articulações possíveis. Célio da Cunha; José Viera de Sousa; Maria Abádia da Silva (Orgs.). Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Liber Livro, 2012. 360p.

BATISTA, Michelle Espíndola. **Avaliação da Educação Superior: Qualidade e Subjetividade**. In: Expansão e Avaliação da Educação Superior: Diferentes Cenários e Vozes./ (Orgs.) José Vieira de Sousa, Célio da Cunha, Maria Abádia da Silva. 1. ed. MG: Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior**, 2003. Disponível em: <<http://pratein.com.br/home/images/stories/Educacao/SINAES-fudamentos.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: **da concepção à regulamentação**. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 328 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinapes - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior**: Uma nova sistemática de avaliação do Ensino Superior brasileiro, 2003. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_023_Sistema_Nacional_de_Avaliacao_e_Progresso_da_Educacao_Superior_2003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e métodos. Coleção ciências da educação. Porto Editora, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Qualidade, Avaliação: do Sinaes à índices**. Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DUARTE, Ana Lúcia. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): A Gestão Acadêmica usa seus resultados?** São Luís: editora UEMA, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

NOGUEIRA, D. X. P. **Estado, Expansão e Avaliação da Educação Superior.** *In:* Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. /Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (organizadores). SP: Campinas: Autores Associados, 2011.

QUEIROZ, Kelli Consuêlo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliemos?** A experiência da Unidade Universitária de Ciências Socio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUSA, J. V. **Educação Superior no Brasil: Expansão, Avaliação e Tendências na formação de professor.** *In:* Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. /Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (organizadores). SP: Campinas: Autores Associados, 2011.

UNIVERSIDADE E ESCOLA: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO

Maria Gerlaine Belchior Amaral¹

RESUMO

A socialização do saber é uma temática contemporânea presente no debate acadêmico em âmbito local, nacional e internacional. Os achados do campo científico são subsídios incomensuráveis para subsidiar a formação dos professores e, por conseguinte a melhorar o padrão de qualidade do ensino. Ciente de tal realidade este trabalho traz para o âmbito acadêmico a discussão acerca da necessidade de que seja intensificada a interlocução entre a universidade e a escola. Metodologia: foi realizado um levantamento bibliográfico com aporte teórico nos seguintes autores: Sousa (2008), Marcondes (2006), Carvalho (2004), Garcia (2001), Loiola (1991), entre outros. Também foi realizada a consulta e análise dos seguintes documentos: *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades*; *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento*. Quanto aos resultados, no campo educacional é possível afirmar que por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações os professores da Educação Básica podem ter acesso aos conhecimentos produzidos no âmbito da pós-graduação brasileira e melhorar de modo substancial sua formação docente. Assim, as práticas educativas têm maiores possibilidades de serem aprimoradas à luz do conhecimento científico.

Palavras-chave: Universidade, Escola, Formação, Socialização.

INTRODUÇÃO

A socialização do saber científico é uma temática contemporânea presente no debate acadêmico em âmbito local, nacional e internacional. Os achados do campo científico são subsídios incomensuráveis para subsidiar a formação dos professores e, por conseguinte melhorar o padrão de qualidade do ensino. Ciente de tal realidade este trabalho traz para o âmbito acadêmico a discussão acerca da necessidade de que seja pensada a interlocução entre o saber produzido no interior da universidade e a escola.

Para fins de contextualização do objeto focalizado neste estudo, pontuamos que o movimento pela socialização do saber científico, em escala mundial, é algo recente. Remonta aos decênios de 1970 e 1980. O alto valor financeiro para custear de forma impressa a publicação das pesquisas desenvolvidas pela universidade desencadeou um movimento em diversos países, denominado *Crise dos Periódicos*. Esse movimento refletia a inquietação daqueles que entendiam que os achados da pesquisa científica deviam se tornar um bem de domínio público. Tal movimento espalhou-se por diversos países, inclusive pelo Brasil.

¹ Doutora em Educação Brasileira. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, gerlaine.ufcg@yahoo.com.br

No que diz respeito à socialização do saber, o Brasil tem demonstrado avanços. Na perspectiva de viabilizar a concretude do acesso massivo ao conhecimento científico o Poder Público, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia, criou um órgão que é referência nacional nesta área. Este órgão é o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a função precípua de promover o acesso livre ao conhecimento. O IBICT foi Fundado no dia 04 de março de 1954 a partir do antigo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), o Ibiict é um órgão público federal da administração direta pertencente à estrutura de unidades de pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). [...] Hoje, o Ibiict tornou-se referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento. (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 1).

Cabe registrar que o IBICT tem por missão promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico-tecnológico. É oportuno destacar a significativa relevância desse órgão no campo da socialização do saber, por ser um organismo federal criado com a função explícita de, entre outras coisas, socializar o conhecimento científico.

Convém pontuar que o IBICT foi criado em 1954, entretanto, deste período até os dias atuais a sociedade passou por transformações profundas em diferentes áreas. Assim, este texto tem por objetivo apontar avanços alcançados no campo da socialização do conhecimento científico, bem como, identificar lacunas que ainda necessitam ser supridas.

METODOLOGIA

Para aprofundar conhecimentos no âmbito da socialização do saber científico, foi realizado um levantamento bibliográfico com aporte teórico nos seguintes autores: Sousa (2008), Marcondes (2006), Carvalho (2004), Garcia (2001), Loiola (1991), entre outros. Também foi realizada a consulta e análise dos seguintes documentos: *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades*; *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A este trabalho interessa destacar as transformações ocorridas no campo das comunicações, pois a socialização do saber está diretamente ligada a tal fenômeno. Com efeito, é imperioso destacar que o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado nos tempos hodiernos mudou de forma absolutamente radical a maneira de o mundo moderno se comunicar.

A tecnologia objetivada na informatização criou diversificadas possibilidades de comunicação intercontinental que revolucionou todo o desenho societal contemporâneo. A manifestação mais expressiva deste novo cenário comunicacional é a internet. Este extraordinário meio de comunicação consiste numa “Rede de computadores de abrangência mundial que interliga os mais diferentes sistemas computacionais e redes e que possibilita [...] a troca de dados entre eles.” (MARCONDES, 2006, p. 19). A potencialidade comunicativa dessa rede mundial de computadores interligados não conhece fronteiras. A internet elimina as barreiras geográficas e permite que uma mesma informação seja disponibilizada simultaneamente em todas as partes do mundo onde a tecnologia computacional se faça presente. Essa é uma revolução no âmbito comunicacional tão extraordinária que era impensada aos sujeitos que nas décadas de 1970/80 desencadearam o movimento denominado “crise dos periódicos”. Tal revolução, entretanto, é uma realidade. Esse novo contexto, de uso, em larga escala, da microeletrônica, microinformática e comunicação via satélite, e, mais recente, a nanotecnologia, permite que novas formas de acessibilidade à informação científica possam ser pensadas e viabilizadas.

Essas inovações tecnológicas presentes no mundo contemporâneo são incorporadas pelo IBICT. Desse modo, no ano de 1995, o Ministério da Ciência e Tecnologia inaugurou o portal eletrônico do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Este portal é um meio deveras eficaz de potencializar a socialização do saber. Podemos assegurar que esta forma de socialização do saber via internet é um empreendimento de uma magnitude tão extraordinária, no âmbito da comunicação rápida e abrangente, que não pode ser comparado a qualquer outro precedente na história das sociedades.

Ressaltamos mais uma vez que o empenho em mobilizar esforços e investimentos para comunicar à sociedade o saber científico não é uma ação isolada da nação brasileira, ao contrário, as ações em âmbito nacional, eram (e são ainda hoje) parte de um movimento em escala mundial. No início do século XXI, o movimento surgido no meio social em prol da socialização do saber científico são os chamados *open archives*. O marco inicial de ingresso do Brasil nesse processo abrangente de socialização do saber científico é a instalação, pelo IBICT, do projeto de arquivos abertos, que aconteceu em novembro de 2001, o qual tinha por objetivo “[...] oferecer à comunidade científica uma alternativa de comunicação de textos acadêmicos, científicos e tecnológicos via ambiente web.” (MARCONDES, 2006, p. 34). Segundo Marcondes (2006, p. 34), a iniciativa de *open archives* constitui um marco na história do desenvolvimento da comunicação científica. Para esse autor,

O arquivo aberto do Ibict, denominado Diálogo Científico(Dici), [...] representa o anseio da comunidade científica em formar um fórum aberto para aprimorar o desempenho do atual modelo de comunicação científica. Ele também objetiva formar um repositório de informações que disponibilize na web, de forma pública e gratuita, as contribuições submetidas diretamente pelos autores. Pretende-se, assim, acelerar o processo da divulgação dos resultados das pesquisas. (MARCONDES, 2006, p. 34, grifo nosso).

Como é de domínio público, a velocidade própria da tecnologia faz com que muitas inovações sejam superadas rapidamente. No âmbito da socialização do saber científico isso aconteceu no IBICT que, neste cenário contemporâneo de novas tecnologias de comunicação e informação, inaugurou em 2001 um portal aberto à comunidade científica e, no ano seguinte, inaugurou algo bem mais abrangente, uma Biblioteca Virtual de domínio público. Trata-se da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um instrumento funcional do IBICT para democratizar o saber produzido nas universidades brasileiras. Este acervo eletrônico tem por objetivo Integrar, em um só portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo, via Internet, o catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, também acessível via Networked Digital Library of Theses and Dissertation (NDLTD). O portal tem como proposta, além de disponibilizar gradativamente, para consulta ou *download*, a produção nacional de teses e dissertações, oferecer aos usuários produtos e serviços integrados capazes de proporcionar aumento significativo ao impacto de suas pesquisas. (UABITAMARAJU, 2009).

Um dado para nós é gratificante: o Brasil ocupa posição privilegiada no campo da socialização do saber científico, possuindo a 2ª maior Biblioteca Digital do mundo, e é a 5ª nação mundial em número de repositório. Conforme mencionado anteriormente, a socialização do saber é uma temática contemporânea presente no debate acadêmico em âmbito local, nacional e internacional. Convém registrar o fato de que, no ano de 2003, diversos países se reuniram num evento internacional, em Berlim, promovendo um diálogo aberto acerca dessa temática. Desse evento, resultou um documento oficial do qual o Brasil é signatário. Trata-se da *Declaração de Berlim sobre Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades*⁶, a qual foi assinada em 22/10/2003. De acordo com esse documento,

A Internet transformou radicalmente as realidades práticas e económicas da difusão do conhecimento científico e do património cultural. Pela primeira vez na história, a Internet oferece-nos a possibilidade de constituir uma representação global e interactiva do conhecimento humano, incluindo o património cultural, e a garantia de acesso mundial. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003 p. 1).

Ante essa nova realidade possibilitada pelo avanço tecnológico, desencadeada pela internet, diversos países, dentre eles o Brasil, registraram nesse documento suas intenções e posicionamentos em relação à socialização do saber científico,

Nós, os signatários, sentimo-nos obrigados a responder aos desafios da Internet como o meio funcional emergente de difusão do conhecimento. De acordo com o espírito da *Declaration of the Budapest Open Access Initiative*, da *ECHO Charter* e da *Bethesda Statement on Open Access Publishing*, redigimos esta Declaração para promover a Internet como o instrumento funcional a serviço de uma base de conhecimento científico global e do pensamento humano. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003, p. 1).

Do referido evento, foram elaborados e documentados os seguintes encaminhamentos:

- a nossa missão de disseminar o conhecimento estará incompleta se a informação não for tornada rapidamente acessível e em larga escala à sociedade. Novas possibilidades de difusão do conhecimento, não apenas através do método clássico, mas também, e cada vez mais, através do paradigma do acesso livre via Internet devem ser apoiadas. Nós definimos o acesso livre como uma fonte universal do conhecimento humano e do património cultural que foi aprovada pela comunidade científica.
- para concretizar esta visão de uma representação global e acessível do conhecimento, a Web do futuro tem de ser sustentável, interactiva e transparente. Conteúdos e ferramentas de software devem ser livremente acessíveis e compatíveis. (DECLARAÇÃO DE BERLIM, 2003, p. 1).

Ressaltamos que todos os fatos históricos são datados trazendo em seu cerne os traços da sociedade na qual está imerso, no tempo e no espaço em que ocorrem. Com efeito, a leitura social da Declaração de Berlim traz explícita a nova era vivida pela humanidade no que diz respeito à socialização do saber científico. Na leitura da referida Declaração, é possível identificar o incontestável avanço dos meios convencionais de socialização do saber, e, conforme escrito textualmente, “[...] vislumbrar a internet como o instrumento funcional a serviço de uma base de conhecimento científico global.”

Dando prosseguimento ao debate acerca da socialização do saber foi realizado mais um evento, desta vez sediado no Brasil. Este, de carácter internacional, aconteceu em setembro de 2005 na cidade de Salvador. Foi denominado *International Seminar on Open Access* e ratifica a concepção da imperiosa necessidade de acesso democrático ao saber científico. Neste, foi assinada a *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento*. Esse documento estabelece que O Acesso Aberto significa acesso e uso irrestrito da informação científica. O Acesso Aberto promove a equidade. Historicamente, a circulação da informação científica nos países em desenvolvimento tem sido limitada por inúmeras barreiras incluindo modelos econômicos, infraestrutura, políticas, idioma e cultura. (DECLARAÇÃO DE SALVADOR, 2005, p.1).

Mediante esse entendimento de que o acesso aberto é um princípio necessário à equidade, este passa a ser defendido como um direito universal. Vejamos o que registra esse trecho da Declaração de Salvador (2005, p.1),

Conseqüentemente, NÓS, os participantes do *International Seminar on Open Access* concordamos que:

1. A pesquisa científica e tecnológica é essencial para o desenvolvimento social e econômico.
3. Em uma perspectiva mais ampla, o Acesso Aberto favorece a educação e o uso da informação científica pelo público.
4. Em um mundo crescentemente globalizado, no qual a ciência proclama ser universal, a exclusão do acesso à informação é inaceitável. É importante que o acesso seja considerado um direito universal, independente de qualquer região geográfica.

Além de explicitar formalmente e justificar a relevância social do Acesso Aberto à informação científica ao público em geral, o documento propõe ações governamentais, que deverão ser efetivadas mediante as políticas públicas de pesquisas, conforme descrito a seguir:

Instamos que os governos dêem alta prioridade ao Acesso Aberto nas políticas científicas incluindo:

- a exigência de que a pesquisa financiada com recursos públicos seja disponibilizada através de Acesso Aberto;
- a inclusão do custo da publicação como parte do custo de pesquisa;
- o fortalecimento dos periódicos nacionais de Acesso Aberto, de repositórios e de outras iniciativas pertinentes;
- a promoção da integração da informação científica dos países em desenvolvimento no escopo mundial do conhecimento.

Conclamamos a todos os parceiros da comunidade internacional para conjuntamente assegurar que a informação científica seja de livre acesso e disponível para todos e para sempre. (DECLARAÇÃO DE SALVADOR, 2005, p. 1).

Outrossim, essas preocupações acerca do Acesso Aberto à informação científica perpassam as diversas áreas do conhecimento. Esta investigação pretende aprofundar a reflexão sobre como tal inquietação está presente entre os pesquisadores no âmbito da educação.

A Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) já manifestou preocupação com o destino das produções acadêmicas na área educacional. Parte dessas preocupações está registrada no livro *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. Durante as sistemáticas reuniões anuais da ANPED, realizam-se colóquios internacionais, objetivando discutir temas em comum. Consoante Garcia (2001) informa, nesses colóquios, pesquisadores em educação se reúnem promovendo um diálogo aberto e profundo para discutir o sentido e o destino da pesquisa acadêmica. A autora expõe os objetivos almejados,

Neles tentamos fazer discussões que pretendem ir sempre além de mera denúncia [...]. Os Colóquios CLACSO/ANPED são uma oportunidade para pensar nossa prática de pesquisa, nossos temas em comum e, assim, avançar na formulação de ideias e alternativas que nos ajude a pensar e construir uma escola e uma sociedade onde o direito à educação seja mais que uma formal promessa. (GARCIA, 2001, p. 9).

Conforme expresso pela autora, a discussão acerca da prática da pesquisa pretende ultrapassar o campo da análise e avançar para outro patamar, que é a busca de alternativas. A expectativa expressa em seus escritos é de melhoria do processo de escolarização. A preocupação evidenciada por Garcia (2001), de que o direito à educação seja mais do que uma formal promessa, nos instiga a unir esforços em prol da construção de uma escola que ofereça um ensino com melhor padrão de qualidade aos filhos da classe trabalhadora. Por outras palavras, é uma luta pela transformação das práticas pedagógicas de

“ocupação dos educandos” em práticas pedagógicas norteadas pelo princípio da qualidade, conforme estabelece a LDB em seu Art. 3º, Inciso IX. Ainda se referindo aos objetivos dos colóquios, vejamos o que diz a autora,

[...] Nesses colóquios têm-se procurado mostrar, através de experiências localizadas, que uma outra escola, em todos os seus níveis, é possível. E que essa escola está em construção, tanto nas propostas de governos locais democráticos e populares, quanto nas lutas dos movimentos sociais, e na atuação de instituições ou grupos de pesquisadores e pesquisadoras que não se subordinam à cultura do desencanto. (GARCIA, 2001, p. 9).

Esse objetivo está em consonância com as preocupações manifestas nesta investigação. A primeira delas é a afirmação de que “outra escola é possível”. A constituição dessa “outra escola” passa necessariamente pela adoção de medidas de cunho político, econômico e pedagógico. Ressalte-se, porém, que, nas medidas de cunho pedagógico, uma questão fundamental é o conhecimento científico de como encaminhar e/ou resolver os desafios manifestos na sala de aula. Outro elemento presente na fala da autora, e que merece destaque, é o fato de “que essa escola está em construção”. Esse caráter de inacabamento, de processo, de construção justifica que o debate em torno da melhoria do ensino na escola pública permaneça e se fortaleça em todos os âmbitos, quer seja pelo desenvolvimento da pesquisa acadêmica, quer seja pela busca de mais financiamento, pela elaboração de leis e também por meio de mudanças nas práticas pedagógicas. O último elemento a ser comentado é a “[...] atuação de instituições ou grupos de pesquisadores e pesquisadoras que não se subordinam à cultura do desencanto”. Esta investigação é expressão concreta de inquietações pessoais, como pesquisadora e profissional que trabalha com a formação de professores e que reconhece os desafios inerentes à escola, mas acredita na ação transformadora daqueles que não se curvam às investidas do sistema capitalista.

Reiteramos a noção de que a realização desta pesquisa que busca fortalecer a religião do saber científico ao saber de experiência dos docentes que atuam na escola pública é uma ação somada a outras na constante busca de aprimoramento do trabalho docente na Educação Básica; aprimoramento que tem no conhecimento um fator preponderante. Referindo-se ao conhecimento no mundo contemporâneo, Carvalho (2004, p.104-105, grifo nosso) argumenta ser algo que

[...] se acumula, cresce e fermenta, se altera e se estraga, funde e bifurca em uma rede mista, impura, fervente [...], o conhecimento vem sendo apontado como o recurso estratégico do mundo contemporâneo. Essa configuração trouxe à tona, a partir da segunda metade do século XX, um novo padrão social, técnico e econômico, no qual as atividades humanas passaram a estar centradas e organizadas em torno de atividades que envolvem a produção, recuperação e uso da informação e do conhecimento [...].

Ante o exposto, é possível inferir que o conhecimento é o recurso estratégico para a sociedade contemporânea de modo geral; de forma particular, para a educação também. Sendo assim, entendemos que o conhecimento científico produzido pela pesquisa na Pós-Graduação em educação é também um

recurso que pode vir a contribuir para melhorar as práticas curriculares desenvolvidas na escola de Educação Básica.

As agências nacionais CAPES e CNPq estão imbricadas por emblemáticas questões da produção e socialização da pesquisa científica na contemporaneidade. Iniciemos esta reflexão conhecendo alguns momentos históricos vividos pela CAPES em sua trajetória. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (a atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo inicial de "Assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país." (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006a, p. 1).

Como não poderia ser diferente, ao longo da história, a CAPES foi passando por alterações e intervenções decorrentes da política adotada pelo Estado brasileiro. Tal situação é muito transparente quando, no ano de 1961, a CAPES ficou subordinada diretamente à Presidência da República.

No ano de 1970, foram instituídos os centros regionais de pós-graduação. A criação destes centros vai fortalecer a CAPES que, em julho de 1974, tem sua estrutura alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. Ainda na década de 1970 a política nacional de pós-graduação ganha força e com isso, a CAPES é cada vez mais fortalecida. No ano de 1981, é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por via do Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Tais atribuições lhe conferiram novo *status* junto à universidade.

Como já mencionado, a CAPES acompanha o movimento próprio da política vigente no País. Um fato que retratou isso foi a sua extinção pelo governo Collor por via da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Este fato desencadeou intensa mobilização social. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizaram a opinião acadêmica e científica. Tal mobilização teve grande repercussão nacional, conseguindo inclusive, o apoio do Ministério da Educação. Desse modo, conseguiram reverter a Medida Provisória, pois ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional. Em 12 de abril de 1990, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028. Com a nova mudança de governo, em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Nesse processo, é relevante reconhecer o papel desempenhado pela instituição na consolidação da pós-graduação brasileira.

No despontar do século XXI, as exigências sociais contemporâneas induzem a mudanças na Capes. A Lei no 11.502/2007 cria a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, a qual tem nova missão,

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006a, p. 1).

Na perspectiva de cumprir a missão que lhe é conferida na atualidade, a CAPES desenvolve um conjunto de atividades que podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação:

avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no País e no Exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos formatos presencial e a distância. Particularmente, no que se refere à avaliação da Pós-Graduação, a CAPES entende que O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006a, p. 1).

Trazemos a seguir ações desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2006a, p. 1) no que concerne ao processo de socialização da produção científica, haja vista ser este o núcleo central desta pesquisa: A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é o órgão do Ministério da Educação responsável pela avaliação dos programas brasileiros de pós-graduação. Sua primeira iniciativa na área da informação digital foi a criação, em novembro de 2000, do portal da Capes [URL: <http://www.periodicos.capes.gov.br>], que oferece acesso a diversos sistemas europeus e norte-americanos de periódicos eletrônicos.

E ainda,

Como parte de suas atividades na área de pós-graduação, a Capes, ao longo dos anos, acumulou uma base de dados sobre teses e dissertações. Essa base de dados, disponibilizada em linha em junho de 2002 [URL: <http://www.capes.gov.br/Scripts/index.idc?pagina=/servicos/indicador/es/TesesDissertacoes.htm>], contém 185.000 registros de teses defendidas no Brasil a partir de 1987. É uma base de dados que não inclui acesso ao texto completo, informando, porém, o endereço das bibliotecas depositárias onde o documento está disponível. (MARCONDES, 2006, p. 37-38).

Em meados de 2004, a CAPES modificou significativamente sua forma de disponibilizar os textos científicos. A base de dados que oferecia apenas a informação de onde estavam depositadas as teses e dissertações passou a oferecer o acesso ao texto completo de teses e dissertações, inicialmente na área de História. Posteriormente, ampliou esse acesso para outras áreas, vindo a abranger todas as áreas no ano de 2006. É relevante destacar o fato de que, no período que antecede o ano de 2006, havia, por parte da CAPES, apenas um processo de sensibilização aos alunos de pós-graduação que

disponibilizassem por via eletrônica os conhecimentos oriundos da pesquisa científica produzidos nos cursos de mestrado e doutorado. Conforme o item anterior, o documento denominado *Declaração de Salvador sobre Acesso Aberto: a perspectiva dos países em desenvolvimento* incitava os gestores das universidades públicas na ideia de que a pesquisa científica, uma vez financiada com recursos públicos, fosse disponibilizada por meio de acesso aberto. As discussões no âmbito acadêmico e as orientações da Declaração de Salvador promovem modificações nas ações da CAPES, no que se refere à socialização do saber científico.

Avançando para outro patamar, além das estratégias de sensibilização, a CAPES instituiu a obrigatoriedade da inserção, na íntegra, das teses e dissertações defendidas pelos programas de pós-graduação, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal normatização foi estabelecida na Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006.

A medida adotada pela CAPES, no plano da legalidade, exprime o rigor dessa imperiosa necessidade de socialização do saber oriundo da pesquisa científica. Para garantir que todas as pesquisas realizadas pela pós-graduação fossem de fato disponibilizadas via internet, a CAPES vinculou o reconhecimento dos programas de mestrado e doutorado à devolução, à sociedade, do saber produzido nas universidades. Vejamos, então, o que determina o Artigo 1º, da Portaria nº 13, Art. 1º Para fins do acompanhamento e avaliação destinados à renovação periódica do reconhecimento, os programas de mestrado e doutorado deverão instalar e manter, até 31 de dezembro de 2006, arquivos digitais, acessíveis ao público por meio da Internet, para divulgação das dissertações e teses de final de curso. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006b, p. 1).

Ainda em seu Art. 1º §2º, referida Portaria determina que *Os arquivos digitais disponibilizarão obrigatoriamente as teses e dissertações defendidas a partir de março de 2006.*

Ratificando ainda mais o critério da acessibilidade, o Artigo 3º, da mesma Portaria, estabelece que, “no acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação serão ponderados o volume e a qualidade das teses e dissertações publicadas, além de dados confiáveis sobre a acessibilidade e possibilidade de download.” Essa determinação legal de obrigatoriedade de socialização do saber científico oriundo da pesquisa é reforçada no Art. 5º, o qual se dirigiu àqueles que de alguma forma obtiveram subsídios com verba pública. O dispositivo estabelece que O financiamento de trabalho com verba pública, sob forma de bolsa de estudo ou auxílio de qualquer natureza concedido ao Programa, induz à obrigação do mestre ou doutor apresentá-lo à sociedade que custeou a realização, aplicando-se a ele as disposições desta Portaria. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006b, p. 2).

Essa Portaria da CAPES responde operacionalmente ao que fora proposto na Carta de Berlim, ao tornar acessível ao público em geral o conteúdo das teses e dissertações. De igual forma, atende ao proposto na Carta de Salvador de que trabalhos financiados com verba pública sejam dispostos à sociedade que os custeou.

No ano de 2010 esse cuidado com a socialização do saber é atualizado pela CAPES que, por meio do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), expressa a necessidade "[...] de fazer com que esses conhecimentos sejam colocados ao alcance dos cidadãos brasileiros de todos os recantos do país" [...]. (BRASIL, 2010, p.157). Esses conhecimentos a que o documento faz referência são os achados das pesquisas desenvolvidas pela pós-graduação brasileira.

Cabe registrar o fato de que a CAPES não é a única agência de fomento que se sobressai na política de pesquisa na atualidade. Papel de grande relevância é desempenhado, também, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência de fomento à pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Foi criado no ano de 1951. Ficou inicialmente subordinado à Presidência da República. Conforme consta em seus registros históricos, o então Conselho Nacional de Pesquisas foi criado para promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Desse modo, referido colegiado tem por atribuições primordiais fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores no contexto brasileiro. Convém ressaltar que a atuação dessa agência de fomento contribui de maneira significativa para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

Na década de 1990, o CNPq passou por uma fase de reestruturação, quando algumas de suas funções foram repassadas a outros órgãos. Desse modo, foi possível intensificar os esforços na atividade de fomento científico e tecnológico. Sua principal função nesse período era promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País. É nesse contexto de reestruturação, ainda na década de 1990, que o CNPq cria instrumentos fundamentais para as atividades de fomento à pesquisa. Estes instrumentos são a Plataforma Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa. Com papel central na avaliação, acompanhamento e direcionamento para políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa.

Na perspectiva do CNPq, a criação da Plataforma Lattes estabeleceu a adoção de um padrão nacional de currículos e resultou em maior transparência e mais confiabilidade às atividades de fomento da Agência. Em razão do grau de abrangência, as informações constantes da Plataforma Lattes podem ser utilizadas tanto no apoio às atividades da gestão, como no apoio à formulação de políticas para a área de Ciência e Tecnologia. Já os Diretórios dos Grupos de Pesquisa constituem-se em base de dados (censitárias e correntes) que contêm informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País. Tem três finalidades principais: instrumento para o intercâmbio e a troca de informações; caráter censitário no auxílio de planejamento estratégico ao fomento; e, por fim, fazer base de dados importante papel na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil. O CNPq, atualmente, é uma Fundação, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com a finalidade de apoiar e estimular a pesquisa brasileira, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de pesquisas em áreas

estratégicas e para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas em diversas áreas de conhecimento). O CNPq é, desde sua criação até hoje, uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à ciência, tecnologia e inovação (CT&I) dos países em desenvolvimento. De acordo com seu Regimento, o CNPq tem por missão “Fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional.” (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2012, p. 1).

Os investimentos feitos pelo CNPq são direcionados tanto para a formação e absorção de recursos humanos quanto para financiamento de projetos de pesquisa – que funcionam por meio de demanda espontânea (dos próprios pesquisadores) ou de demanda induzida (com financiamentos destinados via edital)⁹ – que contribuem para o aumento da produção de conhecimento e da geração de oportunidades de crescimento para o País.

Ao concluir esse registro de informações acerca da CAPES e do CNPq, é imperativo registrar o fato de que tais agências de fomento à pesquisa, nesse momento histórico, estão submergidas no limite às pressões das políticas neoliberais, que são políticas explícitas de apoio ao processo de reestruturação do capital. Assim sendo, é possível antever, que não obstante a contribuição dessas agências à consolidação da Pós-Graduação brasileira, sua identidade (e atribuições) é impactada na contemporaneidade, como é também a própria universidade.

A problemática da socialização do saber foi objeto de estudo da investigação intitulada *Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: o caso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará* elegeu como objeto de estudo o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFC. A referida pesquisa foi realizada no período de julho de 1989 a dezembro de 1990 e foi desenvolvida pelo pesquisador Francisco Antônio Loiola que, à época, era um dos alunos vinculados ao Programa. Para discorrer acerca da socialização do saber no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, tomamos esta pesquisa realizada por Loiola (1991) como parâmetro, ensejando identificar avanços e retrocessos no tocante a essa política. Loiola (1991, p. 39) assim descreve sua pesquisa: Trata-se de um estudo sobre a pesquisa e a Pós-Graduação em educação no Brasil, delimitando como “estudo de Caso” a análise da práxis pedagógico-científica do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, tentando identificar e analisar sua natureza e amplitude, considerando os desafios educacionais postos pela realidade mais imediata, no caso o contexto do Estado do Ceará.

Da investigação em apreço, destacamos as inferências do autor no que concerne à socialização do saber na área da Educação. Nesse trabalho investigativo, Loiola (1991, p. 171) chegou às seguintes conclusões,

A taxa anual de dissertações do Mestrado, pode ser considerada satisfatória em relação à realidade nacional. Em que pese o impacto positivo desta constatação, a disseminação e a reapropriação dos resultados destes trabalhos deixa muito a desejar, mesmo considerando que “nem todas as pesquisas se destinam ao grande público ou amplas camadas da população” e que “a

relevância da pesquisa que não se mede apenas pelo número de pessoas atingidas”. [...] de fato a socialização mais ampla, extrapolando os muros da Faculdade de Educação da UFC é duvidosa.

Esse pesquisador constata que a produção científica do Mestrado em Educação não é socializada satisfatoriamente no meio social. Segundo Loiola (1991, p. 171),

Do ponto de vista da disseminação e reapropriação da produção científica do mestrado, seu efeito é evidentemente muito limitado. Ao acervo da Faculdade de Educação incorporam-se a cada ano, em média 6 dissertações. São estes títulos que constituem, supostamente, o que há de mais recente na bibliografia cearense no campo da educação; certamente que parte dessa produção alimenta os anais de congressos, encontros, seminários, etc.

Destacamos, inicialmente, o fato de que esse quadro expresso por Loiola foi totalmente transformado com a chegada das novas tecnologias da informação e da comunicação. O desenvolvimento tecnológico alcançado na contemporaneidade mudou radicalmente o cenário mundial, do ponto de vista do intercâmbio de informações. A universidade revolucionou a forma de comunicar ao mundo suas pesquisas. Nos tempos hodiernos, a academia socializa os resultados das pesquisas que desenvolve via internet. Estas, uma vez integradas à rede mundial de computadores, podem ser acessadas instantaneamente por qualquer pessoal em âmbito local, nacional e internacional. Esse novo desenho comunicacional demonstra a superação radical do que fora constatado na pesquisa desenvolvida por Loiola (1991, p. 172) quando anota: Do ponto de vista da disseminação e reapropriação da produção científica do Mestrado, seu efeito é evidentemente muito limitado [...] No entanto não existe pelo menos a luz da visibilidade pública outras iniciativas que se incorpora ao desafio de transformar esta situação.

As palavras do autor nos fazem pensar na revolução tecnológica que presenciamos na atualidade. Vejamos que só passaram 20 anos de quando ele escreveu “não existe pelo menos a luz da visibilidade pública outras iniciativas que se incorpora ao desafio de transformar esta situação”, isso porque, como os recursos para a publicação impressa eram escassos, não se podia vislumbrar outras formas para disseminação dos achados das pesquisas realizadas pelo Programa.

No contexto atual, o instrumento funcional de comunicação social da pesquisa acadêmica, não só do Programa da UFC, mas também de toda a pós-graduação brasileira, conforme já mencionado, é a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual, por determinação legal, todas as teses e dissertações defendidas em instituições públicas devem ser postadas.

A Universidade Federal do Ceará é pioneira na incorporação desse novo desenho de acessibilidade à informação científica. Integrou-se ao projeto-piloto da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em maio de 2003. No ano de 2012, essa Universidade conta com 63 programas de pós-graduação (são ofertados 98 cursos nas modalidades de Mestrado acadêmico, Mestrado profissional e Doutorado), que contribuem, de forma significativa, com suas pesquisas, para alimentar este eficiente sistema de informação, pesquisa e conhecimento, que é a Biblioteca Digital.

Entretanto, se nos interessa pensar o diálogo da universidade com a escola cabe-nos interrogar:

que meios a Universidade utiliza para socializar os achados da pesquisa da Pós-Graduação em Educação? Esses meios são acessíveis aos professores que atuam na escola de Educação Básica, na rede pública de ensino?

Quanto à primeira pergunta, as informações descritas anteriormente revelam que, institucionalmente, a Universidade socializa o conhecimento científico oriundo das pesquisas através da internet. Cabe-nos, agora, buscar elementos que respondam ao segundo questionamento.

Na dissertação de Mestrado intitulada *O trabalho docente no contexto das relações capitalistas de produção*, Sousa (2008), reportando-se ao Relatório Retratos da Escola III, registra que 48,3 dos professores não tinham acesso ao computador, assim como apenas 19% desses profissionais têm acesso à internet em casa. Esse dado nos permite inferir o distanciamento que está evidente entre o meio oficial que a Universidade utiliza para socializar os achados da pesquisa que desenvolve e os professores atuantes na escola pública. Identificamos assim um fosso entre a Universidade e a escola. De um lado, está a Universidade como instituição que, corretamente, se apropria instantaneamente dos avanços tecnológicos disponíveis socialmente. Do outro lado, estão os professores da escola pública que, submergidos nas questões econômicas, políticas e culturais, são expropriados de muitos bens sociais e culturais, dentre eles os saberes oriundos da pesquisa acadêmica, necessários ao aperfeiçoamento de suas práticas curriculares cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui registrados revelam que estamos vivendo num momento de avanço científico tão impactante de modo que é impossível mensurar os desdobramentos dessa tecnologia comunicacional que conecta todos ao eliminar as barreiras geográficas. É a primeira vez na História da humanidade que o saber científico se torna um bem de domínio público. Isso é algo extraordinário que precisa ser melhor aproveitado pelo corpo docente da Educação Básica a fim de que possam levar o conhecimento científico para suas salas de aula, na perspectiva de melhorar o padrão de qualidade do ensino público brasileiro.

No campo educacional é possível afirmar que por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações os professores da Educação Básica podem ter acesso aos conhecimentos produzidos no âmbito da pós-graduação brasileira e melhorar de modo substancial sua formação docente. Assim, as práticas educativas têm maiores possibilidades de serem aprimoradas à luz do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
História e missão. 2006a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Qualis. 2009. Disponível em: <http://www.prppg.ufc.br/pibiti/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=14>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DECLARAÇÃO DE BERLIM SOBRE ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS E HUMANIDADES, 2003, Berlim. Versão portuguesa elaborada pelos Serviços de Documentação da Universidade do Minho. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/about/declaracao-berlim.html>>. Acesso em: 27 jun. 2019

DECLARAÇÃO DE SALVADOR SOBRE ACESSO ABERTO: a perspectiva dos países em desenvolvimento, 2005, Salvador. 2005. Disponível em: <<http://www.icml9.org/channel.php?lang=pt&channel=86&content=428>>. Acesso em: 27 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Ciência e tecnologia**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibict.br/secao.php?cat=Missão>>. Acesso em: 27 out. 2018.

MARCONDES, C. H. *et al.* (Org.). **Bibliotecas digitais: saberes e práticas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2006.

USOS PEDAGÓGICOS DOS DADOS DO SPAECE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ANTONIO SABINO GUERRA

Leandro Carlos Oliveira Sales ¹

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esse artigo, que foi elaborado a partir da dissertação defendida para o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, buscou compreender os possíveis usos pedagógicos dos resultados do SPAECE como ferramenta para a melhoria da aprendizagem na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra. Partiu-se da necessidade de se buscar meios que favoreçam a apropriação dessas informações de modo que possam ser utilizadas, de maneira adequada, como subsídio para o preparo das aulas, promovendo uma escola que possa ser justa e conduza, com equidade, o acesso ao conhecimento. É, portanto, uma pesquisa que tem como foco a gestão pedagógica da escola, voltada para a reestruturação da concepção de igualdade, com base em evidências produzidas pelo SPAECE. Dados foram coletados através de entrevistas e questionários. A partir desses instrumentos, percebeu-se que os docentes têm uma percepção pouco realista do desempenho dos estudantes, dificultando a transformação das informações em intervenções pedagógicas eficazes. Por outro lado, os coordenadores percebem o SPAECE como um importante subsídio para o planejamento das atividades escolares, no entanto, precisam ser mais propositivos, contribuindo, assim, com o trabalho docente.

Palavras-chave: Avaliação externa, Uso dos dados, SPAECE.

INTRODUÇÃO

A Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra, campo de realização dessa pesquisa, está localizada na cidade de Itatira, no Sertão Central do Estado do Ceará. A cidade, segundo dados do IBGE, tem população estimada em 20.675 habitantes, e o IDH é de 0,562, figurando como o 4º pior do Estado.

É fácil a percepção, a partir da função de diretor por mim exercida na escola pesquisada, de que os resultados divulgados de avaliações em larga escala ou mesmo das avaliações internas à escola, não trazem, tanto aos docentes, quanto ao núcleo gestor da instituição investigada, reflexões mais significativas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Não há uma discussão mais aprofundada sobre o tema, e esses resultados não embasam o planejamento escolar, perdendo-se a oportunidade de trazer mais significado a essas avaliações no âmbito da escola, além de, com base nesses dados, haver maior orientação das ações pedagógicas.

Discutir sobre apropriação de resultados de avaliações e como essas informações podem ter influência na sala de aula direciona o profissional da escola à reflexão sobre os usos pedagógicos dos dados, sobrepondo-se à frieza dos números e trazendo sentido às avaliações,

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF, leandrocsalles@hotmail.com;

sejam internas ou externas. Dessa forma, perde-se a ideia de que essas informações sejam um ponto de chegada e percebendo-as como ponto de partida. Assim, é importante compreender quais os possíveis usos pedagógicos dos dados de avaliações como ferramenta para a melhoria da aprendizagem na Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra. Nesse contexto, apropriar-se dos resultados do SPAECE, além daqueles oriundos das avaliações internas, torna-se condição relevante para o desenvolvimento da gestão eficaz dos processos de aprendizagem na escola. Para tanto, é fundamental percebê-los como indicadores que permitam analisar o trabalho feito na escola, além de compartilhá-los com professores, de modo que possam impactar na sala de aula. Esse pensamento nos remete à ideia de que as avaliações são um valioso instrumento para a percepção da apropriação dos conhecimentos, de modo a promover maior equidade. Nesse sentido, não se justifica que a escola promova uma divisão entre os alunos, a partir de melhores ou piores notas, ou ainda a exclusão de certos conteúdos, por não serem constantes nos testes.

É importante que se abra um espaço, na escola, para a promoção do diálogo, assim como para a análise coletiva dos dados sobre a aprendizagem dos estudantes, garantindo a possibilidade de conhecimento, interpretação e uso dos dados produzidos pelas avaliações pela equipe escolar. Partindo dessa apropriação, o núcleo gestor e os professores, a partir de seus contextos, podem utilizar essas informações, a fim de definir propostas que intentem a melhoria da aprendizagem dos estudantes, seguindo na contramão do pensamento de que a avaliação se trata apenas do estabelecimento de um número indicativo de uma nota.

Objetiva-se analisar como os professores e equipe gestora da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra se apropriam dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, além de analisar as ações voltadas à apropriação dos resultados de avaliações externas promovidas pela escola e como os professores percebem essas ações.

METODOLOGIA

Para o desenrolar deste estudo, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada com os 3 coordenadores pedagógicos, que tratou sobre a relevância do SPAECE. Dessa forma, foi possível entender a visão dos coordenadores sobre o SPAECE e a apropriação e uso dos resultados dessas avaliações.

Aos professores, foi aplicado um questionário, dividido em 5 blocos: I- Caracterização;

II- Relevância e apropriação dos resultados do SPAECE; III- Percepção sobre o seu

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

planejamento e o desempenho dos estudantes; IV- Divulgação dos resultados; e V- Procedimentos das etapas do SPAECE.

Tal instrumento de pesquisa foi adotado e aplicado aos professores, uma vez que eles não se sentem, em muitos casos, à vontade ao serem entrevistados, já que as respostas são relacionadas à situação das salas de aula e do planejamento do diretor na escola. Vale ressaltar que todos os professores da instituição são contratados temporariamente. Nesse sentido, pode haver algum desconforto ou receio de algum tipo de represália, o que os levaria a darem respostas que não sejam condizentes com o que acontece, o que prejudicaria a pesquisa. Os questionários foram aplicados anonimamente, havendo a possibilidade de se obter respostas mais próximas à realidade.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Pontual ou contínua, a avaliação só tem sentido se conduzir ao desenvolvimento do estudante. Isso porque, para que haja qualidade da educação, é necessário que exista aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação é a forma de se aferir se há qualidade na educação e de oferecer subsídios para se planejar ações que permitam alcançar essa qualidade. No entanto, é oportuno salientar que as avaliações e seus resultados não melhoram, por sua simples existência, a qualidade na educação. E esse ponto merece toda a atenção, especialmente ao considerar, segundo Rezende (2017), que não se realiza uma avaliação apenas com o intuito de avaliar, já que existem outros objetivos, como o uso de tais resultados para a reflexão, por parte de gestores e professores, dos processos pedagógicos que devem conduzir à aprendizagem. Além disso, deve-se avaliar se a aprendizagem está, de fato, ocorrendo. Daí, tem-se, em tese, um círculo virtuoso, que se inicia pela readequação da metodologia aplicada nos processos de ensino, tendo como base os dados das avaliações, de forma a promover a qualidade do ensino e a consequente melhoria dos resultados de aprendizagem.

Reforçando o papel da avaliação na melhoria da qualidade da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (BRASIL, 1996) vem estabelecer, em seu artigo 9º, inciso VI, que a União deverá se incumbir de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Com base no previsto na LDB, Viana (2009, p. 13 *apud* SANTOS *et al.* 2015) aponta para a necessidade de “integrar a avaliação [...] ao processo de transformação do

ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos" (Viana, 2009 *apud* SANTOS *et al.*, 2015, p. 97).

No âmbito dos debates mais recentes sobre avaliação e qualidade da educação, em 2015, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, foi elaborado o documento, conhecido como Declaração de Incheon. Mais precisamente no item 18 do referido documento, aponta-se a decisão de se desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes, de forma a produzir evidências sólidas que orientem a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas e a gestão dos sistemas de educação, assim como também assegurem a prestação de contas à sociedade.

Na esteira desse debate, Brooke (2012) afirma que, para a melhoria dos resultados da educação, é preciso, além de outras coisas, criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários. Dessa forma, será possível mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa, em todas as áreas do currículo para as quais existam padrões de desempenho definidos. No início dos anos 90, mais precisamente em 1992, influenciada pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi criado, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que hoje avalia, no ensino fundamental, 2º, 5º e 9º ano e, no ensino médio, a 3ª série.

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE

No âmbito do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, é aplicada, anualmente, uma avaliação com questões de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes da 3ª Série do ensino médio. Como já dito, o SPAECE foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), com o intuito de fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais do Ceará, bem como promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado.

O SPAECE mantém, como objetivo central, apresentar uma análise detalhada sobre as condições educacionais do estado, permitindo que a Secretaria tome decisões e implemente políticas fundamentadas e eficazes, no sentido de elevar a qualidade e garantir a equidade da oferta educacional (CEARÁ, 2017).

Uma política decorrente do SPAECE é o Prêmio Aprender pra Valer. Este, no âmbito do ensino médio, etapa em que se insere a nossa pesquisa, foi criado em 2008, por força da Lei nº

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

14.190 de 30 de julho de 2008, para desenvolver ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio. O prêmio visa à elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com vistas ao alcance dos níveis de proficiência adequados nos componentes curriculares avaliados pelo SPAECE. Para fazer jus à premiação, um notebook, os alunos devem figurar no padrão de desempenho adequado, na avaliação do SPAECE, em Língua Portuguesa e em Matemática.

Se considerarmos que, de posse de informações relevantes sobre os resultados das avaliações, sejam internas ou externas, o professor e a escola podem planejar e executar ações pontuais direcionadas ao enfrentamento das dificuldades desses alunos, podemos, então, considerar também que, nessas condições, a partir dessas ações, mais estudantes da escola estariam aptos a receber a premiação. No entanto, convém lembrar que, de acordo com Dubet (2008)

em função de sua política e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximo de um ideal puro de igualdade das oportunidades, mas nenhum consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados. (DUBET, 2008, p.31)

Uma boa forma de compreendermos, na prática, essa afirmação de Dubet (2008), é lembrarmos que, em 2017, 20.155 estudantes das escolas públicas estaduais do Ceará receberam a premiação referente a 2014, e 20.430, referente a 2015. Este é um número relevante, mas que não significa, necessariamente, a melhoria na qualidade do processo educativo, visto que apenas 8,1% dos estudantes no estado do Ceará, em 2014, estavam no nível de proficiência adequado, no SPAECE, em Matemática; e 9,4%, em Língua Portuguesa no SPAECE. Além disso, 75,8% dos alunos estavam nos níveis muito crítico ou crítico em Matemática, e 57,2% estavam nesses mesmos níveis em Língua Portuguesa.

A partir desses dados, pode-se inferir que o processo de ensino não foi equânime, visto que mais da metade dos estudantes estão nos níveis mais baixos de proficiência. Isso indica que ainda são necessárias ações que contribuam para que os resultados das avaliações possam auxiliar, de forma mais efetiva, na melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes.

Até chegar à escola, os dados produzidos pelas avaliações em larga escala percorrem um caminho e, ao longo dele, ganham novos significados. De posse das informações do SPAECE, a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora CAEd/UFJF, na intenção de possibilitar às escolas a apropriação dos resultados de cada aluno avaliado, lançam,

anualmente, o ‘Boletim do Sistema’, nas versões online e impressa, que traz informações do SPAECE relativas ao ano anterior.

Esse boletim traz, além da proficiência² detalhada por regional, informações sobre a trajetória da avaliação em larga escala no estado, além de um roteiro de ação, em que se apresentam propostas de uso dos resultados das avaliações em larga escala e dos indicadores educacionais pelas equipes gestoras e pelos professores, com o propósito de construção de uma agenda de ações com impacto no ensino e na aprendizagem.

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ANTÔNIO SABINO GUERRA

Como visto na introdução desse artigo, a Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra fica no município de Itatira, Sertão Central do Ceará. A cidade, segundo dados do IBGE, tem população estimada em 20.675 habitantes, e o IDH³ é de 0,562, figurando como o 4º pior do Estado.

A instituição está sob a jurisdição da CREDE 7, situada na cidade de Canindé, a 100 km de Itatira. O prédio tem 40 anos e conta com 5 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 sala de professores, 1 sala de multimeios, banheiros, cantina, salas de administração e quadra poliesportiva. Todos esses ambientes podem ser considerados adequados do ponto de vista espacial, no entanto, há a necessidade de algumas reformas pontuais.

O núcleo gestor é formado por um diretor, no cargo desde 01 de julho de 2013, aprovado em seleção pública⁴ e eleito por voto direto e reeleito em 2018, além de três coordenadores escolhidos pelo diretor, que, posteriormente, também foram aprovados em seleção pública.

O corpo docente é composto por 23 professores. Destes, 4 lecionam Língua Portuguesa e 3 trabalham com Matemática, enquanto os demais estão divididos nas outras disciplinas que compõem o currículo da escola. Todos são contratados por tempo determinado, o que poderia vir a configurar um problema, por conta da dificuldade de se pensar em um trabalho a longo prazo. No entanto, a despeito da totalidade de contratados, há pouca rotatividade no quadro docente, em virtude, principalmente, da carência de licenciados no município. Essa carência

² A proficiência de um aluno é a síntese numérica de seu nível de domínio em uma competência. Trata-se do resultado puro e simples da aplicação da Teoria de Resposta ao Item.

³ O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é calculado com base em dados econômicos e sociais. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total).

⁴ Seleção Pública que se constitui da 1ª etapa do processo de escolha e indicação para o provimento dos cargos de diretor e de coordenador escolar, e como tal, visa à composição de um Banco de Gestores Escolares para o provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das escolas da Rede Pública Estadual do Ceará (DOE 22/11/2017)

faz com que os professores contratados já lotados na escola, sejam, quase sempre, recontratados. Grande parte desses docentes atua em outros componentes curriculares que não aqueles para o qual foram licenciados, o que acaba por comprometer as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

A escola atende a 341 alunos do ensino médio nas modalidades regular (315) e educação de jovens e adultos (26), separados em 12 turmas, sendo 11 da modalidade regular e 1 da educação de jovens e adultos, nos três turnos, manhã, tarde e noite. Tais estudantes são divididos entre a escola Sede e mais 2 extensões de matrícula, localizadas a 16 e 32 km da escola, respectivamente. Estas, por sua vez, são turmas que funcionam em localidades rurais, distantes da Escola Sede.

Os estudantes que se matriculam na escola vêm das mais diversas localidades, mas são oriundos, quase em sua totalidade, de 5 escolas municipais: a) Escola 1, que fica na Sede do município e que manda seus alunos para a escola Sede; b) Escola 2, no distrito de Morro Branco, que transfere os seus alunos para a extensão nesse mesmo local, inclusive, no prédio dessa própria escola; c) Escola 3, que fica na localidade de São Gonçalo; d) Escola 4, da localidade de Queimada da Onça; e e) Escola 5, da localidade de Lagoa de Dentro. Alguns desses alunos estudaram em turmas multisseriadas, inclusive no ensino fundamental II, cursando 8º e 9º ano juntos, situação comum em algumas escolas localizadas na Zona Rural da cidade.

Fazendo uma análise dos dados referentes ao SPAECE do ano de 2017 do 9º ano das escolas municipais citadas, obtivemos as informações contidas no Quadro 1:

Quadro 1 - Quantidade de Alunos X Escola de Origem X Proficiência – 2017

ESCOLAS	Número de alunos que fizeram o SPAECE	LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA			
		Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Escola 1	67	6	16	31	13	7	11	13	36
Escola 2	12	1	3	7	1	1	7	2	2
Escola 3	14	1	5	7	1	2	5	4	3
Escola 4	42	4	11	19	8	8	16	12	6
Escola 5	06	1	2	2	1	-	1	-	5
Total	141	13	37	67	24	18	40	31	52

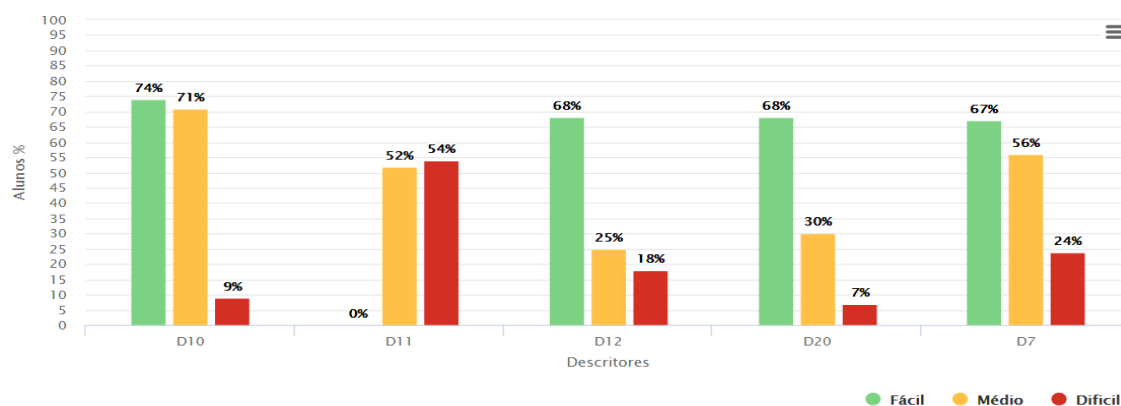
Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados obtidos nas escolas.

A partir de cálculos feitos tomando por base as informações postas no quadro 1 sobre os alunos que chegam à escola, vemos que 17,1% destes estão no nível adequado em Língua

Portuguesa, enquanto em Matemática, esse percentual chega a quase 37%. Ao considerarmos apenas a Escola 1, esses percentuais são de 19,4% e 53,7%, respectivamente, enquanto nas demais escolas juntas, os números são: 14,9% e 21,6%. Tais dados indicam uma melhor performance da escola localizada na Zona Urbana, em relação às localizadas na Zona Rural.

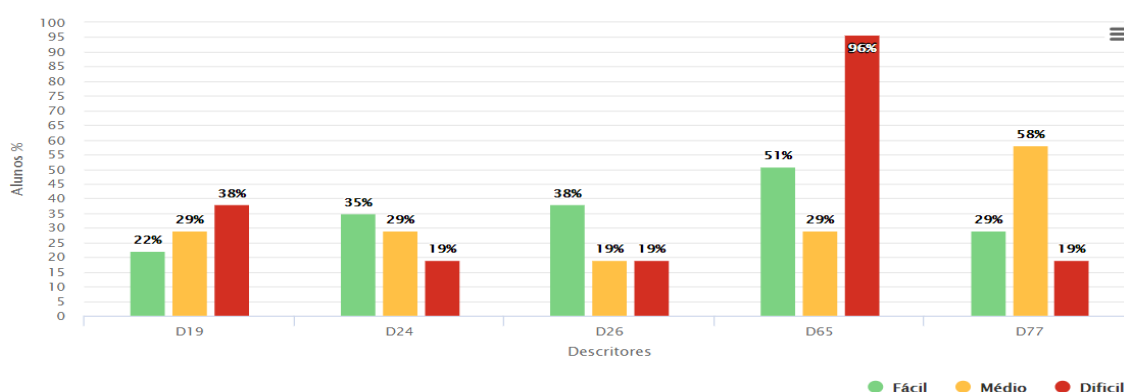
Na intenção de estabelecer um comparativo, nos Gráficos 1 e 2, apresentam-se dados referentes à avaliação diagnóstica realizada na Escola Antônio Sabino Guerra em fevereiro de 2018, considerando, apenas, as turmas de 1ª série, pois são os alunos que fizeram o SPAECE no 9º ano em 2017.

Gráfico 1 – Percentual de Alunos por Acerto/Descritor na Avaliação Diagnóstica – Língua Portuguesa – 1ª Série – EEM Antônio Sabino Guerra



Fonte: Professor – SEDUC, 2018⁵.

Gráfico 2 – Percentual de Alunos por Acerto/Descritor na Avaliação Diagnóstica – Matemática – 1ª Série – EEM Antônio Sabino Guerra



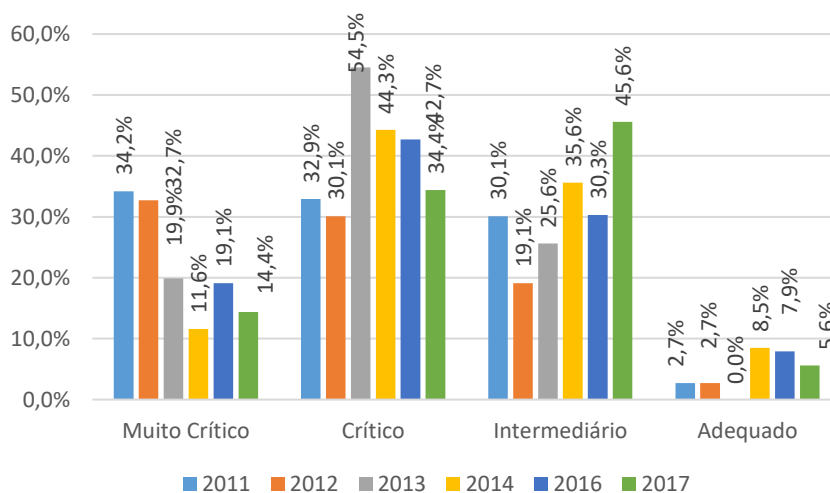
Fonte: Professor – SEDUC, 2018.

⁵ Sistema com acesso restrito para inserção das respostas das avaliações diagnósticas realizadas na escola. Disponível em: <https://professor.SEDUC.ce.gov.br/gabarito/resultado>. Acesso em: 08 mai. 2018.

Os resultados das avaliações diagnósticas, feitas no início do ano letivo com os alunos da 1ª série do ensino médio da escola Antônio Sabino Guerra, apontam a dificuldade dos estudantes na disciplina de Matemática.

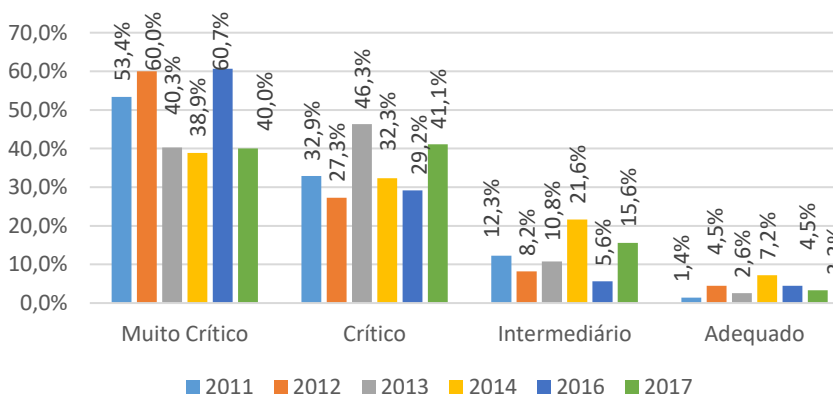
As informações até aqui expostas indicam haver certa fragilidade nos resultados obtidos pelo SPAECE nas instituições da rede municipal das quais a escola pesquisada recebe suas matrículas, apontando para a existência de problemas no modo como se conduziu a avaliação desses alunos. Essa constatação se dá pelo fato de que os resultados obtidos pela avaliação diagnóstica, feita no início da 1ª série do ensino médio, ter apontado para um desempenho muito aquém do obtido no SPAECE do 9º ano do ensino fundamental. Esse dado indica a importância de aliar, à apropriação dos resultados referentes às avaliações externas à escola, a apropriação também daqueles produzidos por avaliações internas.

Gráfico 3 – Percentual de Alunos da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra por Proficiência no período de 2011 a 2017 na disciplina de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 – Percentual de Alunos da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra por Proficiência no período de 2011 a 2017 na disciplina de Matemática

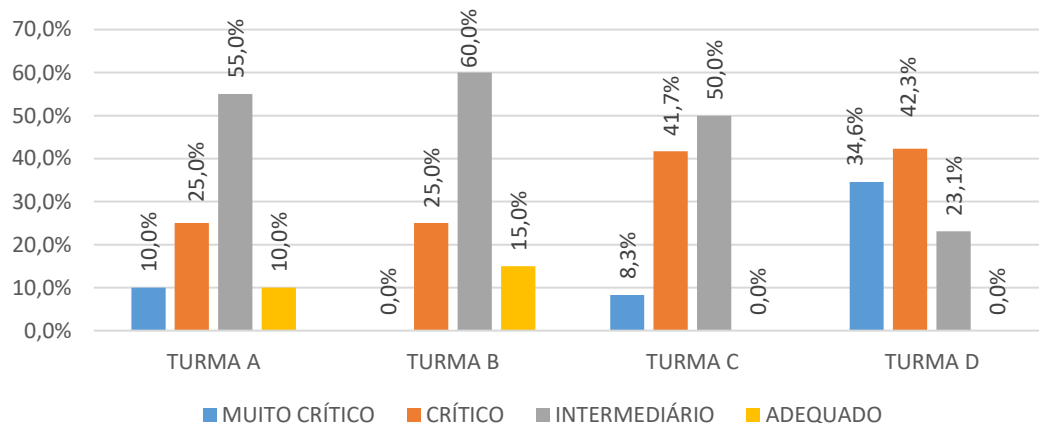


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados nos Gráficos 3 e 4 indicam que a escola pesquisada, em Língua Portuguesa, vem se mantendo no nível crítico de proficiência, ficando, em 2017, a menos de 5 pontos de passar para o nível intermediário. Já em Matemática, a escola saiu do nível de proficiência muito crítico para o crítico em 2013, com uma evolução considerável em 2014 e queda em 2016.

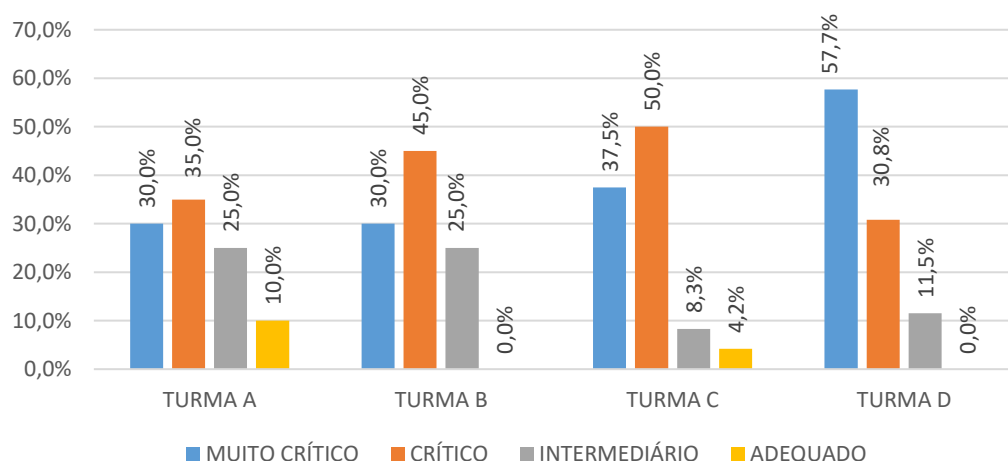
Fazendo uma análise mais apurada, dessa vez por turma, no ano de 2017, temos o que se segue:

Gráfico 5 – Distribuição do Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e por turma da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra – SPAECE 2017 – Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 – Distribuição do Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e por turma da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra – SPAECE 2017 – Matemática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sem a intenção de traçar qualquer diagnóstico conclusivo em relação aos resultados por turma, com base nos Gráficos 5 e 6, vemos que a incidência de alunos nos níveis muito crítico

e crítico, nas turmas C e D, supera as turmas A e B. É interessante ressaltar que as turmas A e B estão situadas na Escola Sede, enquanto as turmas C e D estão nas extensões de matrícula, localizadas a 32 e 16 km de distância, respectivamente.

Esse afastamento entre a escola Sede e as extensões torna o trabalho com essas turmas ainda mais desafiador, em relação à apropriação de resultados das avaliações e ao planejamento das intervenções pedagógicas.

APROPRIAÇÃO E USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

O desenvolvimento eficaz de qualquer atividade requer, do profissional, a apropriação de todas as informações possíveis que tenham influência no resultado do trabalho. Nessa linha, pode-se considerar que, tratando do espaço escolar, os dados das avaliações trazem a possibilidade de se municiar professores e gestores escolares com informações que podem, e devem, ser consideradas no planejamento das atividades. Blasis (2013) afirma que, embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, “as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para gestão educacional e o trabalho pedagógico.” (BLASIS, 2013, p. 253). Soligo (2010) acrescenta que

gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes. (SOLIGO, 2010, p. 4).

Tratando sobre a perspectiva de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses, através dos resultados do SPAECE, Santos *et al.* (2015) afirma que a avaliação em larga escala, através da avaliação de desempenho dos alunos, propicia informações sobre a qualidade da educação. As autoras lembram, ainda, que esses dados precisam ser ferramentas para nortear o trabalho interventivo do professor. Partindo desse pensamento e tratando mais especificamente do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, apropriar-se dos resultados dessa avaliação e os entender como indicadores que devem subsidiar o planejamento de ensino e, conseqüentemente, as ações em sala de aula, é condição fundamental para o desenvolvimento da prática docente.

É importante, também, que o trato com essas avaliações seja cauteloso, de modo que os resultados não venham a causar desestímulos, afinal, como informa Dubet (2004),

[...] na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a

priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. (DUBET, 2004, p. 543).

É comum, tanto por parte de gestores, como de professores, o discurso do treino para essas avaliações, nos permitindo inferir que, mesmo os resultados dessas avaliações sendo conhecidos e discutidos, as metodologias de execução das ações não estão pautadas nas necessidades dos estudantes. Essa atitude acaba relegando, aos jovens que não atingirem os resultados esperados, o status de fracassados, quando, na verdade, muitos destes são vítimas das desigualdades que vigoram dentro e fora da escola. Blasis (2013) vem nos lembrar que,

considerando que o desempenho dos alunos é fortemente impactado por suas condições socioeconômicas, é preciso também levar em conta que existem diversos fatores em interação influenciando os resultados das avaliações, para além dos socioeconômicos, e que estão presentes no contexto educacional (os fatores intraescolares e os fatores extraescolares). (BLASIS, 2013, p. 259).

Ainda de acordo com a autora, a análise dos resultados das avaliações, associada a esses diversos fatores, possibilita a promoção de intervenções pedagógicas contextualizadas e adequadas para cada situação.

Usar, pedagogicamente, os dados do SPAECE, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes, se mostra como tarefa que deve fazer parte da rotina da gestão da escola. Ela é fundamental, visto que, como explicitado por Mesquita (2009), Christophe *et al.* (2015) e Gomes (2005 *apud* CHRISTOPHE *et al.*, 2015), a atuação do diretor impacta diretamente nos resultados dos alunos. Nesse sentido, Christophe *et al.* (2015) indica que,

[...] como principal gestor de uma escola, o diretor é responsável, entre outras coisas, por manter e desenvolver a qualidade dos professores, estabelecer a disciplina escolar entre alunos e equipe assegurar que o currículo seja cumprido adequadamente como representante do poder público dentro da escola. (CHRISTOPHE *et al.*, 2015, p. 119).

Essa afirmação demonstra a complexidade do papel do gestor no contexto escolar, já que tal figura tem que, além de lidar com a burocracia administrativa que lhe toma um tempo precioso, exercer o papel fundamental de pedagogo, assim como ter um olhar também voltado para o processo de ensino. Assim, convém lembrar que, ao exercer o papel burocrático, o gestor deve conduzir essa atribuição ao crescimento dos indicadores da escola, através de uma boa gestão que vise o aprendizado dos estudantes, convergindo, aqui, com a ideia de Mesquita (2009), que entende ser a função do diretor mais do que administrativa e que este profissional não deve ser visto como “mero reproduzidor das concepções idealizadas pelas políticas, mas sim, como aquele que realiza uma gestão democrática e participativa” (MESQUITA, 2009, p. 71).

É importante lembrar que, de acordo com Perrenoud (1999), o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Santos *et al.* (2015) concordam, ao afirmarem que de nada

tem utilidade um diagnóstico, caso não haja uma ação adequada para a transformação da realidade evidenciada. E é exatamente nesse ponto que se evidencia o papel do professor em tal contexto, pois, ainda conforme as autoras,

[...] o conhecimento e uso formativo pelo professor das competências e habilidades que os alunos dominam e/ou deveriam dominar para série/ano avaliado no SPAECE poderá ser utilizado como instrumento norteador do planejamento pedagógico na definição de ações interventivas individualizadas e diferenciadas, adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno. (SANTOS *et al.*, 2015, p. 105).

Blasis (2013) lembra que o resultado alcançado por uma escola não revela o resultado individual dos alunos e que a média das proficiências escamoteia as diferenças de desempenho. A autora acrescenta que

[...] não se pode deixar de consultar, nos boletins de resultados por escola, a distribuição percentual dos alunos nas escalas de proficiência. Essa leitura deve direcionar esforços para a compreensão do que teria acontecido com aquela geração de alunos que fizeram a prova e o que poderia ter produzido o resultado em questão. Esse movimento é o que transforma um resultado num ponto de apoio para entender, criticar e, eventualmente, alterar o processo pedagógico. (BLASIS, 2013, p. 256).

Ainda segundo a autora,

a análise detalhada da distribuição e variabilidade do desempenho dos alunos nas escalas de proficiência é o que faz a diferença na leitura e interpretação dos resultados, é o que permite conhecer mais a fundo o rendimento da escola e, a partir disso, tomar decisões, repensar intervenções. (BLASIS, 2013, p. 256).

Silva (2014) atenta para o grande potencial que essa avaliação representa para a reflexão sobre a prática docente, tanto para a melhoria do trabalho em sala de aula, quanto para a promoção de uma educação mais equitativa. O autor, a partir de outros autores, defende, ainda,

[...] a necessidade de os profissionais da escola se apropriarem dos resultados das avaliações em larga escala e os utilizarem como ferramentas para a melhoria da prática docente, fazendo com que essa avaliação cumpra com os objetivos de melhorar a qualidade da educação. (SILVA, 2014, p. 19).

Complementando os apontamentos de Silva (2014), Dubet (2008) afirma, sobre o papel do professor, que

[...] a escola justa supõe que as comunidades adultas se responsabilizem pelas crianças e adolescente a fim de ajudá-las a crescer. Isso implica que o ofício de professor não se reduza unicamente à transmissão dos conhecimentos “escolares”, que se aprenda a medir um bem educativo propriamente cívico e cultural, que a escola não humilhe ninguém e que ela permita a todos ter valor. O mundo é muito brutal para que a escola seja afável com os alunos. (DUBET, 2008, p. 111).

Corroborando as reflexões trazidas anteriormente sobre as responsabilidades da escola com as aprendizagens dos estudantes, Perrenoud (1999) estabelece uma comparação entre os campos da educação e da medicina, afirmando que nenhum médico pensa em administrar, aos seus pacientes, um tratamento coletivo. Isso nos remete à necessidade de não perder de vista os

estudantes, individualmente, mesmo quando se trata de lidarmos com dados de avaliações sistêmicas.

Nery (2017) lembra que é essencial a criação de mecanismos capazes de traçar um panorama inicial. Este, por sua vez, deve identificar de forma clara o grau de desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos ao início de cada série. O autor ainda indica que

[...] o planejamento de ações pedagógicas, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso acadêmico dos alunos, é uma ação complexa e essencial na rotina da regência de professores de qualquer modalidade ou etapa de ensino e de gestores educacionais. (NERY, 2017, p. 1).

É comum que alguns professores entendam a avaliação como ponto de chegada, quando, na verdade, ela deve ser vista como ponto de partida. Na verdade, os pontos de chegada, de acordo com Blasis (2013), são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino. Ainda segundo a autora, a avaliação externa é um ponto de partida, uma referência para estimular a tomada de decisões. Conhecer o nível e as possibilidades de cada aluno é condição fundamental para que um planejamento seja eficiente, culminando em uma ação bem executada.

Face ao exposto, com base na incursão à literatura sobre o tema, é fundamental que o SPAECE e as demais avaliações retornem à sala de aula, com a possibilidade de se tornarem ferramenta pedagógica. Conforme afirma Silva (2014), essa apropriação permite repensar ações que contribuam para o aperfeiçoamento da prática docente. Soligo (2010), seguindo esse mesmo caminho, afirma que

as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. (SOLIGO, 2010, p. 5).

Diante disso, não se pode conceber que os resultados das avaliações, internas ou externas, não sejam devidamente aproveitados nas escolas e que os professores e a gestão não se debruçam sobre essas informações, a fim de colher subsídios para o seu trabalho. Afinal, como nos lembra Silva (2014), os dados dessas avaliações devem ser utilizados como instrumentos de orientação, de forma que haja o aprimoramento da prática docente e do desempenho acadêmico discente.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DOS DADOS

Nas páginas anteriores, a partir das referências que dão sustentação à temática estudada, vimos que as avaliações em larga escala, de modo mais específico o SPAECE, são ferramentas

de grande valor para a elaboração de estratégias que tenham como horizonte a melhoria do aprendizado e para ações que promovam a equidade.

A literatura utilizada nesse trabalho, a pesquisa feita através de entrevista semiestruturada e questionário, além das análises dos dados, à luz dos teóricos citados, permitem reflexões que não se evidenciavam, anteriormente, no espaço pesquisado. Nesse sentido, Velho (1978) nos alerta sobre a responsabilidade com as nossas pesquisas, ao lembrar que nossos olhos devem ser imparciais sobre a realidade. O mesmo autor afirma que o meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos.

Questionários foram aplicados a 19 professores das quatro áreas do conhecimento (línguas e códigos, ciências da natureza, matemática e ciências humanas), que lecionam na escola pesquisada nas três séries do ensino médio.

Com base nas respostas, concluímos que, dos 19 docentes que responderam ao questionário, 11 são do sexo masculino e 8 do feminino. Dentre eles, apenas 1 tem até 25 anos; 6 estão situados na faixa etária entre 26 e 30 anos; 4 têm entre 31 e 35 anos; 5, entre 35 e 40 anos; e, por fim, 3 possuem mais de 40 anos. Todos os professores que atuam em sala de aula são contratados temporariamente, no entanto, não há muita rotatividade, pois apenas 3 desses docentes estão na escola há menos de 1 ano, enquanto 6 estão entre 2 e 3 anos. Além disso, 5 têm entre 4 e 5 anos de escola. Por fim, com 6 anos ou mais de trabalho na instituição pesquisada, foram identificados 5 professores.

Quanto à formação, 13 docentes têm ensino superior completo com licenciatura; 1 possui ensino superior, sem licenciatura específica; e 5 são especialistas. Ainda sobre a formação, dos professores que responderam ao questionário, 1 é pedagogo; 2 têm licenciatura em Biologia; 2 são licenciados em Educação Física; 4 em Língua Portuguesa; 5 em História, e 5 em Matemática, sendo que um deles também tem licenciatura em Física.

Sobre o trabalho em sala, 6 docentes atuam somente na disciplina para a qual tem formação, destes, 2 lecionam Matemática, 2 trabalham com a Língua Portuguesa e 2 com Educação Física. 10 professores lecionam a disciplina de formação, além de outras. Dentre estes, é predominante as situações em que atuam dentro de suas áreas. Infere-se, a partir dos questionários, que os professores de Geografia, Sociologia e Filosofia são licenciados em História, por exemplo.

Diante das respostas ao questionário, é possível inferir que os professores reconhecem a importância do SPAECE e, em alguns casos, utilizam essas informações para planejar. No entanto, a fragilidade desses dados se apresenta a partir da percepção, pouco realista, que os professores têm do desempenho dos estudantes. Há, ainda, o fato de a maioria absoluta dos

entrevistados, apesar de concordarem que o SPAECE contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, também concordam que essa avaliação é um instrumento fiscalizador da SEDUC. Além disso, parte considerável dos docentes da escola pesquisada acredita que os resultados do SPAECE auxiliam apenas no planejamento das disciplinas de Língua portuguesa e Matemática. É perceptível, também, uma certa contradição em algumas respostas, o que fica evidente quando se verifica que a absoluta maioria dos professores pesquisados concorda que utiliza os resultados do SPAECE como subsídio para o seu planejamento, no entanto, quando questionados sobre a ordem de prioridade das fontes de consulta para o planejamento de suas atividades, apenas 2 apontaram as avaliações externas como fonte primeira, enquanto a maioria apontou essa fonte como a quinta em sua escala de prioridade.

Outro ponto da análise dos questionários aplicados que pode ocasionar preocupação é o fato de que, dos 19 professores que responderam ao questionário, 14 concordam ser difícil planejar aulas que atendam às dificuldades individuais de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, 18 professores discordaram de que é difícil planejar aulas que atendam ao currículo da disciplina que lecionam. Nesse ponto, não há contradição, pois dos 19 respondentes, 8 indicaram usar o currículo do estado (escola aprendente⁶) como fonte primária para o planejamento, enquanto 4 buscam, primeiramente, o livro didático.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas separadamente aos 3 coordenadores pedagógicos da escola pesquisada. A entrevista foi dividida em 3 eixos de análise: I- Relevância do SPAECE; II- Entendimento dos docentes, em relação ao SPAECE; e III- Apropriação e uso dos resultados das avaliações. Esses coordenadores, que adiante denominaremos de Coordenador 1, Coordenador 2 e Coordenador 3, são os responsáveis pela formação dos professores e pelo acompanhamento das atividades pedagógicas da escola.

O coordenador 1 tem licenciatura em Matemática e especialização em metodologia do ensino da Matemática e está cursando especialização em gestão escolar e coordenação pedagógica. Ele está nesta função, na escola, há um ano, acompanhando a área das Ciências Humanas, sendo esta a sua primeira experiência na coordenação. O coordenador 2 também tem licenciatura em Matemática e é especialista em educação matemática, assim como em gestão escolar e coordenação pedagógica. Anteriormente, já exerceu a função de coordenador em uma escola do ensino fundamental. Além disso, está na escola pesquisada há 5 anos e acompanha as áreas de Ciências da Natureza e da Matemática. Por fim, o coordenador 3 é licenciado em Letras

⁶ Documento norteador, elaborado pela SEDUC-CE, contendo as matrizes curriculares do Ensino Médio, organizado por disciplina com os conteúdos separados por período (http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/05/livro_matrizes_curriculares.pdf).

e está concluindo as especializações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, bem como em gestão escolar e coordenação pedagógica. Ele acompanha a área de linguagens e códigos e está escola há 5 anos como coordenador, sendo esta a sua primeira experiência no cargo.

Nas entrevistas feitas com os 3 coordenadores da escola, a forma como os professores enxergam o SPAECE também esteve em pauta. Há a preocupação de que os docentes venham a perceber essa avaliação como causa primeira do trabalho e não como um resultado e/ou um ponto de partida. Para o coordenador 3, o grande medo é quando se tem a ideia de que o trabalho com o SPAECE seja a causa e não a consequência. “Na nossa visão de coordenador, esses resultados devem ser a consequência do trabalho voltado para o aprendizado dos alunos.” (COORDENADOR 3. Entrevista realizada em 28 de março de 2019).

Para os coordenadores, o SPAECE é um importante subsídio para o planejamento das atividades escolares, iniciando pela adequação da proposta curricular, passando pela análise dos descritores, além dos crescimentos vertical e horizontal, até que esses dados possam estar presentes no planejamento dos professores e cheguem às salas de aula.

Outro grande desafio, que se evidenciou a partir das entrevistas, é o não envolvimento dos professores que não são de Língua Portuguesa e Matemática com o tema da apropriação dos resultados. De acordo com os coordenadores, esse pouco ou nenhum envolvimento se dá pelo pouco entendimento desses docentes sobre as possibilidades de uso dessas informações. O Coordenador 1, ao abordar os docentes da área das Ciências Humanas, aponta que ainda não foi encontrado um modo de esses professores se encaixarem no trabalho com os dados do SPAECE. Já o coordenador 2 percebe que os professores dos componentes que não estão diretamente contemplados na avaliação não se inquietam com os resultados, como se deles não fizessem parte. Por fim, segundo o coordenador 3, esse desinteresse se dá pelo pouco entendimento das possibilidades pedagógicas dos resultados do SPAECE.

A partir dessas constatações, pode-se dizer que há a necessidade de se propor uma intervenção que intente levar, de forma mais direcionada e sistematizada, os resultados das avaliações externas ao planejamento e execução das atividades pedagógicas. A coordenação, apesar de se apropriar e, de certa forma, entender os dados do SPAECE, precisa se debruçar mais sobre essas informações, sendo mais propositiva. Nesse sentido, é fundamental que ela contribua na superação das dificuldades apresentadas pelos professores.

Os docentes, por sua vez, necessitam de um conhecimento mais apurado acerca dos dados dessa avaliação, de forma que tais resultados possam permear no planejamento, fornecendo, assim, informações pertinentes para a prática docente. É importante ressaltar, conforme nos aponta Perrenoud (1999), que nada se transforma de um dia para outro no mundo

escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e, sobretudo, nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a equipe gestora e os professores da Escola de Ensino Médio Antônio Sabino Guerra se apropriam e fazem uso dos resultados do SPAECE. Buscou-se perceber, ainda, como os docentes relacionam os resultados das avaliações externas com o planejamento do trabalho pedagógico, afinal, apropriar-se dessas informações e entendê-las como ferramenta pedagógica é condição relevante para o desenvolvimento eficaz dos processos de aprendizagem na escola.

A ideia dessa pesquisa surgiu a partir da hipótese de que os resultados das avaliações externas, em especial, para esse estudo, do SPAECE, não faziam sentido para os profissionais da escola, pois não traziam reflexões significativas sobre as informações dessas avaliações. Não havia aprofundamento relacionado ao tema e, conseqüentemente, os dados do SPAECE não estavam presentes nos planejamentos, perdendo-se a oportunidade de municiar os momentos de estudo com essas informações.

Essa percepção ficou evidente a partir do questionamento aos docentes sobre a relevância do SPAECE em suas práticas. Esses profissionais concordaram que essa avaliação traz a possibilidade de se perceber o resultado do trabalho executado. No entanto, o entendimento mais forte repousava na ideia de que os indicadores das avaliações externas eram fonte de criação de políticas públicas, ou seja, questões de rede, de macro, como se os dados não pudessem ser relevantes para o trabalho pedagógico das escolas.

Diversos autores, que embasam teoricamente esta pesquisa, tratam da apropriação e uso dos resultados das avaliações externas como ferramenta pedagógica. A partir da contribuição desses autores, confirmamos que as avaliações externas, em especial o SPAECE, são fontes de informações que, se bem apropriadas e corretamente utilizadas, podem resultar na melhoria do aprendizado dos estudantes, afinal, essas avaliações trazem informações importantes acerca do aprendizado dos estudantes e permitem uma reflexão sobre o trabalho executado, que culminou naquele resultado. No entanto, é importante que se tenha claro que escola com alta proficiência não significa, necessariamente, que os alunos aprenderam mais. Há uma série de fatores que podem convergir para o crescimento na nota da escola, sendo o aprendizado dos alunos da forma mais equânime possível só um deles. Outro ponto que merece destaque é o entendimento de que a simples apropriação dessas informações não promove, por si só, a melhoria na

aprendizagem. Conhecer e entender os resultados do SPAECE é apenas um passo no caminho da utilização pedagógica desses dados.

As informações coletadas, a partir dos instrumentos, evidenciaram que a principal dificuldade da equipe escolar repousa nos conhecimentos pedagógicos capazes de transformar as informações do SPAECE em intervenções eficazes para a superação das dificuldades de ensino.

Enquanto pesquisador, o maior desafio foi manter a imparcialidade, pois estava pesquisando o meu próprio campo de atuação e não seria salutar para a pesquisa considerar conceitos pré-concebidos a partir de minhas percepções enquanto profissional. A manutenção da imparcialidade e o exercício do papel de pesquisador foi fundamental no momento das entrevistas e na aplicação dos questionários.

Por fim, esta pesquisa representa um norte, em relação aos usos pedagógicos dos resultados do SPAECE, tanto para os demais profissionais lotados na escola, quanto para mim, por conta da função que ora exerço no campo pesquisado, podendo gerar consideráveis melhorias relacionadas aos indicadores da escola.

REFERÊNCIAS

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 3, n. 1, jun. 2013, p. 251-268.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19)

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd**. v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual.

_____. **Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE**. Disponível em: <sige.SEDUC.ce.gov.br> Acesso em: 26 ago. 2019.

CHRISTOPHE, Micheline. et al. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades.** Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 4, nº 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2018.

MESQUITA, Silva Soares de Araújo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** 2009. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. 126 p.

NERY, Luciano. Os resultados da avaliação diagnóstica em língua portuguesa e matemática para os alunos das primeiras séries do ensino médio da rede pública estadual do Ceará: um instrumento de gestão que orienta a formação e o planejamento docente. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SABlasi_s2_ID8914_03102017171414.pdf> Acesso em: 01 jun. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REZENDE, Wagner Silveira. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em larga escala. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/187/127>> Acesso em: 26 out. 2018.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel et al. SPAECE: perspectivas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos cearenses através de seus resultados. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v.I, n. I, jul. 2015, p. 96-108.

SILVA, Roberto Claudio Bento da. **Apropriação dos resultados do SPAECE pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 114 p.

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar.** 2010. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015.** Declaração de Incheon 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, 2015.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: Nunes, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VISITANDO DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE CURRÍCULO E DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO¹

Brena Kécia Andrade de Oliveira²
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira³

RESUMO

O texto em tela intenciona investigar o conteúdo de dissertações e teses que estejam interligadas ao currículo e a disciplina de Sociologia no ensino médio, tendo em vista que o referido componente curricular apresenta descontinuidades no âmbito curricular. O objetivo central é conhecer os direcionamentos relacionados as respectivas pesquisas pois ansiamos realizar um estudo na área com a pretensão é expandir e aprofundar os conhecimentos. Então, saber o que já foi produzido a respeito nos ajuda. Esse exercício nos possibilita refletir sobre a epistemologia, enquanto construção social. Nossa análise está ancorada em Ball (2001), Ball e Bower (1994), Mainardes (2006) e Lopes (2006). O presente arcabouço contextual se estabelece por intermédio da pesquisa de cunho qualitativo, subsidiada pela revisão de literatura. Consideramos que as produções acadêmicas analisadas demonstram particularidades, referente aos procedimentos metodológicos, aos interlocutores e às delimitações dos objetos de pesquisa. Notamos que há em alguns trabalhos a realização de apontamentos prescritivos em relação a como as instituições escolares devem proceder no processo educativo. Concebemos nesse panorama que a Sociologia está associada historicamente a uma gama de jogos de interesses em constantes disputas.

Palavras-chave: Currículo, Sociologia, Ensino médio.

INTRODUÇÃO

O trabalho em tela apresenta os resultados de uma pesquisa realizada a partir de dissertações e teses desenvolvidas no Brasil entre 2013 e 2017 que possuam os seguintes descritores: políticas de currículo, ensino médio e Sociologia, com o propósito de conhecer os direcionamentos realizados pelas respectivas pesquisas. O nosso estudo está associado a abordagem qualitativa e se configura como uma revisão de literatura.

Para efetivar as análises nos remetemos aos estudos de Ball (2001), Ball e Bower (1994), Mainardes (2006) e Lopes (2006). O referido recorte temporal foi demarcado estrategicamente, pelo fato da reintrodução da Sociologia no currículo ter ocorrido em 2008, por intermédio da Lei nº 11.684/08, o que possibilitou no decorrer do período o nascimento e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas decorrentes do fato.

Por sua vez, foi a partir de 2013 que as primeiras dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), atrelado à Universidade do Estado do Rio Grande do

¹Artigo vinculado a pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Conta com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

² Mestranda em Educação (UERN). Bolsista CAPES. E-mail: brenakeciaa@gmail.com

³ Doutora em Educação (UERN). E-mail: meysterester@yahoo.com.br

Norte (UERN), programa e instituição ao qual nos vinculamos foram defendidas, o que direcionou o interesse por ter o banco de dissertações do mestrado em referência como uma fonte de pesquisa, considerando que oportuniza o conhecimento sobre os conteúdos das produções locais.

No entanto, para que pudéssemos abarcar uma visão mais holística em torno das produções acadêmicas, demarcamos a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), como um segundo canal de busca. É visível que possuímos duas fontes de pesquisa para o levantamento e seleção de trabalhos que comporão o corpo do nosso texto. Então, organizaremos a contextualização mediante quatro sessões, conforme apresentamos a seguir: 1) produções do POSEDUC/UERN 2) produções nacionais 3) a sociologia no ensino médio: entre a intermitência e a transversalidade e 4) considerações finais.

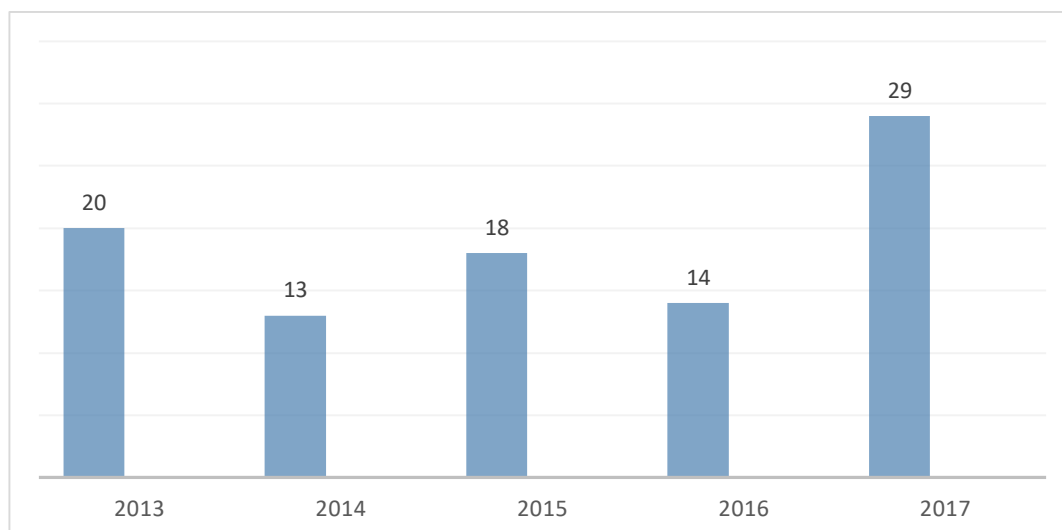
Consideramos que a Sociologia enquanto componente curricular é permeada por produção de sentidos em torno de sua institucionalização, tendo em vista as sucessivas inclusões e exclusões no currículo. Referirmo-nos à intermitência da Sociologia, é sinônimo de efetivarmos problematizações acerca das relações de poder existentes na sociedade que perpassam inclusive a instância educacional.

PRODUÇÕES DO POSEDUC/UERN

No dia 15 de outubro de 2018 acessamos o site do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a fim de realizarmos um levantamento sobre as dissertações defendidas no decurso de 2013 até 2017. As produções desenvolvidas estavam em consonância com as duas linhas de pesquisas: 1) Formação humana e desenvolvimento profissional docente e 2) Políticas e gestão da educação.

A busca se estabeleceu gradualmente, tendo em vista que a instituição não dispõe de repositório. Contudo, esse fato permitiu uma visão ampliada sobre os trabalhos, oportunizando a realização de considerações sobre as ênfases, nas quais os textos estão pautados. Desde o recorte temporal mencionado houve a produção de 94 dissertações, sendo divididas da forma apresentada a seguir.

Gráfico 1: Distribuição de dissertações por ano



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2018.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves das dissertações, juntamente com as introduções, em alguns casos específicos, houve a eliminação de 89 produções, uma vez não possuem os critérios demarcados para a consolidação do presente trabalho. Enfatizamos que as pesquisadoras detêm interesse em estudar políticas de currículo que estejam relacionadas ao âmbito do ensino médio e pautem a Sociologia, enquanto disciplina escolar.

Como arcabouço panorâmico sobre a natureza das dissertações produzidas no POSEDUC/UERN dispomos, sucintamente, as principais características dos trabalhos, relacionando-os aos anos de defesa. Em 2013, predominaram estudos em torno do ensino fundamental, tendo por lócus somente o Estado do Rio Grande do Norte (RN) predominantemente o município de Mossoró, havendo centralidade na figura do profissional pedagogo e/ou no curso de pedagogia.

Já em 2014, verificamos a presença de um estudo para além do Estado em menção. Pautaram-se questões emergentes no programa, como a homofobia na escola e realizaram-se delineamentos significativos sobre a educação inclusiva. Em 2015, visualizamos uma dissertação voltada ao estudo de uma disciplina curricular (português) em específico, ao invés do que vinha sendo apresentado anteriormente. A temática do meio ambiente também foi introduzida, mas a ênfase recaiu sobre os elementos já dispostos.

Por conseguinte, em 2016, houve recorrência de trabalhos influenciados pelo teórico Stephen Ball, que tinha sido pautado somente no ano anterior, mesmo se configurando como uma importante referência nos estudos sobre a política educacional. Por fim, em 2017 foi posto um arcabouço de pesquisas, que focalizavam desde programas educacionais para a educação básica (principalmente ensino fundamental) até a questão da longevidade escolar e educação profissionalizante.

É importante explicitamos a predominância pela abordagem qualitativa, o interesse significativo pela (auto) biografia enquanto procedimento metodológico e uma maior centralidade no campo empírico escolar, mesmo havendo dissertações que voltaram o olhar para espaços não formais de educação, por exemplo. É visível ainda, que majoritariamente a etapa central dos estudos realizados, é o ensino fundamental no âmbito do município de Mossoró/RN.

Conseqüentemente, o ensino médio se estabeleceu como a etapa educacional menos pautada e, por esse motivo, houve uma diminuição das dissertações selecionadas para análise. Destarte, elegemos 05 dissertações para compor o presente estudo, a saber: Silvestre (2013), Rodrigues (2015), Oliveira (2015), Silva (2015) e Melo (2016). O critério estabelecido foi de aproximação temática, considerando que as mesmas estavam situadas no âmbito do ensino médio e pautavam uma dada política de currículo. Porém nenhuma das produções trabalhou com a disciplina de Sociologia, mesmo que indiretamente. Na seqüência, apresentamos as produções.

Tabela 1: Produções do POSEDUC/UERN

Tema	Ano de defesa	Problemática central	Características metodológicas	Principais Referências	Resultados
Educomunicação: perspectivas do ensino médio inovador Autoria: SILVESTRE	2013	Conhecer como se estabelecem as práticas educacionais nas escolas.	Pesquisa qualitativa. Uso de entrevistas.	Soares (2002,2005, 2011) e Moran (1993, 1994, 2007).	Utilização da educomunicação como meio potencializador da aprendizagem.
Qualidade em educação no ensino médio inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Sthepen Ball Autoria: RODRIGUES	2015	Compreender o entendimento dos professores acerca da qualidade no ensino médio inovador.	Pesquisa qualitativa. Uso de questionários.	Ball (1994, 1998), Ball e Bower (1992,1998), Ball e Mainardes (2011), Lopes (2002, 2004, 2005,2006, 2011).	Recriação do significado de qualidade educacional com base no panorama escolar.
O currículo em movimento: o (re) desenho e a inserção do programa ensino médio inovador em uma escola pública do Estado do Rio Grande do	2015	Compreender como o ProEMI, fixa-se na perspectiva do currículo em movimento, englobando os desdobramentos e a formação dos	Pesquisa qualitativa. Uso de entrevistas individuais com os professores e coletiva com os estudantes.	Dayrell (2002, 2003, 2007, 2014), Freire (1999, 2001, 2003), Moreira (2000, 2006), Silva (2007, 2011,	Interpretação do ProEMI no contexto escolar, de modo a tornar significativo os conhecimentos para os jovens.

Norte Autoria: OLIVEIRA		jovens.		2013), Lopes (2011, 2004, 2011).	
Pacto nacional do ensino médio: recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação – Mossoró-RN Autoria: SILVA	2015	Compreender o impacto do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio, nas escolas integrantes do ProEMI.	Pesquisa qualitativa. Uso de grupo focal com os sujeitos envolvidos no ProEMI via PNFEM.	Ball, Braun e Maquire (2013), Ball e Mainardes (2011), Dolabela (1999, 2003, 2006).	Constituição de melhoria na qualidade educacional das instituições.
Projeto professor conectado: ressignificações no contexto da prática Autoria: MELO	2016	Analisar as ressignificações relacionadas as ações de docentes sobre o programa professor conectado.	Pesquisa qualitativa. Uso de entrevista semiestruturada com os docentes.	Ball e Bower (1992), Mainardes (2006, 2007), Lopes e Macedo (2011), Masseto e Behrens (2000).	As ressignificações possibilitaram a busca por conhecimentos sobre a esfera digital.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2018.

Como é possível observarmos, o viés mais recorrente em relação à política de currículo e ao ensino secundário foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), demarcando o interesse dos pesquisadores por ações em curso relacionadas à educação. No entanto, os direcionamentos dos estudos estabeleceram-se diversamente, abrangendo como interlocutores os profissionais relacionados à educação e os jovens, mediante intencionalidades específicas.

A título de conhecimento, o ProEMI tem como propósito realizar mudanças nas escolas públicas não profissionalizantes de ensino médio do País, com o intuito de reverter os indicadores negativos do ensino médio. Comprendemos que se faz necessário um investimento financeiro para que as instituições escolares possam concretizar a elaboração e desenvolvimento de novas propostas curriculares. O documento orientador dispõe o seguinte:

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições

escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009, p.7).

Com isso, Silvestre (2013) afirma que o referido documento direciona apontamentos sobre a realização de práticas comunicativas para as escolas, mediante sua respectiva intencionalidade de organização curricular pautada numa instituição ativa e criadora. Verifica-se uma busca por saber se na escola havia práticas de educomunicação, considerando que o texto oficial da política dava margens para isso, ao pautar as tecnologias da informação.

Em termos conclusivos, a autora explicita que “no cotidiano escolar, a partir das necessidades e percepções, as práticas precisam e são (re)feitas” (2013, p. 105). Expressa ainda, que a pesquisa possibilitou “Um olhar crítico sobre a educomunicação, que não é a “salvação” da escola, mas, pode servir para fomentar a problematização da relação dos sujeitos com os meios de comunicação para contribuir com a formação de homens e mulheres participantes e críticos socialmente” (SILVESTRE, 2013, p. 107).

Essas disposições nos oportunizam identificar o potencial de poder que é atribuído a escola enquanto campo formado por indivíduos pensantes e capazes de realizar questionamentos e interpretações. Observa-se uma postura crítica da pesquisadora ao não remeter a educomunicação a uma posição salvacionista, mas como um dos elementos agregadores de potencialidade a educação.

Rodrigues (2015) promove uma análise dos sentidos de qualidade educacional no ProEMI⁴, considerando as explicitações de sujeitos específicos, em relação ao programa em destaque, justificando que “sabemos pouco como as políticas são recontextualizadas no espaço escolar e [...] nessa perspectiva as pessoas têm papel fundamental na seleção, leitura e reconstrução de políticas que serão postas em prática” (p.15). Portanto, salienta que esse fato não se estabelece com linearidade, havendo em contrapartida uma recriação, tendo em vista que os docentes se constituem como sujeitos ativos e construtores de significados próprios para o conceito de qualidade educacional.

Na pesquisa, foi utilizado, como mecanismo para criação de dados, o questionário fechado. Desse modo, refletimos sobre como as referidas recontextualizações podem ser compreendidas em sua densidade para o alcance das intencionalidades do estudo, com base em uma ferramenta restrita para a visualização de ações portadoras de significado,

⁴Apresenta propostas para modificações organizacionais nas instituições escolares afim de obter qualidade na educação. Demarcando a ideia de que as reformas são as principais garantidoras de uma possível melhoria dos índices educacionais.

considerando que os currículos não se estabelecem unicamente como documentos, mas também como discursos.

Oliveira (2015), por sua vez, realizou no seu estudo sobre o (re) desenho do currículo em movimento, a partir do ProEMI, uma imersão acentuada no campo, abrangendo os principais agentes que compõe o ambiente escolar, ou seja, os educadores e os educandos. Expressa que “O redesenho curricular do Ensino Médio carece associar os saberes das juventudes para que os conhecimentos escolares se tornem mais significativos” (p.7). Observamos que o cerne da pesquisa, em relação às mudanças curriculares, concentra-se na instância dos sujeitos.

Pensar esses sujeitos dentro de um tempo e espaço é pensar ações que viabilizem a integração de conhecimentos escolares com conhecimentos de mundo dos mesmos. Não podemos mais pensar e fazer a escola como se fazia anteriormente, temos que repensar a escola, repensar o currículo, repensar a nossa prática pedagógica e, sobretudo, repensar a nossa práxis. O redesenho curricular já pensa a integração das disciplinas. Quando induzido pelo ProEMI, propõe ir além de disciplinas integralizadas, consistindo em integrar conhecimentos não só do professor como também dos alunos dentro de um único elo, o currículo. (OLIVEIRA, 2015, p. 116).

Percebe-se a possibilidade e a necessidade de uma contextualização dos saberes trabalhados na instituição escolar, com a realidade de vida dos jovens. Nessa direção, o currículo é visualizado como um importante mediador da prática humana e social. Assim, demarca-se a necessidade de convergir os conteúdos presentes em documentos curriculares com o contexto no qual a escola está inserida, que engloba logicamente o público que atende e o tempo histórico.

No estudo de Silva (2015) o ProEMI se estabelece com ênfase secundarizada, haja vista que o principal foco é compreender os efeitos do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) nas escolas que aderem ao referido programa, mediante a recontextualização, por parte dos atores profissionais que possuem associação com as escolas. A autora desta que:

As políticas educacionais se constituem nos embates e nas lutas dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI e o PNFEM são interpretados por vários processos de tradução, por diferentes atores das escolas, conforme a realidade vivenciada pelos envolvidos a partir do contexto da prática em cada escola (SILVA, 2015, p. 114).

Nas explicitações sobre as políticas constituídas nas instâncias administrativas relacionadas à educação, Silva (2015) afirma que “os elementos que definem e determinam o

rumo das políticas não são os documentos legais, ao contrário, é o contexto da prática, por meio das múltiplas interpretações que os diversos sujeitos operam” (p. 115). São justamente os atores mencionados os apontados como centrais nas recontextualizações das mencionadas políticas de cunho educacional.

A seguir, ao realizarmos a leitura do estudo constituído por Melo (2016), nos deparamos com uma ênfase parcialmente diferenciada em relação as demais aqui apresentadas, pois promove uma pesquisa não interligada ao ProEMI, questão recorrente nas análises anteriores. Apresenta-se então, notoriamente ao Projeto Professor Conectado⁵, como uma iniciativa relacionada às novas exigências do mundo social, com a “pretensão de garantir a inclusão digital para os docentes, bem como melhorar a sua ação no processo de ensino-aprendizagem” (p. 16). Relaciona-se inovação com qualidade.

A potencialidade do programa é descrita por Melo (2016) ao afirmar que houve uma resignificação do projeto em tela “no sentido de proporcionar uma aproximação pela linguagem entre o docente e o discente, pois os docentes que se dispuseram a aprender e a utilizar esses recursos tecnológicos acabaram por adentrar mais ainda na realidade contextual na qual os discentes estão inseridos” (p. 118). É perceptível a ênfase na sociabilidade escolar.

Nesse sentido, com base nas disposições contextuais advindas do estudo centrado nas dissertações, se evidenciam semelhanças entre o trabalho de Rodrigues (2015), Silva (2015) e Melo (2016) considerando que os mesmos recorrem às ideias de Ball (1994;1998); Ball, Braun e Marquire (2013); Ball e Mainardes (2011); Ball e Bower (1992;1998) no que diz respeito aos conceitos de tradução, resignificação e recontextualização, por exemplo.

É perceptível que os trabalhos apresentados incidem sobre o contexto da prática, a partir do ciclo de políticas elaborado por Ball e Bower (1992). Embora mencionem os demais contextos, há também uma tendência de pesquisar a implementação das políticas, associando-as a qualidade educacional. Com isso, observa-se que ao focalizarem o contexto da prática os estudos podem recair em uma análise dicotomizada do processo de produção da política, uma vez que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais

⁵“O projeto em questão é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), porém, cada estado brasileiro deve viabilizá-lo de acordo com a sua realidade. No RN, esse projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC) e consiste em socializar, com os professores da rede estadual, o uso das novas tecnologias digitais nas escolas”. (MELO, 2016, p. 15).

(MAINARDES, 2006, p. 3).

A esse respeito compreendemos, a partir de Lopes (2006), que embora realizemos um estudo sobre as ressignificações, é preciso que estabeleçamos paralelo com questões macro, considerando as influências e produções atribuídas ao setor educacional. Cabe ainda, investigar como a ressignificação foi/é construída, atentando-se para a possível associação desses sentidos com o contexto institucional da escola.

A título de conhecimento, o ciclo de políticas foi elaborado inicialmente por Ball e Bower (1992) e apresentam cinco contextos, que se estabelecem de maneira dinâmica e flexível sendo eles: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto de estratégia política. Contudo, demarcam-se por principais os três primeiros contextos mencionados.

Em continuidade as análises e apresentações dos trabalhos, realizamos a leitura do trabalho de Silvestre (2013) e identificamos que apesar de haver um estudo relativo ao ProEMI, não há a referência a teóricos/autores que trabalham com política educacional/de currículo. A ênfase direciona-se para a questão da educomunicação enquanto prática e sua decorrente realização nas escolas. Já Oliveira (2015), ao trabalhar com o redesenho curricular no ensino médio, envolvendo inclusive os jovens como um dos interlocutores, realiza contextualizações a luz de estudiosos/teóricos que discutem currículo.

Expressamos que o ProEMI e o Projeto Professor conectado, foram compreendidos na presente revisão de literatura como políticas de currículo, considerando as alterações que puseram em curso nas escolas, que associam-se tanto ao corpus curricular escrito, quanto aos aspectos vivenciados no processo educacional pelo viés de ressignificação.

PRODUÇÕES NACIONAIS

Ao acessar o portal da BDTD no dia 13/11/2018, inserimos três descritores no campo de pesquisa avançada, sendo eles: política de currículo, ensino médio e Sociologia. Por conseguinte, no campo de correspondência, delimitamos a opção de “todos os termos”. Foram disponibilizados 115 trabalhos, abrangendo dissertações e teses, que constituem os repositórios e bibliotecas digitais de diversas instituições de educação superior do país. Ao utilizar o filtro de recorte temporal e direcionarmos a pesquisa ao ano de 2013 a 2017, o número reduziu para 47 produções científicas.

Organizamos os 47 trabalhos em ordem ascendente, lemos tema e resumo, como mecanismo de filtragem, para selecionarmos as produções que possuísem maior aproximação com a temática de interesse das pesquisadoras. Com isso, descartamos 42 trabalhos, considerando a centralidade em aspectos que não constituem o interesse desse trabalho, tais como: educação de jovens e adultos (EJA), material didático e implantação do ensino médio. Propomos-nos a analisar 05 produções acadêmicas, conforme apresentamos: Neuhold (2014), Caridá (2014), Neto (2014), Scarselli (2015) e Ferreira (2016).

Desse modo, realizamos uma contextualização sobre os pontos centrais dos trabalhos de forma a apresentá-los panoramicamente para o nosso leitor. Tal percurso proporcionou aprendizagens, tendo em vista que embora os direcionamentos sejam específicos, as leituras são significativas por nos possibilitarem enxergar diferentes objetos de estudo. Assim, expomos 3 dissertações e 2 teses, totalizando 05 trabalhos.

Tabela 2: Produções nacionais

Tema	Ano de defesa	Problemática central	Características metodológicas	Principais Referências	Resultados
A sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos de sobre a constituição de uma disciplina escolar Autoria: NEUHOLD	2014	Realizar uma análise sobre a participação de intelectuais e sociedades científicas na constituição do ensino de sociologia enquanto objeto de pesquisa das Ciências Sociais e Educação.	Pesquisa qualitativa. Com estudo documental e bibliográfico.	Meucci (2011), Nóvoa (1993), Bourdieu (2004), Goodson (1997,2008).	Dispõe-se que entre 1993 e 2013 os intelectuais engajaram-se significativamente com a educação e o ensino de sociologia.
Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente Autoria: CARIDÁ	2014	Conhecer em que medida as diretrizes curriculares para o ensino de sociologia vão de encontro à pedagogia das competências definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S).	Pesquisa qualitativa. Com estudo documental e bibliográfico.	Bernstein (1990), Ianni (1997,2011), Mészáros (2006).	Há algumas diretrizes que não se baseiam em teorias pedagógicas, apenas discutem os conteúdos sociológicos, havendo inclusive Estados que não possuem diretrizes relacionadas a sociologia.
A relação entre currículo, culturas	2014	Compreender o processo de constituição e	Pesquisa qualitativa. Uso de entrevista	Tomazzi (2007,2010), Moraes	Identificação de um distanciamento entre o currículo escrito e a

escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará Autoria: NETO		operacionalização do currículo da disciplina de sociologia em escolas da periferia.	semi estruturadas com professores.	(2004,2009), Lahire (2004;2006).	prática pedagógica dos docentes e ausência de uma base curricular para a disciplina de sociologia.
A institucionalização da sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas Estaduais de Cuiabá – MT Autoria: SCARSELLI	2015	Compreender o processo político curricular da sociologia no Ensino Médio no contexto atual, de 2008 a 2013.	Pesquisa qualitativa. Uso de entrevistas semiestruturadas e questionário com os professores.	Ball e Bowe (1992), Laclau e Mouffe (2004), Lopes e Macedo (2011).	As políticas curriculares se estabelecem com embates e permeada por diversas atribuições de significados.
A sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008) Autoria: FERREIRA	2016	Compreender as práticas e significados em relação ao processo de reintrodução da sociologia no currículo (1996 – 2008), investigando agentes, discursos, conjunturas, eventos e políticas.	Pesquisa qualitativa.	Lopes (2002;2006), Mainardes (2009), Meucci (2000, 2006, 2015).	O movimento de reintrodução da disciplina se estabeleceu envolto a lutas, relações de poder e afrontamentos.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras. 2018.

Com a leitura da tabela, é visível que os trabalhos se estabelecem com enfoques e intencionalidades diversas, porém, são compatíveis com o interesse das pesquisadoras em menor ou maior grau, devido aos critérios estabelecidos e evidenciados anteriormente. A seguir, apresentamos contextualmente os pontos fulcrais dos trabalhos analisados, promovendo apontamentos e reflexões.

O trabalho de Neuhold (2014) investiga o estado da Sociologia como disciplina escolar na pesquisa de cunho acadêmico, considerando que a primeira produção científica sobre o ensino de Sociologia na modalidade de dissertação se estabeleceu somente em 1933.

As teses⁶ portanto, remontam-se ao ano de 2006, embora a disciplina estivesse sendo lecionada desde 1920, mediante sucessivas inserções e exclusões do currículo educacional.

Neuhold (2014) explicita que “os debates travados desde meados da década de 1990 não se furtaram de buscar os sentidos para ensinar sociologia na escola. No limite, essa discussão envolveu a própria construção da legitimidade de incluir e manter a sociologia no currículo escolar” (p.275). A partir dessa disposição, vê-se que precisamos continuamente estar reforçando o porquê da disciplina de Sociologia existir na educação.

Esse fato perdura até a atualidade, uma vez que a Lei 13.415/2017, relativa a reforma do ensino médio, afirma que será obrigatório o ensino de Sociologia no nível médio, sem demarcar obrigatoriedade no componente curricular em si. Tal perspectiva engendra uma série de problemáticas à disciplina, como a questão de carga horária semanal, a instabilidade profissional do professor licenciado em Sociologia e o ideário dos estudantes sobre as contribuições do componente curricular para a formação.

Já Caridá (2014) trabalha com as diretrizes curriculares para a disciplina em Estados do Brasil, discutindo as propostas curriculares oficiais e realizando uma problematização sobre as presenças e ausências da disciplina de Sociologia. Com isso, destacou que há Estados brasileiros que não constituíram ainda seus próprios documentos curriculares relativos à disciplina de Sociologia, com base em seus contextos locais, citando inclusive o Rio Grande do Norte (RN) como exemplo. No estado do RN, as referidas diretrizes foram aprovadas no segundo semestre de 2018.

Essa questão nos instiga a buscar conhecer a situação da Sociologia no referido documento curricular, considerando que temos a intencionalidade de desenvolver um estudo que focaliza a disciplina de Sociologia no município de Mossoró/RN. Caridá (2014) chama atenção para o fato que “a presença da Sociologia no ensino médio ainda não se consolidou plenamente e sua presença é questionada por setores políticos” (p. 25).

No trabalho de Neto (2014) há um estudo sobre os dispositivos curriculares, com a intenção de conhecer se há compasso destes com as práticas docentes. É demarcada centralidade na constituição e operacionalização do currículo referente à disciplina de Sociologia. Diante da questão, Neto (2014) pauta que “foi possível identificar um distanciamento entre o currículo escrito e a prática pedagógica dos docentes” (p.8). Nesse prisma, podemos visualizar a busca do pesquisador por verificação da política de currículo

⁶ “Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico” (MEUCCI) e “Das fronteiras entre ciência e educação escolar – as configurações do ensino das Ciências Sociais, no estado do Paraná (1970-2002)” (SILVA).

materializada. Isso se associa a um viés estadocêntrico⁷, bem como a uma perspectiva de currículo que ao mesmo tempo em que separa pensar e fazer supõe a possibilidade de literalidade entre proposta e prática.

Em decorrência, Neto (2014) diz que o componente curricular “chega às escolas carente de um acúmulo sobre “o que ensinar” em sociologia, daí a constante presença dos documentos oficiais com conteúdos norteadores e do livro didático nos currículos escritos das escolas” (p. 121). Os presentes apontamentos demarcam uma prescrição sobre a instituição escolar e um estudo proposto a conhecer se os documentos relativos ao currículo estão sendo implementados, havendo uma responsabilização dos agentes escolares em torno disso.

Scarselli (2015) por sua vez, realiza sua pesquisa a partir do ciclo de política proposto por Ball e Bower (1994), trabalhando panoramicamente sobre a institucionalização da disciplina de Sociologia, entendendo que as discussões realizadas em pesquisas científicas sobre a Sociologia escolar, se constituem como contexto de influência relativo ao ciclo em tela.

Ao realizar um levantamento de dados, sobre as disposições das pesquisas relacionadas a temática, Scarselli (2015), dispõe que há diferentes causas que se apresentam como impasses para a institucionalização da Sociologia, sendo eles: a ausência de professores licenciados na área, o questionamento contínuo sobre a significância do estudo da disciplina, o fato dos estudantes a confundirem com as disciplinas de história e filosofia e, ainda, por ser menos atraente devido a não haver uma associação clara com os conteúdos necessários e presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em consonância, a questão explicitada, Scarselli (2015) acentua que “desde o retorno gradativo da disciplina a partir dos anos de 1980 e a conquista da obrigatoriedade nacional, em 2008, vários pesquisadores têm se empenhado em discutir aspectos desse retorno institucional” (p.19). Contudo, salientamos que até a pesquisa sobre a disciplina de Sociologia se configura de modo conflitante tendo em vista que ora se pesquisa sobre a obrigatoriedade demarcada, ora sobre sua ausência e/ou possível ausência, como é o caso do período atual, em face das discussões acerca da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como resultados provenientes do seu respectivo estudo, Scarselli (2015) afirma que “foram observadas articulações de professores, gestão e comunidade escolar em defesa da institucionalização da Sociologia, bem como, posições ambivalentes em relação a esta, como

⁷Centralidade no âmbito do Estado. Visão de implementação das políticas, não considerando a escola enquanto espaço de produções.

a proposta de sua institucionalização pela transversalidade” (p.120). A questão de trabalhar a disciplina mediante o viés transversal é inclusive posta na reforma do ensino médio, subsidiada pela Lei nº 13.415/2017. A partir disso, é possível compreender a política de currículo, como algo que envolve embates, negociações, lutas, disputas e discursos ambíguos.

Já Ferreira (2016) realiza uma contextualização histórica da disciplina de Sociologia desde 1996 até 2008, período em que há a promulgação da Lei 11.684/2008, que a torna obrigatória no ensino médio, após um longo percurso de intermitências e resistências. Portanto, salientamos que esse dilema perdura até hoje, considerando que a reforma do ensino médio foi aprovada em 2017 apresentando novos direcionamentos para a Sociologia. Por isso, as questões em torno do componente curricular não é um dado estabelecido, mas está continuamente em jogo.

A esse propósito, Ferreira (2016) aponta que “a sociologia sempre esteve numa posição de quase institucionalizar-se definitivamente na educação básica” e “quase sempre ocupou uma posição inferior nos currículos” (p.16). Assim, compreendemos que pelo fato das disciplinas serem os meios pelos quais os conhecimentos são trabalhados nas escolas, há uma luta histórica para que as intencionalidades da Sociologia não sejam postas em discussão, tendo em vista que busca promover o estranhamento e desnaturalização da realidade e em determinados períodos a formação crítica para a cidadania não é bem vista.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A INTERMITÊNCIA E A TRANSVERSALIDADE

Nesta sessão, apresentamos a intencionalidade da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN), que envolve política de currículo, ensino médio e disciplina de Sociologia. Pretendemos realizar um estudo relacionado à atual reforma do ensino médio, a partir do Ciclo de Políticas de Ball e Bower (1994), trabalhando de forma articulada com os contextos de influência, de produção de texto e da prática.

Conforme nos aponta Mainardes (2006) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético” (p. 55). Assim, objetivamos realizar uma pesquisa em escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará, detendo como interlocutores os professores licenciados em Sociologia, que estejam em exercício profissional nas referidas instituições escolares. Justificamos que há em torno desses sujeitos uma maior instabilidade na profissão, mediante a intermitência histórica da disciplina de Sociologia no currículo educacional.

Compreendemos que a reforma do ensino médio é pautada pela influência dos interesses privados na educação, promovendo o direcionamento do que deve ser ensinado nas escolas. Nesse parâmetro, Ball (2001) nos explicita que há uma disseminação das formas de mercado ou empresariais, como narrativa mestre, que define e determina a ampla variedade de relações no Estado e entre este, a sociedade civil e a economia.

O presente fator repercute inclusive na seleção das disciplinas obrigatórias do currículo educacional e, simultaneamente, negligencia as consequências na vida dos professores, assim como, silencia suas respectivas falas enquanto instrumento de participação na tomada de decisões acerca dos rumos da educação e, também, da profissão docente. Há uma ideia, conforme nos aponta Ball (2006), de que as políticas são continuamente apresentadas como soluções e nunca parte do problema.

As reformas curriculares são consideradas pelos reformadores como extremamente necessárias para que tenhamos melhoria da qualidade educacional, havendo conseqüentemente a ideia de que isso pode se materializar através de índices/indicadores educacionais. Para tanto, os saberes necessários à educação também se apresentam como um quesito em discussão. Nessa perspectiva, Lopes (2006) afirma que a própria noção de conhecimento a ser ensinado é interrogada e as lutas em torno do que ensinar na instituição escolar assumem outros contornos. Os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento estão se tornando cada vez mais explícitos.

Considerando as disposições, expressamos que a reforma do ensino médio explicita que são/serão obrigatórios “estudos” a respeito da Sociologia. Contudo, não se explana como os conteúdos sociológicos serão apresentados, tendo em vista que existe a possibilidade de trabalhá-los por intermédio da transversalidade, apesar da imensa luta travada para a aprovação da Lei nº 11.684/2008 que determina a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo educacional.

Promover ataques à legitimidade da Sociologia enquanto componente curricular significa rebater as funcionalidades que este componente se propõe a desempenhar na escola. Concomitantemente, há ainda, os efeitos negativos que são gerados aos professores licenciados em Sociologia, em função dos impactos relativos à profissão. É necessário, que os docentes em questão sejam referenciados nos estudos e pesquisas como agentes sociais que possuem uma perspectiva subjetiva relacionada à reforma do ensino médio e não consumidores e implementadores passivos das políticas impostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise dos trabalhos relacionados ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), foi possível visualizar que há uma tendência de pesquisas que se debruçam sobre como as instituições escolares e/ou os professores devem proceder, recaindo em um viés de prescrição. Isso ocorre inclusive quando se trabalha com ideias de recontextualização.

No entanto, a realização de busca nessa fonte se estabeleceu como significativa, pois identificamos a natureza dos trabalhos, bem como as temáticas e enfoques privilegiados. O fato nos possibilitou inclusive pensar a nossa própria intencionalidade de pesquisa atrelada ao contexto local. Identificamos a necessidade de um estudo sobre a disciplina de Sociologia devido a inexistência no programa de pesquisas com tal direcionamento.

Por sua vez, os trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), pautam, em sua totalidade, a disciplina de Sociologia, a intermitência do componente curricular e enfatizam alguma circunstância em específico, tendo em vista que os encaminhamentos são diversos. Há ainda, a recorrência de problematizações sobre a relação de forças que se associam a constituição dos conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas, mediante a não neutralidade da seleção dos conteúdos.

Os estudos que focalizam a disciplina de Sociologia e suas decorrentes questões problematizadoras se estabelecem como contemporâneos, pois englobam a figura docente, os trabalhos acadêmicos constituídos em torno da temática, os entraves de carga horária escolar, a significância para os jovens e as intencionalidades dos agentes que elaboram as políticas de currículo ao priorizar determinados saberes em detrimento de outros.

Concluimos que no âmbito da política curricular há consecutivas tensões/negociações que envolvem os diferentes atores/instituições associados à educação. Contudo, é preciso considerar que as escolas são constituídas por indivíduos reflexivos/políticos que produzem seus próprios significados mediante o cotidiano vivenciado. Portanto, não é viável que haja generalizações sobre as escolas públicas, posto que não constituem somente um local de prática, mas também de produção de políticas, de sentidos e de diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Tradução de Paraskeva;Gandin. **Currículo sem Fronteiras**, Inglaterra, v.1, n.2, Jul/Dez.2001.Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v.24, n.2, p.97-115, 1994. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues/download. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa: ensino médio inovador – documento orientador.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

CARIDÁ, Ana Caroline Brabo. **Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente.** 145f. Dissertação (Mestrado em sociologia política), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123334>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **A sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008).** 210f. Tese (Doutorado em educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-153952/pt-br.php>. Acesso em: 13 nov. 2018.

LOPES, Alice C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v36n129/a0636129.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

MELO, Maria de Fátima. **Projeto professor conectado: ressignificações no contexto da prática.** 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2014/arquivos/3940maria_de_fatima_da_silva_melo.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

NETO, Manoel Moreira de Sousa. **A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará.** 157f. Dissertação (Mestrado em sociologia), Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2014. Acesso em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13204/1/2014_dis_mmsneto.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **A sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos de sobre a constituição de uma disciplina escolar.** 337f. Tese (Doutorado em educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-113744/pt-br.php>. Acesso: 13 nov. 2018.

OLIVEIRA, Falconiere Leone. **O currículo em movimento: o (re) desenho e a inserção do programa ensino médio inovador em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte.** 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

[http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2013/arquivos/3938falconiere leone bezerra de oliveira.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2013/arquivos/3938falconiere%20leone%20bezerra%20de%20oliveira.pdf). Acesso: 15 out. 2018.

RODRIGUES, Érica Renata. **Qualidade em educação no ensino médio inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball**. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2013/arquivos/3938erica renata clemente rodrigues.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2013/arquivos/3938erica%20renata%20clemente%20rodrigues.pdf). Acesso: 15 out. 2018.

SCARSELLI, Mayara Bezerra. **A institucionalização da sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas Estaduais de Cuiabá– MT**. 129f. Dissertação (Mestrado em sociologia), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_5f6700a4274d3456996b80b38018ba2. Acesso: 13 nov. 2018.

SILVA, Maria Goretti. **Pacto nacional do ensino médio: recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação – Mossoró-RN**. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_goretti da silva.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_goretti_da_silva.pdf). Acesso: 13 nov. 2018.

SILVESTRE, Camila Paula. **Edocumunicação: perspectivas do ensino médio inovador**. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2011/arquivos/3936camila paula silvestre.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2011/arquivos/3936camila_paula_silvestre.pdf). Acesso: 13 nov. 2018.

“TÁ RINDO DE QUÊ?”: O GÊNERO *MEME* E A RECONFIGURAÇÃO DO RACISMO NO AMBIENTE VIRTUAL

Adeilma Machado dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a configuração do racismo no ambiente virtual, através do *meme nego*. Para tanto, utilizamos como categoria de análise Racismo Recreativo do autor Adilson José Moreira (2019). Segundo o autor, o humor racista é um tipo de discurso de ódio, um tipo de mensagem que comunica desprezo e condescendência por minorias raciais. Para tanto, fizemos um recorte de 5 (cinco) figuras a fim de tentar mostrar como o racismo encontra novas formas de dominação ao longo de cada século. A nossa pesquisa possui um caráter bibliográfico e qualitativo. Como fundamentação teórica, além de Moreira (2019), nossa pesquisa funda-se em Bakhtin (2010), Almeida (2018), Marcuschi (2005), entre outros.

Palavras-chave: Memes, Racismo Recreativo, Redes sociais.

Introdução

O surgimento dos gêneros discursivos está condicionado à indispensabilidade comunicativa, o que quer dizer que eles nascem a partir da necessidade de interagir nos ambientes sociais, sendo impossível transitar pelos espaços sociais sem que se faça uso de algum gênero, seja oral ou escrito, visto que eles estão por toda parte.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”, sendo moldados a partir de eventos históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, compreende-se que, se é a sociedade quem manipula e faz uso dos gêneros, a partir do momento que ela evolui, os gêneros também tendem a evoluir; demonstrando o seu caráter mutável e dinâmico. Assim, os gêneros discursivos podem se modificar, desaparecer, surgir ou ganhar novos contornos de acordo com o suporte em que são veiculados e, também, de acordo com o desenvolvimento tecnológico.

O estudo dos gêneros discursivos teve como maior expoente o filósofo da linguagem Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), o qual elevou o estudo da palavra ao estudo dos gêneros, conformando-os como pertencentes à esfera de uso da linguagem verbal,

¹ Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail para contato: adeilma_santos@hotmail.com.

materializando a língua, evidenciando-a, portanto, enquanto um organismo vivo. Nesse sentido,

a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (BAKHTIN, 1982, p.248)

Ainda de acordo com Bakhtin (2010[1992]), embora tenhamos incontáveis gêneros circulando no meio social, seu estudo não é arbitrário, visto que os gêneros carregam em si três características cruciais para que sejam organizados e estudados como objeto de pesquisa, a saber: conteúdo temático (referente ao assunto que é tratado e veiculado); estilo (referente às escolhas linguísticas priorizadas na forma do dizer) e a construção composicional (referente ao padrão estrutural da sua composição).

Diante disso, como desdobramento dos seus estudos acerca dos gêneros, o teórico divide-os em gêneros discursivos primários (aqueles voltados para a comunicação cotidiana) e gêneros secundários (aqueles voltados para a comunicação a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Nesse sentido, a linguagem cotidiana e familiar estariam para os gêneros discursivos primários, assim como o teatro, discurso científico e romance estariam para os gêneros discursivo secundários.

Desta forma, é necessário pensar os gêneros discursivos como elementos de comunicação os quais não são aprendidos através de regras ou adquiridos em manuais, mas assimilados em processos interativos na comunicação diária, o que permite que, quanto mais o falante conheça tais formas discursivas, mais seja favorecido nos espaços sociais. Por conseguinte, de acordo com Machado (2017, p.158 apud BRAIT, 2017),

antes mesmo de se reconfigurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor.

Diante disso, é imprescindível sinalizar que os gêneros discursivos não podem ser pensados fora da dimensão espaço-tempo, isso porque os gêneros, nascidos nas esferas sociais, nas trocas interacionais cotidianas, movimentam sentidos para além do presente imediato de sua realização. Ou seja, eles abrigam em si uma existência, sobretudo cultural, alimentada pelo tempo e, conseqüentemente, pela memória criativa; o que leva-nos a concluir que “os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também

recorrentes, por isso são tão antigos quanto as organizações sociais” (MACHADO, 2017, p.159 apud BRAIT, 2017).

Por conseguinte, pode-se compreender que, pelo fato dos gêneros discursivos movimentarem sentidos, eles carregam em si fios ideológicos. Para o Círculo de Bakhtin, “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócio-culturais” (VOLOSHINOV, 1998, p.107 apud MACHADO, 2017, p. 169). Isso nos mostra que a tomada ideológica não se trata de uma falsa consciência ou um pensamento desmotivado, ao contrário disso, a ideologia é uma tomada de posição determinada.

Assim, a nossa pesquisa busca analisar a configuração do racismo no ambiente virtual, através de cinco ocorrências do *meme nego*, o qual possui grande espaço no ambiente virtual. A motivação da pesquisa surge da inquietação em compreender tais memes como veiculadores de discursos preconceituosos, os quais vão se ramificando no imaginário e nas práticas sociais, favorecendo a perpetuação do racismo.

Para isso, utilizamos como fundamentação teórica principal a categoria *Racismo Recreativo*, cunhada pelo doutor em Direito Adilson José Moreira. Na sua obra recente, o pesquisador elabora um pensamento crítico acerca de como o racismo é capaz de se entranhar nas práticas cotidianas de forma naturalizada e como ele acaba sendo consumido através do humor. Como tal, o racismo passa despercebido pela massa e vai se perpetuando ao longo dos tempos, assumindo diversas formas de acordo com o seu projeto de dominação.

A nossa pesquisa possui um cunho bibliográfico, o qual, segundo Gil (2008) parte de pesquisas profícuas acerca da temática, a fim de subsidiar favoravelmente nossas pesquisas. Além disso, ela assume um caráter qualitativo, tendo em vista que busca analisar, oferecer um parecer acerca de determinado recorte temático.

1.1 O *meme* no contexto dos gêneros discursivos

O conceito de *meme*, embora elaborado pelo biólogo evolutivo Richard Dawkins, no livro *Gene egoísta* (2007), não foi pensado como gênero discursivo, visto que na obra o autor desenvolve a análise de que algumas espécies animais desenvolvem o altruísmo como forma – egoísta – de perpetuação da espécie. Diante disso, o *meme* seria o gene replicador da memória e do conhecimento, das ideias e representações que o ser humano tende a transferir, de forma consciente, aos seus descendentes. Tal conceito foi reelaborado para o estudo dos gêneros, uma vez que, na *cibercultura*, os *memes* são responsáveis por se espalharem e espalhar

rapidamente informações e conteúdo, muitos deles de baixa qualidade por se tratar de produções amadoras.

Compreendendo os gêneros discursivos como formas estruturais, linguísticas e temáticas específicas, assim como evidenciando a sua necessidade para as emergências comunicativas, consideramos o *meme* um gênero discursivo, posto que surge no cenário discursivo e comunicacional a partir dos avanços tecnológicos e a partir da necessidade de unir breve conversação a humor. Embora Bakhtin e seu Círculo não tenham deixado contribuições acerca desse gênero, devido à sua contemporaneidade, é possível hoje buscarmos uma reelaboração e adaptação do pensamento bakhtiniano para as novas construções discursivas.

A fim de situar o gênero discursivo *meme* no contexto do pensamento bakhtiniano, podemos utilizar os três critérios de análise – *conteúdo/temático*, *estilo verbal*, *construção composicional* – com o intuito de solidificar a análise do nosso *corpus*, o qual será aprofundado adiante.

No que diz respeito ao primeiro critério, *conteúdo temático*, o *meme* carrega em si temas do cotidiano, em que assuntos como futebol, moda, relacionamentos amorosos ou fraternais ganham espaço nesse universo de entretenimento que se quer leve, tendo em vista que os fatos do dia a dia são a matéria, quase sempre, da sua comunicação.

O segundo critério, *estilo verbal*, refere-se à linguagem que se quer utilizar, ao léxico pertinente a fim de favorecer um equilíbrio temático e linguístico. No caso do *meme*, as escolhas lexicais quase sempre estão no nível coloquial – termos, muitas vezes, vulgares – uma vez que elas referem-se à posição enunciativa do enunciador, assim como à rapidez que se deseja que determinado discurso seja assimilado pelo outro da comunicação.

Por fim, *construção composicional* relaciona-se à estrutura do gênero, a forma típica capaz de proporcionar relativa estabilidade ao gênero, além de proporcionar legitimidade ao seu enunciado. Todos os gêneros que circulam na nossa sociedade possuem uma linguagem, uma função e uma estrutura específicas que fazem com que ele seja conhecido e manipulado pelos falantes.

No caso do *meme*, a sua estrutura apresenta variações, uma vez que podem surgir *memes* apenas de imagens, textos verbais ou imagens e textos verbais. Contudo, é pertinente salientar que a sua compreensão enquanto um evento *memético* está atrelada ao fato da associação entre a leitura do interlocutor e imagens, fatos ou qualquer outro elemento da vida cotiada inserido no *ciberespaço*.

Desta forma, compreendemos que os *memes* são gêneros relativamente novos e, como são veiculados nas redes sociais, podem mudar na mesma velocidade em que a tecnologia se altera, possibilitando, sobretudo, que eles assumam características distintas, dependendo do lugar de circulação.

Em redes sociais como o *Instagram* e o *Facebook*, por exemplo, os *memes* aparecem na forma de quadrinhos, com figuras aparentemente desenhadas no próprio programa de computador, caracterizando-se por um desenho amador. Já no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, o *meme* assimila *emoticons*, imagens de lugares e textos breves, recortes de rostos de personalidades, de anônimos, além de favorecer a inserção da autoimagem, as chamadas “figurinhas”. É como se o usuário entrasse, efetivamente, no mundo virtual, capturado nos seus mais desavisados momentos de descontração a fim de se comunicar através do humor. Para Pessi (2015 apud ARAÚJO, 2019),

os memes de internet referem-se às informações espalhadas rapidamente pela internet na forma de vídeo, imagem, hashtag, palavra ou frase, por meio de redes sociais e blogs, que se tornam populares, se postulando como linguagens dinamizadas com intensa replicação, especialmente nas redes sociais.

Portanto, o *meme*, por se tratar de um gênero discursivo que parodia cenas do cotidiano e imagens, transita no ambiente virtual, replicando rapidamente mensagens de teor risível, mas também discursos de cunho pejorativo e viés preconceituoso. Isso porque a natureza sígnica dos gêneros e, por conseguinte, da linguagem humana, estabelece uma relação dialógica característica do contexto de interação, permitindo a movimentação intersubjetiva no que diz respeito à simbiose entre cultura e linguagem.

Desta forma, apresentamos adiante o nosso recorte de análise, que tem como *corpus* seis *memes* (figurinhas), aos quais chamaremos de *meme nego*, a fim de compreender como eles movimentam discursos preconceituosos, reconfigurando novas formas de práticas racistas sob a égide do humor. Para isso, utilizaremos a categoria *racismo recreativo*, do autor Adilson Moreira (2019).

2. O *meme nego*: uma análise da movimentação dos discursos racistas no ambiente virtual

De acordo com Hall (2016), representar faz parte das práticas sociais. Foram as representações que favoreceram o avanço imperialista sobre a África, uma vez que elas criaram no imaginário social a imagem desse outro estereotipado. Isso porque a estereotipagem “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’” (2016, p.191), sendo cruciais para se traçar um perfil da barbárie, da degeneração, da falta de inteligência, respaldando uma nova colonização nos países africanos. Estereotipar, nesse caso, é naturalizar, reduzir meramente à natureza instintiva, o que faz do colonizador o civilizado e da África o Outro, não civilizado, sem história e memória.

É com base nessa representação reducionista da barbárie que a história do negro encontra-se arraigada. Para o doutor em Filosofia Sílvia Almeida (2018), o teor filosófico transformou o homem europeu no “Homem Universal”, uma vez que ele é o principal objeto do Iluminismo no séc. XVIII, sendo configurado em oposição ao primitivo. Desta forma, o colonialismo foi a tentativa de se levar a “civilização” ao “primitivo”. Mais tarde, no século XIX, com o Positivismo, o homem, que antes era objeto filosófico, agora torna-se objeto científico.

Já no Brasil, a escravidão negra calcificou o racismo no cotidiano e a configuração desse outro bestializado trouxe consequências extremamente negativas para a comunidade negra no pós-abolição, chegando até nossos dias. No livro *Racismo Recreativo*, Adilson Moreira, citando Omi e Winant, afirma que “o racismo é uma ideologia e uma prática que está em constante transformação, razão pela qual ele pode assumir diferentes formas em diferentes momentos históricos” (p.40). Isso mostra que cada época reconfigura novas formas de racismo e, sempre que determinada forma é questionada, surgem outras de acordo com o projeto de dominação que se pretende estabelecer, o que faz do racismo um processo dinâmico.

A partir disso, Moreira (2019) elabora o conceito de racismo recreativo para designar uma política cultural que se apropria do humor racista para propagar preconceitos e hostilidade em relação às minorias raciais. Nesse sentido,

O racismo recreativo existe dentro de uma nação altamente hierárquica e profundamente racista que formulou uma narrativa cultural de cordialidade racial. Ele reproduz estigmas raciais que legitimam uma estrutura social

discriminatória, ao mesmo tempo que encobre o papel essencial da raça na construção das disparidades entre negros e brancos.²

Outra concepção pertinente a respeito do racismo é cunhada por Almeida (2018), a qual diz que

O racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida.

Com base na concepção de racismo e racismo recreativo, o humor torna-se o veículo de propagação de comportamentos e discursos racistas, tendo em vista que esse humor, não apenas serve para entreter pessoas brancas, mas para perpetuar a ideia de que pessoas brancas podem ocupar lugares de prestígio social. Diante disso, utilizamos cinco *memes*, os quais chamaremos *meme nego* para ilustrar como o racismo recreativo se comporta nas práticas sociais e o seu reflexo para a comunidade negra, assim como para a sociedade brasileira.

2.1 *meme nego*: o humor a serviço do racismo recreativo

O *meme* em questão funda-se numa reiteração discursiva. Ele une texto verbal e não verbal na composição de seus significados. A cada nova imagem associada ao texto verbal, que é sempre recorrente, há uma ressignificação discursiva, mas que todas apontam para a degradação moral do negro na cultura brasileira. Isso porque esses *memes* promovem a movimentação de discursos históricos, científicos, sociais que estereotipam a comunidade negra no imaginário brasileiro. A fim de ilustrarmos de que modo o racismo recreativo objetiva legitimar lugares de inferioridade para a comunidade negra, ratificando estereótipos negativos, seguiremos agora à análise do nosso *corpus*.

² Entrevista cedida à Carta Capital, disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/justica/adilson-moreira-o-humor-racista-e-um-tipo-de-discurso-de-odio/>>. Acesso em: 01/10/19.

Figura 1: ainda tem nego que acredita



(Disponível em: < <http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html>>. Acesso em: 01/10/19)

Nesta imagem vemos que o autor associou a figura mítica do Papai Noel, a qual encontra-se delineada no imaginário social como o bom velhinho, remontando à fantasia, inocência. A imagem movimenta o discurso do negro ingênuo, com pouca ou nenhuma capacidade intelectual, crédulo, capaz de se deixar levar por qualquer discurso que se diga. A ausência da capacidade crítica favorece uma imagem passiva e inerte da comunidade negra, como se os brancos fossem perspicazes, inteligentes, críticos e os negros o oposto disso.

Figura 2: Nego não aprende



(Disponível em: < <http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html>>. Acesso em: 01/10/19)

Na imagem 2, vemos uma criança negra em frente a um quadro, no ambiente sala de aula. Na ocasião, a criança, com a fisionomia visivelmente alterada, tenta resolver um cálculo matemático de subtração (30-28), mas equivocou-se e errou ao oferecer o resultado 18, onde deveria ser 2. A construção do texto leva à ideia de que o negro não possui cognição suficiente para resolver uma simples subtração e, mais ainda, mostra-se incapaz de apreender qualquer conteúdo. Portanto, vemos uma relação de similaridade entre as figuras 1 e 2.

Figura 3: Nego fala demais



(Disponível em: < <http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html>>. Acesso em: 01/10/19)

Na figura acima, vemos Martin Luther King (1929-1968) e na legenda “nego fala demais”. O norte americano Luther King ficou mundialmente conhecido devido seus discursos contra discriminação racial e a favor dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Como observado, o texto-legenda na imagem de Luther King procura diminuir o espaço e a voz da comunidade negra ao levar à interpretação de que o negro fala muito, reivindica demais, sem necessidade o que, de acordo com o texto, é um aspecto negativo.

Figura 4: Nego não se enxerga



(Disponível em: < <http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html>>. Acesso em: 01/10/19)

Na imagem 4, vemos o cantor Stevie Wonder com a legenda “nego não se enxerga”. Percebemos que a legenda possui um tom pejorativo que é potencializado pelo fato do enunciado racista estar associado à deficiência visual do cantor. Nesse sentido, observamos que imagem e enunciado foram pensados de modo a favorecer a interpretação de que a comunidade negra não se enxerga, ou seja, não sabe reconhecer o seu lugar social. Contudo, é por ter ciência acerca dos seus lugares na sociedade que o negro vem se capacitando e buscando desestabilizar tais discursos reducionistas.

Figura 5: Nego tá pensando que é Ken?



(Disponível em: < <http://imagenscomentariosfacebook.blogspot.com/2015/04/nego-memes-parte-1.html>>. Acesso em: 01/10/19)

A figura 5 estabelece um diálogo com a figura 4 por trazer um discurso que limita e questiona a posição do negro na sociedade. Fazendo uma relação fonética entre o pronome “quem” e o personagem Ken, namorado da boneca Barbie. Contudo, a imagem aponta para dois momentos de leitura: o negro tá pensando que é quem, no sentido de estar confuso no tocante à sua identidade, confundindo-se com o Ken e “nego tá pensando que é ken?” para se relacionar com uma mulher branca. Desta forma, assim como as outras, esta imagem ratifica os discursos hegemônicos que apontam para o negro que, para ter prestígio social, deve se relacionar com mulheres brancas.

Para Bakhtin (2010), há palavras que possuem seu sentido estático, dicionarizado e há palavras que assumem a categoria de Signo Ideológico. Podemos afirmar que a palavra “nego” trata-se de um Signo Ideológico por movimentar em sua configuração história e memória. Nesse caso, o Signo Ideológico “nego” pode indicar afetividade em alguns estados e racismo em outros, isso porque, dependendo do contexto em que é estruturado o enunciado, ele pode remontar a um racismo histórico. Isso mostra que os símbolos não são inocentes e ajudam a propagar ideologias que reduzem e excluem.

Diante disso, é necessário pensarmos: a quem serve tais discursos? De onde eles surgem e o que transmitem? Como mostra o percurso que estabelecemos até aqui, tais discursos, revestidos de humor, serve à comunidade branca e racista que busca perpetuar posições legitimadas pelo discurso racista hegemônico para a comunidade negra. Esses discursos não são contemporâneos, visto que remontam ao século XVI quando começaram as classificações dos seres humanos em raças. Sendo assim, eles perpetuam uma imagem negativa e reducionista do negro, assim como ratifica agressões sofridas no período colonial, quando seus senhores os chamavam de “nego” durante os castigos físicos.

Considerações Finais

Desde o século XVI, quando a Europa se empreendeu a aumentar seus territórios e se estendeu até a África, surgiu a necessidade de criar no imaginário social a imagem de um outro bárbaro e bestial a fim de legitimar a sua dominação. Para isso, assentou-se na concepção de civilizado e dominou o continente. Contudo, tal dominação favoreceu ao povo negro uma história de perdas e apagamento social.

Mais tarde, no Brasil colonial, à imagem animalizada do negro foi somada a ideia de demência e violência, o que fez com que a comunidade negra fosse tratada como objeto, um bem de direito dos brancos. Desta forma, o comércio de negros, forma econômica vigente, foi amparado e legitimado pelo Direito.

Não obstante, o século XIX utilizou-se dos postulados do discurso científico a fim de dar continuidade ao processo de dominação, o qual precisou manter na sua base a imagem desse negro desprovido de inteligência, memória e história. Sendo assim, o processo de subjugação do povo negro foi legitimado tanto pelo discurso religioso quanto pelos discursos filosófico e científico; o que nos leva a afirmar que, em todos os séculos, houve uma política articulada que buscou reduzir o negro a mera força de trabalho para os brancos.

Daí em diante, mudam-se os tempos, mudam-se as formas de dominação. Isso porque, no pós-abolição a comunidade negra foi levada à marginalidade, uma vez que não houve uma política de inclusão capaz de oferecer dignidade a um povo que ganhava a liberdade após 400 anos de escravidão. Contudo, para manter a imagem que justificasse tal barbárie, os negros eram chamados de malandros, preguiçosos, insubmissos, propensos à violência.

Mais tarde, já no início do século XX, o Brasil fabricado pela ótica de Gilberto Freyre foi apresentado aos outros países como uma nação de convivência pacífica entre as raças. Porém, mais tarde, já no final do mesmo século, Fernando Henrique Cardoso foi obrigado a assumir que o país cordial tinha um mal, o racismo, e que precisava ser combatido.

De acordo com Almeida (2018), a sociedade é racista e tal prática não advém de um indivíduo ou grupo, mas encontra-se implantado nas próprias instituições e nas práticas sociais cotidianas. A partir disso, o racismo é naturalizado na consciência e dia a dia da sociedade através de ideias que tornam o preconceito algo natural e uma dessas ideias é que o negro não possui capacidade de liderança, entre outros.

Diante disso, os meios de comunicação e as instituições reforçam o racismo, construindo para o negro lugares de desprestígio social. Assim, revistas, jornais, novelas não retratam a realidade social do negro, mas uma representação social que justifique e legitime

tais lugares de desprestígio. É nesse cenário que se encontra o humor. Ele se vale de um tom aparentemente leve e sutil para propagar discursos de ódio e, portanto, negativos à emancipação negra.

Nesse sentido, a nossa pesquisa buscou apresentar de que modo o humor, assimilado às práticas cotidianas, auxilia na perpetuação de discursos racistas, os quais encontram-se tão naturalizados que passam despercebidos, configurando-se como novas práticas racistas. Aliado a isso, as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas tornam-se um espaço fecundo desses discursos, uma vez que são lugares de interação social e assimilam diversas subjetividades. Assim, a ideia de liberdade proporcionada pelo ambiente virtual torna os usuários também livres para disseminarem seus posicionamentos sem serem reprimidos.

Através da nossa pesquisa, buscamos mostrar que o gênero *meme* pode ser um veiculador de posicionamentos racistas quando se apropria da imagem do negro, não para apresentar as suas potencialidades, mas para resigná-lo a um espaço de inferioridade social, utilizando uma figura para englobar os negros numa categoria de menor prestígio. Tais figuras são repassadas em momentos de descontração, levando os interlocutores do processo a, através da falsa brincadeira, inculcar os mesmos discursos articulados em séculos passados pela elite “pensante”.

O negro que fala demais, o negro crédulo e ingênuo, como o mínimo de cognição necessária para articular uma subtração, assim como o negro que não reconhece o seu lugar são imagens exploradas a exaustão pelo *meme nego* e repassada diariamente por crianças, adolescentes e adultos da sociedade brasileira. Tais imagens servem de piada no ambiente virtual e chegam até o cotidiano através de comportamentos racistas, os quais não precisamos fazer muito esforço para encontrar nos noticiários ou próximos a nós, numa atitude do familiar ou do vizinho.

Esperamos que a partir dessa breve análise, o interlocutor seja capaz de compreender que não há inocência nessas figuras e elas existem unicamente para perpetuar as formas de dominação racistas na sociedade brasileira. É bem verdade que a veiculação dessas imagens não se restringe apenas a pessoas brancas, negros também comumente as repassam, o que nos leva a compreender esse comportamento com o que Bourdieu (2003) chama de dominação simbólica.

Para o sociólogo francês, a dominação quase sempre acontece no campo do simbólico. Essa forma de violência pode ser considerada a mais danosa, posto que não se apresenta, muitas vezes, de forma concreta, ou seja, suas ações são sutis, ramificadoras e inscreve o dominado no espaço do discurso do dominador, dando ao primeiro a falsa ideia de que não

está sendo dominado. Assim, para Bourdieu (2003), a violência simbólica é o lugar de exercício desse poder simbólico.

Tal fato apenas ratifica a capacidade devastadora do racismo e como ele tem a capacidade de se reinventar a cada século, mudando suas formas de ataque sempre que é desmascarado para logo encontrar novas formas de dominação. Além disso, o seu objetivo é, sobretudo, inscrever o negro nesse espaço de propagação de piadas racistas a fim de anular a sua capacidade crítica em relação a essa dominação.

Portanto, esperamos que a nossa pesquisa seja relevante para, não apenas denunciar o racismo recreativo, mas para proporcionar uma análise crítica no ambiente acadêmico no que tange a essas práticas tão comuns no nosso cotidiano. Isso porque repassar tais figuras é, sobretudo, estar associado aos discursos legitimadores da escravidão negra.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. (1ª edição 1992). Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. (1ª edição 1992). Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003
- DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DE ALMEIDA, Sílvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.
- MOREIRA, Adilson José. *Racismo Recreativo*. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

PESSI, Bruno Stelmach. O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num. 3, vol .2, jul/dez. 2015. In.: ARAÚJO, Eliete Ribeiro. *Representações racistas em memes de internet na sala de aula*. ANPUH-BRASIL – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, RECIFE 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565303503_ARQUIVO_REPRESENTACOESRACISTASEMMEMESDEINTERNETNASALADEAULA.pdf>. Acesso em: 26/09/2019.